

Inhoud

1	BABY EN PEUTER	13
	Inleiding	15
1	Normale ontwikkeling	17
1.1	Babyfase	17
1.2	Hechting	18
1.2.1	In termen van leertheorie	18
1.2.2	Experiment van Harlow	19
1.2.3	Ouderlijke responsiviteit en de kwaliteit van de hechting	21
1.2.4	Gevolgen voor de ontwikkeling	22
1.3	Peuterfase	22
1.4	Kinderangsten	24
1.5	Taal en denken	26
1.5.1	Over taal in het algemeen	26
1.5.2	Taalontwikkeling	26
1.5.3	Invloed van de omgeving	30
1.5.4	Fasen in de cognitieve ontwikkeling (volgens Piaget)	30
1.6	Leren	33
1.6.1	Leren en aangeboren zijn	33
1.6.2	Leren: aanpassen of niet aanpassen	34
1.6.3	Manieren van leren	35
1.6.4	Grenzen aan leren	39
1.7	Motorische ontwikkeling	40
1.8	Opvoeden	41
1.8.1	Wat is opvoeden?	41
1.8.2	Zoals je zelf bent, voed je op	42
1.8.3	Basisbehoeften en opvoedingsstijlen	43
1.8.4	Hyperparenting	44
2	Omgeving	47
2.1	De betekenis van het eerste samenlevingsverband	47
2.1.1	Omschrijving	47
2.1.2	Het ontstaan van het zelfbeeld	48
2.1.3	Het ontwikkelen van normen	49

2.1.4	Zelfbeeld, normen en het eerste samenlevingsverband	51
2.1.5	Spel en rituelen	51
3	Achterstandssituaties	57
3.1	Kindermishandeling en verwaarlozing	57
3.1.1	Definitie en cijfers	57
3.1.2	Oorzaken en gevolgen	58
3.1.3	Gewenste en ongewenste kinderen	59
3.1.4	Advies- en Meldpunt Kindermishandeling (AMK)	60
3.1.5	Centrum voor Jeugd en Gezin (CJG) en Bureau Jeugdzorg	61
3.2	Ontwikkelingsstoornissen	61
3.2.1	Vroegtijdige onderkenning (VTO)	62
3.2.2	Risicofactoren	63
3.2.3	Lichamelijke en psychomotorische stoornissen	64
3.2.4	Stoornissen in het verstandelijk functioneren	65
3.2.5	Psychosomatische aandoeningen	67
3.2.6	Emotionele stoornissen	68
2	HET BASISCHOOLKIND	71
	Inleiding	73
4	Normale ontwikkeling	75
4.1	Kleuterfase	75
4.2	Basisschoolkind	77
4.3	Fasen in de cognitieve ontwikkeling	77
4.4	Informatie en interpretatie	79
4.4.1	Gevoeligheid voor informatie	79
4.4.2	Kinderen en informatie	80
4.4.3	Kinderen en interpretatie	80
4.5	Rollen	81
4.5.1	Wat is een rol?	81
4.5.2	Hoe leren kinderen rollen spelen?	81
4.5.3	Socialisatie en seksualiteit: de ontwikkeling van rolgedrag bij meisjes en jongens	82
5	Omgeving	91
5.1	Sociale klasse	91
5.1.1	Wat is sociale klasse?	91
5.1.2	Individuele verschillen en klassenverschillen	92
5.1.3	Sociale klasse en werk	93
5.1.4	Sociale klasse en opvoeding	94
5.1.5	Sociale klasse en rollen	95
5.1.6	Sociale klasse en taalgebruik	96
5.2	School	98
5.2.1	Functies van de school	98
5.2.2	Ontwikkelingen in het onderwijs	99

5.2.3	Kinderen en school	100
6	Achterstandssituaties	103
6.1	Achterstandsleerlingen	103
6.1.1	Achterstandssituaties van kinderen uit de lagere sociale klasse	104
6.1.2	Kinderen van allochtone ouders	107
6.2	Leerstoornissen	111
6.3	Kinderen met ADHD	113
6.3.1	Theorieën over ADHD	114
6.3.2	Behandeling	115
6.4	Autisme	117
6.5	Kinderen met een gedragsstoornis	120
6.6	Kinderen met obesitas	121
6.7	Pesten	123
3	PUBERTEIT EN ADOLESCENTIE	127
	Inleiding	129
7	Normale ontwikkeling	131
7.1	Adolescentie in de westerse en de niet-westerse cultuur	131
7.2	Wat verstaan we onder puberteit en adolescentie?	132
7.2.1	Lichamelijke ontwikkeling	132
7.2.2	Psychoseksuele ontwikkeling	134
7.2.3	Cognitieve ontwikkeling	135
7.3	Zelfstandig worden	138
7.3.1	Identiteit	138
7.3.2	Identiteitsontwikkeling	139
7.3.3	Zelfstandigheid op belangrijke gebieden	145
7.4	Het begeleiden van adolescenten	147
7.5	Persoonlijkheid en persoonlijkheidstheorieën	149
7.5.1	De persoonlijkheidstheorie van Freud	150
7.5.2	De persoonlijkheidstheorie van Maslow	154
7.6	Seksualiteit	155
7.6.1	Het proces van verburgerlijking	155
7.6.2	Reactie	157
8	Omgeving	159
8.1	Overgangsrol en gevolgen	159
8.1.1	Overgang van afhankelijkheid naar zelfstandigheid	159
8.1.2	Overgang van samenlevingsverband naar maatschappij	160
8.2	Vrouwen- en mannenrollen	161
8.2.1	Kinderen	161
8.2.2	Vooronderstellingen en feiten	161
8.2.3	Verhoudingen tussen mannen en vrouwen tijdens en na de industrialisering	162

9	Achterstandssituaties	165
9.1	Psychische problemen bij adolescenten	165
9.1.1	Spijbelen	166
9.1.2	Eetstoornissen	167
9.1.3	Depressie	170
9.1.4	Alcohol, drugs en zelfdoding	172
9.2	Overlast, vandalisme, agressie en delinquentie bij jongeren	175
9.2.1	Oorzaken	176
9.2.2	Groepen jongeren	178
9.2.3	Aanpak	179
9.3	Jongeren met een beperking	180
4	VOLWASSENHEID	183
	Inleiding	185
10	Normale ontwikkeling	187
10.1	Wat kan men verstaan onder volwassenheid?	187
10.2	Fasen binnen de volwassenheid	188
10.2.1	De jongvolwassene	188
10.2.2	De organisatorische fase	189
10.2.3	Tweede helft van de organisatorische fase	190
10.2.4	De wissel	190
10.2.5	Na de wissel	192
10.3	Zelfbeeld	194
10.3.1	Zelfbeeld en samenleving	195
10.3.2	Man, vrouw, zelfbeeld	195
10.4	Communiceren	199
10.4.1	Communicatieschema	199
10.4.2	Betekeningen	200
10.4.3	Fouten in de communicatie	201
10.4.4	Oorzaken van onjuiste waarneming of interpretatie	204
10.4.5	Gevolgen van onjuiste waarneming of interpretatie	205
10.5	Relaties	205
10.5.1	Het met elkaar omgaan als vorm van ruilen	205
10.5.2	Nadere uitwerking van het ruilprincipe	206
10.5.3	Vormen van relaties	208
10.5.4	Ruilprincipe en vormen van relaties	208
10.5.5	Twee ruilprincipes	211
10.5.6	Negatieve relaties	212
10.6	Ethisch handelen	213
10.6.1	Dubbele moraal	218
10.7	Keuze voor kinderen	219
10.7.1	Allochtonen en kinderen	219
10.7.2	Voor- en nadelen van kinderen	220

11	Omgeving	223
11.1	De staat	223
11.1.1	De rol van de staat	224
11.1.2	Internationale samenwerking	225
11.1.3	Politiek	226
11.1.4	Verschil tussen democratie en dictatuur	228
11.1.5	Belangrijkste taken binnen een staat	229
11.1.6	Verzorgingsstaat	230
11.2	Werkloosheid en economisch stelsel	232
11.2.1	Kenmerken van een kapitalistisch stelsel en van een planeconomie	232
11.2.2	Gevolgen van het kapitalistisch stelsel	234
11.2.3	Werkloosheid	238
11.2.4	Functionies van werk en employability	239
11.3	Organisaties	240
11.3.1	Rijnlands en Angelsaksisch model	240
11.3.2	Het Angelsaksische model en de bankencrisis	243
11.3.3	Onderwijs, zorg en politie	246
12	Achterstandssituaties	257
12.1	Visies op randgroeperingen	257
12.1.1	Visie 1: Randgroeperingen voldoen niet aan de absolute normen	257
12.1.2	Visie 2: Randgroeperingen voldoen niet aan de normen van de meerderheid	259
12.1.3	Visie 3: Randgroeperingen bestaan uit minder machtigen of machtelozen	261
12.1.4	Visie 4: Randgroeperingen als het slachtoffer van het toeval	263
12.1.5	Visie 5: Randgroeperingen als slachtoffer van de belangen van anderen	264
12.1.6	Randgroeperingen als vernieuwers	265
12.2	Discriminatie	266
12.3	Discriminatie, racisme en fascisme	270
12.4	Stress	271
12.5	Psychische stoornissen	273
12.5.1	Psychopathologie	274
12.5.2	Neurosenleer	279
12.5.3	Verschillende vormen van neurosen	280
12.5.4	Psychosen	285
12.5.5	Vormen van psychosen	287
5	OUDERDOM	293
	Inleiding	295
13	Normale ontwikkeling	297
13.1	Wie is oud?	297
13.2	Fasen in de ouderdom	297
13.3	Veroudering als normaal proces	298

13.4	Gevolgen van het ouder worden	299
13.4.1	Geheugen	299
13.4.2	Gezondheid	300
13.4.3	Verlies van belangrijke mensen	302
13.5	De dood	302
13.5.1	De beleving van de dood	303
13.5.2	Het rouwproces	304
13.5.3	Fasen in het rouwproces	304
13.5.4	Hospices en palliatieve zorg	307
13.5.5	Euthanasie	307
14	Omgeving	309
14.1	Pensionering en gevolgen	309
14.1.1	De veranderde kijk op werk	309
14.1.2	De gevolgen van VUT, prepensioen of pensionering	310
14.1.3	De oudere werknemer	310
14.2	Verschillende generaties ouderen	312
14.3	Maatschappelijke positie van oudere vrouwen en mannen	313
14.4	Beeldvorming	314
14.4.1	De grijze druk	314
14.4.2	Hulpbehoevendheid	315
14.4.3	Eenzaamheid	315
14.4.4	Houding ten opzichte van ouderen in andere tijden en culturen	316
14.5	Recente ontwikkelingen op het terrein van wonen, zorg, educatie en welzijn	317
14.5.1	Welzijn	317
14.5.2	Educatie	318
14.5.3	Zelfstandig wonen	319
14.5.4	Mantelzorg	319
14.5.5	Groepswonen	320
14.5.6	Serviceflats, woonzorgcomplexen en kleinschalige voorzieningen	321
14.5.7	Verzorgings- en verpleeghuizen	321
14.6	Allochtone ouderen	322
14.6.1	Aantal en situatie	322
14.6.2	Interculturalisatie van de zorg	324
14.6.3	Allochtone mantelzorgers	325
14.6.4	Welzijnswerk	326
14.6.5	Pendelen en remigratie	326
14.6.6	Woonalternatieven	326
15	Achterstandssituaties	329
15.1	Psychische stoornissen en problemen	329
15.1.1	Decompensatie	329
15.1.2	Dementie	330
15.1.3	Parkinson	338
15.1.4	Depressie	338
15.1.5	Posttraumatische stressstoornis bij ouderen	340
15.1.6	Zelfdoding	341

15.1.7	Ouderenmishandeling	341
15.1.8	Verwaarlozing	343
15.2	Verstandelijk gehandicapte ouderen	343
	Literatuur	345
	Trefwoordenregister	347
	Namenregister	355

1 Normale ontwikkeling

In de ontwikkeling van de mens spelen twee factoren een rol: *nature* en *nurture*. Hiermee wordt bedoeld dat er enerzijds genetische factoren een rol spelen (*nature*), anderzijds omgevingsfactoren (*nurture*). Iemand kan bijvoorbeeld bepaalde karaktereigenschappen of vaardigheden hebben als gevolg van erfelijke aanleg, maar evenzogoed kunnen deze zijn ontstaan als gevolg van invloeden uit zijn omgeving, zoals opvoeding. De kip of het ei? Wetenschappers zijn er nog niet uit, maar feit is dat beide factoren een rol spelen in de ontwikkeling en elkaar in grote mate beïnvloeden. Kortom: de rol die jij als begeleider hebt in de ontwikkeling van jouw cliënten moet niet onderschat worden.

Deze ontwikkeling vindt op verschillende gebieden plaats: lichamelijk, cognitief (denkprocessen), psychisch, emotioneel, psychosociaal en seksueel. Afhankelijk van de leeftijdsfase zal het ene gebied meer op de voorgrond treden dan het andere, en in sommige perioden spelen zij alle tegelijkertijd een belangrijke rol, zoals in de puberteit en de adolescentie.

Van belang is dat jij je als begeleider regelmatig afvraagt welke invloed jij hebt of kunt hebben in een bepaalde periode van de cliënt, en op welk gebied. Welke voorwaarden creëer jij zodat de cliënt zich ten volle kan ontwikkelen? Voelt de cliënt zich veilig? Geef je hem het gevoel dat er contact is met elkaar, verbaal of non-verbaal? Zorg je er voldoende voor dat de omgeving van de cliënt een stimulerende functie heeft waarin voldoende ruimte en bewegingsvrijheid is om te spelen en te leren?

1.1 Babyfase

In zijn eerste levensjaar wordt door de baby nog geen onderscheid gemaakt tussen hemzelf en zijn omgeving. Anders gezegd: de baby heeft nog geen ik-besef.

Of er al sprake is van een zekere mate van ik-besef kan men ontdekken door een simpel experimentje. Ga met de baby voor een spiegel staan en zet met lippenstift een puntje op zijn voorhoofd. Een baby met ik-besef zal proberen het puntje af te vegen. Een baby zonder ik-besef zal zichzelf niet in de spiegel herkennen en zal geen poging doen het puntje weg te halen.

Voor het bevredigen van al zijn levensbehoeften is de baby volkomen afhankelijk van de omgeving. Als het kind in deze fase honger heeft en er komt geen eten, is het nog

niet in staat zelf op zoek te gaan naar iets eetbaars. Op zo'n moment zal het kind zijn omgeving (bijvoorbeeld zijn opvoeders) in zijn onlustgevoelens betrekken, omdat het immers nog geen onderscheid maakt tussen zichzelf en de anderen. Deze vorm van relatie die het kind met zijn opvoeders onderhoudt, wordt ook wel *symbiotisch* genoemd: baby en opvoeder zijn als het ware met elkaar verstrengeld. Gevoelens van de een beïnvloeden de ander in zeer sterke mate, en omgekeerd.

Wordt het kind in deze fase voldoende in zijn behoeften bevredigd en voelt het zich prettig, dan zal het de omgeving als goed ervaren. Zo niet, dan zal het de omgeving als slecht en vijandig ervaren. In deze periode wordt volgens Freud de grondslag gelegd voor het basisvertrouwen, dat de instelling bepaalt van waaruit later met andere mensen relaties zullen worden aangegaan. Zal dat zijn vanuit een gevoel van vertrouwen in de ander, of zullen mensen benaderd worden vanuit een zeker wantrouwen? Freud beweert dat de opvoeder in deze fase nog niet bang hoeft te zijn het kind te verwenen, want hoe kan iemand zonder ik-besef ervaren dat hij wordt verwend als hij nog niet eens zichzelf ervaart?

Freud noemt dit de *orale fase*, omdat de baby sensaties van verzadiging en genot vooral via de mond ervaart. Freud ziet de ontwikkeling van de mens via verschillende fasen verlopen: de orale fase (eerste jaar; paragraaf 1.1), de anale fase (peutertijd; paragraaf 1.3), de fallische of oedipale fase (basisschooltijd tot 6 jaar; paragraaf 4.1), de latentiefase (basisschool 6-10 jaar; paragraaf 4.2) en de puberteit (vanaf het 12e jaar; deel 3). De rode draad in deze fasen is dat de mens groeit naar een steeds duidelijker ik-besef en dat hij op een steeds actievere wijze zijn behoeften zal proberen te bevredigen.

1.2 Hechting

Rita (1993) benadert de ontwikkeling in haar boek *Kleine ontwikkelingspsychologie* vanuit de begrippen 'afhankelijkheid', 'aanhankelijkheid' en 'zelfstandigheid'.

In het eerste driekwart jaar van zijn leven raakt een kind in toenemende mate emotioneel afhankelijk van één of enkele mensen. Hij levert zich in steeds sterkere mate uit aan de goedwillendheid van die mensen en dan, na een piek van aanhankelijkheid op ongeveer anderhalf jaar (scheidingsangst), ziet men pas een langzame, gestage maar onstuitbare losmaking die leidt naar zelfstandigheid.

Dit proces, waarbij een kind in toenemende mate emotioneel en materieel afhankelijk wordt van slechts enkele mensen, noemt men het proces van *hechting*. Hoe ontstaat dit proces?

1.2.1 In termen van leertheorie

Een baby heeft onlustgevoelens als honger en dorst. Deze onlustgevoelens worden altijd bevredigd in aanwezigheid van één bepaalde opvoeder. Dus: onlustgevoel + opvoeder = bevrediging van onlustgevoel. Wanneer dit schema veelvuldig wordt aangeboden, zal op den duur de opvoeder geassocieerd worden met bevrediging van onlustgevoelens (zie voor verdere uitleg subparagraaf 1.6.3). De opvoeder zal als aangenaam ervaren worden, ook als er geen voedsel of drinken wordt aangeboden.

Bell heeft aangetoond dat de vertrouwdheid met en vervolgens hechting aan de belangrijkste opvoeder sterker is als het kind samen met de opvoeder veel bij andere mensen is. Men zou dit kunnen verklaren uit het feit dat het discriminatieproces vergemakke-

lijkt wordt doordat de opvoeder als vast punt meer opvalt tegen de achtergrond van steeds wisselende mensen.

1.2.2 Experiment van Harlow

Harlow is bekend vanwege zijn experimenten met apen. In één experiment werden babyaapjes opgevoed door kunstapen. Eén kunstaap was gemaakt van ijzer; deze aap zorgde voor melk. Een andere aap was gemaakt van pluche, maar gaf geen melk. Uit het experiment bleek dat wanneer het babyaapje zich bedreigd voelde, het niet naar de voedselaap rende, maar naar de pluchen aap.

In het experiment symboliseerde de pluchen aap lichamenlijk contact en warmte. Bij mensen is dit te vertalen in termen van 'tonen van genegenheid'. Er ontstaat dus niet alleen hechting door het geven van eten, drinken en een bed; ook het tonen van genegenheid is een onontbeerlijke factor in dit proces. Hieruit kun je concluderen dat het kind het sterkst gehecht raakt aan de figuur met wie hij, als hij contact heeft, het intensiefst contact heeft: het gaat niet om de kwantiteit van de relatie, maar om de kwaliteit.

Eenkennigheid of angst voor vreemden

Eenkennigheid treedt op bij baby's van ongeveer 6 à 8 maanden. Wanneer het kind 12 à 15 maanden is, komt dit verschijnsel over het algemeen niet meer voor.

Eenkennigheid laat zich als volgt verklaren. In de loop van zijn ontwikkeling vormt de baby een 'schema' van zichzelf. Onder invloed van voortdurende interacties met één bepaalde opvoeder wordt dit schema uitgebreid tot: 'ik + opvoeder'. Elk contact met een persoon die verschilt van de persoon van wie reeds een schema bestaat (*schemadiscrepantie*), wekt angst op, omdat het kind niet bij machte is om iets aan die schemadiscrepantie te veranderen.

Als het kind een maand of 12 à 15 is, verdwijnt dit verschijnsel, omdat:

- in de loop van de tijd het kind met meer mensen in contact is geweest en daardoor zijn schema heeft uitgebreid. Dit is nu geworden: 'ik + opvoeder(s) + andere mensen';
- het kind adequaat kan reageren op ontstane schemadiscrepantie: het kan naar vader of moeder gaan, of een vraag stellen als: 'Wie is dat?'

Scheidingsangst (10 à 18 maanden)

Wil het kind kunnen protesteren en zijn opvoeders missen, dan is het nodig dat het in zijn verstandelijke ontwikkeling de fase van *objectpermanentie* heeft bereikt. Dat wil zeggen dat het weet dat mensen en dingen blijven bestaan, ook al ziet hij ze niet. Een kleinere baby verliest iedere interesse in iets zodra het aan zijn oog wordt onttrokken; verstoppertje spelen met hem is nog niet mogelijk. Maar in zijn tweede halfjaar gaat hij wel zoeken, ook zijn opvoeder. Het blijkt dat een kind in deze periode in de nabijheid van zijn opvoeder meer rondkijkt, meer rondkruipt en -loopt en meer met spelletjes in de weer is. Op deze manier staat de afhankelijkheid aan de opvoeder mede in dienst van de verstandelijke, motorische en sociale ontwikkeling.

Het onderzoeken van de omgeving roept bij het kind ambivalente gevoelens op. Enerzijds is het geïnteresseerd in nieuwe dingen, anderzijds roepen deze ook angst op. Door de veiligheid die hechting geeft durft het kind over die angst voor het nieuwe heen te stappen en gaat hij eropaf. Alleen een kind dat zich veilig voelt, durft de omgeving te onderzoeken en zichzelf te ontploien.

Aanhankelijkheid vanuit gevoelens van zekerheid of onzekerheid

Een kind dat op bepaalde momenten dicht in de buurt van zijn opvoeder blijft omdat het zich daar veilig voelt, zal per situatie aanvoelen wanneer het een eindje bij die opvoeder vandaan kan gaan. De opvoeder heeft voor het kind de waarde gekregen dat hij angst en onzekerheid opheft. Ook op afstand houdt hij die waarde. Het kind voelt zich veilig in de wetenschap op hem te kunnen terugvallen.

Aanhankelijkheid vanuit een gevoel van onzekerheid is te zien bij kinderen aan wie de ouders niet het vertrouwen hebben gegeven in geval van nood altijd beschikbaar te zijn. Zo'n kind laat het niet zover komen en blijft bij voorbaat dicht bij hen. Het klampt zich letterlijk aan hun benen vast. In plaats van dat de aanhankelijkheid als tussenstation naar zelfstandigheid wordt beleefd, houdt deze vorm van aanhankelijkheid hen juist afhankelijk. Zo is te verklaren dat kinderen juist sterk kunnen hangen aan afwijzende ouders. Het zijn onverschillige ouders die het hun kinderen onmogelijk maken zich te hechten. Maar aan afwijzende ouders kunnen kinderen zich sterk hechten, zij het dat het een aanhankelijkheid vanuit onzekerheid en onveiligheid is.

De aanhankelijkheid vanuit zekerheid en veiligheid helpt de zelfstandigheid bevorderen. Een kind kan steeds meer en durft dat ook in daden om te zetten. Het durft steeds verder van zijn opvoeder vandaan te gaan en deze zelfs uit het oog te verliezen, al zal het steeds weer even komen kijken of hij er nog wel is. Het draagt in dit stadium van zijn ontwikkeling voorstellingsbeelden van zijn opvoeder met zich mee, die het kind helpen om perioden van scheiding te overbruggen. Verstandelijk is het tot dit afstand durven nemen in staat, omdat het tot het besef is gekomen dat mensen na verloop van tijd terugkomen, ook al zoek je hen niet op.

Steeds vaker gaat het kind op eigen kracht op onderzoek uit; hij doet ervaringen op waar zijn opvoeder buiten staat. Hij durft zelfs naar andere mensen te kijken, hen aan te raken, iets te zeggen, al schrikt hij zelf in het begin van die moed en rent hij vaak naar zijn opvoeder terug. Op een gegeven moment durft hij zelfs tegen zijn opvoeder op te staan, dingen te doen waar deze het niet mee eens is en zijn eigen wil door te drijven.

Conflicten ontstaan omdat hij motorisch in staat is dingen te doen waarvan hij verstandelijk nog niet beseft dat ze gevaarlijk, hinderlijk, schadelijk of onherstelbaar zijn. Zo zeker is hij van de band van de gehechtheid tussen hem en de opvoeder, dat hij risico's durft te nemen en deze boos durft te maken. Hij is dan een jaar of twee. Tegelijkertijd is hij echter bang. Hij is bang dat hij zijn opvoeder echt zal kwijtraken. Het is de leeftijd van veel kinderangsten, vooral 's nachts. De leeftijd van roepen en uit bed komen om te weten of zijn opvoeder er nog wel is, na alle conflicten die hij overdag met zijn 'nee' en 'niet doen' heeft uitgelokt.

Dat is wat met 'basisvertrouwen' en andere afgeleide begrippen wordt bedoeld: dat het kind door ervaringen van onvoorwaardelijke zorg en genegenheid van zijn ouders het lef houdt om op eigen houtje dingen te ondernemen, ook als dat betekent dat hij tegen hun wil ingaat, zonder dat hij bang is hun liefde kwijt te raken.

Een vraag die de laatste jaren meer wordt gesteld, is: kan ook een andere volwassene dan de ouder degene worden aan wie het kind zich hecht? Wanneer je deze vraag bekijkt vanuit het experiment van Harlow, kun je deze vraag positief beantwoorden.

Relationele problemen bij kinderen ontstaan dan ook niet door het feit dat kinderen van hun ouder worden gescheiden, maar doordat die ouder bij voortdurend niet door een andere vaste figuur wordt vervangen. Kinderopvang is dan ook geen slechtere

opvoedsituatie dan die waarin de ouders zelf helemaal alleen de taak van de opvoeding op zich nemen. Maar ook geen betere! In ieder geval hoeven ouders zich niet schuldig te voelen als zij besluiten hun kind aan de zorgen van de kinderopvang toe te vertrouwen. Zo'n kinderopvang moet dan uiteraard wel aan bepaalde voorwaarden voldoen. In de Wet Kinderopvang is bijvoorbeeld opgenomen dat er aparte ruimtes moeten zijn voor kinderen tot de leeftijd van 1 jaar. Zo'n groep mag niet groter zijn dan 12 kinderen en per 4 kinderen moet er minimaal één beroepskracht aanwezig zijn. In de leeftijd van 1 tot 2 jaar moet er één beroepskracht per 5 kinderen, in de leeftijd van 2 tot 3 jaar per 6 en in de leeftijd van 3 tot 4 jaar per 8 kinderen een beroepskracht aanwezig zijn. Onder deze voorwaarden komt een goed hechtingsproces niet in gevaar, ervan uitgaande dat er geen groot verloop van personeel plaatsvindt.

Een andere voorwaarde is dat er voor kinderen tot 1 jaar afzonderlijke slaapruides zijn. Ten slotte moet kinderopvang het kind voldoende veiligheid bieden en de mogelijkheid zich persoonlijk en sociaal te ontwikkelen door middel van een ruim activiteitenaanbod en gebruik van spelateriaal.

Bij kinderen die niet de mogelijkheid hebben gehad zich aan bepaalde personen te hechten, kunnen zich de volgende verschijnselen voordoen:

- Er treedt geen vreemdenangst op.
- Er treedt geen scheidingsangst op.
- Aanvankelijk wordt op onlustgevoelens gereageerd met huilen, maar geleidelijk aan zal deze reactie afnemen: het kind trekt zich in zichzelf terug. Het houdt op met huilen, maar met een onveilig gevoel, niet omdat het zich tevreden voelt.
- Er treedt vertraging op in de spraakontwikkeling.
- Initiatief om contact te krijgen zal door het kind verscheidene malen worden afgewezen.

Op latere leeftijd kan het zich als volgt uiten:

- Er treedt agressief gedrag op.
- Het kind is overdreven afhankelijk van volwassenen (onnodig om hulp vragen).
- Het is overactief en wordt snel afgeleid.
- Het kind is slechts in staat oppervlakkige relaties aan te gaan.
- Het gaat alleen 'voor wat hoort wat'-relaties aan.

1.2.3 Ouderlijke responsiviteit en de kwaliteit van de hechting

De kwaliteit van de hechting hangt samen met de adequaatheid van de reactie van de ouders. Als de *ouderlijke sensitiviteit en responsiviteit* adequaat is, tonen ouders zich gevoelig voor de signalen die de baby uitzendt en stemmen zij hun reactie af op zijn behoefte. Meteen vanaf de geboorte vertoont de baby specifiek hechtingsgedrag in de vorm van huilen, grijpen, brabbelen en vastklampen. Ook de glimlach die hij met een week of zes gaat vertonen, is een zeer sterke hechtingsfactor.

Als dit wederzijdse afstemmingsproces goed verloopt, ontwikkelt de baby een gevoel van vertrouwen in de ouders én in zichzelf. Hij ervaart namelijk dat zijn gedrag effect heeft op de omgeving en dat zijn behoeften erkend worden. In een goede hechting ligt niet alleen de basis van het vertrouwen in mensen, maar ook van het gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen.

1.2.4 Gevolgen voor de ontwikkeling

Uit allerlei recente onderzoeken, uitgebreid beschreven in *Handboek ontwikkelingspsychologie* (Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 2003), blijkt dat een goed hechtingsproces van grote invloed is op de gehele ontwikkeling van het kind. Op basis van positieve hechtingservaringen ontwikkelt het kind wat genoemd wordt een 'internal working model'. Het kind bouwt een systeem op van gevoelens, denkbeelden en verwachtingen over het gedrag van anderen en zijn eigen effectiviteit. Hiermee heeft het kind een soort blauwdruk waarop het voortbouwt bij het aangaan van relaties met anderen, bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden en later bij het zelf ouder zijn. Veilig gehechte kinderen spelen bijvoorbeeld beter en gevarieerder, zij zijn creatiever in hun spel, zij lossen problemen makkelijker op.

Betekent dit nu dat de hechtingsgeschiedenis van een kind allesbepalend is voor zijn hele leven? Ja en nee. Veilig gehechte kinderen zijn ontegenzeggelijk in het voordeel, maar een moeizamer hechtingsproces of ronduit slechte hechtingservaringen leiden niet automatisch tot ontwikkelingsstoornissen. Ook uit de hedendaagse kinderpsychiatrie komen signalen dat er meer flexibiliteit in hechtingsrelaties zit dan men altijd dacht (Oudshoorn, 1995).

Gezien het complexe afstemmings- en interactieproces dat hechting is, zijn er heel veel factoren die de kwaliteit van de hechting kunnen aantasten. Van de kant van de baby kan dat bijvoorbeeld zijn: een moeilijk temperament, een verstandelijke of lichamelijke handicap, vroeggeboorte. Van de kant van de ouders: psychische of sociale problemen, verslaving, ongewenstheid van het kind. We gaan hierop verder in in hoofdstuk 3, 'Achterstandssituaties'.

Daarnaast blijken er ook allerlei beschermende factoren in het leven van een kind te zijn die het verloop van de ontwikkeling gunstig beïnvloeden, zoals de veerkracht van het kind zelf, een goede duurzame relatie met een andere betekenisvolle volwassene, voldoende levensstandaard, ondersteuning van de ouders door de omgeving.

1.3 Peuterfase

In Freuds benadering wordt de anale fase bereikt wanneer het kind sensaties beleeft aan zijn uitscheidingsprocessen via de anus (omstreeks 11/2 à 2 jaar). Was er in de orale fase sprake van een passieve lustbevrediging, in de anale fase gaat het kind zijn eigen aandeel hierin ontdekken. Hij ervaart steeds meer dat hij *zelf* dingen doet, dat hij het is die dingen laat gebeuren en dat zijn handelen effect heeft, bijvoorbeeld: hij geeft de bal een schop en de bal rolt ver weg; hij vraagt drinken aan papa en papa geeft hem een glas melk.

Zo ontwikkelt zich het *ik-besef*: het kind weet dat hij iemand is, los van zijn ouders en los van de omgeving. Dit hele proces van loskomen van de ouders en zelf iemand worden, noemen we in de persoonlijkheidsontwikkeling het *separatie-individuatieproces*. In de taalontwikkeling wordt dit gemarkeerd door het verschijnen van het woord 'ik'. Het loskomen van andere mensen en van de omgeving maakt het werkelijk ontdekken van de wereld mogelijk. *Exploratiedrang* wordt dit verschijnsel bij peuters genoemd.

De motorische ontwikkeling is inmiddels zo ver gevorderd dat het kind al kruipend of lopend overal op af kan gaan, en zijn oog-handcoördinatie is zodanig ontwikkeld dat hij allerlei dingen goed kan vastpakken en ermee kan manipuleren. Het kind beleeft ook plezier aan deze ontdekkingstocht: hij zit overal aan, trekt aan snoeren, gooit kop-

jes om en probeert de stereo-installatie uit. Het pakt de poes bij de staart, klimt, valt, klimt weer en gooit de viskom over de vloer. Alles is nieuw en even prachtig. Hij stelt het geduld van opvoeders echter wel op de proef, want het is niet alleen dat hij de mensen in zijn omgeving gaat ontdekken in zijn dadendrang: hij probeert ze ook zijn wil op te leggen. Niet voor niets wordt deze periode ook wel de *koppigheidsfase* of *eerste puberteit* genoemd.

Deze koppigheid is een direct gevolg van het ontstaan van het ik-besef: het kind ontdekt dat hij iets kan doen of *niet* kan doen en dat daar reactie op komt van zijn omgeving. Hij ontdekt zo zijn eigen *wil*, en de enige manier waarop hij deze in het begin kan laten gelden, is door 'nee' te zeggen.

'Ga je mee naar buiten?' vraagt vader. 'Nee', zegt de peuter, die meestal dolgraag mee naar buiten gaat. Hij weet niet iets wat hij *wél* wil (dat kan hij nog niet verzinnen), hij weet alleen dat hij niet wil wat de volwassene hem wil laten doen. Hij oefent zijn wil en het vermogen om zelf beslissingen te nemen: beide zijn van belang in de verdere ontwikkeling van zijn persoonlijkheid. Zijn denken is nog geheel egocentrisch en daardoor is hij nog niet in staat zich te verplaatsen in anderen. Dit gedrag leidt dan tot koppigheid.

Twee peuters

Twee peuters zijn in de zandbak aan het spelen. De een is bezig met een emmertje, de ander met een schepje. De peuter met het emmertje heeft op een bepaald moment het schepje nodig en pakt dit van de ander af. Deze zet het op een huilen. De ander schenkt hier nauwelijks aandacht aan en gaat onverstoorbaar met het net afgepakte schepje in de weer. De twee ouders van de peuters komen op het gehuil af.

'Hij heeft mijn schepje!' roept de huilende peuter vertwijfeld uit.

'Marcel, wat doe je nou? Jij zou het toch ook niet leuk vinden als Elvi jouw emmertje zou afpakken?'

Mocht deze opvoeder de illusie hebben dat deze opmerking enig opvoedkundig resultaat zou hebben, moeten we hem helaas teleurstellen. Marcel heeft gewoon een schepje nodig, Elvi heeft toevallig zo'n schepje, dus pakt hij dat. Hij kan zich nog niet verplaatsen in hoe Elvi zich voelt als hij haar schepje afpakt. Deze vaardigheid beheerst hij pas in de volgende fase, de kleuterfase. Dan zou de opmerking van de ouder van Marcel meer kans van slagen hebben. In de peuterfase spelen kinderen vooral naast elkaar in plaats van met elkaar. Nu volstaat het om tegen Marcel te zeggen: 'Je mag niet zomaar iets van een ander afpakken, dat moet je eerst netjes vragen.'

Laat je een kind in deze fase een cadeautje kopen voor de verjaardag van een vriendje, dan zal hij een cadeautje kopen dat hij zelf graag zou willen krijgen in plaats van zich af te vragen wat zijn vriendje graag zou willen.

Centraal bij Freud staat in deze periode de zindelijkheidsstraining. Voor het kind is ontlasting niet iets vies wat stinkt en daarom zo snel mogelijk moet worden weggespoeld; nee, het is een product dat door hem gemaakt is en waar hij in zekere mate trots op is. Wanneer ouders dan ook te krampachtig en te streng optreden tijdens het zindelijk worden en de ontdekkingsreizen van het kind, kan er bij het kind het gevoel ontstaan dat het slecht is wat het produceert en onderneemt. Het kind wordt dan geremd in zijn ontplooiingsdrang en een overmatige netheid en angst om iets vuil te maken kan daar het gevolg van zijn.

Gaan ouders daarentegen wat soepeler om met enerzijds de zindelijkheidstraining en anderzijds de vaak letterlijke ontdekkingsreizen van het kind in zijn kleine, maar voor hem hoogst interessante omgeving, dan wordt het kind gestimuleerd zich actiever en creatiever op te stellen in het bevredigen van zijn behoeften. Dit wil niet zeggen dat ouders het kind niets mogen verbieden of niet corrigerend mogen optreden. Het kind heeft ook duidelijk grenzen nodig. Dat schept een gevoel van veiligheid. De manier waarop opvoeders die grenzen aangeven, is echter heel belangrijk. Het komt erop neer dat je een kind iets verbiedt zonder het kind het gevoel te geven dat het als persoon wordt afgewezen. Zo leert een kind ook dat je met iemand een conflict kunt hebben zonder het gevaar te lopen dat die persoon niet meer van je houdt.

Als ouders het kind te veel belemmeren in zijn activiteiten en hardhandig dwingen tot zindelijkheid, dan kan bij een kind het gevoel ontstaan dat zijn eigen wil ontwikkelen fout of slecht is of zelfs kan leiden tot liefdeverlies. Zo'n kind zal op den duur conflicten met opvoeders gaan vermijden en niet leren te doen wat het zelf wil. Volgens Freud wordt zo de basis gelegd voor een passieve, conflictvermijdende persoonlijkheid. Voelt het kind zich hulpeloos gemaakt doordat de ouders het een machteloos gevoel geven, dan zal het de neiging hebben met anderen te doen wat hemzelf wordt aangedaan. Kinderen in de anale fase kunnen opvallend wreed zijn voor dieren, en andere kinderen sadistisch plagen en sarren: 'Ik doe met de ander wat mij overkomt.'

Ook reactieformatie gebruikt het kind in zijn afweer: het wordt overmatig netjes uit angst zichzelf of iets anders vuil te maken: een bedekking van de behoefte om te kleden en alles onder te smeren (zie paragraaf 7.5.1).

1.4 Kinderangsten

Zoals we in de paragraaf over hechting al schreven, gaat het zelfstandiger worden van het kind gepaard met botsingen met de ouders. Daardoor wordt het kind bang dat de ouders hem in de steek zullen laten of dat hij hun liefde zal verliezen. *Verlatingsangst* wordt dit genoemd, een vervolg op de scheidingsangst die het kind van een maand of zes is gaan vertonen.

Voor het ontstaan van kinderangsten moeten we even terug naar de baarmoeder, want zelfs in de buik van de moeder kan een baby al schrikken en onrustig worden van allerlei prikkels, bijvoorbeeld van harde geluiden (extern) of darmkrampjes (intern). Hoe goed een baby 'nare' prikkels kan verwerken, hangt af van zijn aangeboren vermogen om prikkels te reguleren. Dit vermogen tot regulatie verschilt per individu. Het ene kind is veel sneller uit zijn doen dan het andere, het ene kind reageert veel heftiger op bepaalde prikkels dan het andere. Eenmaal geboren is de baby bij het hanteren van onplezierige ervaringen ook heel sterk afhankelijk van het inlevende, beschermende en troostende vermogen van de ouders.

We komen dan weer bij de ouderlijke sensitiviteit en responsiviteit terecht: kunnen de ouders de baby effectief troosten als hij geschrokken is, buikpijn heeft of te veel prikkels heeft ervaren?

Sommige baby's die erg veel huilen, zijn heel moeilijk tot rust te brengen. De ouders kunnen daar onzeker van worden of machteloos. Dit brengt een goede, veilige band van de baby met de ouders in gevaar. De baby voelt zich dan van meet af aan niet veilig en beschermd en dat heeft gevolgen voor zijn vermogen om met angst om te gaan.

Wanneer een baby tussen 3 en 6 maanden is, kan hij een schrikreactie vertonen als hij iets meemaakt wat hem aan een eerdere nare ervaring doet denken. Vanaf 6 maanden spreken we van de eerste echte angsten: scheidingsangst en angst voor vreemden.

Volgens Freud dragen wij deze scheidingsangst de rest van ons leven met ons mee en zullen wij in elke nieuwe fase van onze ontwikkeling daarmee geconfronteerd worden, telkens op een wijze die bij die fase past. Zo vertoont de peuter in de koppigheidsfase de hiervoor genoemde verlatingsangst. De scheidingsangst uit zich bij de peuter ook in het idee dat hij zélf verdwijnt, bijvoorbeeld door de wc-afvoer, of dat hij meegenomen wordt door enge beesten of opgegeten wordt (en daarmee dus gescheiden wordt van zijn ouders). Natuurlijk houden deze angsten ook verband met de cognitieve ontwikkeling van de peuter. Hij is de wereld aan het ontdekken en ervaart dat er een heleboel dingen gebeuren die voor hem onbegrijpelijk zijn en waarover hij geen enkele macht heeft: onweer, het donker van de nacht, vuur, enzovoort. Wat hij niet met zijn verstand kan begrijpen, vult hij in met zijn fantasie (zie subparagraaf 1.5.4). Met de verdere ontwikkeling van het begripsvermogen verdwijnen deze angsten uit onbegrip.

Floor

Floor zit lekker in bad. Door een onverwachte beweging raakt de stop van het bad los en met een kolkend geluid stroomt het water weg. Op dat moment wordt het wereldrecord snel uit bad kruijen ruimschoots gebroken, want stel je toch voor dat jij samen met het badwater door de afvoer verdwijnt?

De uitleg van zijn opvoeder dat zo'n groot hoofd nooit door zo'n klein afvoergaatje kan verdwijnen, wordt niet serieus genomen, omdat hij deze uitleg cognitief nog niet kan begrijpen. Je kan niet voorzichtig genoeg zijn!

De scheidingsangst uit zich in de kleuterfase als angst voor de schending van het lichaam, voor beschadiging, voor pijn. In de puberteit komt de scheidingsangst terug in de angst die het losmakingsproces met zich meebrengt, en in de fase van de volwassenheid uiteindelijk ook in de angst om dood te gaan en daarmee definitief gescheiden te worden van onze dierbaren.

Behalve van deze zogenoemde *ontwikkelingsangsten* kunnen ook andere angsten opspeulen. Tussen de 2½ en 5 jaar vertoont het kind bijvoorbeeld angst voor straf en liefdesverlies als hij dingen doet die hij niet mag van de ouders. We zien hier het begin van de gewetensontwikkeling (zie 7.2.3 onder 'Geweten'), die zich later gaat uiten als echte gewetensangst: het kind weet dat het een regel overtreedt en zijn geweten (geïnternaliseerde normen en waarden van de ouders) protesteert (zie ook subparagraaf 3.2.6 onder 'Kinderangsten').

Bij kinderangsten is het voor de opvoeder belangrijk dat hij deze angst serieus neemt. Het ontkennen ervan ('Nee joh, er zit geen krokodil onder je bed') neemt die angst echt niet weg! Doe een beroep op je eigen creativiteit: geef een zodanige draai aan de angst dat deze minder wordt of zelfs verdwijnt. Bijvoorbeeld: 'Wist jij dat spoken heel bang zijn voor licht? Dan verdwijnen ze namelijk. Dus als we nou jouw lampje laten branden en het licht op de overloop, dan durven ze echt niet meer op je kamer te komen, hoor! En die krokodil, die jaag ik zo onder je bed vandaan en die zal ik zo'n uitbrander geven dat hij hier nooit meer durft te komen.'

1.5 Taal en denken

1.5.1 Over taal in het algemeen

Taal speelt een grote rol in het leven van mensen, zeker in onze hedendaagse maatschappij. Er is verband tussen taal en denken, taal en geheugen, taal en gedrag, taal en emotie. Kun je ook denken zonder taal? Jawel, in beelden of voorstellingen. We kunnen ook 'broeden' op een woord waar we niet op kunnen komen.

De relatie tussen taal en denken is ingewikkeld: als een kind eenmaal over taal beschikt, ontwikkelt het denken zich sneller en wordt het complexer, vooral door de communicatie met anderen, die mogelijk is geworden door de taal.

Daarnaast geeft taal het kind een ordeningsmogelijkheid, hetgeen het denken verruimt en een andere benadering van de wereld mogelijk maakt. Door middel van woorden is bijvoorbeeld onderscheid te maken tussen mijn en dijn, tussen dag en nacht, vandaag en morgen. Door dingen te benoemen kan het kind zijn ervaringen stabiliseren, vastleggen: bijvoorbeeld een kind gaat van de glijbaan af en vindt dat heel leuk. Als het die ervaring kan benoemen, kan het deze in gedachten nog eens beleven, herhalen en het kan er ook anderen deelgenoot van maken.

De ervaringsmogelijkheden worden dus aanzienlijk uitgebreid. Het kind zit niet vast aan het 'doen in het hier en nu', maar het kan ook iets herbeleven uit het verleden en fantaseren over de toekomst (het tijdsperspectief wordt groter).

Taal is een van de manieren om iets te *representeren* (opnieuw aanwezig te laten zijn). Andere manieren zijn: je doet het opnieuw, dus door middel van handelen, of je gebruikt een visueel beeld (een plattegrond is bijvoorbeeld een weergave van een stad). We noemen deze functie van taal de *symboolfunctie*. Via taal kunnen we generaliseren: 'stoel' staat voor alle stoelen. Dat wil zeggen: we komen los van dit ene concrete voorwerp. Abstract denken wordt mogelijk.

Ook in de emotionele ontwikkeling speelt taal een rol: door gevoelens te benoemen kun je ze met anderen delen. Door meerdere woorden te leren, genuanceerdere, kun je je gevoelens nauwkeuriger uiten. Door ervaringen anders te benoemen kun je deze anders ervaren (*positief labelen*). Je voelt niet alleen wat je voelt, je voelt ook wat je geleerd hebt te voelen, wat zo heet. Via taal zijn emoties te beïnvloeden; denk maar aan reclame en propaganda.

Ten slotte kan taal gedrag reguleren: moeilijke handelingen kunnen we begeleiden door hardop te denken. Bij agressie zeggen we tegen onszelf: 'Eerst tot tien tellen'; een peuter wil een koekje pakken en zegt: 'Nee, nee!'

1.5.2 Taalontwikkeling

Taal is heel ingewikkeld. Toch leren we in ongeveer vier jaar onze moedertaal prima begrijpen en spreken. Zonder les te krijgen! Kinderen worden geboren met een enorm taalvermogen.

Zuigelingen reageren anders op taal dan op andere geluiden. Taal is interessanter! Bij het horen van een stem draait een goed horende baby meteen zijn hoofdje in de richting van de spreker en reageert met bewegen en trappelen op het geluid. Praten stimuleert kennelijk.

Na enkele weken gaat een baby ook zelf klanken produceren: vocaliseren heet dat. Hij ontdekt dat hij bij het uitademen geluiden kan maken: ah, oh, eh, uh.

Hij doet dat als hij zich plezierig voelt. Zelfs als hij alleen in zijn bedje ligt, kun je hem nog horen spelen met zijn stem. Hij maakt allerlei variaties op door hem geuite klanken, een soort bedbrabbelen, of zoals de taalkundige Jacobson het noemt: 'bed monologues'. Voor het grote ongenoegen kan hij huilen in verschillende toonaarden. Elke ouder herkent na enkele weken het hongerhuilen, het zeuren voor het slapen, het buikpijnhuilen. De baby leert huilen als signaal te gebruiken: 'Er is iets mis!' En hij leert te vocaliseren om duidelijk te maken: 'Ik heb het naar mijn zin!'

Met 2 à 3 maanden gaat de baby brabbelen: alle klanken die een mens maar kan verzinnen, komen uit zijn mond. Hij praat 'Russisch' of 'Chinees' en gebruikt allerlei klanken die hij niet om zich heen hoort. Dat heeft hij dus niet geleerd door imitatie! Het kind kan dit brabbelen gebruiken als bewuste activiteit, om ermee te communiceren of te spelen. De volwassene die terugpraat, neemt deel aan het spel en zo kan er een hele discussie ontstaan. Dit is al echte communicatie!

Met 4 maanden herkennen baby's hun eigen naam, met 6 maanden geven zij tekenen van begrip bij woorden van bekende dagelijkse voorwerpen of mensen.

Rond 7 maanden vallen de klanken die niet bij de moedertaal horen weer af. Dat wil zeggen dat het kind op grond van wat hij hoort als het ware tot de conclusie komt dat bepaalde klanken wel en andere niet van belang zijn. Hij vergelijkt steeds wat hij zegt met wat hij hoort. Dit is een leerproces.

Met 9 maanden imiteert een kind een volwassene bewust en leert hij *betekenis* te hechten aan bepaalde geluiden/klanken. De intonatie van de moedertaal wordt perfect; ook al zijn de meeste klanken nog geen echte woorden, het klinkt al 'Nederlands'. De stem van moeder (vader/vaste verzorger) wordt belangrijker gevonden dan andere geluiden en stemmen. Bepaalde woorden (zoals 'eten', 'mee' of 'bedje') worden 'begrepen', in die zin dat het kind verband legt tussen het woord en bepaalde dingen/handelingen/gebeurtenissen. Omstreeks 12 maanden begrijpt het de eerste kleine opdrachtes.

Daarnaast gaat een baby wijzen naar voorwerpen of mensen om de aandacht van zijn opvoeder daar ook op te richten. Er is dus al veel communicatie mogelijk voordat het kind meer taal verwerft; men kan heel veel ervaringen met elkaar delen op non-verbaal niveau.

Het passieve taalgebruik (dat wat het kind begrijpt) is verder ontwikkeld dan het actieve, net zoals dat voor volwassenen geldt wanneer die een vreemde taal leren.

Een van de eerste woorden die gezegd worden, overal op de wereld, is 'mama'. Men zou kunnen zeggen dat de moeder het belangrijkste is voor de baby en dat het geen wonder is dat dit woord het eerst komt. Het is echter waarschijnlijk dat deze klankcombinatie, spontaan voortkomend uit het soort mummelgeluid dat een baby maakt bij het zuigen, later het woord voor moeder geworden is. De enthousiaste reactie van de omgeving op deze klanken werkt daarbij als versterker.

- Met 12 maanden spreekt het kind ongeveer drie woorden, bedoeld als hele zinnen.
- Met 18 maanden spreekt het 22 woorden, nu ontstaan ook tweewoर्डzinnen.
- Met 2 jaar kent een kind 270 woorden.
- Met 3 jaar kent het 890 woorden, ook leert het kind de grammatica al behoorlijk kennen.
- Met 4 jaar kent het 1540 woorden.

Wanneer het kind *woorden* leert begrijpen, begint de eigenlijke verdere taalontwikkeling. We spreken van een *woord* als een kind eenzelfde groepje klanken steeds voor hetzelfde ding of dezelfde handeling/gebeurtenis gebruikt. Dit is het begin van het

ontdekken van *taal als symbool*. Kinderen worden geboren met een soort ordenings-schema's voor woorden; anders is het niet te begrijpen hoe een kind weet dat het woord 'auto' op het hele ding slaat en niet op een onderdeel. Chomsky gaat ervan uit dat kinderen een aangeboren taalbegrip hebben, gebaseerd op neurologische rijping. De omgeving speelt daarbij de rol van taalleverancier. Als de symboolfunctie van taal eenmaal ontdekt is, neemt de *cognitieve* ontwikkeling van het kind een enorme vaart.

De eerste woorden benoemen *concrete* dingen, datgene wat het kind kan zien en horen. Rond de 2½ jaar weten kinderen dat bij een onbekend mens, dier of voorwerp ook een onbekend woord hoort: alles heeft een naam, als een soort eigenschap. Het betekent een doorbraak als een kind ontdekt dat het ook kan praten over iets wat er niet, nog niet of niet meer is: de auto met mama erin is weggereden, maar we kunnen daar nog wel over praten en straks komt die auto met mama weer terug. Het kind leert de lamp aan en uit te doen, de deur open en dicht: als de lamp aan is, weet hij dat deze ook uit kan. Hij is op de hoogte van de 'andere toestand' van de lamp.

Woorden en dingen worden nog wel door elkaar gegooid: zelfs een kind van 6 of 7 jaar vindt het woord 'slang' lang omdat het aan het lange beest denkt. Ook kan het kind gek doen in plaats van iets gek vertellen. Pas rond de 2½ leert een kind dat woorden bedenkzels zijn in de hoofden van mensen, dat mensen in andere landen hetzelfde ding anders noemen, dat je iets zomaar een andere naam kunt geven, enzovoort. Het feit dat woord en voorwerp niet onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, leidt langzamerhand tot het besef dat *taal en werkelijkheid* twee te onderscheiden werelden zijn.

Taalontwikkeling

De woordenschat stuurt het denkproces, niet zozeer door de hoeveelheid woorden, maar als een soort hiërarchisch geordend netwerk van woorden en begrippen. Een verzameling losse woorden helpt ons niet met denken; woorden moeten gegroepeerd worden in klassen die met elkaar in verband staan, variërend van algemeen, abstract en overkoepelend tot specifiek en concreet.

Een kind leert eerst 'rood' en 'blauw' als specifieke kleuren behorend bij concrete dingen: een rode muts, blauwe schoenen. Wat verder leert het dat 'rood' en 'blauw' op meer dingen slaan, algemeen gelden voor alles wat die 'kleur' heeft. Het overkoepelende begrip 'kleur' wordt geleerd. Daarmee wordt het mogelijk voorwerpen te vergelijken op kleur. Vergelijken is een bepaald denkproces. Hoe meer algemene begrippen het kind tot zijn beschikking krijgt, des te breder kan het verbanden leggen en des te ingewikkelder kunnen zijn denkprocessen verlopen.

Volgens Vygotsky hebben de taal en het denken zich ontwikkeld tijdens het proces van de evolutie. Toen de mens meer in groepsverband ging leven, moest men met elkaar communiceren en beslissingen nemen. Bij het nemen van beslissingen moeten mogelijke handelwijzen tegen elkaar worden afgewogen, men moet zich kunnen voorstellen wat de resultaten zijn van verschillende handelingen. Via hardop 'denken' ontwikkelde men het in stilte denken. Een kind ontwikkelt dat op die manier.

Denken is een heel bijzonder proces. Het is een manier om met de werkelijkheid om te gaan zonder dat er iets is! (Je kunt ook waarnemend of handelend met de concreet aanwezige werkelijkheid bezig zijn.)

Om te kunnen denken zijn beelden/voorstellingen van de werkelijkheid nodig of andere symbolen, 'woorden' die de werkelijkheid vertegenwoordigen. Daarmee kunnen we dan ideeën opbouwen over hoe verschillende facetten van de werkelijkheid met elkaar samenhangen en komen we tot kennis en begrip van de wereld om ons heen. Een voorbeeld uit het kinderleven: 'bedje toe' is een van de eerste zaken die een peuter begrijpt. Hij leert dat te koppelen aan een serie gebeurtenissen die ermee samenhangen: plasje doen, tandenpoetsen, enzovoort. Hij leert ook dat het meestal samengaat met een bepaald gevoel bij zichzelf dat 'moe' heet of 'heb slaap'. Hij leert dat er minstens twee verschillende 'bedje toe'-situaties zijn: in de middag en in de avond, elk met eigen context, dat er ook een 'bedje toe' is bij oma of op de crèche. Hij leert dat andere kinderen, grote mensen en dieren ook gaan slapen, maar niet altijd tegelijk met hem. Hij leert dat de wereld doorgaat als hij slaapt, dat alles er daarna nog is. Kortom: hij begrijpt een klein stukje van zijn leven.

Volgens Piaget, die heel systematisch de cognitieve (verstandelijke) ontwikkeling van kinderen heeft onderzocht, bouwt een baby kennis op van de wereld om hem heen in een actief aanpassingsproces. Door waarnemen en handelen doet de baby steeds nieuwe ervaringen op die hij verwerkt en koppelt aan eerdere ervaringen door middel van zogenoemde denkkaders of schema's. Een *schema* is op te vatten als een specifieke manier van waarnemen en denken met daarop gebaseerde acties en handelingen.

Met het schema dat het kind ontwikkeld heeft, gaat het op onderzoek in zijn omgeving, en de ervaringen die het met dit schema opdoet probeert hij in eerste instantie in te passen in het schema. Dat wil zeggen dat hij de omgeving als het ware aanpast aan zijn eigen manier van denken en doen. Piaget noemt dit *assimilatie*.

Door herhalen en oefenen perfectioneert het kind de mogelijkheden die hij met dit schema heeft, maar dan komt het moment dat hij in contact met de omgeving op iets stuit wat hij niet kan plaatsen in het bestaande schema. Op dat moment wordt hij als het ware gedwongen zijn schema te herzien en uit te breiden met nieuwe kennis en mogelijkheden. Piaget noemt dit *procesaccommodatie*: het kind past zijn schema aan aan de eisen die de omgeving stelt.

Dit proces van assimilatie en accommodatie herhaalt zich voortdurend en vormt volgens Piaget de motor van de cognitieve ontwikkeling. Een adequate, stimulerende omgeving is daarbij heel belangrijk. Een kind ontwikkelt sneller nieuwe schema's als hij hulp krijgt van volwassenen en als zijn taalontwikkeling eenmaal goed op gang is.

Een voorbeeld: een baby stopt alles wat hij te pakken krijgt in zijn mond. Zijn schema stelt hem alleen in staat om naar voorwerpen te reiken die hij ziet. Als hij ze kan pakken, stopt hij ze in zijn mond om erop te sabbelen. Op die manier bouwt hij kennis op over verschillende dingen waarop hij kan sabbelen, variërend van een speen tot een speelgoedbeest en een rammelaar.

Niet alles wat hij in zijn mond stopt, is lekker. Sommige dingen zijn vies of hard. Langzaam begint hij 'te denken' dat hij niet overal op kan sabbelen; kennelijk zijn er ook andere manieren om met een voorwerp bezig te zijn: rammelen met de rammelaar bijvoorbeeld. Al zwaaiend met de rammelaar hoort hij een geluid; dat is een ontdekking. Zijn schema met kennis breidt zich uit: er zijn dingen waarop je lekker kunt sabbelen en er zijn dingen waarmee je leuk kunt rammelen.

Een ander voorbeeld: een trap bestaat niet voor een peuter, tot hij motorisch zo ver gevorderd is dat hij kan klimmen. Dan gaat hij overal klimmogelijkheden zien. Vóór die tijd neemt hij dus anders waar.

1.5.3 Invloed van de omgeving

Ook de omgeving, in dit geval de opvoeders, speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van taal. Aanvankelijk spreken de opvoeders een soort babytaal met het kind. Hoewel vroeger werd aangenomen dat dit nadelig zou zijn voor de verdere taalontwikkeling, is men de laatste jaren tot de conclusie gekomen dat hier wel degelijk een stimulerend effect van uitgaat. Door middel van babytaal is de opvoeder in staat zijn affectie voor de baby te uiten, en dit stimuleert de baby op zijn beurt om hem te volgen. Bij babytaal vallen twee zaken op: emotie en woordgebruik. De toon gaat omhoog en in één zin komen meer wisselingen in toonhoogte voor. In het woordgebruik valt op dat er veel verkleinwoordjes voorkomen en dat lettergrepen zonder klemtoon worden weggelaten. Verder worden de voornaamwoorden 'ik' en 'jij' vervangen door eigennamen: 'Nou gaat papa zichtje wassen van Floor.'

Bij het oudere kind is het bevorderlijk voor de taalontwikkeling als opvoeders de onvolledige zinnen van het kind aanvullen en van de zin een vraag maken. 'Auto stuk. Maken!' wordt dan: 'Is de auto stuk en moet mama hem maken?'

Tweetaligheid

In de huidige samenleving zal het veelvuldig voorkomen dat er in de thuissituatie een andere taal wordt gesproken dan op school. Voor kinderen lijkt het geen probleem te zijn dat het voor één ding twee woorden leert gebruiken: één in de moedertaal en één in de landstaal. Hoe jonger men daarmee start, des te gemakkelijker dit leerproces zal verlopen.

Hierin zijn drie fasen te onderscheiden. Aanvankelijk gebruikt het kind beide woorden willekeurig door elkaar en gebruikt het in één zin woorden uit beide talen. Vervolgens begint het kind verschil in taal te maken, rekening houdend met de situatie of met wie het praat. Alleen sluipen er nog wel eens foutjes in en gebruikt het wanneer het in de ene taal spreekt nog wel eens woorden uit de andere taal.

Tegen het vierde jaar zijn de meeste kinderen in staat twee talen foutloos naast elkaar te spreken. Voorwaarde is dan wel dat de moedertaal thuis ook foutloos wordt gesproken. Twee talen half leren is wel nadelig.

Heel belangrijk is ook dat het kind in een taalrijke omgeving opgroeit, dus met veel vertellen, uitleggen, benoemen, voorlezen, samen zingen, enzovoort. Opgroeien met een zwijgzame opvoeder bevordert de taalontwikkeling niet en dus ook niet de tweetaligheid.

1.5.4 Fasen in de cognitieve ontwikkeling (volgens Piaget)

Als we de cognitieve ontwikkeling van het kind willen beschrijven, kunnen we niet om Piaget heen. Nog steeds is zijn theorie over hoe het denken van kinderen zich ontwikkelt van grote invloed. Door middel van denkprocessen gaat het kind zijn omringende leefwereld, zijn omgeving begrijpen. Dat beïnvloedt zijn handelen in en reageren op die omgeving. Denken moet dus niet los gezien worden van handelen.

Het kind vormt denkschema's van waaruit het de omgeving waarneemt en verklaart. Deze denkschema's worden steeds complexer, waardoor er in de loop van de tijd een beter begrip van de werkelijkheid ontstaat en daarmee samenhangend een effectiever handelen. De ontwikkeling van denkschema's verloopt via het proces van accommodatie: het kind stelt zijn denkschema bij om de hem omringende werkelijkheid beter te kunnen begrijpen. Ook het tegenovergestelde gebeurt echter: het kind maakt de werkelijkheid zodanig dat deze in zijn denkschema past. Dit noemt Piaget assimilatie.

Dit proces zien we vooral in de periode van het magisch realisme: het kind betovert de werkelijkheid net zo lang totdat deze in zijn denkschema past.

Piaget onderscheidt vier verschillende fasen in het denken van het kind. In de *sensomotorische fase* (0 tot 1½ à 2 jaar) maakt de baby vooral gebruik van zijn zintuigen en motoriek om zijn omgeving te begrijpen. In de *preoperationele fase* (2 tot 7 jaar) gaat het kind echt denken, maar doet dit nog op een heel concrete wijze. Fantasie en werkelijkheid lopen nog door elkaar. In de *concreet operationele fase* (7 tot 11 jaar) is het kind in staat tot ingewikkelder denkprocessen. Het kan nu abstracte begrippen hantieren, maar het denken blijft nog erg zwart-wit: iets is goed of slecht, het is nog niet in staat tot relativieren. In de *formeel operationele fase* (11 tot 15 jaar) wordt het hoogste niveau van denken bereikt. Men kan zichzelf of zijn eigen denken als uitgangspunt van zijn gedachten nemen, van belang bij het ontwikkelen van idealen of zijn visie op de samenleving.

Sensomotorische fase (0 tot 1½ à 2 jaar)

Zoals het woord al zegt, is dit de fase van de ontwikkeling van de waarneming (tast, gehoor, gezicht) en de beweging (grijpen, zitten, kruipen, lopen). De baby begint met het oefenen van zijn *reflexen* (aangeboren automatisch verlopende bewegingen, zoals zuigen) zodat deze fijner en efficiënter worden (eerste maand).

Daarna ontstaat er door steeds weer doen en waarnemen en weer doen coördinatie van reflexen en responsen. Zo ontwikkelt zich de oog-handcoördinatie om te kunnen grijpen. De baby herhaalt 'leuke' handelingen: hij stoot per ongeluk tegen een mobile boven zijn hoofd en deze gaat draaien. Vervolgens herhaalt hij dit en begint hij zijn handelingen te sturen (2 tot 4 maanden).

Tussen de 4 en 8 maanden gaat hij kruipen. Dit vergroot zijn actieradius enorm. Ook hier vindt weer een afstemming plaats tussen waarneming en beweging: hij ziet wat en gaat eropaf. Zijn belangstelling voor de omgeving wordt groter. Hij gaat activiteiten bewust herhalen omdat hij kan anticiperen op de effecten van bepaalde handelingen. Deze effecten liggen in zijn geheugen opgeslagen: hij kan zich dingen en ervaringen *herinneren*. Zoeken van iets wat buiten zijn gezichtsveld is, wordt mogelijk: hij heeft een beeld van het voorwerp. Dit wordt *objectpermanentie* genoemd.

Op dat moment heeft het kind dus een soort woordloos begrip van ruimte en tijd gekregen: een voorwerp (mens, dier) kan ergens anders zijn (ruimte) en weer terugkomen (tijd). Daarna kan het kind ook doel en middel onderscheiden: je klimt op een krukje om iets te kunnen pakken (8 tot 12 maanden). Dit is het begin van intentioneel (doelgericht) handelen.

Met de motorische rijping en de ontwikkeling van zijn denken krijgt het kind steeds meer mogelijkheden en wordt daarmee actiever, nieuwsgieriger. Hij gaat verkennen en zoekt nieuwe dingen om te doen. Hij kan al doelgericht te werk gaan om iets te construeren omdat hij 'in zijn hoofd heeft' hoe het resultaat eruit moet zien. Zijn taalontwikkeling is zo ver gevorderd dat de voorwerpen 'loskomen' van het doen. Het kind begint na te denken over voorwerpen, mensen en gebeurtenissen die niet direct waarneembaar zijn (18-24 maanden). Door middel van voorstellingen en ideeën probeert het kind nieuwe middelen te vinden om doelen te bereiken, hij lost probleempjes op, kan fantaseren, doet beweringen over zaken. Deze fase gaat over in de volgende fase als

het kind met zijn taalontwikkeling zo ver is gevorderd dat hij de symboolfunctie van taal kan begrijpen en gebruiken.

Wij zien dit beginnende symbolische denken gedemonstreerd in de doen-alsofspelletjes die het kind in de tweede helft van zijn tweede jaar leuk gaat vinden.

Preoperationele fase, fase van het magisch-realistisch denken (2 tot 7 jaar)

De schema's waarmee het kind de wereld te lijf gaat, zijn uitgebreider geworden, maar ze zijn beperkt tot de concrete werkelijkheid. Begrippen, laat staan abstracte begrippen, komen tot een jaar of 4 nog weinig voor. Met de term 'preoperationeel' bedoelt Piaget dat het kind niet goed in staat is tot het uitvoeren van complete denkoperaties: in gedachten een heel proces uitvoeren vanaf het begin tot aan het mogelijke resultaat. De kennis die hij heeft, is als het ware onvoldoende gecoördineerd en georganiseerd. Piaget demonstreerde dit met proefjes over conservatie van hoeveelheid: eerst staan er twee identieke glazen met water, vervolgens wordt het water uit een van beide glazen in een smaller en hoger glas gegoten. Het kind denkt dan dat er in het hoge glas meer water zit. Hij begrijpt het conservatieprincipe nog niet en hij kan nog niet in gedachten het omgekeerde proces uitvoeren: het water weer teruggieten in het glas waar het uit kwam (*reversibel denken*). Hij wordt in zijn waarneming volgens Piaget afgeleid door de opvallendste kenmerken van dingen: grootte en kleur. Ook zijn emoties spelen zijn waarneming parten: als hij een nieuwe jas mooi vindt, past deze altijd! Daarnaast is het denken nog egocentrisch gekleurd: tot ongeveer 4 jaar kan een kind zich niet verplaatsen in het gezichtspunt of de rol van een ander.

Verstoppertje

Een jongetje van 3½ speelt met zijn opa verstoppertje en vindt hem ten slotte in de badkuip. 'Nou ga ik daar en moet jij mij zoeken', zegt hij enthousiast. Hij is duidelijk nog niet in staat zich te verplaatsen in de denkwereld van de ander (Kohnstamm, 1993).

Het geloof in sprookjes is illustratief voor het denken in deze fase: alles is mogelijk, tegenstellingen kunnen gewoon naast elkaar bestaan, doden worden weer levend, gebeurtenissen die in werkelijkheid niet met elkaar samenhangen, worden met elkaar in verband gebracht. Animisme speelt een rol: aan dieren en dingen worden menselijke eigenschappen toegeschreven: de wind is boos en wil je omver blazen. Op zesjarige leeftijd lopen magisch en realistisch denken nog door elkaar: het geloof in Sinterklaas wordt levend als de boot arriveert.

Recent onderzoek en kritiek op Piaget

Theorie en onderzoek van Piaget geven in de ogen van een aantal critici een te ideaal beeld van de cognitieve ontwikkeling, waarin gewoon gedrag van kinderen onherkenbaar is. Het onderzoek is erg verbaal van karakter en daarom beperkt toepasbaar op baby's en peuters. Verder heeft Piaget weinig oog gehad voor de invloed van taal op het denkproces van kinderen. Niet alleen beïnvloedt denken taal, maar evenzeer beïnvloedt taal het denken. Hoe groter de woordenschat, des te complexer de denkprocessen worden die een kind kan maken.

Hiermee komen we op een volgend punt van kritiek. Piaget heeft de invloed van de sociale omgeving van het kind, met name die van de opvoeders, onderschat. Niet alleen speelt de omgeving een belangrijke rol in de taalontwikkeling van het kind, ook kan de omgeving denkprocessen van het kind stimuleren door hulp aan te bieden,

aangepast op het denkniveau van het kind. Ook een omgeving die de denkprocessen van het kind aanmoedigt (door prikkelende vragen te stellen) en beloont, zal het denkproces van kinderen bevorderen.

Uit recent onderzoek blijkt tevens dat objectpermanentie vroeger ontstaat dan Piaget aannam. Baby's van 4 maanden maken al geluidjes als een hun vertrouwd persoon plotseling uit hun gezichtsveld verdwijnt.

Ten slotte is men tot de ontdekking gekomen dat baby's eerder reageren op menselijke bewegingen dan op levenloze dingen, en dat ze al in een vroeger stadium dan Piaget aannam (vanaf 4 jaar) in staat zijn zich in de denkwereld en het gevoelsleven van anderen te verplaatsen. Al vanaf 11/2 jaar kiezen kinderen het stukje broccoli als ze mogen kiezen tussen een stukje broccoli en een cracker als de proefleidster op niet mis te verstane wijze heeft laten blijken dat zij broccoli heel lekker vindt en crackers heel vies.

Dit alles neemt niet weg dat voor- en tegenstanders de ideeën van Piaget gebruiken om nieuw onderzoek te doen en aanvullende theorie te ontwerpen. Daaruit komen interessante resultaten voort. Zo hebben bijvoorbeeld Bower, Baillargeon en anderen bij baby's met non-verbale onderzoeksprocedures aangetoond dat hun kennis van de wereld groter is dan gedacht werd. Aangenomen mag worden dat baby's vanuit een aangeboren vermogen rationeel omgaan met ervaringen die zij opdoen en daar juiste conclusies uit trekken.

Een soort aangeboren begrip van object, tijd, getal en oorzaak is aanwezig. Kinderen kunnen al heel vroeg bepaalde taken oplossen als er met eenvoudige materialen en weinig objecten gewerkt wordt.

De laatste twee fasen in de cognitieve ontwikkeling, de concreet operationele fase en de formeel operationele fase, behandelen we in paragraaf 4.3.

1.6 Leren

1.6.1 Leren en aangeboren zijn

In vergelijking met dieren moeten mensen veel leren. Veel dieren kunnen al heel snel lopen, hun eigen voedsel zoeken en zich ook verder gedragen zoals hun soortgenoten. Bij mensen is gedrag veel minder aangeboren. Zoals je bij kinderen kunt zien, moeten ze nog leren om met elkaar om te gaan, om niet bang of alleen maar agressief te zijn. Kinderen leren moeizaam lopen. En het duurt jaren voordat kinderen de taal enigszins beheersen.

Maar ook pubers en volwassenen moeten voortdurend leren, bijvoorbeeld hoe ze moeten omgaan met de andere sekse of hoe ze kinderen moeten opvoeden. Het nadeel daarvan is dat mensen datgene wat ze niet geleerd hebben ook niet kunnen. Daardoor zijn mensen, en dan vooral jonge mensen, zeer sterk op elkaar aangewezen. De meeste dingen moeten ze immers van andere mensen leren. En als de anderen je iets niet leren of niet kunnen leren, dan zal zich dat vaak niet vanzelf ontwikkelen. Dat is dan ook een van de redenen waarom kinderen uit de lagere sociale klasse minder kansen hebben in de maatschappij dan kinderen uit de hogere (zie paragraaf 5.1).

Er zijn echter ook belangrijke voordelen. Omdat mensen bijna alles moeten leren, lijken ze op klei die men elke gewenste vorm kan geven, althans zeker als die mensen nog jong zijn. Je kunt ook zeggen dat mensen een groot vermogen hebben om zich aan hun omgeving aan te passen. Een goed voorbeeld daarvan vormen de indianen in het Amazonegebied, die zich vrijwel zonder huisraad en gereedschap in leven weten te houden in een omgeving met allerlei gevaren en een onmenselijk klimaat.

Het feit dat de mens zo veel moet leren, betekent tegelijkertijd dat de eerste vijftien levensjaren van groot belang zijn. Dan leren de meeste mensen immers wat zij gedurende hun verdere leven kunnen en niet kunnen, zowel in positieve als in negatieve zin. Ook al zullen de meeste mensen hun hele leven door blijven leren, toch is die eerste tijd zeer belangrijk. Dat blijkt onder andere uit de minderwaardigheidsgevoelens die een aantal kinderen overgehouden heeft aan bijvoorbeeld de basisschool. Zij leerden daar soms dat ze niet genoeg 'konden'. Hun werd minder gevraagd en ze werden minder aangemoedigd en soms gingen ze dan ook zelf geloven dat ze niet konden leren. Daardoor probeerden ze het vaak niet meer en konden ze het dus ook niet.

1.6.2 Leren: aanpassen of niet aanpassen

In de vorige subparagraaf hebben we leren het vermogen genoemd om je aan je omgeving aan te passen. Je zou daaruit de conclusie kunnen trekken dat mensen altijd aan hun omgeving zijn aangepast. Toch toont de werkelijkheid dat dat niet altijd het geval is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de grote verschillen in opvattingen die er tussen ouders en kinderen kunnen zijn, hoewel ouders toch een belangrijk deel van de omgeving van hun kinderen vormen. Blijkbaar hebben mensen dus ook het vermogen om zich niet aan te passen.

Daarvoor zijn twee redenen aan te geven. In de eerste plaats kunnen mensen creatief zijn. Ze kunnen nieuwe opvattingen ontwikkelen met behulp van datgene wat ze al weten. Mensen kunnen nieuwsgierige wezens zijn die verder gaan zoeken dan datgene wat ze al kennen en kunnen. In de tweede plaats hebben mensen vaak niet één, maar meer soorten omgeving.

Zoals mensen onderling verschillen in de mate waarin ze creatief zijn of op onderzoek uit zijn, zo verschillen omgevingen ook onderling. De omgeving van het kind dat op het platteland van Turkije leeft, is heel anders dan die van een Turks kind dat op een flat in Rotterdam woont. In beide gevallen is er een grote kans dat de ouders islamitisch zijn, maar er zijn ook belangrijke verschillen. In Turkije is het heel waarschijnlijk dat de meeste dorpsgenoten ook islamitisch zijn en dat de manier van leven die die godsdienst voorschrijft voor iedereen vanzelfsprekend is. In Rotterdam zal die manier van leven voor velen vreemd zijn en voor een aantal mensen zelfs onverteerbaar. Dit min of meer toevallige verschil kan op de langere duur grote gevolgen hebben. In het ene geval zal dat kind als volwassene vrijwel zeker ook islamitisch zijn, behoren tot de meerderheidsgroep en zich nauwelijks vragen stellen bij zijn of haar manier van leven. In het andere geval is er wellicht een even grote kans dat men islamitisch zal zijn, maar zal men vragen stellen bij het eigen geloof, of zich daar juist heel overtuigd aan vasthouden, omdat islamitisch geloof in Nederland minder vanzelfsprekend is dan in Turkije. Naarmate er in de directe omgeving meer groepen bestaan die verschillend leven en verschillende opvattingen hebben, is er grotere kans dat men niet vanzelfsprekend de opvattingen en manier van leven van de ouders overneemt, maar zelf gaat kiezen. Het kind kan zich dan niet alleen aanpassen, maar moet ook kiezen aan wie het zich wil

aanpassen. En tot op zekere hoogte moet elk kind die keuze doen, omdat geen twee opvoeders hetzelfde zijn.

Leren is dus niet hetzelfde als je aanpassen, omdat mensen creatief kunnen zijn, maar vooral ook omdat 'de' omgeving vaak bestaat uit verschillende opvattingen over die aanpassing en verschillende manieren van leven toont.

1.6.3 Manieren van leren

Zoals in het voorgaande is beschreven, zijn taal, denken en handelen geen processen die het kind zich automatisch eigen maakt. Deze moeten ook worden geleerd. In deze paragraaf worden de meest voorkomende vormen van leren behandeld.

Klassieke conditionering: verband leggen

Deze theorie is ontwikkeld door Pavlov, die allerlei experimenten met honden uitvoerde. Hij ontdekte dat je honden verbanden kunt leren leggen die ze eerst niet legden. Wanneer honden voedsel zien, gaan ze kwijlen. Door nu een aantal keren tegelijk met het aanbieden van het voedsel een bel te luiden, leren de honden op den duur om ook te gaan kwijlen als er alleen maar een bel wordt geluid. Ze hebben dan dus geleerd om een verband te leggen tussen de bel en het voedsel.

De honden zijn nu klassiek geconditioneerd, waarbij het voedsel gezien moet worden als een ongeconditioneerde stimulus (een stimulus die spontaan een reactie (respons) uitlokt, zonder dat je daar iets voor geleerd hoeft te hebben) en de bel als een neutrale stimulus. Onder klassieke conditionering verstaan we dan het gezamenlijk aanbieden of toevallig samenvallen van twee stimuli, een neutrale en een ongeconditioneerde, net zo lang tot de neutrale stimulus dezelfde respons (reactie) uitlokt als de ongeconditioneerde. De neutrale stimulus is dan een geconditioneerde stimulus geworden, de ongeconditioneerde respons een geconditioneerde respons.

Zuigfles

Ook bij baby's kun je het verschijnsel van klassieke conditionering waarnemen. Aanvankelijk reageren baby's niet op het zien van de zuigfles. De zuigfles is nog een neutrale stimulus. Ze beginnen alleen te zuigen als je de speen in hun mond steekt (ongeconditioneerde respons). Na verloop van tijd zal de baby al gaan kraaien en met zijn mond zuigbewegingen gaan maken als het de verzorger met de fles waarneemt. De fles is nu een geconditioneerde stimulus geworden en de zuigbewegingen een geconditioneerde respons.

Niet alleen gedrag, maar ook gevoelens kunnen worden aangeleerd via klassieke conditionering. Een kind dat ooit door een hond is gebeten, kan hier zijn leven lang een angst voor honden aan overhouden. De hond is aanvankelijk een neutrale stimulus, maar wordt geassocieerd met een ongeconditioneerde stimulus (gebeten worden). De angstreactie (ongeconditioneerde respons) kan nu worden opgeroepen bij het zien van dezelfde hond, zonder dat het door die hond gebeten hoeft te worden. De hond is nu een geconditioneerde stimulus geworden, de angstreactie een geconditioneerde respons. Door stimulusgeneralisatie (zie verderop) kan deze reactie nu ook worden opgeroepen bij het zien van andere honden.

Instrumentele of operante conditionering

Klassieke conditionering is een passief leerproces. Men hoeft zelf geen actie te ondernemen. Sterker nog: men is zichzelf er niet eens van bewust dat men iets leert!

Hoe je met je omgeving moet omgaan en wat het effect is van je gedrag op de omgeving leer je meestal door vallen en opstaan. Ik doe iets, merk dat dit niet het gewenste gevolg heeft, probeer iets anders en kom zo uiteindelijk tot gedrag dat wél effect sorteert. Je zoekt dus als het ware naar de effectiefste manier om met de omgeving om te gaan. Dit is een actief leerproces.

Bij instrumentele conditionering wordt bewust gemanipuleerd met de consequenties van gedrag, om zo het leerproces te versnellen. Als een kind gewenst gedrag vertoont, dan wordt het beloond. Doet een kind iets wat niet mag, dan wordt het gestraft.

De moeilijkheid bij deze manier van leren is dat je bepaald gedrag pas kunt belonen of straffen (*bekrachten*) als het zich voordoet. Met andere woorden: geduld is geboden. Een belangrijke factor bij deze manier van leren is dat het verband tussen vertoond gedrag en bekrachtiger duidelijk moet zijn. Dus: hoe korter de bekrachtiger op het vertoonde gedrag volgt, hoe groter het leereffect. Iemand straffen voor iets wat hij drie uur geleden heeft gedaan, zal minder effect hebben dan wanneer die persoon precies op het moment dat hij dat gedrag vertoonde zou zijn gestraft. Trouwens: probeer straffen tot een minimum te beperken. Het blijft een feit dat straf ongewenst gedrag vrijwel direct de kop indrukt. Dit kan leiden tot schijnaanpassing. Experimenten hebben aangetoond dat bestraft gedrag kan terugkeren, aangevuld met ander ongewenst gedrag, zoals wraak en agressie. Ook zal men steeds harder moeten gaan straffen om hetzelfde effect te bereiken. Op de lange duur versterkt straf het probleemgedrag dat men wil verminderen.

Te vaak gestrafte kinderen kunnen hun vertrouwen en creativiteit kwijtraken; daarentegen kunnen sommigen wel heel creatief worden op het vlak van criminele activiteiten.

Een andere belangrijke factor in dit kader is dat de verschillende opvoeders consequent moeten zijn in het bekrachten van gedrag. Wanneer A een bepaald gedrag positief bekrachtigt en B bekrachtigt het negatief, zal er bij het kind geen duidelijkheid kunnen bestaan omtrent de consequenties van dat gedrag. Sterker nog: wanneer A niet reageert op ongewenst gedrag en B straft dit gedrag wel af, komt het er in feite op neer dat ongewenst gedrag partieel bekrachtigd wordt, omdat dit gedrag in zichzelf reeds een positieve bekrachtiging inhoudt voor de 'dader'. Partiële bekrachtiging houdt in dat gedrag niet meer continu wordt bekrachtigd, maar nog slechts af en toe. Partieel bekrachtigd gedrag blijft langer in stand dan continu bekrachtigd gedrag op het moment dat de bekrachtigers uitblijven. Als men gewenst gedrag te lang continu bekrachtigt, wordt het kind onzeker en afhankelijk van bevestiging, en wanneer bekrachtiging uitblijft, zal dit gedrag snel uitdoven (*extinctie*). Het is dus belangrijk dat men zo snel mogelijk overstapt van continue bekrachtiging naar partiële bekrachtiging. Ten slotte moet men ervoor waken te veel materiële bekrachtigers te geven. De kans is groot dat het kind voor zijn gevoel van welbevinden te sterk afhankelijk blijft van zaken als snoep, geld en speelgoed. Een knuffel of compliment is als bekrachtiger even effectief.

Twee processen die in het kader van conditionering nog genoemd moeten worden, zijn stimulusgeneralisatie en stimulusdiscriminatie.

Stimulusgeneralisatie wil zeggen dat een geconditioneerde reactie ook wordt uitgelokt door stimuli (bekrachtigers) die lijken op de oorspronkelijk geconditioneerde stimulus en wel des te sterker naarmate de gelijkenis groter is, of des te zwakker naarmate de

gelijkenis afneemt. De betekenis van dit leerprincipe voor het dagelijks leven is bijzonder groot. Zelden of nooit wordt men geconfronteerd met exact dezelfde stimuli. Door stimulusgeneralisatie wordt een gedragspatroon, aangeleerd in de ene situatie, overdraagbaar naar de andere situatie.

Als een bewoner bijvoorbeeld in de jeugdopvang met betrekking tot een bepaalde groepsleider een gedragspatroon heeft aangeleerd, kan dat patroon zich door middel van generalisatie ook met betrekking tot een andere groepsleider voordoen. Voorwaarde is dan wel dat er voldoende gelijkenis bestaat tussen groepsleiders. Met andere woorden: dat er wat betreft dat gedragspatroon door de groepsleiders één lijn wordt getrokken.

Daarnaast is het van belang dat we leren verschillend te reageren op situaties die verschillend zijn, ook al lijken ze zeer veel op elkaar. Dit verschillend reageren noemen wij *stimulusdiscriminatie*. Een kind gaat wel bij zijn opa op schoot zitten, maar niet bij iedere andere man anders dan zijn vader.

Klassieke en operante conditionering in de praktijk

Een mooi voorbeeld waarin klassieke en operante conditionering beide gehanteerd worden, is de zindelijkheidstraining. Wakker worden met een volle blaas is een gevolg van klassieke conditionering. Je bed uitkomen om te plassen is een gevolg van operante conditionering.

Een kind wordt niet vanzelf wakker met een volle blaas. Een volle blaas is nog een neutrale stimulus in relatie tot wakker worden. Pas als de opvoeder het kind regelmatig heeft wakker gemaakt als het een volle blaas had, wordt een volle blaas op den duur een geconditioneerde stimulus en wakker worden (zonder wakker gemaakt te worden) een geconditioneerde respons.

Schematisch ziet dat er als volgt uit:

Volle blaas (neutrale stimulus) + gewekt worden (ongeconditioneerde stimulus) = wakker worden (ongeconditioneerde respons)

Na verloop van tijd:

Volle blaas (geconditioneerde stimulus) = wakker worden (geconditioneerde respons)

Een veelvoorkomende fout in deze fase van de zindelijkheidstraining is dat de ouders meer bezig zijn met het drooghouden van het beddengoed dan met het klassiek conditioneren van het kind. 's Nachts wordt het kind opgenomen en slapend boven po of wc gehangen, zonder dat het kind echt wakker wordt gemaakt. Sommige kinderen krijgen voor het slapengaan geen drinken meer om droog te blijven. Maar zo leert een kind dus nooit wakker te worden met een volle blaas.

Wordt een kind eenmaal wakker met een volle blaas, dan kan het operante conditioneren beginnen: het kind moet leren uit zijn veilige warme bedje te komen om een plas te doen. Daar moet wel de nodige positieve bekrachtiging tegenover staan! Sommige opvoeders echter bekrachtigen dit gedrag, zonder er bij stil te staan, zelfs negatief: een koud zeil, een donker, dus eng kamertje en een po die ver van het warme bedje staat. Dus maak het voor een kind zo aangenaam mogelijk om uit zijn bedje te komen: een gezellig lampje, een mooie po op een kleedje vlakbij het bed.

Vervolgens doet een plaskalender vaak wonderen. Elke dag dat het kind droog is, mag het een plaatje inkleuren op de samen gemaakte kalender. Na een van tevoren afgesproken aantal 'droge' dagen kan dan een kleinigheid gekocht worden. Stel geen te grote cadeaus in het vooruitzicht: van pure spanning gaat het kind weer in bed plassen. Enthousiast reageren op een droge nacht is even effectief.

Leren door inzicht

Zowel het klassieke als het instrumentele leren heeft als nadeel dat het tamelijk langzaam gaat en dat men alleen maar leert om zich aan de omgeving aan te passen. Het is voor mensen echter niet alleen belangrijk om zich aan de omgeving aan te passen, maar ook om de omgeving naar hun hand te zetten. Daarbij speelt inzicht een belangrijke rol.

In dit verband is een experiment van Köhler zeer bekend geworden. Hij zette een chimpansee in een kooi. Buiten de kooi hing een banaan. In de kooi lagen twee stokken die allebei te kort waren om de banaan te bereiken. Werden ze in elkaar gestoken, dan kon de aap wel bij de banaan. Na enig proberen kwam de aap tot dit inzicht. Hoewel later bleek dat apen dit alleen konden als ze enige ervaring in het omgaan met stokken hadden, is dit wel een goed voorbeeld van hoe mensen leren. Sterker nog, het leren via inzicht is een vorm van leren waarin mensen veel beter zijn dan dieren, hetgeen niet van de eerste twee vormen van leren kan worden gezegd. Dat is dan ook de reden waarom mensen hun omgeving grotendeels naar hun hand kunnen zetten, terwijl de meeste dieren vrijwel alleen zichzelf aan de omgeving kunnen aanpassen. Onze wetenschap en techniek vormen goede voorbeelden van dit leren door inzicht, ook al kan niet gezegd worden dat we die verworvenheden altijd met evenveel inzicht gebruiken, gezien bijvoorbeeld de milieuverontreiniging.

Een voordeel van leren door inzicht is dat wát eenmaal geleerd is, niet gauw vergeten zal worden, wat bij instrumenteel leren wél het geval is. Leren door inzicht maakt dat je minder afhankelijk bent van hoe de omgeving op je reageert. Je eigen inzicht reageert als het ware als bekrachtiger. Bovendien zul je, als je iets snapt, ook eventuele veranderingen beter kunnen volgen.

Leren door nabootsing

Veel gedrag leren mensen ook door nabootsing of imitatie van anderen. Deze vorm wordt ook wel *sociaal leren* genoemd, want dit is immers alleen mogelijk doordat mensen met elkaar omgaan en op elkaar betrokken zijn.

Angst voor honden

Bandura heeft bijvoorbeeld een experiment gedaan om kinderen hun angst voor honden af te leren. Hij liet kinderen met angst voor honden gedurende acht dagen telkens even kijken naar een jongen die zonder angst met honden omging. Daarna durfden ook de andere kinderen die hond te aaien en ermee te spelen.

Kinderen leren op deze manier overigens veel meer dan volwassenen. Of en hoeveel men op deze manier leert, hangt af van een aantal voorwaarden.

De eerste is uiteraard dat men ziet dat het gedrag dat men zou willen nabootsen gunstige effecten heeft. Er zijn immers weinig mensen die in de beroemde sloot springen omdat anderen daar ook in springen.

Mensen bootsen ook gemakkelijker iets van een ander na wanneer ze tegen die ander opkijken of hem bewonderen. In de reclame houdt men dan ook rekening met dit principe. Het zijn altijd jonge en mooie mensen, beroemdheden of deskundigen die ons iets aanprijzen.

Belangrijk is verder dat degene die wil imiteren sympathie voelt voor degene die men zou willen nabootsen. Men imiteert sneller vrienden dan onbekenden.

En ten slotte is het van belang dat er overeenkomsten zijn tussen degene die imiteert en degenen die men wil nabootsen. Wij hebben minder de neiging om de Papoea's van Nieuw-Guinea te imiteren dan onze burens.

De in deze subparagraaf besproken vormen van leren moeten niet los van elkaar gezien worden. Ze kunnen elkaar prima aanvullen. Voor een kind dat met behulp van de principes van conditioneren zindelijk wordt gemaakt, verloopt dit proces veel vlotter als het om zich heen kinderen ziet die al op een potje zitten. Leren door conditioneren en leren door imiteren versterken elkaar op deze wijze.

Ook het tegenovergestelde komt voor: de verschillende vormen van leren kunnen elkaar tegenwerken. Als een kind dat door middel van conditioneren geleerd wordt niet te schelden tegen andere kinderen ziet dat twee groepsleiders elkaar in een conflict de huid vol schelden, moet men niet verbaasd staan dat dit leerproces moeizaam zal verlopen.

Men moet zich dus altijd bewust zijn van de voorbeeldfunctie – ten goede of ten kwade – die men als opvoeder heeft.

1.6.4 Grenzen aan leren

Hoewel mensen in principe alles kunnen leren, zijn daar toch grenzen aan. De grens die vaak de meeste aandacht krijgt, is de intelligentie. Er bestaan verschillende manieren om die intelligentie te meten. De uitkomst van zo'n meting heet een *intelligentiequotiënt* (IQ). Over dat IQ bestaan nogal wat misverstanden.

Een ervan is dat men soms denkt dat men intelligentie kan meten zoals men de lengte van een boom kan meten. Het verschil is echter dat er geen misverstanden bestaan over de lengte van een meter, terwijl er wel misverstanden bestaan over de IQ-‘meetlat’. Een stok die in Parijs precies één meter lang is, zou ook één meter zijn als hij in Amsterdam was gemeten. De IQ-meetlat is echter minder precies. Een van de redenen daarvoor is dat degene bij wie de intelligentie gemeten wordt daar invloed op uitoefent. Hij of zij moet zelf allerlei antwoorden geven en de ene keer heeft men daar meer zin in dan de andere keer of lukt dat beter of slechter.

Een tweede misverstand is dat men vaak denkt dat intelligentie een soort vaste eigenschap van iemand is. In werkelijkheid echter kan het IQ in de loop van de tijd verbeteren of verslechteren.

Een derde misverstand ligt in het feit dat men het er niet helemaal met elkaar over eens is wat intelligentie nu precies is. Is iemand die goed kan rekenen en goed is in taal intelligent? Is intelligentie een enkelvoudig begrip dat in één cijfer valt uit te drukken?

Algemeen wordt aangenomen dat dit laatste een te simpele benadering van het begrip intelligentie is. Momenteel wordt intelligentie gezien als een meervoudig begrip dat uit verschillende componenten bestaat. Globaal kun je stellen dat intelligentie is opgebouwd uit vier componenten:

- verbale intelligentie;
- wiskundige intelligentie;

- motorische intelligentie;
- sociale intelligentie, ook wel emotionele intelligentie genoemd: EQ.

Dus wanneer je van iemand weet dat zijn IQ 100 is, zegt dat op zichzelf nog heel weinig over die persoon, zolang je niet weet hoe dat getal over die componenten is verdeeld.

Tegenwoordig wordt intelligentie meestal gedefinieerd als *het vermogen van het individu om op adequate wijze te kunnen functioneren in zijn sociale omgeving*. Zo wordt het steeds noodzakelijker in onze maatschappij dat mensen leren met computers om te gaan en wordt er zelfs al van ‘digibeten’ gesproken als mensen daar niets van begrijpen. In een andere maatschappij echter, bijvoorbeeld in een land waar jarenlang oorlog heeft gewoed, zal men andere vaardigheden nodig hebben om te kunnen overleven.

1.7 Motorische ontwikkeling

Tot zover hebben we de ontwikkeling van het kind vanuit verschillende invalshoeken beschreven die uiteindelijk natuurlijk zeer nauw met elkaar samenhangen. Ontwikkeling is op te vatten als een continu leerproces, of een proces dat zich kenmerkt door een vaste volgorde van duidelijk te onderscheiden fasen. Elke fase kan dan weer bekeken worden vanuit een bepaald aspect: bij Freud staan de aspecten ik-ontwikkeling en lustbevrediging centraal, bij Kohnstamm hechting en zelfstandigheid, bij Bowlby hechtingsgedrag en de ontwikkeling van basisvertrouwen, en bij Piaget de cognitieve ontwikkeling.

We willen daarnaast ook even ingaan op de motorische ontwikkeling van baby en peuter, omdat de motorische ontwikkeling de gangmaker vormt voor de andere ontwikkelingsaspecten en we bij het vroegtijdig signaleren van achterstand in de ontwikkeling in de eerste levensjaren nadrukkelijk ook de motorische ontwikkeling observeren.

In het eerste levensjaar maakt het kind een enorme motorische ontwikkeling door, namelijk van een baby die plat op zijn rug ligt en volslagen hulpeloos is tot een kruipend en lopend mensje dat zijn handjes al heel goed kan gebruiken.

De motorische ontwikkeling voltrekt zich volgens twee principes: van hoofd naar voeten en van dicht bij de romp gelegen spieren (schouders, bovenarmen, bovenbenen) tot spieren die verder van de romp liggen (handen, vingers, tenen) en in een min of meer vaste volgorde. We geven de motorische ontwikkeling in het volgende schema beknopt weer. De leeftijden die genoemd worden, zijn niet absoluut: de leeftijd waarop kinderen bepaalde vaardigheden ontwikkelen, kan variëren zonder dat er meteen sprake is van een achterstand. Elk kind ontwikkelt zich in zijn eigen tempo; de een loopt bijvoorbeeld eerder dan de ander. We gaan uit van de leeftijd waarop negentig procent van de onderzochte kinderen de vaardigheid beheerst.

1 maand	Tilt in buikligging het hoofd even op. Buigt en strekt ledematen.
2 maanden	Tilt in buikligging het hoofd 45 graden van de ondergrond op.
3 maanden	Gaat reiken naar een voorwerp dat hij ziet, eerst met beide armen. Begin oog-handcoördinatie. Tilt in buikligging het hoofd langer en hoger op en gebruikt daarbij onderarmen/ellebogen als steun.

4 maanden	Tilt romp op, hoofd recht, steunt op handen, ellebogen gestrekt. Het hoofd gaat mee als hij aan de armpjes omhoog wordt gehesen. Zit met steun, nog met kromme rug.
5 maanden	Bij het omhoogtrekken aan de armen wordt het hoofd als hefboom gebruikt. Rolt van buik naar rug. Grijpt een voorwerp dat hij ziet, stuurt zijn handjes met zijn ogen.
6 maanden	Zit met lichte steun, gebruikt eigen handen als steun. Heft spontaan het hoofd vanuit rugligging. Maakt stapbewegingen als hij op een ondergrond gezet wordt en rechtop gehouden wordt. Brengt voorwerpen van de ene in de andere hand. Pakt voorwerpen met schaargreep.
7-8 maanden	Kruipt op zijn buik. Pakt voorwerpen met één hand. Kan zijn gewicht heel kort op zijn benen dragen. Zit zonder hulp, gaat zichzelf oprichten. Kan vanuit zitten naar buikligging.
9 maanden	Rolt van rug naar buik en terug. Kruipt op handen en knieën. Gebruikt zijn duim in de positie tegenover zijn vingers: 'pincet-greep' (duim en wijsvinger gestrekt).
10 maanden	Kan zonder hulp gaan zitten. Staat met steun, houdt zichzelf vast. Kan twee handen coördineren, bijvoorbeeld met twee blokjes tegen elkaar slaan. Oefent weggoeien van voorwerpen. Kan gebaren nadoen.
11 maanden	Eerste stapje met hulp. Loopt zijwaarts langs meubels. Ontwikkelt tanggreep: duim en wijsvinger zijn daarbij gebogen. Trekt speelgoed aan touw naar zich toe. Eet uit de hand en drinkt uit beker.
12 maanden	Loopt aan de hand. Kan iemand een voorwerp geven. Kan een voorwerp door een kleine opening laten vallen.
14-17 maanden	Kan steeds beter los staan en lopen.
19 maanden	Kan vanuit staande beweging hurken en iets oppakken.
22 maanden	Kan achteruitlopen
24-26 maanden	Kan traplopen, eerst door telkens een voetje bij te halen, daarna de ene voet meteen na de andere.

1.8 Opvoeden

1.8.1 Wat is opvoeden?

We hebben nu beschreven dat en hoe mensen leren, maar dat zegt nog niets over de vraag wát ze moeten leren. Die vraag dient men zich wel te stellen als het over opvoeding gaat. Opvoeden betekent immers niet zonder meer iemand maar laten leren waar hij of zij zelf zin in heeft. Meestal hebben opvoeders voor ogen wat kinderen volgens hen zouden moeten leren of juist niet zouden moeten leren. Anders gezegd: opvoeding gebeurt altijd vanuit de idealen en wensen van degene die opvoedt.

Een van die idealen kan zijn het kind zo veel mogelijk zichzelf te laten zijn. Maar zelfs dat ideaal betekent dat men het kind niet zomaar kan laten doen waar het zin in heeft. Een kind kan wel op straat willen spelen zonder zich iets van verkeersregels aan te trekken, maar dat gaat vroeg of laat fout als de opvoeder niet ingrijpt.

Een ander ideaal kan zijn een kind zo op te voeden dat het gehard is tegen allerlei omstandigheden, zich niet richt naar wat het zelf prettig vindt, maar naar wat de

ouderen van hem verlangen. Men streeft dan naar dezelfde idealen als de Spartanen vijfhonderd jaar voor Christus. Zij probeerden van hun kinderen goede soldaten te maken die niet bang waren voor pijn en moeilijke omstandigheden en die bereid waren te luisteren naar hun meerderen.

Veel ouders zullen idealen hebben die ergens tussen deze uitersten in liggen. Maar er zijn ook nog heel andere idealen mogelijk van waaruit men kan opvoeden, zoals godsdienstige of humanistische idealen.

Duidelijk zal ondertussen zijn dat elke opvoeding beïnvloeding is. Verschillende manieren van opvoeding onderscheiden zich dan ook niet door het feit dat er in het ene geval wél en het andere geval geen invloed op kinderen wordt uitgeoefend. Veel belangrijker zijn de twee volgende maatstaven:

- Zijn het alleen de ouders en ouderen die invloed op het kind uitoefenen of wordt er ook ruimte gelaten voor de invloed van leeftijdgenoten, en, zo ja, hoe groot is die ruimte?
- In welke richting beïnvloeden de opvoeders de kinderen, ofwel: welke idealen hebben de opvoeders?

1.8.2 Zoals je zelf bent, voed je op

We hebben in het voorgaande opvoeding min of meer als een bewust en gepland proces beschreven. We zijn er eigenlijk van uitgegaan dat je opvoedt zoals je (bewust) wilt opvoeden. Op die omschrijving wordt vaak grote nadruk gelegd. De belangrijkste reden daarvoor is dat je opvoeding op die manier kunt zien als iets waarvoor je al dan niet kunt kiezen. En als je opvoeding zo ziet, kun je de manier waarop je zelf of waarop een ander opvoedt, veranderen en beïnvloeden.

Immers, wanneer men kiest, kan men ook andere keuzen maken. Omdat er in onze maatschappij nogal wat mensen zijn die hun brood verdienen door op te voeden of opvoeders te begeleiden, is het belangrijk om er de nadruk op te leggen dat je kunt kiezen voor een bepaalde opvoedingsstijl. Als daar geen keuze in mogelijk is, is hun werk zinloos. Bovendien zijn er in onze maatschappij nogal wat mensen onzeker over de vraag of ze wel op de goede manier opvoeden. Het is nu eenmaal zeer frustrerend om te moeten ontdekken dat je misschien niet goed opvoedt terwijl je dat bovendien niet kunt veranderen.

Tot op zekere hoogte kun je je opvoeding inderdaad aanpassen. Maar dat neemt niet weg dat er ook grenzen aan die veranderbaarheid zijn. Dat komt doordat opvoeders ook altijd zichzelf tegenkomen in de opvoeding. In veel gevallen betekent opvoeding immers met iemand de hele dag of althans een gedeelte daarvan samenleven. Men kan dan het eigen karakter, de eigen zwakke en sterke kanten, niet helemaal uitschakelen. Het kind ziet niet alleen hoe de volwassene zou willen zijn, maar ook en vooral hoe de volwassene is. Men noemt dat vaak iemands *grondhouding* en bedoelt daarmee de eigenschappen en opvattingen die heel sterk bij iemand horen en die niet zo gemakkelijk meer te veranderen zijn.

Die grondhouding heeft vaak meer invloed dan wat opvoeders bewust zeggen. Wanneer men als ouders tegen kinderen zegt dat ze ruzies met andere kinderen moeten uitpraten terwijl men met elkaar en het kind steeds ruzies maakt die men niet uitpraat, zal het kind die laatste houding waarschijnlijk overnemen.

Zoals we bij het leren al hebben gesteld, leren kinderen veel door imitatie. In die zin voedt men dus ook op zoals men zelf is en niet alleen zoals men zou willen opvoeden. Wanneer er verschil is tussen wat men als opvoeder zegt en wat men doet, betekent

dit dat men voortdurend twee verschillende signalen aan het kind geeft. In de woorden van de leertheorie kan men ook zeggen dat men verschillende manieren tegelijkertijd bekrachtigt. Men noemt dat ook wel ‘double bind’: mededelingen die je doet, ontken je met je gedrag of omgekeerd. Het zal duidelijk zijn dat dit op zijn minst verwarring zal scheppen. Wanneer ouders dit op grote schaal doen, kan dat volgens sommigen zeer ernstige gevolgen hebben. In de film *Family life* (Ken Loach, 1971) ziet men dat een meisje onder andere als gevolg hiervan helemaal in de war raakt en niet meer weet wat ze zelf wil. Haar moeder zegt bijvoorbeeld dat het meisje zelf moet kiezen of ze haar huiswerk wil doen, maar eist tegelijkertijd dat ze er elke dag twee uur aan werkt.

1.8.3 Basisbehoeften en opvoedingsstijlen

We hebben gesteld dat opvoedingen kunnen verschillen door het soort invloed dat ouders uitoefenen en de grootte van de invloed van de ouders. Afhankelijk daarvan krijg je andere opvoedingsstijlen. We willen de soort en mate van invloed van opvoeders hier wat nader omschrijven aan de hand van de basisbehoeften van het kind. Een belangrijk gedeelte van deze gedachtegang is ontleend aan Matthijssen (1971), die een en ander ook weer ontleende aan anderen.

Men gaat er in die gedachtegang van uit dat een goede opvoeding rekening moet houden met de belangrijkste behoeften of basisbehoeften van het kind, die overigens dezelfde zijn als die van volwassenen. Dat zijn dan de behoefte aan liefde en geborgenheid en de behoefte, maar ook de noodzaak, om zich aan de omgeving aan te passen. Stel dat ouders of opvoeders een kind wel veiligheid en warmte bieden, maar het tegelijkertijd heel afhankelijk houden door het steeds voor te kauwen wat het moet doen; in dat geval zal het kind wel geborgenheid ervaren, maar dat betekent nog niet dat het anderen solidariteit en liefde kan bieden, want daarvoor is nodig dat men leert om zelfstandig te zijn en anderen in hun waarde te laten.

Naast de twee genoemde behoeften, *geborgenheid* en *zich aanpassen*, is er nog een derde die belangrijk is, namelijk *onafhankelijkheid* of *zelfstandigheid*. Dat is altijd een belangrijk gegeven als mensen met elkaar omgaan – het heeft immers te maken met macht – maar dat is vooral in de opvoeding belangrijk omdat het er daar om gaat kinderen ‘volwassen’ en zelfstandig te laten worden. Wanneer ouders hun kind wel leren om zich aan te passen aan de omgeving, maar het niet leren om onafhankelijk te zijn, betekent dat dat ze het kind slechts discipline en orde leren. Dat is iets anders dan presteren en opkomen voor jezelf, want daarvoor moet je ook geleerd hebben om zelfstandig te zijn.

Wat hieruit blijkt, is dat het er in opvoeding niet om gaat alleen aan de ene of alleen aan de andere behoefte aandacht te besteden, maar aan een aantal basisbehoeften tegelijkertijd. Datzelfde blijkt volgens Matthijssen ook uit allerlei onderzoeken naar de vraag welke opvoeding men een kind moet geven om het de beste kansen op school te laten hebben. De ene onderzoeker meent te concluderen dat ouders hun kinderen vooral ruimte moeten geven, terwijl anderen van mening zijn dat ze juist eisen moeten stellen. Beide conclusies zijn gedeeltelijk juist, maar gedeeltelijk ook onjuist. Ruimte geven is belangrijk wanneer men tegelijkertijd duidelijk laat zien waar de grenzen liggen. Geborgenheid geven is goed, mits men ook stimuleert tot onafhankelijkheid. Opvoeding is dus geen kwestie van of-of, maar van en-en. Men moet aan alle basisbehoeften tegemoetkomen.

Opvoedingsstijlen laten zich onderscheiden door de mate waarin er meer of minder nadruk wordt gelegd op bepaalde basisbehoeften. In een *strenge* opvoeding wordt er veel nadruk gelegd op de aanpassing en tegelijkertijd ook op zelfstandigheid en zich staande houden. In een *autoritaire* opvoeding wordt er wel veel nadruk op zich aanpassen gelegd, maar niet op zelfstandigheid. En in een *antiautoritaire* opvoeding wordt er veel nadruk gelegd op zelfstandigheid, maar relatief weinig op aanpassing. Al die stijlen kunnen dan ook weer verschillen in de mate waarin er nadruk op geborgenheid wordt gelegd.

Afhankelijk van de eigen persoonlijkheid en de eigen idealen zal elke opvoeder wel een andere combinatie kiezen. Dat is ook een goede zaak, hoewel het onderzoek van Matthijsen wel suggereert dat het niet verstandig is om al te zeer de nadruk te leggen op één bepaalde kant waarbij men andere kanten gaat verwaarlozen.

De behoefte om zich te laten gelden moet bij het kind evenzeer worden aangemoedigd als binnen zekere grenzen worden gehouden. Dat is ook logisch, want wie het kind alleen leert om zich te laten gelden, zal het blind maken voor de behoeften van anderen en de noodzaak om met anderen rekening te houden. Dat ligt eigenlijk al opgesloten in de basisbehoeften zelf: de weerbaarheid van de één kan de veiligheid van de ander in gevaar brengen. En zo is dat ook met de andere behoeften. Ouders en opvoeders zullen enerzijds kinderen de ruimte moeten geven om te experimenteren met de eigen mogelijkheden en anderzijds grenzen moeten aangeven. Het is evenzeer belangrijk dat ouders hun kinderen koesteren, hen aanmoedigen en laten zien dat ze vertrouwen in hen hebben. Je kunt een kind niet echt tot prestaties motiveren wanneer je het niet tegelijkertijd het gevoel geeft dat je om hem geeft.

Een mens heeft dus verschillende behoeften die deels ook strijdig zijn met elkaar. Daarom moet in de opvoeding aan alle behoeften een zekere mate van aandacht besteed worden. Dat is waarschijnlijk de reden dat goed opvoeden niet zo simpel is. Daar komt nog bij dat afhankelijk van de aard van het kind telkens een andere combinatie de meest wenselijke zal zijn.

Dat een zeker evenwicht belangrijk is, blijkt vaak wel bij pubers. Degenen die te strak zijn opgevoed, neigen ertoe uit de band te springen, en wanneer opvoeders altijd alles goed hebben gevonden, zoekt men vaak naar duidelijkheid en grenzen.

1.8.4 Hyperparenting

Zwart-wit gesteld zou je kunnen zeggen: vroeger kwamen er gewoon kinderen, veelal meer dan de ouders wensten. Kinderen waren er en participeerden in huishouden en werk, vaak al op jonge leeftijd. In een groot gezin valt het minder op als een van de kinderen wat drukker of wat trager is. Dat kind zal mede door de andere kinderen worden afgeremd of bijgestuurd. Opvoeding en scholing waren geen 'hot item'. Tegenwoordig zijn kinderen een keuze. Ouders kiezen over het algemeen voor minder kinderen en in sommige gevallen worden deze kinderen als een project beschouwd. Dit wordt ook wel *hyperparenting* genoemd. Kinderen moeten zich optimaal ontwikkelen, worden behandeld als prins en prinsesjes, zij zijn hypersensitief of hoogbegaafd, moeten uitblinken op school, in sport, op de muziekschool. Er zijn recent veel artikelen geschreven over het absurde aanmoedigingsgedrag van ouders langs de zijlijn van sportvelden, dat in sommige gevallen aan kindermishandeling grenst, over kinderen die naast school voortdurend onderweg zijn van huiswerkbegeleiding naar allerlei activiteiten, op zoek naar zelfontplooiing: kinderen die nauwelijks meer de rust kennen van een vader of moeder thuis, met een kopje thee.

Martine Delfos zei in haar Comeniusvoordracht *Het maakbare kind* (Delfos, 2006): ‘Het opvoeden van kinderen betekent de voorwaarden scheppen om hun welzijn te bevorderen door op een bedding van voedsel, liefde en veiligheid hun via hun eigen exploratie de kans te geven hun mogelijkheden optimaal te ontwikkelen en een maatschappelijk sociaal functionerend wezen te worden.’ Kinderen zijn heel goed in staat om zichzelf te ontwikkelen als de basisvoorwaarden geboden worden. ‘Als wij hun eigen ontwikkeling echter belemmeren door steeds aan te bieden wat wij vinden dat ze moeten ontwikkelen, worden ze mogelijk geremd in andere onderwerpen en tasten we hun welzijn aan [...]. Opvoeden betekent ook durven beschermen, durven grenzen aan te geven, durven niet te verwennen. Het betekent je eigen ego als ouder ondergeschikt kunnen maken aan het welzijn van je kind.’ Hiermee plaatst Delfos een kanttekening bij *hyperparenting*: het overbezorgd en overbewust bezig zijn met de ontwikkeling van het kind, waarbij het kind overvoerd wordt met prikkels en uitdagingen.

Vergeleken met vroeger kunnen we onze kinderen meer aanbieden, en het lijkt wel alsof sommige opvoeders denken: hoe meer, hoe beter. Het gevaar is dat het kind dat niet allemaal kan verwerken. Delfos (2006) zegt dat als we onze kinderen aanhoudend nieuwe dingen blijven aanbieden, zij niet op hun eigen manier de wereld kunnen exploreren, ontdekken en vormgeven. Kinderen moeten de kans krijgen om alles te verwerken, te archiveren en in een samenhangend geheel te plaatsen. Daarvoor is het nodig dat kinderen vaardigheden kunnen herhalen, imiteren, uitproberen. Door het grote aanbod van contacten en het afrekenen op Cito-toetsen zit het leven van sommige kinderen in een stroomversnelling. ‘De versnelling heeft tot gevolg dat emoties die snel en heftig zijn (woede, verliefdheid, agressie, vrolijkheid) bevoordeeld worden ten opzichte van ‘langzame’ emoties zoals tederheid, respect, bescheidenheid, liefde. Het zijn juist de langzame emoties die verbindend zijn, zeker naar langdurige relaties.’ De kansen om zich te ontwikkelen zijn voor kinderen nog nooit zo groot geweest, maar de kans om dat op eigen wijze te doen lijkt wel kleiner. Dat heeft uiteraard te maken met het feit dat ouders bewuster voor kinderen kiezen en zich, door deze bewuste keuze, verantwoordelijker voelen; wellicht *te* verantwoordelijk. Veel ouders van nu werken allebei, wat tot schuldgevoelens zou kunnen leiden die men mogelijk probeert te compenseren door het kind alles aan te bieden wat maar mogelijk is. Dit *kan* de bakermat zijn voor verwende, dwingende, besluiteloze prinses en prinsessen met weinig vermogen tot uitstel van bevrediging en met een matig ontwikkeld empathisch vermogen.

Waartoe opvoeding in extreme gevallen kan leiden, laat de Japanse prestatie maatschappij zien, waar het aantal zelfdodingen onder jongeren hoog is, er veel gepest wordt en veel jongeren na de middelbare school geen zin meer hebben om te gaan werken of verder te studeren: de rek is eruit. In Nederland zijn er op dit moment veel jongvolwassen mannen, meer dan vrouwen, die moeilijk richting weten te geven aan hun bestaan: studies niet afmaken, onzeker zijn over hun toekomst.

De school wordt door de overheid en door ouders steeds meer gezien als een medeopvoedende instantie. Scholen worden geacht aandacht te besteden aan de verschillende aspecten van de ontwikkeling van het kind: niet alleen op cognitief gebied, maar ook op sociaal-emotioneel en psychosexueel gebied. De vraag is of dat wenselijk is. Zeker is dat het, binnen de door de overheid geboden (financiële) mogelijkheden, een bijna onmogelijke opgave is (zie ook paragraaf 5.2.2).