

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/56454>

Please be advised that this information was generated on 2020-12-01 and may be subject to change.

De rechten van kinderen en de verdeling van pedagogische taken en verantwoordelijkheden tussen ouders en professionals

Ger Snik

Children's rights and the division of pedagogical duties between parents and professionals

Many pedagogical experts and politicians nowadays argue for state supported formalization and professionalization of preschool upbringing and education. Therefore, a politico-philosophical discussion is needed about the division of responsibilities and tasks between parents and professionals. In this article I start from an ethics of individual rights in which the development right of children to an education directed at personal autonomy can be deduced from the exercise right of adults to form and revise their own conception of the good life in an autonomous way. The state has the obligation to ensure that all children receive the primary goods that enable them to realize this developmental right. That means that children have the right to compulsory education in which the knowledge and abilities are taught that everybody needs in later life, but only in exceptional cases are learned without the aid of formal education. So long as children's development rights are not harmed or threatened by their natural parents, there is no need to formalize and professionalize preschool upbringing. The most important reason for this is that (biological) parents normally are able and committed to fulfill the duties connected with the rights of infants and toddlers to natural love, continuity of care, and open commitment. Because (unconditional) parental love (Frankfurt) and unconditional loyalty are part of their nature, natural parents have a state supported privilege to raise infants and toddlers.

Ger Snik is als gasthoogleraar Grondslagen Pedagogiek verbonden aan de Universiteit Gent. Correspondentieadres: Zesakkers 21 29, 6605 TE Wijchen; E-mail: gerardus.snik@ugent.be.

Trefwoorden: ethiek van individuele rechten, primaire goederen, recht op opvoeding tot autonomie, leerplichtig onderwijs, vroegkinderlijke opvoeding, professionalisering, loyaliteit, ouderliefde, paternalisme.

Inleiding: de verscholing van de vroegkinderlijke opvoeding

Veel deskundigen en politici zijn van oordeel dat de door de overheid verplicht gestelde en betaalde school tal van opvoedingstaken moet overnemen die traditioneel bij het gezin horen. Voor alle kinderen moet er vanaf de geboorte tot en met het basisonderwijs optimale kinderopvang en (voorschoolse) educatie zijn, gratis, dus gefinancierd door de overheid, en vallend onder de leerplicht (eigenlijk: schoolplicht of schooldwang) die vervroegd dient te worden. Met andere woorden: de vroegkinderlijke opvoeding dient geprofessionaliseerd en geformaliseerd te worden. Ik noem dit in het vervolg: verscholing van de vroegkinderlijke opvoeding.

In de afgelopen jaren hebben veel leraren kenbaar gemaakt dat volgens hen de school geen instrument is voor het oplossen van maatschappelijke problemen, en dat ze er bovendien genoeg van krijgen dat steeds meer opvoedingstaken over de schoolheg gekieperd worden. Ze hebben het al moeilijk genoeg om te doen waar de school voor bedoeld is: onderwijs geven om kinderen voor te bereiden op de samenleving. Zoals altijd trekken de deskundigen, politici, beleidsmakers en tegenwoordig ook de managers zich weinig aan van opvattingen van de mensen op de werkvloer.

Politici vinden de verscholing van de vroegkinderlijke opvoeding een goede zaak omdat deze maatregel goed is voor de economie, de emancipatie van vrouwen, en de oplossing van allerlei maatschappelijke problemen (integratie, cohesietekort, criminaliteit).

Deskundigen stellen dat deze maatregel goed is voor kinderen. Vroegkinderlijke opvoeding kun je niet zomaar aan ouders overlaten. Als kinderen geen probleemkinderen zijn, dan zijn het wel potentiële probleemkinderen. Gezinnen zijn opvoedingszwak, en ouders hebben last van opvoedingsonzekerheid en -verlegenheid. Kinderen moeten beschermd worden tegen hun ouders. Hoe eerder het kind het huis uit en naar school toe is, hoe beter. Vroegkinderlijke opvoeding moet op een programmatische wijze door professionals worden aangepakt. De voorschoolse kinderopvang moet een (ortho)pedagogische draai krijgen. Doel is voorkomen van ontwikkelingsachterstanden, en leer- en gedragsproblemen.

Zolang dit ideaal nog niet gerealiseerd is, is het belangrijk dat ouders door deskundigen worden opgevoed in het opvoeden. Ouders moeten, liefst al voor

de geboorte van het kind, gescreend worden. En liefst al voor de conceptie verplicht naar opvoedingsles toe. En na de geboorte onder permanent toezicht geplaatst worden. Er moeten volgsystemen komen. Ook peuters en kleuters moeten gescreend, getoetst en behandeld, en met volgsystemen in de gaten gehouden worden. Uiteraard moet dit alles door de overheid verplicht en betaald worden.

Twee zaken zijn het opmerken waard. Ten eerste: de discrepantie bij de overheid in haar opvoedingspolitiek tussen het 'eigen verantwoordelijkheidsverhaal' en het kinderjuffrouwpaternalisme. Met betrekking tot vrijwel alle terreinen des levens gaat de overheid ervan uit dat de moderne burger mondig is en verantwoordelijkheid moet nemen voor zijn eigen leven en beslissingen. Als het de opvoeding van kinderen betreft, wordt een ander register opengetrokken. De overheid moet zich verregaand bemoeien met de opvoeding, zeggenschap en toezicht in handen geven van deskundigen, en opvoedingstaken aan professionals overdragen. Dit is raar. Als er een levenstaak is die ouders in de regel altijd hebben aangekund, dan is dat de opvoeding van kleine kinderen.

Ten tweede: als het gaat om de verdeling en afbakening van taken (tussen gezin en school) en verantwoordelijkheden worden fundamentele wijzigingen aangekondigd. We komen uit een situatie waarin het ongeveer zo geregeld was: het gezin zorgt voor de vroegkinderlijke opvoeding en de opvoeding of opvang voor en na schooltijd, en de school zorgt voor het onderwijs. Ouders zijn de eerstverantwoordelijken als het gaat om de opvoeding en het onderwijs van hun kinderen. Zij hebben het voor het zeggen: ook (officieel) als het gaat om de school. Weliswaar doen professionals daar, gedelegeerd door ouders, het werk, maar de school is van de ouders. In een oneliner samengevat: de school is een onderdeel van het gezin.

Deze verdeling van verantwoordelijkheden en taken wordt op zijn kop gezet. We zijn op weg naar een totaal andere invulling van het idee van de verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen ouders en school. Deskundigen bepalen, betaald en gestuurd door de overheid voortaan hoe er opgevoed en onderwezen moeten worden. Professionals doen zo veel als (financieel en wettelijk) mogelijk is het werk. En deskundigen vertellen ouders wat zij nog moeten doen. In een oneliner samengevat: het gezin is een functie van de school.

Moeten we de wens van deskundigen en politici om de vroegkinderlijke opvoeding te verscholen slikken als zoete koek? Daarover gaat dit artikel. Ik beperk me tot twee vragen. Hoe zit het met de verdeling van verantwoordelijkheid met betrekking tot de taken van de school? En is er reden om een verschoolde vroegkinderlijke opvoeding op te vatten als een primair goed, en deze daarom over te hevelen naar de door de overheid betaalde en verplicht gestelde school? Aan de beantwoording van deze vragen gaan drie inleidende opmerkingen vooraf.

Een politiek-filosofische kwestie

Om wat voor soort kwestie gaat het hier eigenlijk? En wie bepaalt in een samenleving als de onze wat de rechten van het kind zijn, en hoe de verantwoordelijkheden en taken tussen ouders en professionals verdeeld moeten worden?

Het is niet aan deskundigen om zich verantwoordelijkheden, zeggenschap en werkgelegenheid (!) toe te eigenen. Het is ook niet hun taak om de taakverdeling tussen professionals (leraren) en leken (ouders) te bepalen, en de aard en de strekking van hun werkzaamheden te definiëren. Dat is een kwestie van publieke moraal en uiteindelijk een taak van de wetgever en overheid. Wat de wetgever zegt is de uitkomst van een politiek debat. De uitgangspunten van wetgeving – de grondslag van – is de uitkomst van een *politiek-filosofisch* debat.

Het gaat in een dergelijke discussie om drie kwesties: In de eerste plaats de definitie van sferen of, zoals dat in de klassieke literatuur heet 'opvoedingsmilieus', die tezamen de pedagogische infrastructuur van onze samenleving vormen, en de verdeling van taken die eigen zijn aan deze sferen (1). En vervolgens de definitie en afbakening van verantwoordelijkheden, en daarbij moeten we een onderscheid maken tussen: wie bepaalt wat er gebeuren moet? (2), en wie doet het werk? (3).

Dit zijn allemaal omstreden kwesties. Maar anders dan levensbeschouwelijke en morele kwesties zijn dit vraagstukken die niet geliberaliseerd en geprivatiseerd kunnen worden. We moeten in een publiek debat met behulp van publieke argumenten tot overeenstemming komen, en een visie op de plichten van de staat met betrekking tot rechten van kinderen en plichten en rechten van ouders en professionals ontwikkelen. Deze visie moet in overeenstemming zijn met de grondslagen van liberale staatsbemoeiing met het leven van burgers.

Grondslagen van de relatie tussen overheid en burgers

Grondslag van de relatie tussen overheid en burgers, en tussen burgers onderling, is in onze samenleving de *ethiek van individuele rechten*. Deze ethiek bepaalt ook de relatie tussen overheid en burgers met betrekking tot opvoeding en onderwijs. Ze bepaalt de plichten van de overheid ten aanzien van de rechten van kinderen en de plichten en rechten van ouders en professionals. Ze bepaalt ook de definitie en verdeling van taken tussen pedagogische milieus (gezin en school), en de verantwoordelijkheden van ouders en professionals.

Centraal in de ethiek van individuele rechten staat de grondnorm dat de overheid niet gerechtigd is om burgers een bepaalde conceptie van het goede leven (een levensbeschouwing) op te leggen, maar dat alle burgers het recht hebben om in overeenstemming met hun eigen levensopvatting te leven. Voorwaarden

daarbij zijn: (1) dat zij anderen dit recht ook gunnen (anderen niet schaden), en (2) dat er geen sprake is van niet-consensuele zelfschade.¹ De taak van de overheid is het faciliteren (met name bekostigen) van voorwaarden die burgers in staat stellen hun eigen levensconceptie te vormen en daarnaar te leven (we moeten daarbij denken aan goederen als: voedsel, gezondheid, onderwijs), en alle toegestane levensconcepties (dat wil zeggen levensopvattingen waarin erkend wordt dat iedereen dezelfde vrijheidsrechten heeft) in gelijke mate tegemoet te treden (tolereren, beschermen).

Anders gezegd: het idee van *liberale stilte* bepaalt de relatie tussen overheid en burgers, en tussen burgers onderling. Dit betekent dat de overheid geen opvatting heeft over levensbeschouwelijke kwesties. De staat heeft geen oordeel over Jezus, niet over Mohammed, en ook niet over het theïsme of atheïsme. Het beleid en de instituties zijn niet gebaseerd op een levensbeschouwelijk oordeel of onderscheid.

Belangrijk in de ethiek van rechten is het verschil tussen primaire en secundaire waarden. *Primaire waarden* vertegenwoordigen goederen die alle mensen ongeacht hun uiteenlopende concepties van het goede met elkaar delen, omdat ieder mens deze goederen nodig heeft om te kunnen leven overeenkomstig zijn eigen levensopvatting. Primaire waarden hebben een publieke geldigheid. Het is de taak van de overheid om in primaire goederen (inkomen, gezondheid, schone lucht, onderwijs) te voorzien. Dat gebeurt door de zorg daarvoor te financieren uit de algemene middelen. *Secundaire waarden* hebben een private geldigheid. Ze vormen de inhoud van concepties van het goede, en variëren dus van gemeenschap tot gemeenschap, en van individu tot individu.

Morele en levensbeschouwelijke kwesties zijn in een liberaal-democratische samenleving geliberaliseerd en geprivatiseerd. Burgers zijn vrij, mits hun secundaire waarden een redelijk karakter hebben (d.w.z. andermans rechten niet aantasten), om te leven volgens hun secundaire waarden.

Deze grondnorm herbergt een belangrijke consequentie voor opvoeding en onderwijs. Daar waar normatieve keuzes (niet alleen als het gaat om idealen en doelen, maar ook met betrekking tot inhoud, methoden en middelen) afhankelijk zijn van secundaire waarden, is het niet aan de overheid om deze keuze te maken. (En dus ook niet aan de beleidsmakers op de ministeries, of de inspectie.) Een liberale overheid moet dergelijke keuzes aan de burgers overlaten, dus de mensen die verantwoordelijk zijn voor opvoeding en onderwijs.

De pointe van het idee om de vroegkinderlijke opvoeding te verscholen

Een pact van deskundigen en politici verlangt dat de vroegkinderlijke opvoeding geprofessionaliseerd en geformaliseerd wordt. Waar het in deze wens m.i.

nu eigenlijk om gaat, wil ik proberen uiteen te zetten met behulp van het onderscheid tussen primair en secundair goed.²

Ik denk dat ik mag stellen dat we het er met elkaar over eens zijn dat opvoeding een primair goed is, dat wil zeggen: een levensvoorwaarde die mensen ongeacht hun levensbeschouwelijke en morele verschillen met elkaar delen. Daarom is het de taak van de overheid om opvoeding van kinderen niet alleen te beschermen maar ook (o.a. financieel) mogelijk te maken.

Ik denk dat we het er ook met elkaar over eens zijn dat in een samenleving als de onze het formele onderwijs dat bestemd is voor kinderen vanaf ongeveer 4/5 jaar tot 16/17 jaar, een primair goed is. Alle kinderen hebben daar recht op, omdat het hier gaat om een (bijna) noodzakelijke voorwaarde voor volwassenheid (persoonlijke autonomie, burgerschap, economische zelfstandigheid) in onze complexe maatschappij. Voor dit onderwijs geldt de schoolplicht.³ Kinderen hebben recht op onderwijs, en dat betekent dat ze naar school moeten, en dat ouders verplicht zijn hun kinderen naar school te sturen. En omdat het hier gaat om een primair goed wordt het onderwijs waarvoor de leerplicht bestaat door de overheid bekostigd.

Het voorstel om de vroegkinderlijke opvoeding te verscholen houdt in om de geprofessionaliseerde en geformaliseerde vroegkinderlijke opvoeding voortaan op te vatten als een primair goed. Ook dit (nieuwe) primaire goed moet door de overheid gefinancierd worden en (uiteindelijk) onder de leerplicht vallen. Dat laatste is logisch. Toestaan om kinderen thuis te houden, betekent in de nieuwe situatie dat een kind een primair goed onthouden wordt, en dat daardoor het kind geschaad wordt. Dat kan een overheid nimmer toestaan.

Snijdt dit voorstel hout? Is dit voorstel in overeenstemming met de ethiek van individuele rechten die grondslag is van beleid en wetgeving? Voordat ik op deze kwestie inga, stel ik de vraag naar de verdeling van verantwoordelijkheid met betrekking tot het formele onderwijs zoals dat nu door de overheid verplicht gesteld en gefinancierd wordt, aan de orde. Wat zijn de taken van de school? Wie is verantwoordelijk? Dat wil in dit geval zeggen: wie bepaalt wat er gebeuren moet? De vraag wie uitvoert wat er gebeuren moet, negeer ik, want het antwoord op deze vraag is duidelijk: de professionals, dat wil zeggen mensen die, als het goed is, 'daarvoor doorgeleerd' hebben en die we leraren noemen.

De school: taken en verdeling van verantwoordelijkheden

De school zoals wij die kennen is niet van alle tijden. Er zijn tijden geweest dat er geen of nauwelijks scholen waren. Er zijn tijden geweest dat de school er alleen maar was voor enkelingen, kinderen van rijken, die in hun vrije tijd hun geest wilden cultiveren. Nog niet ver weg zijn de tijden dat de school niet

veel voorstelde: als het even kon een beetje leren lezen en rekenen en vooral veel godsdienstonderwijs. De door de overheid betaalde school met onderwijs waarvoor de leerplicht geldt, is op dit moment bijna een universele regel, maar bestaat eigenlijk nog maar een eeuw.

Het gezin heeft langzamerhand steeds meer taken overgedragen of moeten overdragen aan de school. Langzamerhand zijn delen van de opvoeding verschoold, en zijn er nieuwe opvoedingstaken ontstaan die bij de school terecht gekomen zijn.

Waarom wordt de school door de overheid betaald en verplicht gesteld? Het antwoord op deze vraag hangt samen met het antwoord op de vraag waar die school voor bedoeld is. Op deze laatste vraag is geen eensluidend antwoord te geven. Er is geen conceptuele of a-historische essentie. Er is ook veel onenigheid. Toch kunnen we wel iets zeggen over wat in de moderne tijd de taken van de school zijn, en over de redenen daarachter (Langeveld, 1969; Barrow, 1989; Gellner, 1994, pp. 45-52). Ten eerste: het gaat om zaken die alle kinderen moeten leren om op een zelfstandige wijze te kunnen participeren in onze complexe maatschappij en op een verantwoordelijke wijze hun eigen leven te kunnen leiden. Ten tweede: het gaat om zaken die in de regel door het kind niet (meer) elders (thuis, op straat) op vanzelfsprekende wijze geleerd worden, maar hulp van professionals (leraren) vereisen.^{4 5 6} Ten derde: de belangrijkste reden om onderwijs te formaliseren is gelegen in het feit dat grote delen van het onderwijs een systematische aanpak vereisen, waarin rekening gehouden wordt niet alleen met conceptuele onderscheidingen tussen verschillende vormen van rationaliteit en bewustzijn, maar ook met leerstofordeningen op basis van logische en psychologische sequenties. Deze systematische aanpak wordt verwoord in een curriculum, en ligt ten grondslag aan leerboeken en leergangen.

Kortom, op school leert het kind zaken die het voor later nodig heeft, maar die het, mede door het complexer worden van de maatschappij en de volwassenheid, "thuis maar bij uitzondering leren kan" (Langeveld, 1969, p. 13). Dit betekent dat de opvoedingstaken van de school in grote lijnen betrekking hebben op de algemene vorming, de burgerschapsvorming, en het beroepsonderwijs. Al deze taken dienen de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind.

De volgende vraag is: hoe zit het met verantwoordelijkheden?, wie bepaalt wat er gebeuren moet? Dat is niet zo duidelijk. Uitgangspunt is de ethiek van individuele rechten. Twee uitwerkingen staan tegenover elkaar.

Liberaal paternalisme

In de eerste uitwerking wordt uit de ethiek van individuele rechten de conclusie afgeleid dat in een liberaal-democratische samenleving ieder kind het

recht heeft om in de toekomst een eigen conceptie van het goede te vormen en daarnaar te leven. Dat betekent dat ieder kind recht heeft op een opvoeding tot autonomie (Levinson, 1999). Deze positie wordt door Gutmann (1980) het 'liberale paternalisme' genoemd.

We moeten, als het gaat om het recht op autonomie, een onderscheid maken tussen functionerings- en ontwikkelingsrechten. Volwassenen hebben in de regel *functioneringsrechten*, het recht om hier en nu op een autonome wijze hun levensconceptie te vormen en daarnaar te leven. Ze hebben het recht om dit recht te weigeren. Het recht op autonomie is geen plicht tot autonomie. Wel hebben zij de plicht om andermans recht op autonomie te respecteren.

Kinderen hebben nog geen functioneringsrechten, zij beschikken nog niet over de voorwaarden die autonomie mogelijk maken. Wel hebben zij *ontwikkelingsrechten*, het recht om mede door opvoeding de voorwaarden te ontwikkelen die autonomie mogelijk maken. Ontwikkelingsrechten zijn een logische implicatie van functioneringsrechten. Als een (volwassen) persoon recht heeft op autonomie, heeft een kind recht op opvoeding tot autonomie. Kinderen kunnen hun ontwikkelingsrechten niet weigeren. Omdat kinderen recht hebben op toekomstige autonomie, hebben ouders de plicht om kinderen op te voeden tot autonomie.

Het liberale paternalisme erkent, zoals de naam al zegt, de noodzaak van paternalisme. Kinderen hebben recht op toekomstige autonomie, en kunnen daarom het recht op een ontwikkeling van voorwaarden van autonomie niet weigeren. Opvoeders weten wat goed is voor het kind als het gaat om de vraag "heteronomie of autonomie?". Dit is een formele vorm van paternalisme. Maar er is ook sprake van inhoudelijk paternalisme. Kinderen kunnen nog niet op een autonome wijze, dus op basis van 'informed consent' en zonder anderen te schaden, vorm geven aan eigen leven.⁷ Volwassenen hebben de taak om lange tijd voor het kind plaatsvervangend te denken en te handelen. Maar het paternalisme is niet richtingloos. Doel van het paternalisme is het mogelijk maken van non-paternalisme. Tussen paternalisme en non-paternalisme is geen grensovergang. Ontwikkelingsrechten maken geleidelijk plaats voor functioneringsrechten.

Liberaal parentalisme

In het liberale parentalisme (Gilles, 1996,1997) wordt de ethiek van rechten op een geheel andere wijze uitgewerkt. Omdat in een liberaal-democratische samenleving de overheid zich niet te bemoeien heeft met het antwoord op morele en levensbeschouwelijke vragen naar het goede leven, is het aan de ouders om, binnen de voorwaarde dat de 'normale ontwikkeling' van het kind gerespecteerd moet worden, over de doelen en de inhouden van opvoeding en onderwijs te beslissen. Deze zijn, vindt men, afhankelijk van normatieve keuzes

voor deze of gene conceptie van het goede leven. Ouders hebben het recht om de opvoeding van het kind te controleren vanuit hun levensbeschouwelijke en morele opvattingen. Opvoeding en onderwijs impliceren paternalisme, en de overheid gaat niet over de inhoud en de richting van het paternalisme. Uiteindelijk hebben ouders het recht om kinderen *tot* hun levensconceptie op te voeden.

Dit betekent dat de overheid zich niet heeft te bemoeien met de richting en inrichting van opvoeding en onderwijs. Ouders hebben een nagenoeg onvoorwaardelijke opvoedings- en onderwijsvrijheid. Het is de opdracht van de overheid om deze vrijheden te beschermen en te faciliteren. De bekostiging van door de ouders gecontroleerde scholen is een taak van de overheid.

Men kan zich afvragen of de bekostiging van door ouders gecontroleerd onderwijs niet in strijd is met de eis van staatsneutraliteit, het beginsel dat een overheid niet rechtstreeks secundaire waarden mag ondersteunen. Aanhangers menen dat er geen sprake is van schending van de neutraliteitseis. (En ik denk dat ze daar gelijk in hebben.) Het primaire goed is in dit geval het recht van ouders om hun kinderen op te voeden en te laten onderwijzen overeenkomstig hun eigen levensopvatting. Dit goed is op zich inhoudsneutraal. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen waardevolle en niet-waardevolle levensconcepties. Alle levensconcepties worden op dezelfde wijze behandeld. Dat ouders het genoemde primaire goed met hun secundaire waarden verschillend invullen, is een andere zaak. Het komt wel vaker voor dat secundaire waarden een rol spelen in de uitwerking van primaire goederen, bijvoorbeeld in het geval van voedselvoorziening en gezondheidszorg. Sommige mensen wensen vegetarisch voedsel, anderen kunnen niet zonder vlees. De overheid heeft in geval van nood de plicht om burgers te voeden, maar laat in beginsel mensen vrij in de keuze van voedsel.

Beoordeling

Twee vragen dienen zich nu aan. Welke positie doet het meest recht aan de ethiek van individuele rechten? Sluiten de twee posities elkaar uit?

Het liberale parentalisme is op de keper beschouwd gebaseerd op de redenering: het recht op autonomie (non-interventie) impliceert dat de overheid niet mag interveniëren in de wijze waarop ouders interveniëren in het leven van kinderen. Het recht op non-paternalisme houdt in dat ouders een (bijna) onvoorwaardelijk recht op paternalisme hebben in opvoeding en onderwijs. Deze redenering is incoherent. De conclusie is onverenigbaar met de eis dat *ieders* recht op autonomie gerespecteerd moet worden. Ouders hebben niet het recht om het kind tot hun levensconceptie te verplichten. Het recht op autonomie impliceert dat ieder kind een toekomstig recht op autonomie toekomt.

Het liberale paternalisme en het liberale parentalisme zijn logisch niet met elkaar te verenigen, maar sluiten elkaar ook weer niet helemaal uit. Er is binnen het liberale paternalisme ruimte voor de partiële waarheid van liberale parentalisme. Deze stelling wil ik in het vervolg van deze paragraaf uitwerken (zie ook: De Jong & Snik, 2002; Snik & De Jong, 2005).

Neutraal onderwijs

Nogal wat auteurs vereenzelvigen liberaal onderwijs ('liberal education') met *neutraal onderwijs*. Doel van het neutrale onderwijs is de onderzoekende manier van leven, en dat houdt onder meer in: persoonlijke autonomie, kritisch denken, en openheid en onafhankelijkheid van geest. Om dit te bereiken is neutraal onderwijs nodig. De leraar moet zich met betrekking tot omstreden kwesties onthouden van evaluatieve oordelen omtrent de juistheid of waardevolheid van opties. Hij presenteert alle opties op een neutrale, objectieve wijze, en laat het oordeel over de geldigheid van opties aan het kind over. Doel is dat het kind, als het daarvoor kiest, zijn eigen keuze kan maken.

Neutraal onderwijs is natuurlijk niet waardenneutraal of waarde vrij. In tegenwoordig: neutraliteit is een waarde, net als alle doelen van het neutrale onderwijs: autonomie, kritisch denken, openheid van geest. Neutraliteit houdt in dat de inhoud en de doelen van het onderwijs niet ontleend zijn aan een specifieke levensbeschouwing (conceptie van het goede).

Autonomie en het onderscheid tussen formatieve en formele vorming

Ik wil niet ontkennen dat neutraal onderwijs een rol kan spelen in de vorming van kinderen. Wel beweer ik dat in het idee van neutraal onderwijs een niet-adequaat beeld gepresenteerd wordt van het vormen van overtuigingen, en de vorming van persoonlijke autonomie.

Autonomie wordt opgevat als 'choosing' of 'deciding to believe'. En dat is niet juist. Het *vormen van een overtuiging* is geen consumentenkeuze. We kiezen niet een overtuiging. We kiezen ook niet voor het kiezen van een overtuiging. Dat doen we wellicht wel als we voor de keus staan om wel of niet een mini-bike aan te schaffen, en zo ja wat voor een. Overtuigingen kiezen we niet op grond van motieven. We *komen* op grond van *redenen* tot een overtuiging. En we gaan daarbij uit van de overtuigingen die we hebben. Als het gaat om overtuigingen houdt autonomie in: overtuigingen die we hebben in onze geest en in onze bindingen ('commitments'), in het licht van argumenten heroverwogen en bevestigen, bijstellen, of plaats laten maken voor andere.

Autonomie concurreert dus niet met inhoud. Integendeel. 'Openmindednes' is heel iets anders dan 'emptymindednes'. Als iemand autonoom denkt en oor-

deelt, dan verbindt hij zich met inhouden. Dan maakt hij een onderscheid tussen inhoudelijke opvattingen die hij wel en inhouden die hij niet accepteert.

Vorming van persoonlijke autonomie met betrekking tot overtuigingen is dus iets anders dan: vrij van oordelen alle opties op een objectieve wijze gepresenteerd krijgen, en vervolgens besluiten (1) of men tot een keuze overgaat, en zo ja (2) een keuze maken. De ontwikkeling van autonomie vereist de transmissie van of initiatie in inhouden, en dat kunnen tradities zijn. Autonomie ligt niet in de wieg. Het kind wordt niet geboren met culturele inhouden en rationele principes die een kritische hypothetische houding tegenover culturele inhouden mogelijk maken. Het kind wordt als a-moreel en a-rationeel wezen geboren in een sociale omgeving waar primaire culturen en tradities van kracht zijn. Het internaliseert primaire culturen (taal, gewoontes) en krijgt tradities overgedragen. Pas veel later ontwikkelt autonomie zich als het individu ergens in de adolescentie een kritische en hypothetische houding leert aannemen tegenover inhouden die hij in het verleden zich eigen gemaakt heeft.

Ik trek enkele conclusies op basis van het voorafgaande. Vanzelfsprekend is het zaak om in het onderwijs opties op een objectieve wijze te presenteren. Maar wil onderwijs werkelijk bijdragen aan oordeelsvorming, dan mag de informatieoverdracht niet uitmonden in liberale stilte. Het is zaak om leerlingen uit te nodigen tot reflectie, en dat kan door met betrekking tot omstreden kwesties geldigheidsvragen aan de orde te stellen.

Het is langzamerhand gebruikelijk om een onderscheid te maken tussen twee typen van vorming: formatieve vorming en formele vorming die beide in de opvoeding tot autonomie onmisbaar zijn (zie bv. Bailey, 2000). *Formatieve vorming* behelst de overdracht (transmissie) van inhouden. Doel is dat het kind de inhoudelijke overtuigingen overneemt die de volwassene voor juist houdt. Overdracht is niet alleen onontkoombaar maar ook wenselijk. In de formatieve vorming gaat het om inhouden, 'wat te denken'. Ik merk op dat 'overdracht' in feite een foute metafoor is. Er is geen sprake van 'erin stoppen' en 'passief ontvangen'. Ook in de formatieve vorming ligt het leermoment bij het kind. Al was het maar omdat leren inhoudt dat degene die leert in het leermoment gebruik maakt van de begrippen en kennis waarover hij beschikt. *Formele vorming* mikt op de vorming van vermogens en deugden van het kritisch denken. Doel is de ontwikkeling van procedures voor 'hoe te denken'. Doel is dat het individu zich de voorwaarden eigen maakt die hem in staat stellen zijn eigen inhoudelijke oordelen te vormen. Omdat formatieve en formele vorming twee stadia in de opvoeding zijn, wordt wel gesproken van het *twee-stadia-model*.

Sommigen reserveren het etiket 'liberale opvoeding' voor het stadium van de formele vorming. Mijn inziens is dat onjuist. Het is waar dat in het idee van liberale opvoeding zoals dat in het liberaal paternalisme wordt aangereikt, het

ideaal van formele vorming voorop gezet wordt. Maar pointe van het twee-stadia-model is dat beide typen van vorming in een volwaardige liberale opvoeding onmisbaar zijn. En dat betekent dat er een groot verschil is tussen overdracht in een *comprehensieve* of *traditionele* opvoeding, waarbij vorming louter bestaat uit overdracht, en overdracht binnen een liberale opvoeding.⁸

Vorming op school kan dus niet met neutraal onderwijs beginnen. Overdracht is ook op school onontkoombaar. En dat betekent dat het liberale parentalisme een belangrijke partiële waarheid in zich heeft. De overheid is gehouden aan de normen van het liberale parentalisme als de vormgeving en de inhoud van het onderwijs afhankelijk zijn van levensconcepties of secundaire waarden. Dan is het onderwijs afhankelijk van normatieve keuzes die de overheid niet mag maken. Het is niet aan de overheid om de inhouden van het paternalisme te bepalen. Deze keuze moet zij aan burgers overlaten, dus de ouders en/of professionals. Wel is de overheid gehouden om de waarden van de ethiek van rechten (vrijheidsrechten erkennen, scheiding kerk en staat, tolerantie, etc.) en bijgevolg ook die van het liberale paternalisme (erkenning van het recht van het kind op opvoeding tot autonomie) te handhaven.

Verdeling van verantwoordelijkheden in het onderwijs

Belangrijkste conclusie is het antwoord op de vraag naar de verdeling van verantwoordelijkheden.

Het belangrijkste primaire goed dat door de overheid gegarandeerd moet worden is het individuele recht op autonomie. Dat recht is een radicalisering van het oude recht op godsdienstvrijheid. Zoals we gezien hebben is het recht van het kind op opvoeding tot autonomie een logische implicatie van de ethiek van individuele rechten. Het door de overheid bekostigde en verplicht gestelde onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van voorwaarden die de uitoefening van het recht op (toekomstige) autonomie mogelijk maken. De overheid dient dit uitgangspunt te bewaken. De opvoeding tot autonomie is een primaire waarde, onderwijs dat bijdraagt aan de realisering van deze waarde is een primair goed.

Het is aan de professionals (leraren) om, daar waar het onderwijs in het teken staat van formele vorming, het onderwijs vorm en inhoud te geven. Professionals, omdat zij daarvoor hebben doorgeleerd. Als het goed is, hebben zij verstand van cultuur (vakinhouden), onderwijs (didactiek), en kinderen (pedagogiek). Zij krijgen daarbij steun van vrijgestelden die betaald worden om over het onderwijs na te denken. Het is niet aan de overheid (inspectie) om omstreden didactische denkbeelden (bv. het studiehuis of het nieuwe leren) voor te schrijven.

Het is aan de ouders, al dan niet in samenspraak met de professionals en de onderwijspedagogen, om te beslissen over vorm en inhoud van het onderwijs, daar waar deze afhankelijk zijn van secundaire waarden. Behalve autonomie is ook cultureel lidmaatschap een primair goed. Zoals we gezien hebben impliceren deze waarden elkaar. Het kind heeft het recht om opgenomen te worden in de cultuur van de gemeenschap waarin het geboren is. Zonder een culturele achtergrond is autonomie een fictie. En dat betekent dat een gemeenschap (minimaal een verzameling van gelijkgestemde ouders) wel degelijk het recht en zelfs de plicht heeft om kinderen op te nemen in de eigen tradities en gewontes. En dat heeft implicaties voor het onderwijs daar waar dit het karakter heeft van formatieve vorming. Het spreekt vanzelf dat de praktisering van deze rechten en plichten gebonden is aan de voorwaarde dat het recht van het kind op toekomstige autonomie gerespecteerd wordt.

De verdeling van taken tussen school en gezin

In het voorgaande is de verdeling van pedagogische verantwoordelijkheid met betrekking tot de taken van de school aan de orde gesteld. Rest de vraag hoe het zit met de verdeling van de taken tussen school en gezin en de wens van 'het pact van deskundigen en politici' om de vroegkinderlijke gezinsopvoeding te verscholen en vanaf nu op te vatten als een primair goed door de overheid te financieren en verplicht te stellen.

Er zijn goede redenen om belangrijke delen van het onderwijs te professionaliseren en te formaliseren, en delen tezamen op te vatten als een primair goed waar alle kinderen recht op hebben, en dus door de overheid bekostigd en verplicht gesteld moet worden. Zijn er ook goede redenen om wat nu nog voor-schoolse opvoedingstaken zijn te professionaliseren en te formaliseren, en vervolgens ook op te vatten als een primair goed dat door de overheid bekostigd en verplicht gesteld moet worden? Ik meen dat dat niet het geval is, en voer voor mijn opvatting de volgende redenen aan.

Het privilege van ouders op opvoedingsverantwoordelijkheid

De klassieke reden waarmee het opvoedingsrecht van biologische ouders wordt gerechtvaardigd, is dat in de voortplantingsdaad dit recht ligt opgesloten (verg. Crittenden, 1988, pp. 61-78). Omdat ouders causaal (en dikwijls ook moreel) verantwoordelijk zijn voor het ter wereld komen van kinderen, zijn zij daardoor automatisch ook verantwoordelijk voor de verzorging en opvoeding van hun kinderen. Deze argumentatie klopt niet. Er zijn genoeg gevallen waarin, met een beroep op de rechten van het kind, pasgeborenen beschermd moeten worden tegen hun biologische ouders, en zelfs van hen gescheiden moeten worden. Kinderen hebben rechten, en volwassenen hebben in de eerste plaats plichten, en pas daarna binnen deze plichten rechten. Het kind heeft recht op allerlei

primaire goederen die de allerbelangrijkste primaire waarde (het gebruik kunnen maken van vrijheidsrechten) mogelijk maken: voedsel, veiligheid, geborgenheid, zorg, intimiteit, cultureel lidmaatschap, liberale vorming. Voorwaarde voor het toestaan van ouderrechten is dat ouders in staat en bereid zijn om rechten van kinderen op een verzorging en opvoeding die uiteindelijk moeten uitmonden in de ontwikkeling van voorwaarden die de uitoefening van het recht op autonomie mogelijk maken, te respecteren. Volwassenen die kinderen (dreigen) te schaden, hebben geen opvoedingsrechten en -vrijheden. Men kan ook vraagtekens plaatsen bij het recht dat volwassenen zouden hebben om kinderen te krijgen.

De vraag is of er goede redenen zijn om biologische ouders het voorrecht of privilege (Levinson, 1999, pp. 50-57) te geven om hun kinderen te verzorgen en op te voeden. Voorwaarde daarbij is altijd dat zij daartoe in staat en bereid zijn. Ik meen dat die redenen er zijn. De primaire goederen waar jonge kinderen recht op hebben zijn gebaseerd op vitale behoeften waar biologische ouders, uitzonderingen daargelaten, als geen ander aan tegemoet kunnen en willen komen.⁹

Naar mijn oordeel is het niet voor niets dat de ervaring leert dat in normale omstandigheden vrijwel altijd en overal de vroegkinderlijke opvoeding in de eerste plaats de verantwoordelijkheid was en is van natuurlijke of biologische ouders. En dat andere opties als 'second best' pas in beeld kwamen of komen als vanwege overmacht, afwezigheid of ellende natuurlijke of sociale ouders hun verantwoordelijkheid niet (meer) waarmaken. Daar is een antropologische reden voor, die wat mij betreft met een verwijzing naar biologische argumenten onderbouwd kan worden.

Kleine kinderen hebben recht op onder andere 'natural care' (Noddings, 2002), continuïteit van zorg ('no exit') (Alstott, 2004), 'open commitment' (Thomas, 2005), onvoorwaardelijke liefde (Liao, 2006). Ik denk dat niemand dit zal betwisten.

Dit betekent dat kinderen recht hebben op *onvoorwaardelijke loyaliteit*. De relatie tussen een opvoeder en een klein, hulpeloos kind is een kwetsbare relatie waarbij vereist is dat de volwassene zich belangeloos identificeert (hetgeen soms betekent: zichzelf wegcijfert) met het specifieke kind dat van zijn of haar onvoorwaardelijke zorg afhankelijk is, als het moet altijd en overal. En als geen ander zijn biologische ouders doorgaans in staat en bereid om onvoorwaardelijk loyaal te zijn jegens hun kinderen (Blustein, 1991, p. 177). Harry Frankfurt heeft in tal van publicaties duidelijk gemaakt, waarom dat zo is.

Frankfurt over ouderliefde

Frankfurt (2004, pp. 28-31, 39, 51-52, 82-84) geeft geen analyse van de term 'liefde' zoals we die gebruiken in de dagelijkse taal. Het gaat hem om een conceptie

van liefde met een specifieke betekenis (grote intentie) en een kleine empirische omvang (kleine extensie), namelijk het idee van pure liefde, de belangeloze zorg voor het welzijn van wat we liefhebben. Dit is de liefde die we hebben voor ons eigen leven (zelfliefde) en voor onze eigen kinderen (ouderliefde).

Vier eigenschappen kenmerken dit type van liefde. Ten eerste: liefde is niet gekozen, maar gaat aan het kiezen en de reflectie vooraf. Er zijn geen redenen in het spel. De liefde is dus geheel belangeloos. Ten tweede: de liefde is particulier en specifiek. Het gaat om deze persoon, dit kind, en niet een ander. Ten derde: degene die lief heeft identificeert zich met degene die hij liefheeft. Ten vierde: de liefde is niet onder onze directe, vrijwillige controle. Er is geen sprake van een plicht die ons opgelegd wordt, of die wij onszelf opleggen.

Deze eigenschappen kenmerken ook de liefde van ouders voor hun kinderen. Ouders houden onvoorwaardelijk van hun kinderen, zelfs al als zij nog niet geboren zijn, en geen idee hebben van wat hun eigenschappen zijn. Ouderliefde is dus zonder redenen en zelfs cognitieloos. Ze gaat aan onze autonomie, het maken van keuzes en het reflecteren daarbij en daarover, vooraf. Omdat onze kinderen, letterlijk, deel van ons zijn, identificeren wij ons met hen. Ouderliefde is dus niet-egoïstisch, maar belangeloos. De zorg die we hebben om en voor onze kinderen heeft geen instrumenteel karakter (idem, p. 83). Ouderliefde heeft een lange termijn structuur. Ze verandert wel wat als kinderen het huis uit zijn, er kunnen zelfs breuken ontstaan, maar doorgaans blijft ze (idem, p. 30, 83). We blijven van onze kinderen houden ook al stellen ze ons teleur en bezorgen ze ons last. We houden niet van andermans kinderen op deze wijze (idem, p. 30). We houden van onze kinderen ook al worden ze door anderen "regarded (-) with distaste or contempt" (idem, p. 31).

Wat we liefhebben is belangrijk voor ons, en daarom hebben we daar zorg voor. Onze kinderen zijn heel belangrijk voor ons, ze geven richting aan ons leven, en spelen een belangrijke rol in waar het in ons leven om gaat (idem, pp. 51-52). "What we love is necessarily important to us. Just because we love it." "Besides the fact that *my children* are important to me for their own sake, there is the additional fact that *loving my children* is important to me for *its* own sake." (idem, p. 51)

Ouders houden van hun kinderen los van hun eigenschappen, die voor anderen wel eens redenen zouden kunnen zijn om kinderen niet aantrekkelijk te vinden en ze daarom 'op afstand te houden'. Ouders houden, uitzonderingen daargelaten, van hun kinderen ook al zijn ze gehandicapt, ziek, of onaantrekkelijk, en geven om en zorgen voor deze kinderen. Als kinderen niet onze eigen kinderen zijn, bijvoorbeeld als we kinderen willen adopteren of als we in de uitoefening van ons beroep met kinderen te maken hebben, dan ligt dat allemaal net een slag anders.

Niet alle ouders maar wel heel veel ouders houden op deze wijze van hun kinderen. Deze ouderliefde met haar onvoorwaardelijke en open commitments is verankerd in onze natuur (idem, pp. 29-30). "These commitments are innate in us. They are not based upon deliberation." (idem, p. 29) "People care about many of the same things because the natures of human beings, and the basic conditions of human life, are grounded in biological, psychological, and environmental facts that are not subject to very much variation or change." (idem, p. 27)¹⁰

Ethiek van rechtvaardigheid en loyaliteitsmoraal

Het argument dat ik in voorgaande paragraaf heb geformuleerd, brengt ons tot de conclusie dat de verhouding tussen ouders en kinderen bepaald wordt of dient te worden door een loyaliteitsmoraal waarin ouders een (partijdig) onderscheid maken tussen hun eigen en andermans kinderen. Deze conclusie kan niet op algemene instemming rekenen. Een gangbare kritiek luidt dat loyaliteitsmoralen een discutabel karakter en nog vaker een discutabele inhoud hebben: favoritisme dat leidt tot 'eigen kinderen eerst'. In deze paragraaf weerspraak ik deze kritiek door te laten zien dat er niets mis is met favoritisme tussen ouders en kinderen mits deze loyaliteit een verlicht karakter heeft.

Uitgangspunt van de relatie tussen overheid en burgers en tussen burgers onderling is in onze samenleving de ethiek van gelijke rechten, waarin principes een universeel karakter hebben. Iedereen heeft dezelfde rechten. Dit normatieve uitgangspunt bepaalt ook de verhouding tussen overheid en kinderen, en tussen volwassenen en kinderen.

Als we de ethiek van rechten verabsoluteren, dan komen we uit bij problematische conclusies (zie bv.: Rawls, 1971, p. 511; Blustein, 1982, pp. 99-127; Fishkin, 1983; Munoz-Dardé, 1999). Als iedereen dezelfde rechten heeft, dan moeten kinderen, als het echte leven begint, in gelijke omstandigheden aan de start komen. Iedereen heeft recht op gelijke uitgangspunten. Nu zijn er echter niet alleen grote biologische en genetische verschillen (aanleg, constitutie, geslacht, levensverwachting, gezondheid) tussen mensen, maar ook grote sociale verschillen. Kinderen worden geboren in totaal verschillende omstandigheden: materiële en economische, culturele, en psychologische (Clayton, 2006, p. 62 v.). Het gezin is een bron van grote ongelijkheden.

De ethiek van gelijke rechten (of ethiek van rechtvaardigheid) verplicht ons om alle verschillen te elimineren. Dat kan door genetische selectie en manipulatie, en door uniformiteit te creëren, door er voor te zorgen dat alle kinderen in gelijke omstandigheden opgroeien. Deze implicaties nopen tot wat Flew (1981) de politiek van Procrustes genoemd heeft. Iedereen heeft recht op dezelfde aanleg, dus dat betekent dat naast de eliminatie van IQ-verschillen ook geslachtsver-

schillen door genetische manipulatie afgeschaft dienen te worden, al was het alleen maar omdat vrouwen een langere levensverwachting hebben dan mannen. De Procrustespolitiek leidt ook tot rigoureuze maatregelen op het sociale vlak: de afschaffing van het gezin en de uniformisering van de opvoedingssituatie (zie Rawls, 1971, p. 511). Het mag niet zo zijn dat de een meer kansen heeft dan de ander, omdat de een rijkere ouders heeft, of ouders met een rijkere culturele erfenis dan de ander. Alle kinderen dienen op dezelfde wijze verzorgd en opgevoed te worden, en dat kan het beste in door deskundigen geleide goed georganiseerde weeshuizen of internaten, waarin alle kinderen op dezelfde wijze door professionals behandeld worden. Ik denk dat we het erover eens zijn dat een strikte toepassing van de universele principes van rechtvaardigheidsethiek leidt tot absurde conclusies. Gelukkig hoeven we die conclusies niet te trekken.

Over de moraal van loyaliteit is heel lang negatief gesproken. Want wat is een loyaliteitsethiek immers meer dan: eigen familie eerst, eigen geloofsgenoten eerst, eigen bedrijf eerst, eigen volk eerst? De laatste jaren is in de wijsgerige ethiek gewezen op de eenzijdigheden van de rechtvaardigheidsethiek (zie o.a.: Williams, 1981; Scheffler, 2002) en is tegelijkertijd de loyaliteitsethiek gerehabiliteerd (Fletscher, 1993).

Wat is het verschil tussen de rechtvaardigheidsethiek en een loyaliteitsmoraal? Hoe wordt in beide typen van moralen gepercipieerd wat we jegens elkander verplicht zijn? Ik zal daar heel kort over zijn. In een *rechtvaardigheidsethiek* wordt voorgeschreven dat we geen onderscheid mogen maken tussen mensen met wie we te maken hebben, niet partijdig mogen zijn. We hebben jegens alle mensen dezelfde verplichtingen. Verplichtingen hebben dus een neutraal en onpartijdig karakter, en redenen voor een handeling zijn actor-neutraal. In een *loyaliteitsmoraal* maken we onderscheid tussen mensen met wie ons wel verbonden voelen, en mensen met wie we ons niet verbonden voelen. Verplichtingen hebben een partijdig en particulier karakter, en onze redenen voor een handeling zijn actor-specifiek.

De ethiek van rechtvaardigheid is niet onze hele moraal. De ethiek van rechten conditioneert en begrenst in onze pluriforme samenleving een reeks van uiteenlopende *brede of inhoudelijke moralen*, substantiële visies op het morele en non-morele goede leven, die we in private levenssferen en staatsonafhankelijke ruimtes in de 'civil society', alleen of in vrijwillige associaties met anderen er op na houden. Veel van deze brede moralen zijn loyaliteitsmoralen. Ten aanzien van mensen waarmee we ons verbonden voelen, omdat ze lid zijn van een kring of groep waartoe wij behoren, voelen en hebben wij speciale verplichtingen.

Daar is niets mis mee. Een loyaliteitsmoraal maakt ons bereid om meer te doen, meer over te hebben voor een ander, dan waartoe een strikte ethiek van rechtvaardigheid ons verplicht. Voor mensen met wie ik mij verbonden voel,

heb ik meer over. Ik kan niet met iedereen in dezelfde mate loyaal of solidair zijn. Een mens kan zich niet de zorgen van iedereen op zijn schouders nemen. Juist kwetsbare mensen (met name kinderen, ouderen) hebben recht op partijdige aandacht van mensen die zich met hen verbonden voelen en met hen loyaal zijn, en vanuit specifieke verplichtingen voor hen zorgen (verg. Goodin, 1985).

Belangrijk is dat de ethiek van rechtvaardigheid en loyaliteitsmoralen elkaar niet uitsluiten. Ten eerste: we zouden kunnen zeggen dat iedereen het recht heeft op loyaliteitsverplichtingen. Iedereen heeft het recht om in een gezin op te groeien, en lid te zijn van verenigingen en gemeenschappen.¹¹ Ten tweede: het gaat hier om twee typen van moraal die elkaar aanvullen: de eerste heeft een publieke inhoud, de tweede een particuliere. De eerste bepaalt de politieke relaties tussen burgers in de openbare ruimte. De tweede bepaalt de inhoud van persoonlijke relaties in private levenssferen en staatsonafhankelijke ruimtes in de 'civil society'.¹²

Belangrijk is dat de ethiek van rechtvaardigheid loyaliteitsmoralen niet alleen mogelijk maakt, maar ook begrenst. Als de inhoud van een loyaliteitsmoraal botst met een principe van de ethiek van rechtvaardigheid, dan beteugelt en corrigeert de ethiek van rechtvaardigheid de loyaliteitsmoraal, hoe verbonden iemand zich ook voelt met familie, vrienden, geloofsgenoten, land, collega's of werkgevers. Als de inhoud van een loyaliteitsverplichting verenigbaar is met de ethiek van rechtvaardigheid, dan is er sprake van *verlichte loyaliteit* (Fletscher, 1993, pp. 151-175).¹³

Kortom, er is *geen* goede reden om de waarheid dat kinderen recht hebben op natuurlijke, onvoorwaardelijke en langdurende liefde, zorg, en commitment, en dus op loyaliteit, *niet* te verbinden met de conclusie dat kinderen recht hebben op ouderlijke partijdigheid (Brighthouse & Swift, 2006). Ouders zijn doorgaans in staat en zeer bereid om aan het recht van het kind op onvoorwaardelijke loyaliteit tegemoet te komen. Ouders hebben, meestal, heel veel, zo niet alles voor kinderen over. Het handelen van ouders wordt gemotiveerd door partijdigheid. En daar is in beginsel niets mis mee. Maar er zijn grenzen. Ouderlijke partijdigheid jegens het eigen kind mag niet ten koste gaan van de kinderen van een ander.

Loyaliteit en ouderlijke partijdigheid

De moraal van loyaliteit speelt met name in de vroegkinderlijke opvoeding een grote rol. Ouders zijn loyaal jegens hun kinderen. De eerste loyaliteitskring waar een kind in terecht komt is het gezin. In het gezin leert het kind, als het goed is, wat gemeenschap en wat loyaliteit is (Kohnstamm, 2005). En dat is niet onbelangrijk voor het verdere leven.

De gang van zaken in het gezin wordt bepaald door wat Dorien Pessers (1999) het niet-conditionele reciprociteitsbeginsel genoemd heeft: 'Ik geef aan anderen omdat dat ooit aan mij is gegeven'. Dit beginsel kenmerkt duurzame sociale relaties. En dat is echt iets anders dan het mutualiteitsbeginsel, het beginsel van 'voor wat hoort wat', dat kortstondige, instrumentele relaties tussen verkopers en kopers in een marktsituatie kenmerkt. Het is duidelijk dat het reciprociteitsbeginsel de relatie tussen ouders en kinderen bepaalt. Betaalde onvoorwaardelijke zorg en loyaliteit bestaan net zo min als betaalde liefde (Manne, 2005). Niet alles is te koop, en dat geldt met name voor dingen die in de opvoeding belangrijk zijn.

Het is om deze reden dat een pedagogische relatie tussen een volwassene en een hulpeloos kind geen marktrelatie tijdens werkuren is: het leveren van een dienst waarbij iemand die ingehuurd is, betaald wordt door de ontvangende partij of zijn of haar vertegenwoordiger. De ervaring leert dat ouders in de regel, zonder een werkovereenkomst ('voor wat hoort wat') getekend te hebben, in staat en onvoorwaardelijk bereid zijn om onbaatzuchtig op een goede en verantwoorde wijze te zorgen voor hun kinderen. In een professionele werkrelatie ligt dit alles net een slag anders.¹⁴ Natuurlijk is altijd waar: je kunt beter een goede beroepskracht hebben dan een slechte ouder. Maar dit doet niets af aan het punt dat ik hier maak.

Paternalisme

Met name in het stadium van de vroegkinderlijke opvoeding is paternalisme ('de volwassene weet wat goed is voor het kind') onontkoombaar en noodzakelijk. Kinderen worden geboren in een bepaalde sociale omgeving (gezin, gemeenschap) en groeien op in de specifieke eerste cultuur (taal, gewoontes, tradities, morele en levensbeschouwelijke opvattingen over het goede leven) die in die omgeving van kracht is. Voor een 'normale' ontwikkeling zijn daarbij van belang: coherentie, stabiliteit, en vaste patronen. Allemaal zaken die beantwoorden aan de behoefte van het kind aan veiligheid en zekerheid, en het vertrouwen van het kind in de volwassene(n) waarop zij of hij is aangewezen niet beschamen maar bevestigen. Zo ontstaan bindingen die voorwaarde zijn voor het latere zelfstandige leven, ook van het reflectieve leven waarin bindingen voorwerp van twijfel en kritiek kunnen en mogen zijn. De ervaring dat er een wirwar van manieren van leven is, de confrontatie met conflicterende, onverenigbare culturen, en het besef dat veel van wat mensen doen of hen overkomt gekenmerkt wordt door onbetrouwbaarheid, onvoorspelbaarheid en onzekerheid, komen in een 'normale' ontwikkeling pas later aan de orde. Het heeft nooit anders gekund, en het zal nooit anders kunnen.

En dat betekent het een en ander. In een samenleving als de onze, waarin in verschillende groepen heel verschillend gedacht wordt over culturele, morele en

levensbeschouwelijke kwesties, hoort het zo te zijn dat de overheid, mits kinderen niet geschaad worden, af moet blijven van de vormgeving (de verplichtstelling van het tweeverdienergezin om maar iets te noemen) en de inhoud van de vroegkinderlijke opvoeding. Hoe dit deel van de opvoeding gestalte moet worden gegeven is zo omstrede, dat het niet aan de overheid is om via dwang of drang de burgers een bepaalde optie op te leggen, of via drangmaatregelen (bv. in de belastingsfeer) te begunstigen. Het is ook niet aan deskundigen en professionals om de inhoud van het paternalisme te bepalen. Zeker niet als deze professionals of deskundigen in opdracht van de overheid opereren en door de overheid betaald worden. Er zijn geen deskundige of professionele antwoorden op wat de inhoud van pedagogisch paternalisme moet zijn.

Er zijn goede redenen om invulling en uitvoering van het noodzakelijke en onvermijdelijke paternalisme aan de ouders te gunnen. Zij kennen hun kinderen het beste, hun talenten, hun karakters, hun aardigheden en eigenaardigheden, en zijn derhalve het beste in staat te anticiperen op mogelijke instemming achteraf als kinderen volwassen zijn geworden (Kleinig, 1984, p. 147; Brighthouse, 2004, pp. 42-45).¹⁵

Normatieve keuzes waarbij het antwoord afhankelijk is van een standpunt met betrekking tot omstrede levensbeschouwelijke of pedagogische kwesties, zijn dus voorbehouden aan de ouders zelf, waarbij de overheid zich dient te beperken tot het scheppen van zo gunstig mogelijke voorwaarden daarvoor. Repressieve, curatieve en preventieve interventies zijn vanzelfsprekend vereist in het geval het kind geschaad wordt of dreigt te worden. En dat gebeurt als de 'normale' ontwikkeling van met name de taal en de sociaal-emotionele huishouding in het gedrang komt, of dreigt te komen (verg. Snik, De Jong, & Van Haften, 2004).

Pas op voor professionaliserings- en deskundigheidsretoriek¹⁶

Als het gaat om opvoeding en onderwijs, is het verbazingwekkend hoe gemakkelijk de deskundigen gehoor vinden bij politici, terwijl hun boodschappen, net zoals dat altijd geweest is, vaak niets meer zijn dan 'wanen van de dag', die op hun best steunen op 'junk science' (alleen resultaten van onderzoeken, die op zichzelf dikwijls heel weinig zeggen, gebruiken die in je kraam van pas komen). Verbazingwekkend is ook het gemak waarmee men hun toestaat zich zeggenschap, verantwoordelijkheid en werkgelegenheid (!) toe te eigenen.

Er zijn redenen genoeg om de verhalen van de deskundigen te wantrouwen: de beschuldigingen aan het adres van ouders, het uitstralen dat men iets te bieden heeft, de suggestie dat er belangrijke verschillen zijn tussen leken en deskundigen, de idee dat men moet vertrouwen op professionals en deskundigen.

Wie van oordeel is dat (belangrijke delen) van de vroegkinderlijke opvoeding van het gezin naar de school overgeheveld moeten worden, zal moeten aantonen dat professionals het in de regel beter kunnen dan ouders, omdat zij dankzij ervaringswetenschappelijke resultaten over een deskundigheid beschikken die de door generaties opgebouwde en doorgegeven ervaringsdeskundigheid van ouders ver te boven gaat. Waarom zouden ouders nu niet meer kunnen wat ze zolang de mensheid bestaat klaarblijkelijk wel gekund hebben: kinderen op een vanzelfsprekende wijze vertrouwd maken met de eerste cultuur waarin ze geboren zijn en opgroeien, hun moederstaal ontwikkelen, gewoontes vormen, et cetera? Vanwaar dat geringe vertrouwen in de macht van ouders, en al die verhalen over opvoedingszwakheid van het gezin en opvoedingsverlegenheid van ouders? Naar mijn oordeel is hier een zeker wantrouwen gepast. Met een beroep op ervaringswetenschappelijke resultaten organiseren en continueren de 'deskundigen', die jaarlijks in steeds grotere aantallen worden uitgebraakt door de (ortho)pedagogenindustrie, hun werkgelegenheid. De vraag is of dat terecht is. Dat er een 'wetenschappelijk verantwoorde opvoeding' is, is nooit gebleken. En dat deskundigen het beter weten en kunnen dan leken is evenmin gebleken.

De opvatting dat professionalisering altijd een antwoord is op een bestaand probleem, is maar zeer ten dele waar. Het omgekeerde is ook heel vaak waar: professionalisering creëert of versterkt problemen, en roept de vraag naar professionalisering op. Het aanbod van deskundigen en professionals om gezinstaken over te nemen vergroot de vraag om opvoedingstaken te mogen overdragen. De rage om ouders, liefst op kosten van de overheid, gekoppeld aan drang of dwang door experts te laten opvoeden in het opvoeden (alsof we echt beschikken over een niet van modes afhankelijke deskundigheid die gemeenplaatsen overstijgt), draagt bij aan 'paranoid parenting' (Furedi, 2001; verg. O'Farrell, 2005). Verhalen over vermeende opvoedingsonzekerheid maken ouders opvoedingsonzeker. De opvatting dat het gezin opvoedingszwak is geworden en de school het laatste bastion is in de opvoeding, en dat daarom de school gezinstaken moet overnemen (een verhaal waarin de macht van de school schromelijk overdreven wordt en dat getuigt van weinig besef van wat er op scholen gebeurt), maakt de pedagogische infrastructuur die in onze samenleving toch al niet zo best is, alleen maar zwakker. Allemaal wel goed voor de werkgelegenheid van deskundigen, maar niet voor ouders, de school en kinderen (verg. Furedi, 2001).

Het belang van een veelvormige pedagogische infrastructuur

Langeveld (1969) heeft lang geleden duidelijk gemaakt dat er in het geheel van de opvoeding verschillende omgevingen zijn: het gezin (eerste milieu), de school (tweede milieu), en het derde milieu (jeugdwerk o.a.). Iedere omgeving heeft een eigen sfeer, en een eigen taak. En dat is maar goed ook. Er moet een verschil zijn tussen spelen, leren, vrijetijdsbesteding (sport, hobby), werken, et

cetera. En niet onbelangrijk: als het gezin voor het kind een ramp is, is er altijd nog de school. En omgekeerd. Daarbij komt: de school neemt daarbij een speciale plaats in: naar school ga je vooral om te leren, de school is de brug tussen de sfeer van het gezin en de sfeer van de samenleving. De school is in onze maatschappij een overgang tussen gezin en gemeenschap aan de ene kant en de samenleving aan de andere kant. Deze transitie valt samen met de overgang tussen enerzijds de diversiteit *van* gezinnen en gemeenschappen en dus de relatieve homogeniteit *in* gezinnen en gemeenschappen afzonderlijk, en anderzijds de levensbeschouwelijke en culturele diversiteit die onze samenleving kenmerkt en de gemeenschappelijke cultuur die zorgt voor orde en cohesie in die samenleving. Ze valt ook samen met de overgang tussen het paternalisme dat nodig is in de kindertijd en het non-paternalisme dat in onze samenleving normatief is voor volwassenheid.

Conclusie

Mijns inziens is er een reeks van redenen om de verantwoordelijkheid (zeggen-schap en uitvoering) voor de vroegkinderlijke opvoeding te laten bij wie die nu ook in eerste instantie ligt: de ouders. En voor het kunnen vervullen van hun verplichtingen jegens hun kinderen, heeft de overheid de verplichting om ouders onverkort en direct te steunen, en daar schort het nu nog wel eens aan (Alstott, 2004). Ook in de toekomst moet de professionele en formele vroegkinderlijke opvoeding opgevat worden als een 'second best' in het geval ouders ontbreken, afwezig zijn, hun verantwoordelijkheden niet kunnen of willen vervullen, of er evident iets mis is of mis dreigt te gaan in de vroegkinderlijke opvoeding (verg. Langeveld, 1969, pp. 100-101, 143). De school als pedagogische totaalinstitutie is niet iets om naar te streven.¹⁷

Slotbeschouwing

De vraag die dit artikel leidt, is: wat is gelet op de rechten van het kind de verdeling van pedagogische taken tussen ouders en professionals? Welke ordening moet het uitgangspunt zijn van het handelen van de overheid? Wat is primair goed dat door de overheid direct ondersteund moet worden (d.w.z. verplicht gesteld en bekostigd), en wat is secundair goed, dus optie?

De conclusie die voortvloeit uit de argumentatie die ik in dit artikel heb ontwikkeld, luidt dat we een onderscheid moeten maken tussen door professionals verzorgd formeel onderwijs dat een primair goed is, en dus verplicht gesteld en bekostigd door de overheid, en de voorschoolse, vroegkinderlijke opvoeding anderzijds. Dit deel van de opvoeding is in eerste instantie de verantwoordelijkheid van ouders, en ook een primair goed, dat door de overheid direct ondersteund dient te worden. In de loop van dit artikel heb ik een onderscheid gemaakt tussen de ethiek van (universele) rechten en (particuliere) moralen van

loyaliteit. Het klopt niet helemaal – de onderscheidingen dekken elkaar niet volledig - maar we zouden kunnen concluderen dat het formele onderwijs in eerste instantie gebaseerd is op de ethiek van rechten. De vormgeving en invulling van de vroegkinderlijke opvoeding is daarentegen gebaseerd op particuliere loyaliteitsmoralen.¹⁸

Maar hoe dit alles ook zij, het kan niet zo zijn dat de deskundigen en professionals zich de zeggenschap en de uitvoering van de vroegkinderlijke opvoeding toe-eigenen, louter en alleen omdat dat door het pact van deskundigen en sommige politici een goed idee gevonden wordt. Het is niet aan de deskundigen om te bepalen dat pedagogische taken op deze wijze tussen ouders, professionals en deskundigen verdeeld worden. Hoe taken en verantwoordelijkheden verdeeld moeten worden, vereist een publieke discussie, waarin politiek-filosofische argumenten niet geschuwd worden, over de definities en de verdeling van pedagogische taken en verantwoordelijkheden in een liberaal-democratische samenleving. In deze discussie dient de vraag beantwoord te worden wat de plichten van de overheid zijn met betrekking tot de rechten van kinderen, en de plichten en rechten van ouders en professionals. In dit artikel heb ik in grote lijnen kenbaar gemaakt wat volgens mij het antwoord op deze vraag is.

Noten

- 1 Van niet-consensuele zelfschade is sprake als het individu gevaarlijk handelt of deelneemt aan een voor hem schadelijke activiteit terwijl er sprake is van wilsonbekwaamheid en/of onwetendheid. Niet-consensuele zelfschade kan niet getolereerd worden (ook niet door de overheid). In onze samenleving is consensuele zelfschade, mits men anderen geen schade toebrengt, doorgaans geen probleem. Zie ook noot 7.
- 2 Met de term primaire waarden ('primary goods') worden *goederen* aangeduid die ieder mens, ongeacht zijn of haar levensopvatting, nodig heeft.
- 3 De term 'leerplicht' suggereert ten onrechte dat er alleen maar op school geleerd wordt, en dat formeel onderwijs een voorwaarde is voor leren (verg. Illich, 1972). Dat is niet juist. We leren meer buiten de school, dan in de school. En ook buiten de school vindt er onderwijs plaats: informeel onderwijs. Schoolplicht of schooldwang is een betere term. De overheid is van oordeel dat alle kinderen recht hebben op formeel onderwijs, en daarom is schoolbezoek verplicht. Ouders zijn verplicht om kinderen naar school te sturen.
- 4 Gutmann (1987, p. 278) geeft een vrijwel identieke rechtvaardiging voor de onderwijsplicht ('compulsory education'), en richt zich daarbij op burgerschapsvorming. Het ideaal van democratisch burgerschap is zo veeleisend, dat het onverantwoord is om formeel onderwijs niet verplicht te stellen. Sommige mensen hebben de school niet nodig en verwerpen op eigen kracht de noodzakelijke kennis en vaardigheden. Maar heel veel mensen zijn niet zonder formeel onderwijs in staat om hun democratische rechten en verantwoordelijkheden uit te oefenen.
- 5 Wat zijn de gronden voor het professionaliseren van taken? Het antwoord is simpel: een taak is zo ingewikkeld geworden dat deskundigheid en geoefendheid nodig zijn geworden om de taak goed te kunnen verrichten. Een professional weet en kan het beter dan een leek. Deskundigheid is niet per definitie gebaseerd op wetenschappelijke technologische kennis, maar veelal op ervaringskennis van onder andere 'best practices'.

- 6 Er is geen principieel verschil tussen professionals (leraren) en leken. Ook ouders kunnen kinderen onderwijzen (White, 2007). Het enige verschil is dat een leraar geschoold is in het onderwijzen en, als het goed is, daardoor beter dan ouders in staat is om kinderen onderwijs te geven, vooral als het gaat om complexe leerinhouden.
- 7 Van 'informed consent' is sprake als iemand op basis van vrijwilligheid en kennis (van wat hij wil en wat daar de gevolgen van zijn) kiest voor een handeling of activiteit. De instemming is niet afgedwongen, en men weet waar men ja tegen zegt. Met andere woorden: er is sprake van toerekeningsvatbaarheid, en van handelings- en wilsbekwaamheid.
- 8 Het idee van traditionele of comprehensieve pedagogiek houdt in dat een opvatting over opvoeding (aard en doel) verbonden is met een levensbeschouwelijke traditie of een inhoudelijke of omvattende ('comprehensive') conceptie van het goede leven. Een comprehensieve levensconceptie is zowel het doel als de inhoud van de opvoeding. In opvoeding wordt het kind gevormd conform en tot de conceptie van het goede van de opvoeders. Aanhangers van het idee van liberale opvoeding, waarin autonomie (dus: uiteindelijk zelf je persoonlijke levensconceptie vormen) wordt opgevat als doel van opvoeding, ontkennen doorgaans dat het autonomie-ideaal een comprehensieve conceptie van het goede is (*naast* bijvoorbeeld het calvinisme, de islam, het hedonisme, het rooms-katholicisme, de antroposofie). In hun optiek staat het idee van liberale opvoeding *tegenover* het idee van comprehensieve opvoeding.
- 9 Mijns inziens volgt uit deze redenering dat volwassenen niet een onvoorwaardelijk recht hebben om kinderen te krijgen, of om er tijdens de zwangerschap op los te leven. Er is geen onvoorwaardelijke procreatieve vrijheid. Er is geen magische grens tussen de periodes voor en na het geboortekanaal. Behalve 'wrongful education' bestaat er ook zoiets als 'wrongful conception' en 'wrongful pregnancy'. Als in het functioneringsrecht op autonomie ontwikkelingsrechten op de opvoeding tot autonomie liggen opgesloten (Levinson, 1999), dan liggen op hun beurt 'fetal rights' opgesloten in ontwikkelingsrechten.
- 10 In feite weerspreekt Frankfurt de tot voor kort populaire opvatting dat er geen universele menselijke natuur is, en ouderliefde derhalve geen in een bovenhistorische menselijke natuur verankerde antropologische constante. Ouderliefde zou een contingente sociale constructie zijn, een uitvinding, en dus in te ruilen voor andere constructies. De pedagogische relatie tussen volwassenen en kinderen zou in hoge mate zonder veel problemen maakbaar zijn.
- 11 Wie buiten zijn schuld buiten rijke loyaliteitskringen valt, verdient op grond van het 'difference principle' (Rawls, 1971) speciale aandacht van ons allemaal, dus van de overheid. Dat gebeurt in de vorm van maatregelen die verschillen compenseren.
- 12 O'Neill (1996) laat zien hoe beide typen van verplichtingen in elkaar grijpen. Volwassenen hebben ten aanzien van kinderen verschillende soorten van verplichtingen. Alle volwassenen hebben algemene verplichtingen t.a.v. kinderen (b.v.: niemand mag kinderen mishandelen), ouders hebben daarbovenop particuliere verplichtingen t.a.v. hun kinderen (b.v.: verzorging, ondersteuning) (O'Neill, 1996, p. 151).
- 13 Liefde en loyaliteit gaan aan reflectie en autonomie vooraf en zijn in dat opzicht voorwaarden van reflectie en autonomie, maar dat betekent niet dat loyaliteitsverplichtingen geen voorwerp van kritische reflectie en morele toetsing kunnen en moeten zijn. Nagenoeg al onze bindingen zijn bereflecteerbaar, en heel veel van hen zijn herzienbaar. Dat geldt zeker voor loyaliteitsverplichtingen. Een ouder die houdt van zijn kind, en blijft houden van zijn kind ook nadat deze zich misdragen heeft, *hoeft* en *mag* niet (zwijgend) instemmen of meewerken met, bijvoorbeeld, criminele handelingen.
- 14 Het verschil tussen rechtvaardigheidsethiek en loyaliteitsmoraal bepaalt tot op zekere hoogte het verschil tussen professionals en ouders in de opvoeding. Professionals, leraren, moeten hun aandacht gelijk verdelen over tal van kinderen en mogen geen onderscheid

maken. Er mag geen sprake zijn van een partijdige onvoorwaardelijke zorg en liefde, en er kan bovendien geen sprake zijn van een continuïteit daarvan. We keuren het af als een leraar die bij een ramp moet kiezen tussen of vijf kinderen redden met wie hij geen bijzondere band voelt of een kind met wie hij wel een bijzonder band heeft, kiest voor de laatste optie. Kinderen mogen niet het lievelingetje van de meester of juf zijn. We vinden het echter niet vreemd dat aanstormende ouders bij een ramp (Beslan) zich in eerste instantie bekommeren om het lot van hun eigen kinderen. Het is om deze reden dat scholen moeten oppassen om ouders als hulpleraren de school binnen te halen, en als het even kan kinderen niet bij hun vader of moeder in de klas moeten zitten.

- 15 Geen misverstand: de uitkomst van dit argument parasiteert op de inhoud van het argument dat ik in paragraaf 6.1 ontwikkeld heb. Als in dit argument een andere partij als eerstverantwoordelijke voor de opvoeding was aangewezen, dan was de uitkomst van het tweede argument een andere geweest.
- 16 Zie de analyse die Hans Achterhuis lang geleden gemaakt heeft van de professionaliserings- en deskundighedsretoriek in de andragogie (Achterhuis, z.j., p. 109 v.). De andragogiek/andralogie mag dan, mede dankzij Achterhuis, verdwenen zijn, de analyse is m.i. nog steeds actueel m.b.t. andere wetenschapsgebieden waarin 'leken' gediskwalificeerd worden en, met een beroep op vermeende wetenschappelijke vooruitgang, cliënten worden opgeroepen om te vertrouwen op de bekwaamheid van deskundigen, en de overheid geprest wordt om bevoegdheden alleen aan gecertificeerde professionals toe te kennen.
- 17 Anders ligt het in kijken of plaatsen waar eigenlijk geen sprake is van waar gezinsleven of gezinnen ontwricht zijn. Repressieve, curatieve en preventieve interventies zijn vereist als door de afwezigheid of onvermogen of onwil van ouders de 'normale' ontwikkeling van kinderen in het gedrang komt of dreigt te komen. Als het duidelijk is dat er iets mis gaat of dreigt te gaan in de gezinsopvoeding, dan is het de allereerste en belangrijkste pedagogische opdracht van de school om gezinstaken over te nemen, en dus 'in loco parentis' schooloneigenlijke opvoedingstaken te verrichten die, wellicht op termijn, het eigenlijke onderwijs mogelijk maken (Langeveld, 1969).
- 18 Dit is een onderscheid tussen en geen scheiding van verantwoordelijkheden en uitgangspunten. De voorschoolse opvoeding op grond van inhouden van een loyaliteitsmoraal wordt geconditioneerd en begrensd door de ethiek van rechten. En een moraal van loyaliteit speelt op tal van momenten een rol in de vormgeving en de inhoudsbepaling van het formele onderwijs.

Literatuur

- Achterhuis, H. (z.j.). *De markt van welzijn en geluk*. Baarn: Ambo.
- Alstott, A. L. (2004). *No exit. What parents owe their children and what society owes parents*. Oxford: Oxford University.
- Barrow, R. (1981). *The philosophy of schooling*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Bailey, R. (2000). *Education in the open society*. Aldershot, etc.: Ashgate.
- Blustein, J. (1982). *Parents and children*. New York: Oxford University.
- Blustein, J. (1991). *Care and commitment*. New York/Oxford: Oxford University.
- Brighouse, H. (2004). *On education*. London/New York: Routledge.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2006). Parents' rights and the value of the family. *Ethics*, 117, 80-108.
- Crittenden, A. (2001). *The price of motherhood*. New York: Holt.
- Clayton, M. (2006). *Justice and legitimacy in upbringing*. Oxford: Oxford University.
- Crittenden, B. (1988). *Parents, the state and the right to educate*. Melbourne: Melbourne University.

- Fishkin, J. (1983). *Justice, equal opportunity, and the family*. New Haven/London: Yale University.
- Fletcher, G. (1993). *Loyalty*. New York/Oxford: Oxford University.
- Flew, A. (1981). *The politics of Procrustes*. Buffalo: Prometheus.
- Frankfurt, H. (2006). *The reasons of love*. Princeton: Princeton University.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid parenting*. London: Allen Lane/Penguin.
- Gellner, E. (1994). *Naties en nationalisme*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Gilles, S. (1996). On educating children: a parentalist manifesto. *The University of Chicago Law Review*, 63, 937-1034.
- Gilles, S. (1997). Liberal parentalism and children's educational rights. *Capital University Law Review*, 26 (1), 9-44.
- Goodin, R. (1985). *Protecting the vulnerable*. Chicago/London: University of Chicago.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University.
- Gutmann, A. (1980). Children, paternalism, and education: a liberal argument. *Philosophy & Public Affairs*, 9, 338-358.
- Illich, I. (1972). *Ontscholing van de maatschappij*. Baarn: Wereldvenster.
- Jong, J. de, & Snik, G. (2002). Why should states fund denominational schools? *Journal of Philosophy of Education*, 36, 573-587.
- Kleinig, J. (1984). *Paternalism*. Manchester: Manchester University.
- Kohnstamm, R. (2005). Ouders in de maalstroom van de tijdgeest. Abel Herzberg lezing. *Trouw*, 19 september.
- Langeveld, M.J. (1969). *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University.
- Liao, S. (2006). The right of children to be loved. *Journal of political philosophy*, 14, 420-440.
- Manne, A. (2005). *Motherhood: how should we care for our children*. Sydney: Allen & Unwin.
- Munoz-Dardé, V. (1999). Is the family to be abolished then? *Proceedings of the Aristotelian Society*, 99 (1), 37-56.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley: University of California.
- O'Farrell, J. (2005). *May contain nuts*. London, etc.: Doubleday.
- O'Neill, O. (1996). *Towards justice and virtue*. Cambridge: Cambridge University.
- Pessers, D. (1999). *Liefde, solidariteit en recht*. Amsterdam: Faculteit der rechtsgeleerdheid.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard university.
- Scheffler, S. (2002). *Boundaries and allegiances*. Oxford: Oxford University.
- Snik, G.L.M., Jong, J.M. de, & Haaften, A.W. van (2004). Preventive intervention in families at risk: the limits of liberalism, *Journal of Philosophy of Education*, 38 (2), 181-194.
- Snik, G., & J. de Jong (2005). Why liberal state funding of denominational schools cannot be unconditional. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 113-122.
- Thomas, L. (2005). *The family and the political self*. Cambridge: Cambridge University.
- White, J. (2007). *What schools are for and why*. Impact 14. Philosophy of Education society of Great Britain.
- Williams, B. (1981). *Persons, character and morality*. In B. Williams, Moral luck (pp. 119). Cambridge, etc.: Cambridge University.