

Opgroeien zonder weerstand

Over onderwijs, opvoeding en de paradox van bescherming

Een beschouwing door

Samuel Derkse & Valentina Devid

Inhoudsopgave

Inleiding.....	1
Deel 1 — Hoe zijn we hier gekomen?	3
Vier paradigmaverschuivingen	3
De Romantiek en de uitvinding van jeugdland	3
De therapeutische wending	4
Individualisme & consumentisme	4
Het afbrokkelen van vertrouwen in instituties.....	5
Hoe de verschuivingen elkaar versterken	6
Deel 2 — Wat zien we nu?	7
Accommodatie.....	7
Diagnoses als onderdeel van accommodatie	8
Onderwijs als product	8
Wat we zien in cijfers	9
Deel 3 — Wat is een alternatief?	10
Onderwijs als beschavingsproject	10
Een ander beeld van het kind.....	10
Warmte en heldere grenzen	11
Wat dit van volwassenen vraagt	11
Referenties	13

Inleiding

Wie in scholen werkt of er iets mee te maken heeft, herkent onderstaande voorbeelden waarschijnlijk. Niet omdat ze uitzonderlijk zijn, maar juist zo gewoon zijn geworden. Het zijn geen bewijzen dat “ouders van tegenwoordig”, “leerlingen van tegenwoordig” of “scholen van tegenwoordig” tekortschieten. Het zijn symptomen van iets systemisch, iets dat diep in het denken, voelen en handelen verweven zit van alle betrokkenen bij het onderwijs.

Dit schooljaar zal werkelijk onderwijs op maat aangeboden worden, zo zweert de schoolleiding. De docenten knikken beleefd. Niets verandert.

De vader van Jim dreigt de school voor de rechter te slepen vanwege een geschil over de bevordering van zijn zoon. Hij heeft inmiddels een advocaat geraadpleegd.

De moeder van Rosa heeft zojuist een lijvige klachtenmail gestuurd waarin zij stelt dat de school geen ondersteuning biedt voor de zelfgediagnosticeerde dyslexie van haar zoon en niet waarmaakt wat tijdens de open dag over maatwerk is beloofd.

Fleur is vlak voor haar toets afwezig. Haar moeder heeft haar weer ziekgemeld. Een uur eerder ging het nog heel goed met Fleur. Het verzuim is torenhoog, de dagen van absentie komen telkens verdacht gunstig uit.

Ibrahim moet nablijven omdat hij zijn huiswerk voor de zoveelste keer niet heeft gemaakt. De ouders van Ibrahim geloven niet in straffen en klagen bij de teamleider. Deze geeft toe aan de eis van ouders, niet omdat het beter is, maar om verder gedoe te voorkomen.

Boris bungelt tijdens het eerste lesuur over zijn tafel. Hij heeft tot vier uur 's nachts gegamed. Wanneer zijn docent ernaar vraagt, haalt Boris zijn schouders op. Zijn ouders hebben het niet gemerkt, of niet ingegrepen; het is niet helemaal duidelijk welke van de twee. Zijn cijferlijst kleurt dieprood.

Vader en moeder vragen aan school wat school kan doen aan de telefoonverslaving van hun zoon. Zijn hand en telefoon lijken gefuseerd. Als ze paal en perk willen stellen, krijgt hij een woedeaanval. Ze beginnen er niet meer aan; dan wordt “het er thuis niet gezelliger op”.

Dit stuk is voortgekomen uit onze persoonlijke observaties in het onderwijs en uit de vele gesprekken die we hebben gehad met betrokken docenten, schoolleiders en ouders. Wat ons daarbij heeft verrast, is hoe internationaal herkenbaar veel van deze situaties blijken te zijn. In verschillende onderwijscontexten, landen en schoolculturen kwamen opvallend vergelijkbare patronen terug. Dat maakt het onwaarschijnlijk dat het gaat om een verzameling losse incidenten of lokale eigenaardigheden.

Steeds kwamen dezelfde vragen terug. Waarom lijkt het voor steeds meer ouders moeilijk geworden om grenzen te stellen? Waar komt het toenemende verzuim vandaan? Zijn leerlingen kwetsbaarder geworden? Waarom voelen scholen steeds vaker de noodzaak om aan de wensen van ouders tegemoet te komen, ook wanneer die geen pedagogische meerwaarde hebben? Hoe komt het dat docenten regelmatig alleen komen te staan wanneer zij leerlingen aanspreken op inzet, gedrag of verantwoordelijkheid?

Hoe zijn we hier gekomen, vroegen wij ons af. Het leek ons de moeite waard die vraag te onderzoeken. Welke grote, overkoepelende veranderingen hebben plaatsgevonden in ons denken over kinderen, opvoeding, onderwijs, welzijn en gezag? En hoe grijpen die veranderingen op elkaar in, zodat ouders, scholen en leerlingen in een dynamiek terechtkomen die niemand bewust zo heeft ontworpen, maar waarin bijna iedereen, vanuit opvattingen over de eigen rol, bijdraagt aan de instandhouding ervan?

De rode draad lijkt een verschuiving in hoe er gekeken wordt naar ongemak en moeilijkheden in het leven van kinderen. Hoewel bijna iedere filosofische en pedagogische traditie deze ervaringen beschouwen als een essentieel ingrediënt voor de gezonde ontwikkeling en groei van het kind, zijn ongemak en moeilijkheden iets geworden dat voorkomen, verzacht of uitbesteed moet worden, zowel in de opvoeding als in het onderwijs. En dat is, zacht gezegd, problematisch.

Leren, groeien en volwassen worden vragen niet alleen om veiligheid, erkenning en ondersteuning. Ze vragen ook om weerstand, begrenzing en inspanning, en om de ervaring dat je moeilijke dingen kunt verdragen en overwinnen. Kinderen hebben uiteraard goede zorg nodig. Maar het is zeer de vraag of onze huidige opvatting van zorg hen adequaat voorbereidt op de onvermijdelijke moeilijkheden die op hun pad zullen komen.

Deze beschouwing gaat uiteindelijk over de vraag hoe ouders, leerlingen en scholen een cultuur kunnen creëren waarin ruimte is voor ongemak, zodat kinderen opgroeien tot weerbare volwassenen in een omgeving waar sprake is van een gezonde dynamiek tussen school en ouders die hen ondersteunen in het doorstaan van moeilijkheden, niet in het vermijden daarvan.

Deel 1 — Hoe zijn we hier gekomen?

Om de huidige dynamiek tussen ouders, scholen en leerlingen te begrijpen, kijken we eerst terug. De situatie waarin we ons nu bevinden, is het resultaat van een lange culturele ontwikkeling.

Vier paradigmaverschuivingen

De situatie waarin scholen, ouders en kinderen zich nu bevinden, is het resultaat van een lange culturele ontwikkeling en meerdere paradigmaverschuivingen. Het einde van de achttiende eeuw markeerde het moment waarop het westerse denken over het kind begon te verschuiven. Sindsdien is er veel veranderd. We bespreken vier belangrijke verschuivingen.

- De **romantische voorstelling van het kind** als onschuldig mens dat beschermd moet worden tegen de hardheid van de volwassen wereld.
- De **therapeutische wending**, waarin ongemak steeds sneller wordt gelezen als potentieel psychologisch risico.
- **Individualisme** en **consumentencultuur**, waardoor onderwijs steeds vaker wordt benaderd als een dienst die moet aansluiten bij de voorkeuren, behoeften en beleving van het individuele kind.
- **Het afbrokkelen van institutioneel vertrouwen**, waardoor het professionele oordeel van school en docent minder vanzelfsprekend wordt aanvaard en steeds vaker onderwerp is van onderhandeling.

De Romantiek en de uitvinding van jeugdland

Het westers denken over de kindertijd veranderde ingrijpend vanaf de verlichting en vooral de Romantiek. Onderwijshistorica Lea Dasberg beschreef in *Grootbrengen door kleinhouden* (1975) scherp hoe deze verschuiving het denken over kinderen en opvoeding definitief veranderde. Vóór deze ontwikkelingen werd de kindertijd niet gezien als een beschermde afzonderlijke wereld. Kinderen maakten al vroeg deel uit van het volwassen leven: werken, zorgdragen voor het huishouden en familieleden. Het was vaak een hard en soms meedogenloos bestaan, geen reden voor nostalgie.

Romantici, Rousseau in het bijzonder, introduceerden een nieuw idee: het kind als wezen van natuurlijke onschuld, dat beschermd moet worden tegen de corrumperende invloed van de volwassen wereld. De kindertijd werd een aparte sfeer, een domein dat zo lang mogelijk behouden moest blijven. Een gelukkige, zorgeloze jeugd werd niet langer alleen iets wenselijks, maar een morele opdracht. Kinderen zouden hierdoor later een gelukkige en meer evenwichtige volwassenen worden. Dasberg noemde deze wereld **Jeugdland**: een beschermde enclave, afgeschermd van de eisen, spanningen en verantwoordelijkheden van het volwassen bestaan.

Daarmee ontstond een paradox. Hoe moest Jeugdland kinderen voorbereiden op het volwassen leven, terwijl ze tegelijkertijd structureel worden beschermd tegen alles wat bij volwassenheid hoort? Hoe leer je verantwoordelijkheid dragen, omgaan met frustratie en doorzetten bij moeilijkheden wanneer je intellectueel, emotioneel en sociaal kleingehouden wordt door afgeschermd te worden?

Het risico is dat kinderen wel ouder worden, maar niet werkelijk volwassen. Ze blijven hangen in Jeugdland, onvoldoende geoefend in het dragen van verantwoordelijkheid, het verdragen van weerstand en het besef dat de wereld niet bestaat om hun geluk te verzekeren.

De therapeutische wending

De Romantiek zag de volwassen wereld als corrumperend; de psychologie van de twintigste eeuw zag ontwikkeling als kwetsbaar voor allerlei vormen van schade. Verschillende dreigingen, dezelfde conclusie: het kind moet worden beschermd.

De opkomst van psychologie in de jaren tachtig en negentig heeft de opvoedcultuur in westerse samenlevingen en onder hogeropgeleiden wereldwijd sterk beïnvloed. Hechtingstheorie, trauma-sensitief denken en de nadruk op emotionele afstemming hebben veranderd wat het betekent om een goede ouder te zijn. Kinderen worden afgestemd benaderd, emotioneel serieuzer genomen en meer gezien als individuen met een innerlijk leven dat ertoe doet. Zonder twijfel belangrijke verworvenheden.

Dezelfde ontwikkeling bracht echter een krachtig neveneffect met zich mee: de angst om psychologische schade toe te brengen en daarmee te falen als ouder. Gezond ongemak en moeilijkheden in het leven van een opgroeiend kind worden potentiële trauma's en tijdelijke uitdagingen in de ontwikkeling een probleem. Het niet wegnemen van deze moeilijkheden wordt in dit licht eerder een teken dat de relatie verstoord kan raken, of dat je als ouder tekortschiet. In een cultuur waarin ongemak bovendien steeds sneller wordt gelezen als mogelijk psychologisch risico, krijgt het stellen van grenzen een emotionele lading die eerdere generaties nauwelijks zouden herkennen.

Individualisme & consumentisme

Het individualisme en consumentisme heeft twee samenhangende verschuivingen tot stand gebracht: van een focus op het collectief naar een focus op het individu, en van een school als maatschappelijk instituut naar een school als dienstverlener.

Het individualisme zet het unieke individu centraal, met zijn eigen behoeften, voorkeuren en identiteit, en maakt dat tot maatstaf van wat goed en rechtvaardig is. De consumentencultuur voegt daar een andere logica aan toe: relaties tussen mensen en instituties gaan steeds meer lijken op die

tussen aanbieder en klant, met keuze, recht en tevredenheid als kernbegrippen. Samen veranderen ze de manier waarop we naar onderwijs kijken en naar de plek van het kind daarin.

Dat begint bij een waardevol uitgangspunt: kinderen verdienen onderwijs dat oog heeft voor wie ze zijn, voor hun specifieke kwaliteiten en moeilijkheden. Dit gezonde individualisme slaat echter om wanneer aandacht voor het kind verschuift naar aanpassing aan het kind. De verwachting van geïndividualiseerd, stressarm onderwijs dat voortdurend intrinsiek weet te motiveren ligt dan op de loer. Het kind leert daarvan dat zijn behoeften de maatstaf zijn en dat ongemak iets is dat de omgeving moet wegnemen. Een schadelijke les, want leren en samenleven vragen het tegenovergestelde.

Wanneer het individualisme doorslaat verandert ook de relatie tussen ouder en school. Wat begon als terechte aandacht voor het individu, verschuift naar consumentisme: de school wordt een aanbieder die moet voldoen aan de specifieke verwachtingen van ieder gezin, en onderwijs wordt beoordeeld volgens de logica van de markt — responsief, flexibel en afgestemd op de wensen van de individuele consument. Het gemeenschappelijke doel waarvoor de school bestaat, raakt daarmee uit zicht.

Het afbrokkelen van vertrouwen in instituties

Wanneer het individu de hoogste maatstaf is, verliest het idee van een gemeenschappelijk gedragen goed zijn vanzelfsprekendheid.

Het gezag van en het vertrouwen in instituties worden bepaald door de mate waarin zij gezien worden als dragers van een gedeelde ethos — een gemeenschappelijk geheel van normen, waarden en zingeving. Wordt die ethos niet langer collectief gedragen, of neemt het vertrouwen af in de instituties die haar in stand moeten houden, dan moeten hun keuzes en bestaansrecht telkens opnieuw worden verdedigd. Dit afnemende vertrouwen beperkt zich niet tot scholen, maar raakt ook de geneeskunde, de overheid, de media en allerlei andere vormen van expertise. De oorzaken zijn te omvangrijk voor deze beschouwing, maar maken wel dat de autoriteit van professionals voortdurend betwistbaar is geworden.

Een school of docent is niet langer vanzelfsprekend een professional wiens oordeel gezag heeft, maar één stem tussen vele andere, en soms minder geloofwaardig dan een podcast of de mening van een buurvrouw. In de Verenigde Staten daalde het publieke vertrouwen in docenten tussen 2019 en 2021 van 63%, wat al zorgwekkend laag is, naar 57%. Bijna de helft van de kiezers gaf aan dat hun vertrouwen in het publieke schoolsysteem sinds de pandemie was afgenomen (Hunt Institute, 2022; Merod, 2021). Ook buiten de Verenigde Staten staat het vertrouwen onder druk: in OECD-landen daalde de tevredenheid met het onderwijssysteem tussen 2021 en 2023 gemiddeld van 63% naar 60%, met opvallende dalingen in onder meer Korea, Noorwegen en Finland (OECD,

2024). In Australië is een vergelijkbare ontwikkeling zichtbaar: het aandeel Australiërs met veel vertrouwen in scholen daalde van 73,6% in 2019 naar 58,9% in 2025 (Biddle, 2026).

De implicatie van bovenstaande cijfers is dat ongeveer 1 op de 3 gezinnen weinig vertrouwen heeft in docenten of het schoolsysteem. Dat is nogal wat. Wanneer de verhoudingen niet langer worden bepaald door gedeelde normen en waarden, krijgt de relatie een transactioneel karakter. De school is niet langer een gemeenschapsinstituut waaraan gezinnen een belangrijk deel van de vorming van hun kind toevertrouwen, maar een aanbieder die beslissingen voortdurend moet verantwoorden, individuele wensen moet tegemoetkomen en ouderverwachtingen actief moet managen. Partijen handelen dan niet meer vanuit verbondenheid of een gezamenlijk doel, maar vanuit onzekerheid en eigenbelang. Comfort en resultaten worden leidend.

De vraag is niet langer: “Hoe dragen wij samen bij aan de volwassenwording van dit kind?”, maar: “Krijgt mijn kind waar het recht op heeft?” Die verschuiving verandert de toon, de verwachtingen en de verdeling van verantwoordelijkheid.

Hoe de verschuivingen elkaar versterken

De vier genoemde verschuivingen — Jeugdland (het romantisch kindbeeld), de therapeutische wending, individualisme en consumentisme, en de afbrokkeling van institutioneel gezag versterken elkaar.

- Het Romanticisme legt de bodem met zijn nadruk op de beleving van het individuele kind als ijkpunt voor wat goed is.
- De therapeutische wending tilt die beleving op tot iets dat beschermd moet worden tegen ongemak en moeilijkheden.
- Het individualisme bouwt daar logisch op voort en plaatst het unieke individu en zijn behoeften in het centrum van morele en pedagogische overwegingen. Het consumentisme speelt op zijn beurt daar handig op in door geluk en welzijn te vereenzelvigen met wat aan het individu kan worden aangeboden.
- De uitholling van institutioneel vertrouwen versterkt het individualisme nog eens extra. Wanneer instituties hun gepercipieerde waarde verliezen, komt het individu er voor zijn gevoel steeds meer alleen voor te staan en versterkt zo het ‘eigenbelang eerst’ gedrag.

Niet één verschuiving veroorzaakt het probleem, maar hun gezamenlijke logica die zichzelf in stand houdt. Die logica wordt zichtbaar in hoe ouders reageren op spanning, hoe scholen beleid maken, hoe zorgstructuren functioneren en hoe leerlingen leren kijken naar hun eigen ongemak.

Deel 2 – Wat zien we nu?

Samen produceren de vier benoemde verschuivingen herkenbare patronen in het denken, voelen en handelen van leerlingen, ouders en het onderwijs.

Accommodatie

Wanneer kinderen worden gezien als kwetsbaar en ongemak als risico, ontstaat een patroon dat in de klinische psychologie *accommodatie* wordt genoemd: het aanpassen van de omgeving om ongemak, spanning of frustratie bij een kind te voorkomen of weg te nemen. Denk aan een kind thuishouden voor een toets vanwege stress, vermoeidheid of weerstand om naar school te gaan. Of toegeven om hevige emoties te vermijden. Of moeilijkheden structureel uit handen nemen die het kind eigenlijk zelf kan oplossen. Ouders doen dit niet uit onverschilligheid, maar vanuit zorg, beschermen voelt op zo'n moment als de juiste reactie.

Als een kind spanning ervaart, slaat het oerzenuwstelsel van de ouder aan. De dreiging moet geneutraliseerd. Bij echt gevaar onmisbaar, bij de gewone moeilijkheden van het opgroeien disfunctioneel. Spanning voor een toets, frustratie als iets niet lukt, weezin tegen dingen waar je geen zin in hebt zijn geen bedreigingen die uitgeschakeld moeten worden. Het zijn de omstandigheden waaronder veerkracht, zelfvertrouwen en bekwaamheid ontstaan.

Eenmaal ingezet is accommodatie moeilijk terug te draaien. Onderzoek naar accommoderende ouders laat zien hoe snel zij hun gedrag of gezinsroutines aanpassen om spanning bij hun kind te verminderen, en hoe lastig het is om die aanpassingen weer af te bouwen wanneer een kind daarop reageert met verdriet, boosheid of verzet (Lebowitz et al., 2014). Wat begon als een eenmalige geste — één keer thuishouden, één keer toegeven — wordt geleidelijk de norm waar het kind op gaat rekenen, en de kosten van het herstellen van de grenzen nemen met de dag toe.

De klinische literatuur over angst bij kinderen is opvallend duidelijk: accommodatie vermindert angst niet, maar verdiept haar juist. Een systematische review van 38 studies vond consistente verbanden tussen overbeschermend ouderschap en verhoogde niveaus van angst en depressie bij kinderen (Vigdal & Brøndbo, 2022). Het bevestigt impliciet de boodschap dat de moeilijkheid daadwerkelijk gevaarlijk is en buiten het vermogen van het kind ligt om mee om te kunnen gaan (Lebowitz, 2019; Craske et al., 2014).

De ouders van Boris creëren geen weerbaar kind door hem de hele nacht te laten gamen. Ze creëren een kind dat heeft geleerd dat niemand de grenzen bewaakt en is daardoor zelf ook minder in staat dat te doen. Fleur heeft nog niet mogen ervaren hoe veerkrachtig ze daadwerkelijk is, want ze mist de bevestiging dat ze moeilijkheden kan doorstaan en dat haar ouders geloven dat ze daartoe in staat is.

Diagnoses als onderdeel van accommodatie

Accommodatie speelt zich niet alleen af in de privésfeer; ze krijgt ook institutionele vormen. Een belangrijke uiting daarvan is de groeiende rol van diagnoses.

Gelukkig krijgen veel kinderen die vroeger over het hoofd werden gezien nu de ondersteuning die zij nodig hebben. Tegelijk roept de sterke toename van diagnoses als autisme, dyslexie en ADHD vragen op. Een systematische review van 334 studies concludeerde dat ADHD regelmatig wordt overgediagnosticeerd bij kinderen met mildere symptomen (Kazda et al., 2021). Meer dan de helft van de artsen vermoedt dat autismediagnoses in meer dan 10% van de gevallen onvoldoende onderbouwd worden gesteld (Davidovitch et al., 2021). En de grens tussen dyslexie en bredere leesproblemen lijkt diffuser geworden, mede doordat diagnostische criteria zijn verruimd en scholen institutionele ondersteuning steeds vaker aan een diagnose koppelen. Dat laatste raakt aan accommodatie: een diagnose biedt erkenning en toegang tot hulp, maar functioneert daarmee ook als een formele route om de omgeving aan te passen aan het kind.

Een diagnose verricht daarbij ook belangrijk emotioneel werk voor gezinnen. De onzekerheid over de vraag of de moeilijkheden van een kind ontwikkelingsgebonden zijn, samenhangen met de opvoeding of simpelweg onderdeel zijn van opgroeien en leren omgaan met weerstand, wordt vervangen door een medische verklaring. De school krijgt verplichtingen, de ouder wordt belangenbehartiger. Gedrag dat eerder werd gezien als iets waarvoor een kind verantwoordelijkheid moet leren dragen, wordt gemakkelijker geïnterpreteerd als symptoom van een onderliggende stoornis. Zowel kind als ouders worden daarmee deels gevrijwaard van het worstelen met de gewone uitdagingen en weerstanden die bij ontwikkeling en het leven horen.

Onderwijs als product

Naast diagnoses krijgt accommodatie ook vorm in hoe onderwijs zelf wordt benaderd: niet langer als maatschappij opbouwende kracht, maar als af te leveren product.

Vanaf het midden van de twintigste eeuw werden kinderen niet alleen ontvangers van producten, maar ook consumenten met voorkeuren, verlangens en koopkracht. Ouderschap kreeg door deze langzame verschuiving ongemerkt een nieuwe invulling: goede zorg werd steeds sterker verbonden met voorzien, aanbieden, mogelijk maken en tevreden houden. De sociologe Allison Pugh liet zien hoe het kopen van spullen voor kinderen een belangrijke manier is geworden waarop ouders liefde en verbondenheid uitdrukken, maar ook een manier om hun eigen onzekerheid over goed ouderschap te reguleren (Pugh, 2009).

Die logica is gemigreerd naar het onderwijs. Als het kind consument is, wordt de ouder belangenbehartiger of inkoper, en de school een aanbieder die haar product moet verantwoorden. Tegenvallende cijfers komen door een foutieve levering ("die docent weet het gewoon niet

interessant te brengen", en in het geval van privéscholen: "heb ik daarvoor betaald!"); een docent die uitdaagt wordt een dienstverlener die onvoldoende klantgericht is ("het moet ook een beetje leuk blijven", "ze mogen toch ook nog kind zijn"); een toets die spanning oproept iets dat aangepast moet worden ("kan het niet in delen worden opgeknipt?", "ze hebben al genoeg stress, kan het niet anders?"). Daarmee raakt het collectieve en vormende karakter van onderwijs uit beeld.

Wanneer scholen deze logica overnemen, raakt dat direct aan een van de meest robuuste bevindingen uit de onderwijswetenschap: leerlingen groeien naar de verwachtingen die docenten van hen hebben of blijven daar juist onder steken (Hattie, 2009; Rubie-Davies, 2014). Hoge verwachtingen stellen vraagt ook om een schoolcultuur die dat ondersteunt. In een cultuur waarin comfort boven productieve uitdaging wordt geplaatst, wordt het voor docenten moeilijker om vast te houden aan hoge verwachtingen, zelfs wanneer zij weten dat dit precies is wat een leerling nodig heeft. Wat begint als bescherming van het individuele kind, ondermijnt zo collectief de voorwaarden waaronder kinderen kunnen groeien.

Wat we zien in cijfers

De gevolgen van deze dynamiek zijn niet alleen anekdotisch zichtbaar. Internationale cijfers laten een consistent beeld zien.

De toename van psychische problemen onder kinderen en jongeren is internationaal zichtbaar. De OECD (Europa, Noord- en Midden-Amerika) rapporteert een verslechtering van de mentale weerbaarheid van jongeren. In negen van de elf landen daalde de mentale gezondheid tussen 2012 en 2022 gemiddeld jaarlijks met 3% tot 16% (OECD, 2026). In Europa leeft volgens de WHO één op de zeven kinderen en adolescenten met een psychische aandoening, waarbij de prevalentie in vijftien jaar met ongeveer een derde is gestegen (World Health Organization Regional Office for Europe, 2025). Buiten Europa wijzen onder meer Australische cijfers in dezelfde richting (Australian Bureau of Statistics, 2023). Ook in de Verenigde Staten was deze ontwikkeling al vóór COVID zichtbaar: tussen 2016 en 2019 nam het aantal kinderen met een angstdiagnose met 27% toe, terwijl het aantal depressiediagnoses met 24% steeg (Lebrun-Harris et al., 2022).

Chronisch schoolverzuim steeg onder Amerikaanse leerlingen van 15% naar 26% tussen 2019 en 2023 (Kearney & Childs, 2024). In dezelfde periode verdubbelde het hardnekkig verzuim in Engeland (Finning et al., 2024). In Japan bereikte langdurige schoolafwezigheid in 2023 een recordhoogte, met 346.482 leerlingen die 30 dagen of meer afwezig waren (Nippon.com, 2024). In Australië is eveneens sprake van een brede aanwezigheids crisis: in 2024 ging nog maar 59,8% van de leerlingen in leerjaren 1 tot 10 minstens 90% van de schooldagen naar school (ACARA, 2025). Voor Noord-Europa is het lastig om uitspraken te doen omdat schoolaanwezigheid op verschillende manieren wordt geregistreerd (Sandhaug et al., 2022).

Deel 3 – Wat is een alternatief?

Als de huidige logica problematische gevolgen heeft, dringt de vraag zich op hoe het anders kan. In dit laatste deel schetsen we een ander raamwerk en wat dat van ouders, scholen, docenten en schoolleiders vraagt.

Onderwijs als beschavingsproject

De ontwikkelingen die we zien roepen de vraag op waartoe we opvoeden en onderwijzen. Als het antwoord is het optimaliseren van de individuele ervaring, dan zijn de verwachtingen en gevolgen die we nu zien logisch. Geen enkele serieuze pedagogische traditie kijkt echter naar opvoeding en onderwijs op die manier. Onderwijs wordt gezien als een beschavingsproject: de manier waarop een samenleving niet alleen kennis (en wijsheid) overdraagt, maar ook karakter vormt, capaciteit opbouwt en mensen leert zich te richten op iets dat groter is dan henzelf.

Ook hedendaags onderzoek naar het doel van onderwijs bevestigt dat tot bloei komen niet uitsluitend individueel begrepen kan worden. Het omvat noodzakelijk sociale, morele en zelfoverstijgende dimensies waaronder het ontwikkelen van gewoonten, waarden en het vermogen om bij te dragen aan iets dat verder reikt dan persoonlijk comfort (Kristjánsson, 2020; Curren et al., 2024). Geluk en zelfvertrouwen ontstaan paradoxaal genoeg juist niet door een voortdurende gerichtheid op het eigen geluk. Ze groeien eerder als bijproduct van betrokkenheid bij iets buiten jezelf: het aangaan van moeilijke dingen, verantwoordelijkheid dragen, ergens beter in proberen te worden en ervaren dat jouw inspanning ertoe doet.

Een ander beeld van het kind

Pedagogiek, filosofie en bijna iedere religieuze traditie kijken anders naar het kind dan de marktlogica en de uitwassen van individualisme. In die tradities is een kind niet allereerst een drager van voorkeuren die bediend moeten worden, maar een mens in wording, iemand die nog niet is wie hij of zij kan worden, en die juist daarom is toevertrouwd aan volwassenen. Wat het kind op enig moment *wil*, valt in die visie niet samen met wat het *nodig* heeft; en wat het nodig heeft, kan het zelf nog niet volledig overzien. Daarom is opvoeden geen kwestie van vraag en aanbod, maar van verantwoordelijkheid: de volwassene staat in voor de richting waarin het kind zich ontwikkelt, óók wanneer die richting tegen de directe voorkeuren van het kind ingaat.

Vanuit die visie is ouderlijk gezag geen beperking van het kind, maar juist een voorwaarde voor ontwikkeling. De school is geen dienstverlener, maar een maatschappelijk instituut met een doel dat verder reikt dan individuele voorkeuren. En ongemak dat voortkomt uit inspanning en uitdaging is geen probleem dat opgelost moet worden, maar een noodzakelijke voorwaarde voor groei.

Moeilijkheid is niet de vijand van ontwikkeling, maar juist de motor ervan (Kristjánsson, 2020; Damon, 2008).

Voor de opvoeding betekent dit dat de vraag “wat heeft mijn kind nodig?” niet moet vernauwen tot “wat maakt het mijn kind nu gemakkelijker?”. Voor het onderwijs betekent het waken dat maatwerk en ondersteuning hun pedagogische begrenzing niet verliezen, waardoor het niet langer gaat om passende ondersteuning richting groei, maar om aanpassing van de omgeving aan de onmiddellijke beleving van het kind.

Warmte en heldere grenzen

Wat onderzoek consequent laat zien, is het belang van een combinatie van warmte en stevigheid. Dat uit zich in hoge verwachtingen gecombineerd met oprechte betrokkenheid, in uitdaging binnen een relatie van vertrouwen en in volwassenen die duidelijk grenzen stellen terwijl zij tegelijk uitstralen dat het kind die uitdaging aankan (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Onderzoek naar angst en veerkracht komt tot dezelfde conclusie. Mensen leren niet dat iets veilig is doordat de spanning wordt weggenomen, maar doordat ze een moeilijke situatie aangaan, ervaren dat ze ermee kunnen omgaan, en op grond daarvan hun inschatting van de dreiging bijstellen. Dit mechanisme — *inhibitory learning* — vormt de basis van vertrouwen en veerkracht (Bandura, 1997; Craske et al., 2014; Schunk & DiBenedetto, 2021).

In de praktijk betekent dit dat ongemak in een veilige setting bij leren hoort: de spanning van iets nog niet kunnen, de frustratie van oefenen, de weerstand van volhouden, de confrontatie met een norm die hoger ligt dan wat je al beheerst. Geen probleem, goed bezig.

Wat dit van volwassenen vraagt

De praktische implicaties voor alle betrokken partijen lijken voor de hand liggend.

Ouders moeten gezonde grenzen stellen. Niet omdat regels belangrijker zijn dan relaties, maar omdat een grens handhaven, warm en zonder excuses, een van de krachtigste manieren is waarop een volwassene een kind kan laten ervaren: ik geloof dat jij dit aankunt.

Scholen moeten om dezelfde redenen waken hoge verwachtingen te blijven handhaven en een cultuur creëren waarin docenten daarin gesteund worden in plaats van ondermijnd.

De relatie tussen ouders en school zal zich moeten baseren op echt partnerschap: een gedeeld beschavingsproject waarin opvoeding en onderwijs samen gericht zijn op volwassenwording van het kind, in plaats van een onderhandeling tussen aanbieder en consument voor maximaal comfort.

Dit zal niet veranderen door ouders simpelweg op te roepen harder hun best te doen of scholen van nieuwe beleidskaders te voorzien. Het verandert pas wanneer mensen in en rondom onderwijs

bereid zijn helder uit te spreken wat zowel onderzoek als pedagogische wijsheid steeds opnieuw laten zien: kinderen beschermen tegen moeilijkheden is geen zorg. Het is op zijn best gebaseerd op misvattingen en op zijn slechtst een gebrek aan moed.

Fleur moet terug naar school om haar toets te maken. Boris gaat op tijd naar bed zonder toegang tot zijn console. De vader van Jim ziet in de rode cijferlijst van zijn zoon vooral dat hij harder moet studeren. Ibrahim blijft gewoon na. Thuis is even niet gezellig omdat ouders de juiste keuze hebben gemaakt hun zoon in bescherming te nemen tegen zijn verslaving door grenzen te hanteren.

Referenties

- Australian Bureau of Statistics. (2023). National study of mental health and wellbeing, 2020–2022. Australian Bureau of Statistics.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2025). National report on schooling in Australia 2024: Student attendance. ACARA.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Biddle, N. (2026). Public perceptions of higher education and its role in strengthening (and weakening) democracy in Australia. Australian National University.
- Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10–23.
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., de Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117–157.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Free Press.
- Dasberg, L. (1975). Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel. Boom.
- Davidovitch, M., Shmueli, D., Rotem, R. S., & Bloch, A. M. (2021). Diagnosis despite clinical ambiguity: Physicians' perspectives on the rise in Autism Spectrum Disorder incidence. *BMC Psychiatry*, 21, 150.
- Finning, K., Moore, D., Ukoumunne, O. C., Rayson, H., & Ford, T. (2024). Perfect storm: Emotionally based school avoidance in the post-COVID-19 pandemic context. *BJPsych Open*.
- Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H., & Blumberg, S. J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in US children. *Journal of Pediatrics*, 206, 256–267.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hunt Institute. (2022). *Public trust in education: Findings from a national survey*. The Hunt Institute.
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechan, K., Sims, R., & Barratt, A. (2021). Overdiagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents: A systematic scoping review. *JAMA Network Open*, 4(4).
- Kearney, C. A., & Childs, J. (2024). *Lingering absence in public schools: Tracking post-pandemic chronic absenteeism into 2024*. American Enterprise Institute.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Lebowitz, E. R. (2019). *Breaking free of child anxiety and OCD: A scientifically proven program for parents*. Oxford University Press.
- Lebowitz, E. R., Omer, H., Hermes, H., & Scahill, L. (2014). Parent training for childhood anxiety disorders: The SPACE program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 21(4), 456–469.

- Lebrun-Harris, L. A., Ghandour, R. M., Kogan, M. D., & Warren, M. D. (2022). Five-year trends in US children's health and well-being, 2016–2020. *JAMA Pediatrics*, 176(7), e220056.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.
- Merod, A. (2021, December 2). As public trust in teachers declines, how can districts turn the tide? K-12 Dive.
- Nippon.com. (2024, November 20). Absenteeism continues to increase at Japanese schools.
- OECD. (2024). *OECD survey on drivers of trust in public institutions – 2024 results: Building trust in a complex policy environment*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2026). *Child, adolescent and youth mental health in the 21st century*. OECD Publishing.
- Pugh, A. J. (2009). *Longing and belonging: Parents, children, and consumer culture*. University of California Press.
- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.
- Sandhaug, M., Lyngstad, M., Berg, B. L., Havik, T., & Berg-Nielsen, T. S. (2022). School attendance problems in the Nordic countries: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*, 8, 153–179.
- Tanaka, M., & Ishii, T. (2024). School refusal behavior in Japan: The impact of COVID-19 on children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Vigdal, J. S., & Brøndbo, P. H. (2022). A systematic review of helicopter parenting and its relationship with anxiety and depression. *Frontiers in Psychology*, 13, 872981.
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2025). *Child and youth mental health in the WHO European Region*. World Health Organization.