

POL CRAEYNEST



PSYCHOLOGIE VAN DE LEVENSLLOOP

INLEIDING IN DE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

acco

Psychologie van de levensloop

Inleiding in de ontwikkelingspsychologie

Pol Craeynest

Acco Leuven / Den Haag

Eerste druk: 2005

Elfde, gewijzigde druk: 2013

Gepubliceerd door

Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België

E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.uitgeverijacco.be

Voor Nederland:

Acco Nederland, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland

E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.uitgeverijacco.nl

Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be

Illustraties: Patricia Poels

© 2013 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, micro-film of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.



Inhoud

Woord vooraf	11
1. Terreinverkenning	15
1.1 Een korte historiek	15
1.1.1 De verre voorgeschiedenis	15
1.1.2 Start van de genetische psychologie	17
1.1.3 Omvorming tot een ontwikkelingspsychologie	18
1.1.4 Uitgroei tot een volwaardige levensloopspsychologie	19
1.2 De indeling in fasen	24
1.2.1 Continuïteit of discontinuïteit in de ontwikkeling	25
1.2.2 Het trapmodel	26
1.2.3 Het gelaagde model	28
1.2.4 Het lijnmodel	30
1.2.5 Poging tot synthese	32
1.3 Factoren die de ontwikkeling sturen	35
1.3.1 Rol van de erfelijkheid	35
1.3.2 Invloeden vanuit het milieu	39
1.3.3 Interacties tussen erfelijkheid en milieu	42
1.3.4 Zelfsturing als derde factor	45
2. Twee fundamentele ontwikkelingstheorieën	49
2.1 De psychosociale identiteitstheorie van Erikson	49
2.1.1 Situering ten opzichte van Freud	50
2.1.2 Eriksons theorie	54
2.1.3 Een korte evaluatie	58
2.2 De cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget	59
2.2.1 Enkele basisbegrippen	60
2.2.2 De eigenlijke ontwikkeling	65
2.2.3 Een korte evaluatie	69
3. De prenatale ontwikkeling	75
3.1 Ontwikkeling van embryo en foetus	75
3.1.1 Het germinale of kiemstadium	75

3.1.2	Het embryonale stadium	78
3.1.3	Het foetale stadium	81
3.2	Psychisch functioneren	89
3.2.1	Bewegingen	89
3.2.2	Gewaarwordingen	90
3.3	Prenatale omgevingsinvloeden	93
3.3.1	Fysische invloeden	94
3.3.2	Psychologische invloeden	101
3.4	De geboorte	107
3.4.1	Het geboorteproces	107
3.4.2	De ervaringen van het kind	112
4.	De babytijd	117
4.1	Uitrusting van de pasgeborene	118
4.1.1	Motorische reacties	119
4.1.2	Waarneming en cognitie	122
4.1.3	Sociale gerichtheid en emoties	128
4.2	De verdere motorische ontwikkeling	130
4.3	Ontwikkelingen in de waarneming en de cognitie	133
4.3.1	De sensomotorische ontwikkelingsperiode	134
4.3.2	Bespreking van enkele afzonderlijke processen	138
4.4	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	145
4.4.1	Sociale ontwikkeling	145
4.4.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	151
5.	De peuterjaren	155
5.1	Lichamelijke en motorische ontwikkeling	155
5.2	Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren	160
5.2.1	Einde van de sensomotorische periode	161
5.2.2	Begin van het preoperationele denken	166
5.2.3	Bespreking van enkele afzonderlijke processen	169
5.3	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	181
5.3.1	Sociale ontwikkeling	181
5.3.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	186
6.	De kleuterjaren	189
6.1	Lichamelijke en motorische ontwikkeling	189
6.1.1	Lichamelijke veranderingen	189
6.1.2	Motorische ontwikkeling	191
6.2	Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren	195

6.2.1	Het preoperationele denken van kleuters	196
6.2.2	Bespreking van enkele afzonderlijke processen	201
6.3	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	216
6.3.1	Sociale ontwikkeling	217
6.3.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	220
7.	De schoolperiode	227
7.1	Lichamelijke en motorische ontwikkeling	231
7.1.1	Lichamelijke veranderingen	231
7.1.2	Motorische ontwikkeling	232
7.2	Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren	235
7.2.1	Het concreet-operationele denken	235
7.2.2	Bespreking van enkele afzonderlijke processen	242
7.3	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	252
7.3.1	Sociale ontwikkeling	253
7.3.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	260
8.	De adolescentie	267
8.1	Lichamelijke ontwikkeling	269
8.1.1	De lichamelijke veranderingen in de puberteit	269
8.1.2	Psychologische gevolgen van de lichaamsveranderingen	275
8.2	Cognitieve ontwikkeling	280
8.2.1	Kenmerken van het formeel-operationele denken	281
8.2.2	Enkele gevolgen van het formeel-operationele denken	287
8.2.3	Bespreking van enkele afzonderlijke processen	289
8.3	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	293
8.3.1	Sociale ontwikkeling	293
8.3.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	300
9.	De volwassenheid	307
9.1	Lichamelijke ontwikkeling en psychisch welbevinden	310
9.1.1	Lichamelijke veranderingen	310
9.1.2	Het climacterium of de overgangsjaren	313
9.1.3	Psychologische reacties op de lichaamsveranderingen	319
9.2	Cognitieve ontwikkeling	323
9.2.1	Het postformele denken	323
9.2.2	Evolutie van de intellectuele vermogens	326
9.3	Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	331
9.3.1	Sociale ontwikkeling	332
9.3.2	Dynamisch-affectieve ontwikkeling	340

10. De ouderdom	347
10.1 Lichamelijke ontwikkeling en psychisch welbevinden	350
10.1.1 Verlenging van de levensduur	350
10.1.2 Lichamelijke veranderingen	353
10.1.3 Psychologische reacties op de lichaamsveranderingen	359
10.2 Cognitieve ontwikkeling	364
10.2.1 Het klassieke intelligentieonderzoek	365
10.2.2 Bespreking van enkele afzonderlijke processen	370
10.2.3 Competent ouder worden	376
10.3 Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling	380
10.3.1 Sociale ontwikkeling	381
10.3.2 Dynamisch-affectieve ontwikkeling	385
 Literatuur	 393
 Naamregister	 409
 Trefwoordenregister	 415

Lijst met kaderteksten

1.1	Methodes om de ontwikkeling wetenschappelijk te observeren	22
1.2	Ontwikkelingsfasen als cultuurproduct	33
1.3	De gevolgen van sociale isolatie	47
2.1	Een voorbeeld: de identiteitscrisis in de adolescentie	57
2.2	Kan men de cognitieve ontwikkeling versnellen?	71
3.1	Prenatale onderzoekstechnieken	87
3.2	Belang van het geboortegewicht	105
3.3	Aangeboren defecten	113
4.1	Het arsenaal aan reflexen van een pasgeborene	121
4.2	Het belang van een goede hechtingsrelatie	149
5.1	Problemen met het zindelijk worden	158
5.2	Meertaligheid bij kinderen	179
6.1	De evolutie van de kindertekening	193
6.2	Het kinderspel in al zijn vormen	212
7.1	Schoolrijpheid: op elkaar afstemmen van kind en school	229
7.2	Pesten en gepest worden	256
8.1	Seksualiteit en relatievorming	278
8.2	Opvoeden tot zelfstandigheid	295
9.1	De behandeling van climacteriumklachten	321
9.2	De volwassenheid: een probleemloze periode?	342
10.1	Hoe oud kan een mens worden?	362
10.2	Het verschil tussen normale veroudering en dementie	379

Woord vooraf

Lange tijd ging men ervan uit dat de ontwikkeling van de mens beperkt bleef tot de kinder- en jeugdijaren. Het klopt natuurlijk wel dat er een gigantische evolutie plaatsvindt tussen hoe een kind eruitziet bij de geboorte en wat het vijf, tien of twintig jaar later allernaast presteert op het gebied van kennis, handelen en sociale vaardigheden. Maar ook nadien verandert er nog heel wat. De talloze uitdagingen waar volwassenen – vandaag meer dan ooit – mee geconfronteerd worden, maken dat er van een stilstand in de ontwikkeling totaal geen sprake is. En ook bij ouderen is er nog groei mogelijk en hoeft er zeker niet op alle vlakken sprake te zijn van achteruitgang.

De laatste decennia zijn ontwikkelingspsychologen zich steeds meer gaan toeleggen op het onderzoek van die latere levensfasen. Daardoor ontstond met de jaren een beeld van de gehele levensloop, waarin iedere deelfase evenveel aandacht krijgt en waarin duidelijk wordt wat de positie ervan is binnen dat grotere geheel.

Dat is wat ik probeer te doen in dit boek. Het is gegroeid uit een jarenlange onderwijspraktijk in het kader van enkele professionele bacheloropleidingen. De bedoeling was dus vooral een praktijkgericht beeld te schetsen van hoe mensen evolueren doorheen de verschillende levensfasen. Daardoor zal men er geen academisch exposé in vinden waarin de meest uiteenlopende theorieën en onderzoeksresultaten naast of tegenover elkaar worden geplaatst. Wel heb ik geprobeerd om, selectief gebruikmakend van die wetenschappelijke inzichten, een panoramisch beeld te schetsen dat uitzicht biedt op het geheel van de levensloop. Ik meen dat praktijkmensen daar het meest behoefte aan hebben.

In de eerste twee hoofdstukken maken we kennis met het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie: de manier van werken, plus een korte schets van enkele belangrijke theorieën. De eigenlijke levensloop wordt dan fasegewijs behandeld in de volgende acht hoofdstukken. De structuur van ieder hoofdstuk is zo opgevat dat men de ontwikkeling zowel apart per fase kan bekijken als doorlopend over de verschillende fasen heen. Om dat mogelijk te maken werd in ieder hoofdstuk, vanaf de geboorte tot de hoge ouderdom, telkens dezelfde indeling gehanteerd. Daardoor kan men desgewenst focussen op een bepaald ontwikkelingsaspect (bijvoorbeeld enkel de cognitieve of de sociale ontwikkeling) en – de rode draad van de indeling volgend – in de opeenvolgende hoofdstukken zien hoe dat aspect evolueert doorheen de verschillende levensfasen.

In de tekst is ook nog onderscheid gemaakt tussen de eigenlijke uiteenzetting en een aantal meer specifieke uitwerkingen of toepassingen. Vooreerst bevat ieder hoofdstuk enkele kaderteksten, waarin bepaalde thema's die verband houden met de behandelde periode wat meer uitgediept worden. Daarnaast wordt in de tekst zelf af en toe een zijsprong gemaakt om bepaalde inzichten nader toe te lichten of te illustreren. Er worden verschillende icoontjes gebruikt om een en ander aan te duiden: een *hamertje* voor opdrachten of denkoefeningen, een *lampje* voor toepassingen en een *vergrootglas* voor experimenten of onderzoeksgegevens. In feite is de tekst echter zo opgebouwd dat men probleemloos over die uitweidingen heen kan lezen. De eigenlijke tekstfragmenten sluiten naadloos bij elkaar aan, zodat men daarmee de essentie van de inhoud eigenlijk al te pakken heeft. Maar wie er meer uit wil halen, vindt in de kaderteksten en de insprongen heel wat bijkomende inspiratie om zijn kennis te verrijken.

Door dat onderscheid kan ook een zekere diversiteit ingebouwd worden, zowel in het onderwijsaanbod als in de evaluatie van de student. Enerzijds bevat de tekst zo veel informatie dat sommige dingen niet meer expliciet behandeld hoeven te worden in de les. Bovendien werd ernaar gestreefd om de behandelde materie zeer helder te verwoorden, zodat veel bijkomende uitleg overbodig wordt. Dat maakt meer tijd vrij voor discussie, integratieoefeningen en confrontaties met de praktijk, bijvoorbeeld door middel van observatieopdrachten of interviews met mensen uit verschillende levensfasen. Anderzijds kan het onderscheid tussen de hoofdttekst en de uitweidingen ook gebruikt worden bij de evaluatie achteraf. In de meeste opleidingen zal een solide kennis van de algemene inhoud volstaan om te voldoen aan de minimumvereisten. Blijk geven van inzicht in de verdiepende passages kan dan eventueel een element zijn dat in aanmerking komt voor het toekennen van een graad of bonus.

Een bijkomende hulp bij de studie kan men ook vinden op het digitale leerplatform dat bij de tekst hoort. Via www.uitgeverijacco.be/psychologievandelevensloop komt men terecht op een site met een paar honderd interactieve oefeningen die perfect aansluiten bij de verschillende hoofdstukken van het boek. Ik wil hierbij een woord van dank richten aan Petra Casselman, Heidi Vierstraete en Miet Craeynest, docenten aan de hogescholen Howest en Vives, die meehielpen bij de samenstelling van die oefensite.

Tot slot wil ik nog even een paar taalkundige opmerkingen meegeven. Ik heb ernaar gestreefd om de tekst vlot leesbaar te houden, onder meer door het gebruik van vakjargon zo veel mogelijk te vermijden en alle niet-courante begrippen meteen toe te lichten. Om dezelfde reden heb ik, telkens wanneer er verwezen wordt naar citaten in een vreemde taal, de tekst omgezet naar het Nederlands, zonder dat dit iedere keer apart vermeld werd. En ten slotte is het dezelfde zorg om een vlot leesbare tekst af te leveren die mij ertoe gebracht heeft om – behalve wanneer er duidelijke redenen waren om daarvan af te wijken – telkens de *hij*-vorm te gebruiken bij de verwijzing naar een onbepaalde persoon.

Ik hoop dat de tekst velen zal inspireren om de mens in zijn verschillende ontwikkelingsfasen beter te leren kennen en begrijpen. Dat hij vooral de praktijkmensen – in

het onderwijs, de hulpverlening, het vormingswerk of waar dan ook – kan helpen om deskundig en met meer begrip en toewijding om te gaan met diegenen die hun in het kader van hun beroep zijn toevertrouwd. Maar ook een ouder of grootouder, en in principe iedereen die met mensen omgaat, kan er zijn voordeel mee doen om wat meer zicht te krijgen op het eigene van iedere levensfase. Bovendien kan het voor ieder individu verhelderend zijn zichzelf te kunnen positioneren binnen de levensloop en te zien hoe de fase waarin hij zich op dat moment bevindt zinvol kadert in dat grotere geheel.

POL CRAEYNEST

21 juni 2013

1. Terreinverkenning

De ontwikkelings- of levensloopspsychologie kan men kort omschrijven als de studie van het gedrag doorheen de verschillende levensfasen van de mens. ‘Gedrag’ moet dan wel in een zeer ruime betekenis opgevat worden. Het woord verwijst niet enkel naar het zichtbare handelen, maar ook naar de wijze waarop mensen zichzelf en de wereld waarne-men, hoe ze denken en fantaseren en welke gevoelens en verlangens ze daarbij ervaren.

Het lijkt een simpele opdracht: registreer de verschillende gedragsaspecten bij mensen van uiteenlopende leeftijden en rangschik je bevindingen op een levenslijn die begint bij de prille kindsheid en die doorloopt tot de hoge ouderdom. Het zal misschien wel wat inspanning vergen om passende meetinstrumenten te vinden en zo’n grote hoeveelheid gegevens te ordenen, maar dat kan geen onoverkomelijke problemen opleveren.

Toch liggen de zaken niet zo eenvoudig. In de anderhalve eeuw dat ze bestaat heeft de ontwikkelingspsychologie wel een hoop interessante feiten en inzichten verzameld, maar het blijkt zeer moeilijk te zijn om die allemaal te verwerken tot een geïntegreerd beeld van de menselijke levensloop. In dit hoofdstuk gaan we na hoe dat komt. Voor een deel zal het wel te maken hebben met verschillende visies en uitgangspunten van de onderzoekers, maar daarnaast is er vooral ook de complexiteit van het ontwikkelingsproces zelf. Dat willen we eerst even uitklaren.

1.1 Een korte historie

Van de psychologie wordt wel eens gezegd dat ze een ver verleden heeft, maar een vrij korte geschiedenis. Dat geldt ook voor de ontwikkelings- of levensloopspsychologie. Als wetenschap ontstond ze pas in de tweede helft van de negentiende eeuw, maar er was al een lange traditie van voorwetenschappelijk denken aan voorafgegaan over de manier waarop het gedrag verandert doorheen de verschillende levensfasen.

1.1.1 De verre voorgeschiedenis

De voedingsbodem van iedere wetenschap bestaat uit de spontane vragen en de stukjes inzicht die bij mensen opkomen tijdens hun alledaagse bezigheden. Dat is van alle

tijden. Op basis van de veelvuldige ervaringen die ze opdoen met zichzelf en met de dingen om hen heen ontstaan er allerlei denkbeelden over hoe de wereld in elkaar zit en hoe bepaalde gebeurtenissen onderling samenhangen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de wisselvalligheden van het weer, waarover in de loop der tijden heel wat weerspreuken ontstaan zijn die op zich misschien niet altijd erg betrouwbare kennis opleverden, maar die wel de verre voorlopers waren van de wetenschappelijke weerkunde. En hetzelfde geldt voor tal van andere kennisdomeinen.

Ook de veranderingen die zich doorheen de verschillende levensfasen voordoen in het gedrag van mensen gaven aanleiding tot het ontstaan van zeer uiteenlopende inzichten en beweringen over wat typisch heet te zijn voor bepaalde leeftijden. Vele daarvan zijn in de loop der tijden deel gaan uitmaken van het gewone taalgebruik. Denk aan uitdrukkingen zoals ‘een kinderlijke fantasie’, ‘jeugdige overmoed’ of ‘de wijsheid der jaren’. Dat alles maakt deel uit van wat men de **voorwetenschappelijke ontwikkelingspsychologie** zou kunnen noemen.



Welke van de volgende eigenschappen zou je spontaan in verband brengen met kinderen, met jongeren, met volwassenen in de middenleeftijd of met ouderen?

	Kindsheid	Adolescentie	Volwassenheid	Ouderdom
Ambitieux				
Bezadigd				
Creatief				
Krachtdadig				
Kritisch				
Mild				
Onzeker				
Overbezorgd				
Roekeloos				
Speels				
Verantwoordelijk				
Vergeetachtig				
Weetgierig				
Zorgeloos				

Vergelijk je antwoorden met die van enkele mensen uit je omgeving. Over sommige zal er wellicht wat discussie bestaan, maar over de meeste zul je het ongetwijfeld wel met elkaar eens zijn.

Wat men ook nog tot de voorwetenschappelijke ontwikkelingspsychologie kan rekenen, zijn de vele overpeinzingen die filosofen in vroegere tijden maakten over de ontwikkeling van de mens. Soms raakten ze niet veel verder dan het uitschrijven van wat volgens hen ‘typisch’ was voor de een of andere levensfase, maar er waren er ook die tot meer genuan-

ceerde inzichten kwamen. Zo bijvoorbeeld de Romeinse staatsman en filosoof Cicero, die in de eerste eeuw voor onze tijdrekening het volgende neerschreef in een discussie over de ouderdom: “Veel gebreken hangen niet samen met de bejaarde leeftijd als zodanig, maar zijn enkel kenmerkend voor een lamlendige, futloze en slaperige oude dag. Vergelijk het met jonge mensen: die zijn vaker baldadig en bandeloos dan ouderen, en toch zijn niet alle jongeren zo, maar enkel de boosaardigste onder hen. Zo ook is seniele aftakeling – die meestal aangeduid wordt als dementie – slechts kenmerkend voor ziekelijke ouderen.”

Andere filosofen vroegen zich vanuit een meer theoretische interesse af welke factoren de ontwikkeling aansturen. Sommigen – men noemt ze **nativisten** – meenden dat wij als mens uiteindelijk worden wat de natuur ons heeft meegegeven. Volgens hen ligt alles al min of meer vast van bij de geboorte (het Latijnse *natus* betekent ‘geboren’). De **empiristen** daarentegen legden vooral de nadruk op de rol van ervaring en opvoeding (het Griekse *empeiria* betekent ‘ervaring, kennis’). In hun optiek kan ieder kind dat geboren wordt in principe nog alle kanten uit.



Een illustratie van die tegengestelde opvattingen vinden we bij de Engelse empirist John Locke (1632-1704) en de Franse Verlichtingsfilosoof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Locke vatte de mens bij de geboorte op als een *tabula rasa* of een onbeschreven blad. Voor hem zijn het de latere ervaringen en de opvoeding die dat blad geleidelijk vol krassen en het individu daarmee zijn definitieve karakter geven. Rousseau daarentegen wilde de opvoeding slechts een minimale rol toebedelen. Volgens hem is het kind geen passieve ontvanger van prikkels, maar een actief experimenterend wezen, dat zijn ontwikkeling zelf in handen neemt en selectief de invloeden opneemt waar het vanuit zijn natuurlijke aanleg behoefte aan heeft, althans wanneer het niet door een al te opdringerige opvoeding in een kunstmatig keurslijf gedwongen wordt.

Beide gezichtspunten vertegenwoordigen opvattingen die ook nu nog terug te vinden zijn in sommige wetenschappelijke discussies. Maar in die tijd waren ze louter speculatief. Ze misten nog de kritische toets van het wetenschappelijk onderzoek en in die zin blijven we ze rekenen tot de voorwetenschappelijke psychologie.

1.1.2 Start van de genetische psychologie

Al in de achttiende, maar vooral in de negentiende eeuw waren er geleerden die aantekeningen begonnen te maken over de zichtbare vorderingen in het gedrag van hun eigen kinderen. Dat soort **babybiografieën** vormde het prille begin van wat een wetenschappelijke studie van de menselijke ontwikkeling zou worden.



In 1774 publiceerde de Zwitserse pedagoog Johann Pestalozzi een dagboek waarin hij zijn observaties had opgetekend over de vorderingen van zijn driejarige zoon Jacob. Enkele jaren later verscheen een boek van de Duitse filosoof Dietrich Tiedemann met de veelbelovende titel *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* (Observaties over de ontwikkeling van de psychische mogelijkheden van kinde-

ren). Ook hier betrof het in feite slechts de observaties van één kind, zijn oudste zoon Friedrich die hij gedurende een drietal jaren gevolgd had. Zowat een eeuw later bracht ook Charles Darwin, zij het onder de iets bescheidener titel *A biographical sketch of an infant* (Een biografische schets van een kind) verslag uit over de eerste levensjaren van zijn eerstgeboren zoon William.

Het nieuwe bestond erin dat men zich niet meer beperkte tot het louter *nadenken* over hoe de mens zich ontwikkelt, maar dat men dit nu ook rechtstreeks begon te *observeren*. Ook al ging het in aanvang om broze gegevens – erg subjectieve en onsystematische aantekeningen bij slechts één of hooguit een paar kinderen – nieuw was dat men zich bij zijn oordeelsvorming rechtstreeks op de zichtbare werkelijkheid baseerde.

Daarnaast ontstond er in het laatste kwart van de negentiende eeuw ook al een begin van wetenschappelijke theorievorming. Geïnspireerd door de evolutieleer van Darwin (*The origin of species* uit 1859) dachten sommige geleerden parallellen te kunnen aantonen tussen het ontstaan van de verschillende levensvormen en de manier waarop een individu zich ontwikkelt. Dat gaf aanleiding tot de – intussen achterhaalde – **recapitulatietheorie**: de opvatting als zou de *ontogenese*, dat is de ontwikkeling van ieder apart individu, een versnelde recapitulatie of herhaling zijn van de *fylogene*se, de evolutie van primitieve naar meer gecompliceerde levensvormen.



Algemeen wordt de Duitse bioloog Ernst Haeckel (1866) gezien als de ontwerper van de recapitulatietheorie. Maar voor de ontwikkelingspsychologie was vooral de Amerikaanse psycholoog Stanley Hall (1904) van belang. Voor hem was alleen de ontwikkeling vóór de geboorte op te vatten als een herhaling van de fylogene

se. In wat daarna komt – de verschillende periodes van kindsheid en puberteit tot aan de volwassenheid – meende hij een parallel te zien met de stadia waar de mensheid als geheel, in haar evolutie van ‘primitieve wilde’ tot de hedendaagse moderne mens, doorheen is gegaan. Hij was er dan ook van overtuigd dat men zich niet te veel zorgen hoeft te maken bij de opvoeding, omdat een kind vanzelf wel uitgroeit van een primitief wezen tot een beschaafd mens: “Men kan de typische wildheid van kinderen maar beter toelaten tot een jaar of twaalf”, schreef hij in 1904.

Theorievorming en een begin van systematische observaties: een nieuwe wetenschap was geboren. Ze werd aangeduid als de **genetische psychologie**, een naam die ze zou blijven behouden tot in de tweede helft van de twintigste eeuw. In aanvang was het uitsluitend een kinderpsychologie die, mede door haar nauwe band met de evolutieleer, de ontwikkeling opvatte als een proces dat vrijwel geheel erfelijk gestuurd wordt. Er was dus nog een lange weg af te leggen om tot een meer genuanceerde en uitgebalancheerde visie te komen op het geheel van de menselijke levensloop.

1.1.3 Omvorming tot een ontwikkelingspsychologie

Gelukkig bleef men zijn toevlucht niet nemen tot babybiografieën als enige vorm van gegevensverzameling. Gaandeweg werden er nieuwe onderzoekstechnieken uitgewerkt,

waardoor groepen mensen van diverse leeftijden vlotter en op een meer objectieve manier onderzocht konden worden. Er werden ook statistische methodes ingevoerd om de verzamelde gegevens beter te kunnen ordenen en er op een meer verantwoorde manier conclusies uit te kunnen trekken.



In Amerika was het diezelfde Stanley Hall (1906) die voor het eerst gebruikmaakte van vragenlijsten en statistische procedures om de voorschoolse evolutie van kinderen te bestuderen. De Duitser William Stern (1911) introduceerde soortgelijke technieken in de Europese ontwikkelingspsychologie, maar zijn belangrijkste bijdrage was de invoering van de *transversale onderzoeksmethode*: door groepen van opeenvolgende leeftijden met elkaar te vergelijken kon op een relatief korte termijn een beeld ontstaan van hoe bepaalde eigenschappen evolueren doorheen de verschillende levensfasen (zie kader 1.1 op bladzijde 22). De meest opmerkelijke inbreng vanuit Europa was echter de ontwikkeling van de eerste objectieve *intelligentietest* door de Franse psycholoog Alfred Binet (1903, 1911). Hoewel ook hij zich in aanvang vooral bezighield met het verzamelen van observatiegegevens bij zijn twee dochters Marguérite en Armande, leidde dat uiteindelijk tot de constructie van een instrument waarmee het mogelijk werd om de ontwikkeling van de intelligentie op een meer systematische en objectieve manier te meten.

Naast de vernieuwingen die er kwamen in de methodologie kreeg ook de theorievorming nieuwe impulsen. Terwijl de ontwikkeling aanvankelijk nogal eenzijdig opgevat werd als een erfelijk gestuurd *rijpingsproces*, werd die visie naderhand vanuit twee verschillende hoeken fundamenteel in vraag gesteld. Enerzijds waren er, zowel in Europa als in Amerika, psychologen met een sterke pedagogische interesse, die om begrijpelijke redenen veel meer de nadruk legden op de rol van de *opvoeding* in de ontwikkeling. Anderzijds was er de opkomst van het Amerikaanse behaviorisme, dat vanuit de studie van het leerproces bijzonder veel gewicht toekende aan de invloed van *ervaringen* in het ontstaan van gedragsveranderingen.

Die nieuwe impulsen leidden ertoe dat de term *genetische psychologie* – opgevat als de studie van een voornamelijk *erfelijk* gestuurde ontwikkeling – in feite achterhaald was. Steeds meer werd daarom als alternatief de meer neutraal klinkende benaming **ontwikkelingspsychologie** naar voren geschoven, hoewel sommigen er toen al op wezen dat het woord ‘ontwikkeling’ net zo goed kan suggereren dat alles in feite al voorgedrukt staat en dat de invloeden van buitenaf er enkel toe dienen om – zoals bij een bloem die opengaat – gewoon open te vouwen en zichtbaar te maken wat in de knop virtueel al aanwezig was.

1.1.4 Uitgroeit tot een volwaardige levenslooppyschologie

Tot halfweg de twintigste eeuw richtten ontwikkelingspsychologen zich vrijwel uitsluitend op de evolutie van het gedrag bij *kinderen*. Iedereen leek ervan overtuigd dat de evolutie nadien ongeveer stilvalt. Veel meer dan nu betekende de puberteit toen immers het definitieve afscheid van de kindertijd en het binnenstappen in het volwas-

sen leven. En met het bereiken van de volwassenheid, zo dacht men, is de mens tot de realisatie gekomen van al zijn mogelijkheden. Van dan af komt het er enkel nog op aan om zo lang mogelijk de status-quo te handhaven, tot onvermijdelijk de oude dag intreedt en de verworven functies een gestage terugval kennen.

Ook in dat opzicht bracht de term ‘ontwikkelingspsychologie’ niet veel nieuws in vergelijking met de vroegere genetische psychologie. Die had het al van in het begin als haar opdracht beschouwd om de *genese*, dat is het *ontstaan* van de (volwassen) mens, in kaart te brengen. Vandaar haar exclusieve aandacht voor de fasen uit de kindertijd. Op een soortgelijke manier zou men van de ontwikkelingspsychologie kunnen verwachten dat ze enkel oog heeft voor de *ontplooiing* van de verschillende mogelijkheden in de kindsheid, en veel minder voor de latere periodes waarin, volgens de traditionele opvatting, enkel nog sprake is van een behoud of zelfs een progressief voortschrijdend verval van functies.

Diverse invloeden hebben ervoor gezorgd dat het geleidelijk tot een verruiming kwam van de gebiedsomschrijving. Vandaag vat men de ontwikkeling het liefst op als een levenslang veranderingsproces. Iedere levensfase opent nieuwe perspectieven. Op elke leeftijd zijn er gedragsvormen en opvattingen die achterwege gelaten worden en andere die ervoor in de plaats komen. Een dergelijke uitbreiding kwam er natuurlijk niet ineens. De eerste aanzetten werden vaak gegeven door mensen die met de psychologie zelf niet veel te maken hadden. Terwijl de meeste ontwikkelingspsychologen ijverig bezig bleven met het observeren van kinderen, waren het vooral onderzoekers uit andere disciplines die zich – om zeer uiteenlopende redenen – begonnen te interesseren voor de typische kenmerken van de andere levensfasen.

Als eerste kwam de *adolescentie* aan de beurt. Het waren vooral sociologen die, vanaf halfweg de twintigste eeuw, het onderzoek van die levensfase opstartten. Na het einde van de Tweede Wereldoorlog kregen steeds meer jongeren de kans om langer school te lopen. Hierdoor konden ze zich gedurende een zekere tijd blijven distantiëren van de wereld van de volwassenen en gezamenlijk met eigen gedragspatronen experimenteren. Voordien was dat slechts een kleine minderheid gegund: het merendeel van de jongeren moest al vroeg aan het werk en dus werden ze bijna verplicht om al vanaf jonge leeftijd min of meer volwassen rollen op te nemen. Zodra jongeren zich in bepaalde opzichten echter anders begonnen te gedragen dan de volwassenen, werden zij een interessant onderzoeksobject. En omdat het om gedrag ging dat kenmerkend was voor een maatschappelijke geleiding, lag het voor de hand dat sociologen zich daar als eersten mee zouden gaan bemoeien.



Een voorbeeld kan men vinden bij de Duitse socioloog Helmut Schelsky. In 1957 beschreef hij het ontstaan van wat hij de naoorlogse ‘sceptische generatie’ noemde. Voordien was er – al sinds het einde van de negentiende eeuw – de erg romantisch getinte *jeugdbeweging*: een spontane reactie van adolescenten en jongvolwassenen uit de burgerij die zich afkeerden van de sofacultuur van hun ouders en bewust op zoek gingen naar andere waarden, dicht bij de natuur. Vanaf de jaren 1930 werd die beweging geleidelijk

ingepalmd door sommige volwassenen, die er een massabeweging van maakten en ze probeerden in te passen in hun eigen politieke (de Hitlerjugend in Duitsland) of kerkelijke agenda (het katholieke jeugdwerk in grote delen van West-Europa).

Na de Tweede Wereldoorlog kwam de ontnuchtering. Jongeren keerden zich in groten getale af van de door volwassenen opgedrongen idealen en werden veeleer kinderbewegingen. Kenmerkend voor de adolescentengeneratie van toen was wat Schelsky *concretisme* en *privatisme* noemde: een desinteresse voor de abstracte verre idealen van vroeger en een toenemende gerichtheid op de concrete alledaagse werkelijkheid en de eigen persoonlijke belangen.

Halfweg de twintigste eeuw ontstond er eveneens een groeiende interesse voor de problemen van *ouderen*, zij het dit keer veeleer vanuit de medische hoek. Het was echter pas veel later, naarmate ouderen een aparte maatschappelijke groep begonnen te vormen (vooral ten gevolge van de veralgemening van de pensionering), dat ook sociologen en psychologen zich met hen gingen bemoeien. Zo ontstond er – naast een algemene en vooral medisch-biologisch georiënteerde gerontologie of ouderdomskunde – geleidelijk ook een *psychogerontologie*.



Tekenend in dat verband is dat, volgens de Duitse psychologe Ursula Lehr (1980), het eerste congres van de *International Association of Gerontology*, in 1950 in de Belgische stad Luik, slechts twee afdelingen telde: een voor biologie en een voor klinische geneeskunde. Op het tweede congres, in 1951 in het Amerikaanse Saint Louis, kwam er een afdeling voor sociale wetenschappen bij. Op het vierde congres, zes jaar later in het Italiaanse Merano, werd er een afdeling *social welfare* aan toegevoegd. Hoewel er toen al opvallend veel psychologen actief aan deelnamen, duurde het tot het zevende congres, in 1966 in Wenen, voor er een aparte afdeling psychologie werd opgericht. Van toen af waren er telkens ongeveer evenveel psychologische en sociologische bijdragen als medische en biologische.

Alleen de brede middenmoot, de periode van de *volwassenheid*, bleef lange tijd verstoken van systematisch onderzoek. Dat had onder meer te maken met de toen algemeen verspreide opvatting dat volwassenen nauwelijks evolueren. Zolang men de ontwikkeling eenzijdig in het verlengde zag van de lichamelijke processen van rijping en aftakeling, leek het evident dat de volwassenheid gezien werd als een stabiele periode, waarin gedurende vele jaren geen schokkende gedragsveranderingen te verwachten zijn. En hoe dat gedrag eruitziet werd elders – in de algemene psychologie – al voldoende bestudeerd, zo dacht men. Die had zich al van in de beginjaren, met de introductie van de introspectiemethode, vooral laten kennen als een psychologie van volwassenen. Want alleen volwassenen waren in staat om, als proefpersoon in het soort experimenten waar men toen mee bezig was, geduldig zichzelf te observeren en tot in de details hun innerlijke gevoelens en gewaarwordingen te beschrijven.



Misschien vind je zelf ook wel dat er bij volwassenen niet veel evolutie te bespeuren valt in hun manier van handelen en denken. In een meer traditionele samenleving kan dat misschien wel het geval zijn, maar vandaag kun je dat bij ons nog moeilijk volhouden.

Probeer je enkele mensen van 25, 45 en 65 jaar uit je familie of kennissenkring voor de geest te halen en ga na waar hun belangrijkste interesses, zorgen en dagelijkse activiteiten vooral naar uitgaan. Zie je een evolutie? Eventueel kun je je vooral toespitsen op de veranderingen die zich voordoen in de rollen die ze op die verschillende leeftijden te spelen hebben ten aanzien van hun opgroeiende kinderen. Of probeer je voor te stellen dat je een activiteit moet inrichten waar ofwel dertigers ofwel zestigers aan deel zullen nemen. Merk je bepaalde verschillen?

Lange tijd bleven kinderpsychologen, adolescentiepsychologen en psychogerontologen volledig naast elkaar werkzaam. Het is nog maar sinds de laatste decennia van de vorige eeuw dat er systematische pogingen ondernomen worden om de bevindingen uit die verschillende deeldisciplines samen te voegen tot een min of meer gestroomlijnd geheel.

Zo zien we geleidelijk een ontwikkelingspsychologie in levensloopperspectief of kortweg een **levenslooppсихologie** gestalte krijgen: een psychologie waarin de mens bestudeerd wordt in heel zijn ontwikkelingsgang, van bij het prille ontstaan in de baarmoeder, over de verschillende fasen van kindsheid en volwassenheid heen, tot in de hoge ouderdom en pas eindigend met de dood. Toch is de integratie van de verschillende deeldomeinen nog lang niet voltooid en kun je hier en daar nog de aparte herkomst van de verschillende onderdelen herkennen: met doorgaans een fors uitgewerkte kinder- en adolescentiepsychologie, een uiterst beperkt en eerder beschouwend hoofdstuk over de volwassenheid, en een soms nogal medisch georiënteerd deel over de ouderdom.

Voorts blijven er ook binnen zo'n eengemaakte levenslooppсихologie nog heel wat verschillen bestaan in visie en benadering. Dat hoeft ook niet te verbazen, gezien de omvang en de grote diversiteit van het onderzoeksdomein. Wie enigszins vertrouwd is met de psychologie als geheel, weet dat het op zich al niet eenvoudig is om een voor iedereen aanvaardbare omschrijving te vinden van haar studieobject. Sommige psychologen houden zich het liefst zo strikt mogelijk aan de objectief registreerbare uitingen van het gedrag, terwijl anderen er veeleer proberen achter te komen welke innerlijke mentale processen aan de basis liggen van wat uitwendig zichtbaar is. En zo zijn er nog meer van die tegenstellingen. In de loop van de geschiedenis zijn er tal van psychologische stromingen en scholen ontstaan die ieder heel eigen accenten legden in hun onderzoeksmethodes en hun theorievorming. In de rest van dit hoofdstuk zullen we ons beperken tot de discussiepunten die het meest relevant zijn voor de levenslooppсихologie.

Kader 1.1.

Methodes om de ontwikkeling wetenschappelijk te observeren

Om de ontwikkeling van een gedragsaspect (bijvoorbeeld de intelligentie) te bestuderen, lijkt de meest aangewezen methode een aantal individuen te selecteren (bijvoorbeeld een steekproef uit de hele populatie kinderen die in een bepaald jaar geboren zijn) en regelmatig na te gaan hoe de betreffende eigenschap bij hen evolueert. Omdat men in dat geval het gedrag 'in lengte van jaren' opvolgt, spreekt men van de **longitudinale onderzoeksmethode**.

Ze vertoont wel enkele nadelen. Vooreerst is ze zeer tijdsintensief. Het duurt jaren voor je de zaak rond krijgt, en indien het de bedoeling is om de ontwikkeling over de hele levensloop te volgen, zullen er zelfs verschillende generaties van onderzoekers nodig zijn om het hele verloop in beeld te brengen. Bovendien kan het telkens opnieuw testen van eenzelfde groep mensen – zeker waar het psychologische eigenschappen betreft – al na enkele keren vertekeningen te zien geven in de resultaten, omdat de deelnemers geleidelijk meer geoefend raken in het maken van de test. Ten slotte valt het te verwachten dat de groep in de loop der jaren, bijvoorbeeld door een verhuis of door overlijden, zal uitdunnen. En wanneer selectief een bepaald soort mensen na verloop van tijd niet meer opdaagt, dreigen de resultaten over de jaren heen steeds minder onderling vergelijkbaar te worden.

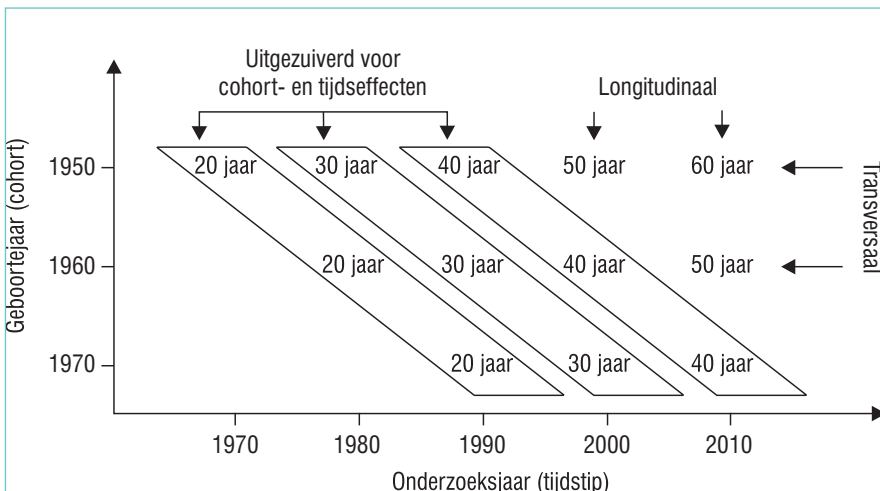
Veel eenvoudiger om toe te passen is de **transversale methode**. Hierbij onderzoekt men op één en hetzelfde moment verschillende groepen proefpersonen, die ieder een aparte steekproef zijn uit de leeftijdsgroepen die men wil bestuderen. In plaats van de ontwikkeling in lengte van jaren te volgen, maakt men dus een soort dwarsdoorsnede van de ontwikkeling. In navolging van het Engels spreekt men daarom ook wel van de **cross-sectionele methode**. Het grote voordeel is natuurlijk de tijdswinst, maar ook de storende invloed van de opeenvolgende metingen valt weg. In de plaats komt er wel een andere beperking: omdat het om groepen gaat die heel verschillend zijn samengesteld, krijg je enkel een aantal statische momentopnamen te zien en kun je onmogelijk achterhalen hoe mensen werkelijk evolueren van de ene naar de andere levensfase.

Beide methodes hebben, ieder op hun manier, ook nog af te rekenen met een aantal gemeenschappelijke zwakheden. Vooreerst is er het probleem van de **cohorteffecten**. Onder een cohort verstaat men een groep mensen die tot eenzelfde generatie behoren: mensen die in eenzelfde tijd geboren zijn en heel wat gemeenschappelijke ervaringen achter de rug hebben. Een longitudinaal onderzoek kan uiteraard enkel uitspraken doen over de evolutie binnen een specifieke cohort. De resultaten die men bekomt, zouden er misschien heel anders uitgezien hebben indien men een groep bestudeerd had die tien of twintig jaar vroeger of later geboren was (bijvoorbeeld voor of na de emancipatiegolf van de jaren 1960). Bij een transversaal onderzoek bestudeert men wel verschillende generaties, maar hier kunnen cohorteffecten voor nog meer hinder zorgen. Door groepen met elkaar te vergelijken die ieder een heel eigen verleden achter zich hebben, zou het kunnen dat de feitelijke verschillen die men vindt niet aan hun verschil in leeftijd maar aan hun aparte levenservaringen te wijten zijn. Wie kind was tijdens de oorlog heeft bijvoorbeeld heel andere ontplooiingskansen gehad dan wie kon opgroeien in een meer welvarende tijdsperiode. We zullen verderop nog zien dat de daling van de intelligentie die vaak gesignaleerd wordt bij het ouder worden daar voor een deel aan toe te schrijven is.

Ten tweede zijn er de **tijdseffecten**. Dat zijn vertekeningen die te wijten zijn aan toevallige gebeurtenissen (een ramp, een politieke aardverschuiving) die zich voordeden in de specifieke periode waarin de meting plaatsvond. Bij een transversaal onderzoek speelt dat niet zo'n grote rol, omdat alle leeftijden op hetzelfde moment onderzocht worden. Toch zou het kunnen dat sommige leeftijdsgroepen meer dan andere beïnvloed worden door zo'n voorbijgaande gebeurtenis (denk aan een periode van grote jeugdwerkloosheid, waar vooral jongeren door getekend zouden worden). Maar tijdseffecten kunnen vooral storend inwerken op de resultaten van een longitudinaal onderzoek. Zo zou het kunnen dat sommige veranderingen die men op een bepaald moment registreert in een

of ander gedragsaspect eerder te maken hebben met een specifieke gebeurtenis (een tijdelijke teruggang in de economie, een grootscheepse gezondheidscampagne via de media) dan met de levensfase waarin de onderzoeksgroep zich op dat moment bevond.

Om aan dat dubbele gevaar te ontsnappen, wordt soms overgeschakeld naar een meer complexe methode die een soort combinatie vormt van de beide vorige (zie figuur 1.1). Dat is de **sequentiële onderzoeksmethode**. Algemeen komt het erop neer dat een gedifferentieerde onderzoeksgroep, bijvoorbeeld mensen die geboren zijn in 1950, 1960 en 1970, niet één keer (zoals in een transversaal onderzoek) maar meerdere keren (longitudinaal) onderzocht worden: bijvoorbeeld zowel in het jaar 1970, als in 1980, 1990, 2000 en 2010. Het vergelijken van de bevindingen bij mensen met dezelfde leeftijd maar binnen de verschillende onderzoeksgroepen (bijvoorbeeld wie 20 jaar was in 1970 en wie er 20 was in 1980 of 1990) biedt de mogelijkheid om de impact van zowel de cohort- als de tijds-effecten onder controle te houden en ze op die manier weg te filteren uit de resultaten.



Figuur 1.1. De sequentiële onderzoeksmethode, die een soort combinatie is van de transversale en de longitudinale methode, maakt het mogelijk om de cohort- en de tijdseffecten onder controle te houden.

1.2 De indeling in fasen

Het is gebruikelijk om de levensloop in te delen in een aantal duidelijk onderscheiden periodes of fasen. Ook in het gewone taalgebruik hanteren we spontaan termen zoals kindsheid, jeugd of adolescentie, volwassenheid en ouderdom.

Dat alles lijkt nogal vanzelfsprekend, in zoverre dat het een gemeenplaats geworden is om te stellen dat een kind geen volwassene in zakformaat is, maar een heel apart soort wezen dat op een andere manier denkt, voelt en handelt en dat dan ook heel

anders benaderd moet worden. Maar klopt dat wel? Kun je zeggen dat een volwassene echt een ander soort mens is dan een kind, of gaat het alleen om gradatieverschillen? En kan men dergelijke tegenstellingen dan ook aanbrengen tussen de andere levensfasen, bijvoorbeeld tussen jongeren en volwassenen en tussen volwassenen in de middenleeftijd en bejaarden?

1.2.1 Continuïteit of discontinuïteit in de ontwikkeling

Het lijkt er inderdaad op dat de mens in iedere levensfase heel specifieke kenmerken vertoont, die maken dat hij er niet alleen *kwantitatief* (bijvoorbeeld inzake lichaamsgestalte of de hoeveelheid kennis en vaardigheden waarover hij beschikt), maar vooral ook *kwalitatief* (in de *manier* van denken, voelen en handelen) heel anders uitziet dan in de periodes ervoor of erna. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de meeste ontwikkelingstheorieën op de een of andere manier beklemtonen dat er sprake is van een **discontinuïteit** in de ontwikkeling. Waarmee bedoeld wordt dat periodes met een vrij stabiele verschijningswijze afgewisseld worden door relatief korte overgangsfasen, die soms zelfs het uitzicht kunnen hebben van een crisis waar men doorheen moet.

Het prototype van een dergelijke crisis is de puberteit, die de overgang markeert tussen de hele voorafgaande periode van de kindsheid en de nog veel langere periode van het volwassen leven. Sommigen zien er een parallel in met de *metamorfose* of gedaanteverandering die een rups tijdens haar verpoppingsfase doormaakt voor ze een vlinder wordt. Van adolescenten zou men dus – niet alleen omwille van hun favoriete muziekvoorkeur maar ook gezien de grondige gedaanteverandering die ze doormaken – kunnen zeggen dat ze zich in het ‘popstadium’ (of de popcultuur?) bevinden.

Toch vindt niet iedereen dat er sprake is van discontinuïteit. Sommigen beklemtonen dat een mens voortdurend verandert en dat er – ook al gaat die verandering soms wat vlugger dan op andere momenten – nergens sprake is van een bruuske ommezwaai. Tenzij in uitzonderlijke individuele gevallen, wanneer iemand door heel dramatische gebeurtenissen (oorlogsomstandigheden, een ernstige ziekte of een plots overlijden van een geliefde) onverwacht in een totaal nieuwe levenssituatie terechtkomt.

Voorstanders van een **continue** ontwikkeling wijzen er onder meer op dat de verschillende aspecten die men in het gedrag onderscheidt (motorisch, cognitief, sociaal, emotioneel) zich niet steeds synchroon ontwikkelen en dat er alleen al daarom geen sprake kan zijn van afgescheiden periodes. Zo hoeft het feit dat een kind op een bepaald moment zelfstandig kan lopen niet noodzakelijk te betekenen dat het op dat moment ook cognitief anders gaat functioneren. Bovendien ontstaan nieuwe vaardigheden meestal niet ineens: voor ze als ‘typisch’ voor een bepaalde fase opgemerkt worden (bijvoorbeeld het kunnen lopen), zijn ze vaak – zij het veel minder zichtbaar – in rudimentaire vorm al een hele tijd aanwezig in een eerdere periode (zoals bij het kruipen of het zich rechtop trekken aan het meubilair).

Daar komt nog bij dat sommige fasen erg cultureel bepaald lijken en dat ze ook binnen een cultuur lang niet bij iedereen voorkomen. Dat geldt in elk geval voor de

fijnere indelingen die men soms maakt: bijvoorbeeld het onderscheid tussen adolescenten en jongvolwassenen, of het al of niet doorworstelen van een midlifecrisis. Maar er zijn auteurs die probeerden aan te tonen dat zelfs enkele van de meer algemene levensfasen, zoals de adolescentie en de ouderdom, in feite cultuurproducten zijn (zie kader 1.2 op bladzijde 33).

Continuïteit of discontinuïteit: het blijft een discussiepunt. Ontwikkelingstheorieën verschillen dan ook in de wijze waarop ze de fasen elkaar laten opvolgen. Sommige theorieën benadrukken een continue evolutie, andere zien vooral kwalitatieve verschillen. Waarbinnen er ook nog nuanceverschillen kunnen zijn in de mate waarin ze de opeenvolging van fasen opvatten als cyclisch terugkerende herhalingen of als een op elkaar voortbouwen van telkens nieuwe verworvenheden.

De Leuvense ontwikkelingspsycholoog Henri Cammaer (1990) onderscheidde in dat verband niet minder dan zeven verschillende soorten theorieën of ontwikkelingsmodellen. Drie ervan willen we hieronder wat verder uitwerken: het **trap-**, het **lijn-** en het **gelaagde model**. Over het **metamorfosemodel** hadden we het hoger al even. (De drie andere die hij onderscheidt, het *golf-*, het *slinger-* en het *spiraalmodel*, kunnen makkelijk als verschillende combinaties gezien worden van het trap- en het lijnmodel.)

1.2.2 Het trapmodel

Dit is allicht de meest klassieke voorstelling van de menselijke levensloop. Men vindt ze al terug op prenten die teruggaan tot de zeventiende eeuw. Die laten meestal een symmetrisch op- en neergaande trap zien, met treden van telkens een jaar of tien en een hoogtepunt rond de leeftijd van 50 jaar (figuur 1.2). Bovenop iedere trede staat een afbeelding van een man of vrouw van de desbetreffende leeftijd, en dikwijls wordt elke fase ook nog voorzien van een aangepaste typering of een moraliserend commentaar.

Zulke prenten hebben uiteraard niet de minste wetenschappelijke ambitie. Binnen de ontwikkelingspsychologie vinden we eveneens voorbeelden van zo'n trapvormig ontwikkelingsmodel, maar ook die zijn niet meteen het resultaat van nauwkeurig empirisch onderzoek. Ze kunnen veeleer opgevat worden als een synthese van een aantal impressies die de auteur opdeed bij de diverse leeftijdsgroepen.

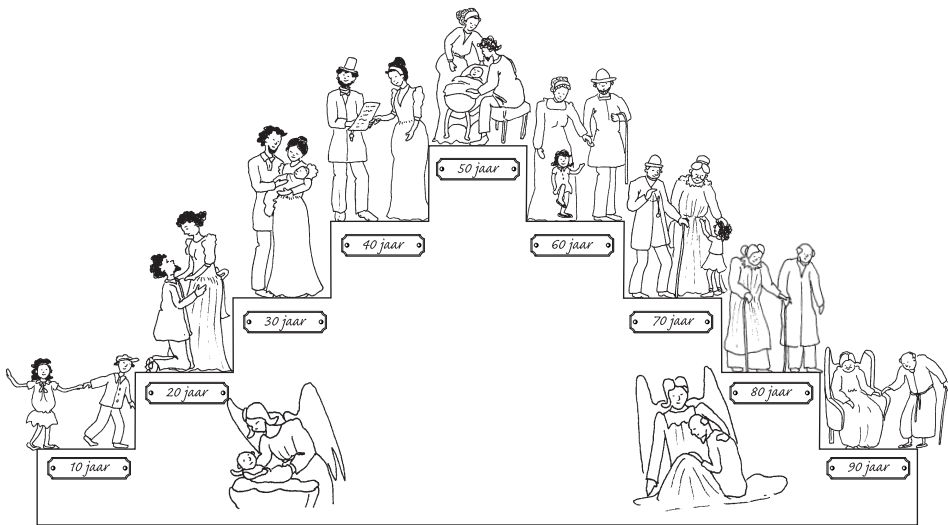
Kenmerkend is wel dat iedere levensfase erin voorgesteld wordt als een zinvol onderdeel van een groter geheel. Net zoals de treden van een trap geen los op elkaar liggende plankjes zijn, maar delen van een grotere structuur (een *Gestalt*, dat is een zinvol samenhangend geheel), zo zien zij de opeenvolging van de verschillende levensfasen als een geordend en doelgericht proces. Het is dan ook niet toevallig dat men die opvatting vooral terugvindt in kringen van de **gestaltpsychologie**.

Charlotte Bühler-Malachowski was een Duitse psychologe die in 1938 de naziterreur ontvluchtte en een nieuw leven begon in de Verenigde Staten. In 1933 publiceerde ze als eerste een samenhangende theorie over de hele levensloop. Volgens haar draait

alles in het leven rond het verwezenlijken – meestal in de middenvolwassenheid – van een eigen *Bestimmung* of **levensdoel**.

Dat bracht haar tot een indeling van de levensloop in vijf opeenvolgende fasen, waarin men gemakkelijk de opbouw van een klassiek toneelstuk herkent. Dat bestaat traditioneel uit vijf akten of bedrijven. Het eerste vormt een soort inleiding, waarin we kennismaken met de personages en met de omgeving waarin de gebeurtenissen zich zullen afspelen. In het tweede bedrijf start de eigenlijke actie en in het derde culmineert die tot een climax. Het vierde bedrijf brengt een onverwachte wending (een anticlimax), waarna in het vijfde de ultieme ontknoping volgt.

Merkwaardig is dat zij hetzelfde schema in miniatuur ook meende terug te kunnen vinden in de eerste levensfase (de kindsheid). Door beide indelingen in elkaar te passen ontstaat aldus een synthese van de hele levensloop (zie tabel 1.1), die een overzichtelijk kader biedt voor wat in de volgende hoofdstukken meer in detail besproken zal worden.



Figuur 1.2. De levenstrap. Een van de vele voorstellingen waarin de levensloop uitgetekend wordt als een opeenvolging van fasen die eerst naar een top leiden en vervolgens afdalen tot aan de dood.

In 1959 formuleerde Bühler zelf een aantal kritieken op haar theorie uit 1933. Hierin keerde ze zich vooral tegen de te sterke biologische bepaaldheid van de door haar geschetste ontwikkeling. Ook al had ze eerder al beklemtoond dat het psychologische hoogtepunt van het leven (het realiseren van een levensdoel) niet noodzakelijk samenvalt met de biologische top, toch ging ze nu nog een stap verder. In de lijn van haar nieuwe opvattingen in het kader van de **humanistische psychologie** stelde ze dat mensen zich ook op hoge leeftijd geestelijk kunnen blijven ontplooiën, zelfs wanneer hun biologische krachten al vele jaren aan het afnemen zijn. Dat is een inzicht dat pas veel later ingang zou vinden in de psychogerontologie.

Tabel 1.1. De opvatting van Charlotte Bühler over de menselijke levensloop. De fasen volgen elkaar op als de bedrijven of de akten van een klassiek toneelstuk.

Opbouw van een klassiek toneelstuk	De grote levensfasen	Verdere indeling van de eerste levensfase
<i>Eerste bedrijf:</i> <i>Voorstelling</i> De personages, de tijd en de plaats van het gebeuren	<i>Kinderjaren en jeugdperiode</i> Ontwikkeling van de biologische en psychologische functies waarmee geleefd zal worden	<i>Baby en peuter</i> Ontwikkeling van de basisfuncties (kijken, grijpen, lopen, taal, sociaal contact...)
<i>Tweede bedrijf:</i> <i>Stijging</i> Begin van de actie, ontwikkeling van het dramatisch gegeven	<i>Jongvolwassenheid</i> Expansieve periode: beginnende (idealistische) opbouw van een eigen levensproject	<i>Kleuter</i> Expansieve (en erg fantasierijke) verkenning van de omringende wereld
<i>Derde bedrijf:</i> <i>Hoogtepunt</i> De spanning stijgt ten top en bereikt een climax	<i>Middenvolwassenheid</i> Maximale inzet met het oog op het bereiken van het beoogde levensdoel	<i>Schoolkind</i> Doelgerichte inzet: zich de kennis en de vaardigheden van de cultuur eigen maken
<i>Vierde bedrijf:</i> <i>Ommekeer</i> Het komt tot een anticlimax met onverwachte wendingen	<i>Laatvolwassenheid</i> Crisis van de middelbare leeftijd, ervaren van grenzen en herstructurering van het leven	<i>Puberteit</i> Identiteitscrisis: verlies van het vroegere evenwicht, vinden van een nieuwe identiteit
<i>Vijfde bedrijf:</i> <i>Ontknoping</i> Oplossing van het dramatisch gegeven en einde van de actie	<i>Ouderdom</i> Loskomen van de vitale behoeften en geleidelijk afscheid nemen van het leven	<i>Adolescentie</i> Loskomen uit de vroegere bindingen en afscheid nemen van de kindsheid

1.2.3 **Het gelaagde model**

Binnen het gelaagde ontwikkelingsmodel worden de opeenvolgende levensfasen, ongeveer zoals de geologische lagen van de aardkorst, gezien als het resultaat van een reeks toevallige gebeurtenissen die elkaar in het verleden hebben opgevolgd. Heel anders dan in het trapmodel gaat men hier dus niet op zoek naar zinvolle overgangen tussen de fasen. Hoogstens kan het gebeuren dat er zich in de bovenste lagen (in de adolescentie of de volwassenheid) bepaalde crisissen of ‘aardbevingen’ voordoen die het fatale gevolg zijn van spanningen of breuklijnen in de diepere lagen (traumatische gebeurtenissen uit de kindertijd die een neurotiserende uitwerking zouden hebben in het latere leven).

In een dergelijke visie bekijkt men het leven dus niet meer vanuit een toekomstgericht perspectief, met het oog op het realiseren van een of ander levensdoel. Men richt zich vooral op het nu, op wat zich in iedere fase afzonderlijk voordoet, en werpt zo nu en dan een zijdelingse blik naar het verleden om daar eventueel een verklaring te vinden voor wat er in het heden zoal kan mislopen. Voorbeelden vinden we uiteraard vooral in de psychoanalyse van Sigmund Freud. Voor de duidelijkheid geven we eerst een korte samenvatting van zijn algemene persoonlijkheidstheorie.



Volgens Freud (1923, 2006) is de mens vanaf de geboorte uitgerust met een bundel primitieve aandriften. Er is de *levensdrift* of *Eros*: het ongebreideld zoeken naar lust. En daar tegenover staat de *doodsdrift* of *Thanatos*: het vermijden van onlust. Deze laatste keert zich in het gewone gedrag meestal naar de buitenwereld en uit zich dan als agressie of als een destructiedrang. Samen met wat later in het leven verdrongen wordt, vormen beide driften het onpersoonlijke *Es* of *id*, wiens enige zorg erin bestaat zo veel mogelijk energie te ontladen.

Gaandeweg ontwikkelt er zich, volgens Freud vanuit het *Es*, een *Ich* of *ego*. Het bevat hoofdzakelijk de cognitieve functies, die als taak hebben om – in dienst van het *Es* – de realiteit af te tasten en zo de meest geschikte weg uit te stippelen waarlangs de driften het best aan hun trekken kunnen komen.

Een belangrijk stuk van die uitwendige realiteit (de ouders, met hun geboden en verboden) wordt naderhand – in het kader van het zogenaamde *oedipusconflict* – verinnerlijkt tot het *Über-Ich* of *superego*. Dat is de moraliserende instantie (de gewetensfunctie) die zich, net zoals de ouderlijke verboden, nu ook gaat keren tegen het blindelings inwilligen van de *Es*-driften. De taak van het *Ich* wordt er hierdoor nog een stuk moeilijker op. Het moet nu, bij het uittekenen van de weg waarlangs het *Es* bevrediging kan vinden, zowel rekening houden met de waarschuwingen van het *Über-Ich* als met de beperkingen die de realiteit oplegt. Het *Ich* zal dus voortdurend compromissen moeten uitwerken, opdat het zelf niet ten onder zou gaan aan de krachten die het moet zien te verzoenen.

In zijn ontwikkelingstheorie stelt Freud dat het gedrag – wat mensen in de loop van hun ontwikkeling verlangen, denken en doen – bepaald wordt door de manier waarop het *Es* zich achtereenvolgens manifesteert. Het *libido* (het nastreven van lust) zet zich, vanuit een innerlijk gestuurd rijpingsproces, telkens vast op een andere **erogene zone**. In de terminologie van Freud is een erogene zone ieder lichaamsdeel dat op een bepaald moment lust kan verschaffen. Op die manier komt het individu iedere keer in een nieuwe fase terecht. Al zijn gewaarwordingen en verlangens concentreren zich dan voornamelijk rond de specifieke erogene zone die op dat moment de hoofdtoon voert. Vandaar dat er bij Freud sprake is van een **psychoseksuele ontwikkeling**.

Het eerste levensjaar noemt hij de **orale fase**. Hier staat de mond centraal in de beleving van het kind. Dat kan zich volgens Freud zowel uiten in het kader van de lustbeleving (zuigen), als ter bevrediging van de destructiedrift (bijten).

Vervolgens is er, vanaf ongeveer 1 tot 3 jaar, de **anale fase**. Het kind wordt dan gevoelig voor de aangename gewaarwordingen die met de ontlasting gepaard gaan (de anus als erogene zone). Het raakt volgens Freud bovendien geboeid door het resultaat van z'n ontlasting, en kan het ophouden of loslaten ervan nu eveneens als een middel gebruiken om zijn agressie te uiten ten aanzien van de volwassene.

Vanaf een jaar of 3 bereikt het de **fallische fase**. Het kind komt tot de ontdekking van het verschil tussen de seksen, maar volgens Freud beleeft het een penis en een vagina niet gewoon als twee verschillende organen maar als het 'hebben' of 'niet (meer) hebben' van de fallus, het mannelijke lid. En hier ontstaat dan het typisch freudiaanse **oedipuscomplex**.

De jongen richt zich, als trotse bezitter van de fallus, libidineus tot de moeder. Maar dat veroorzaakt erg ambivalente gevoelens tegenover de vader. Enerzijds bewondert hij hem als een soort superman, maar tegelijk vreest hij dat hij zich op hem zou kunnen wreken door hem juist datgene te ontnemen waardoor hij enige kans maakt bij de moeder (*castratieangst*). Om zich uit die hachelijke situatie te bevrijden, gaat de jongen zich volgens Freud identificeren met de gevreesde vader: zo kan hij zich even sterk wanen en hoeft hij er niet meer bang voor te zijn. Als een soort bijproduct ontstaat vanuit die identificatie het Über-Ich, dat voortaan als een verinnerlijkte stem van de vader het gedrag mee richting zal geven.

Bij het meisje liggen de zaken wat gecompliceerder. Hier begint alles vanuit de nare vaststelling dat de fallus 'ontbreekt', wat volgens Freud al onmiddellijk aanleiding geeft tot beangstigende castratiefantasieën en *penisnijd*. Precies dat geeft bij haar aanleiding tot de eigenlijke oedipusproblematiek, later door Jung het **elektracomplex** genoemd. De moeder wordt ervan verdacht aan de basis te liggen van de vermeende castratie en dat zet het meisje ertoe aan om haar libido op de vader te richten. Maar daardoor vreest ze tegelijk de liefde van de moeder te verliezen. Uiteindelijk weet ook zij zich uit die uitzichtloze situatie te bevrijden door zich te identificeren met de moeder, wat ook bij het meisje tot het ontstaan van een Über-Ich zal leiden.

Na die oedipale strubbelingen volgt een periode van relatieve rust. Gedurende de **latentiefase** blijven de driften volgens Freud grotendeels verdrongen. Ze worden via enkele afweermechanismen gevaarloos afgevoerd, zodat het kind zich nu helemaal kan openstellen voor andere zaken. Vooral twee afweermechanismen zouden die overgang bewerkstelligen: *reactievorming* (het omzetten van de seksuele fantasieën uit de fallische periode in een overdreven preutsheid) en *sublimatie* (het veranderen en opsmukken van de als negatief ervaren seksuele nieuwsgierigheid naar een positief gewaardeerde schoolse interesse).

Met de puberteit treedt ten slotte de **genitale fase** in. Door de hormonale veranderingsprocessen in het lichaam breekt de seksualiteit los uit haar verdrongen toestand en kan ze zich nu ten volle manifesteren in haar volwassen vorm: gericht op de seksuele omgang met een persoon buiten de gezinssfeer. De vroegere infantiele manifestatievormen van het libido verdwijnen daarmee niet echt, maar ze gaan zich volgens Freud als *driftfragmenten* (bijvoorbeeld in de vorm van kussen of zachtjes bijten) invoegen in de volwassen genitale seksualiteit.



Wellicht roepen sommige beweringen uit de freudiaanse theorie bij jou nogal wat vragen of kritische bedenkingen op. Dan sta je daarmee niet alleen. Vooral de laatste decennia heeft de opvatting van Freud over de kinderlijke seksualiteit veel van haar krediet verloren in wetenschappelijke kringen. Probeer nu al enkele commentaren te formuleren. In het volgende hoofdstuk (onder 2.1.1) komen we daar nog op terug.

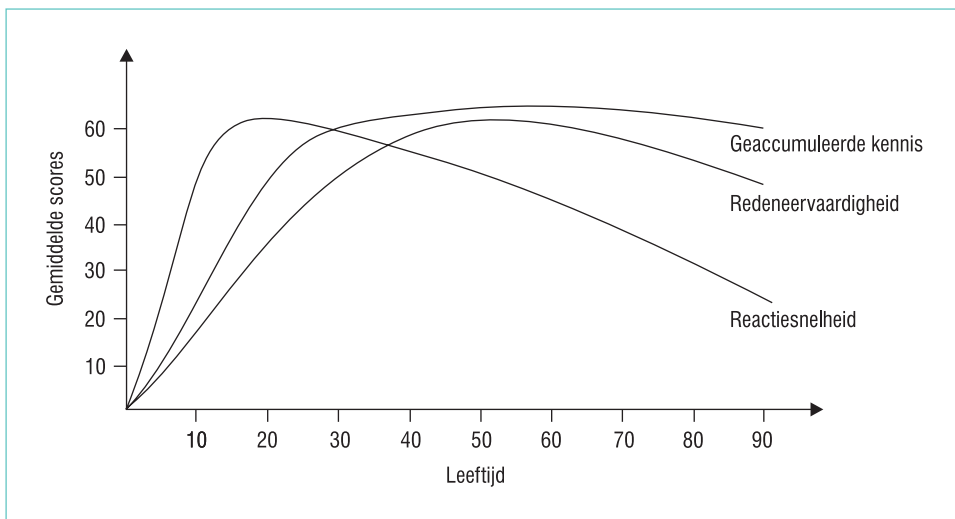
1.2.4 Het lijnmodel

Sommige psychologen zien de ontwikkeling vooral als een proces van continue verandering, zonder sprongen of bruuske overgangen. Binnen een dergelijke opvatting

kan men diverse varianten onderscheiden. In de meest eenvoudige vorm kan het om een enkele doorlopende lijn gaan, die laat zien hoe het geheel van vaardigheden en inzichten die iemand verwerft zich stelselmatig uitbreidt of steeds meer geperfectioneerd wordt. Maar het kunnen ook ingewikkelder constructies zijn: in de vorm van een uitwaaiierende bundel van lijnen die ieder een apart patroon volgen (figuur 1.3), of van op- en neergaande golven die bijvoorbeeld een geleidelijke openvolging tonen van meer extraverte en introverte periodes.



Een voorbeeld van zo'n eenvoudig lijnmodel kunnen we vinden in de manier waarop de gemeten intelligentie zich ontwikkelt doorheen de levensloop. In traditionele intelligentietests wordt dat nagegaan door het aantal (steeds ingewikkelder wordende) probleempjes te tellen die mensen van verschillende leeftijden kunnen oplossen, of door de tijd te meten die ze daarvoor nodig hebben. Aanvankelijk dacht men dat de intelligentie als geheel haar maximum bereikte tegen het einde van de adolescentie en dat er vanaf dan een geleidelijke terugval plaatsvond. Later onderzoek maakte duidelijk dat dat enkel geldt voor bepaalde aspecten van de intelligentie. Vooral bij opgaven waarin snelheid een belangrijke rol speelt is er een vroege daling merkbaar. Andere aspecten houden veel langer stand. Zo neemt de geaccumuleerde kennis toe doorheen de hele volwassen periode; alleen in de hoge ouderdom is er een geleidelijke daling merkbaar. De redeneervaardigheid lijkt al wat vroeger op haar retour, vermoedelijk omdat het vanaf een jaar of 50 iets moeilijker wordt om meerdere elementen tegelijk vast te houden in het bewustzijn. We komen daar later nog op terug (zie 10.2.1).



Figuur 1.3. Het lijnmodel. Evolutie van enkele aspecten van de intelligentie doorheen de levensloop. Bemerk de vloeiende lijnen die wijzen op een continu ontwikkelingsverloop.

Vooral in het **behaviorisme** kan men een duidelijke representant herkennen van het lijnmodel. Behavioristen gingen er namelijk van uit dat de mens ter wereld komt zon-

der een erfelijk uitgetekend stappenplan van opeenvolgende ontwikkelingsfasen. Volgens hen is het de accumulatie van ervaringen die bepaalt hoe de ontwikkeling van een individu er concreet zal uitzien. Iedere dag maken we allerhande dingen mee, en het zijn die veelsoortige ervaringen die maken dat er een continue evolutie plaatsvindt. Op sommige momenten kunnen dramatische gebeurtenissen wel voor een versnelling zorgen in de ontwikkeling, maar daar valt volgens hen geen vast patroon in te herkennen. Het zal duidelijk zijn dat er in een dergelijke opvatting geen plaats meer is voor aparte en algemeen geldende ontwikkelingsfasen.

Ook binnen de **informatieverwerkingstheorie** wordt vooral de klemtoon gelegd op de continuïteit doorheen de verschillende levensfasen. Auteurs zoals de Canadese cognitiepsychologen Robert Lockhart en Fergus Craik (1990) zijn van oordeel dat in wezen dezelfde processen aan de basis liggen van de manier waarop kleuters en volwassenen omgaan met cognitieve problemen. De verschillen die men vaststelt zouden vooral te maken hebben met een toename in snelheid en met het efficiënter gebruik kunnen maken van de beschikbare kennisinhouden en de voordien verworven oplosstrategieën.

1.2.5 Poging tot synthese

De vraag of het leven gezien kan worden als een opeenvolging van kwalitatief onderscheiden fasen of als een continu voortschrijdende ontwikkeling krijgt dus geen eenduidig antwoord vanuit die verschillende ontwikkelingsmodellen.

Misschien hangt het vooral af van het standpunt van waaruit men de evolutie bekijkt. Je zou het kunnen vergelijken met de veranderingen die zich voordoen in voorbijrijvende wolkenformaties. In feite vinden er voortdurend haast onmerkbaar kleine vormveranderingen plaats, maar na verloop van tijd geven die aanleiding tot het ontstaan van een heel nieuw patroon waarin de vroegere structuren nog nauwelijks herkenbaar zijn. Ook het gedrag van mensen verandert continu, maar meestal gaat het om een zo langzaam verlopend proces dat de veranderingen niet eens opgemerkt worden. Alleen wanneer je iemand na vele jaren afwezigheid terugziet, merk je soms – niet alleen door zijn fysieke verschijning maar ook aan zijn wijze van denken en handelen – dat er heel wat veranderd is. Pas dan wordt duidelijk dat hij in een nieuwe fase is aanbeland.

Toch is de kwestie daarmee niet helemaal van de baan. De vraag blijft immers in hoeverre er bepaalde wetmatigheden aan te wijzen zijn in de opeenvolging van de fasen. Valt daar een universeel patroon in te herkennen? Maakt iedereen dezelfde fasen door en starten die dan ook rond dezelfde leeftijd? Of hangt het moment of zelfs het al of niet doormaken van een fase vooral af van het soort ervaringen die iemand meemaakt?

Daarmee botsen we op een probleem waar vooral de hedendaagse levenslooppsychologie vaak mee te maken krijgt. Zolang ontwikkelingspsychologen zich beperkten tot de studie van de eerste levensfasen konden ze uitpakken met vrij nauwkeurige beschrijvingen van hoe bepaalde gedragsaspecten evolueren naargelang de leeftijd. Het moment waarop een kind leert lopen vertoont maar weinig individuele variatie, en hetzelfde kan

gezegd worden over de leeftijd waarop het zijn eerste woordjes uitspreekt, wanneer het contact gaat zoeken met leeftijdgenootjes of wanneer het zijn eigen naam leert schrijven.

Dat komt omdat de ontwikkeling de eerste jaren in sterke mate gestuurd wordt door wat men **normatieve invloeden** noemt. De term verwijst naar de vele factoren die bij de meeste mensen ongeveer dezelfde impact hebben en die daardoor makkelijk aanleiding geven tot het uittekenen van een soort gemiddeld ontwikkelingspatroon. Dat laatste kan dan later als een *norm* gehanteerd worden om iemands ontwikkeling aan af te meten. De meeste van die invloeden zijn vooral biologisch van aard, maar soms kan de cultuur eveneens aan de basis liggen van gemeenschappelijke invloeden: bijvoorbeeld door een leerplicht te verbinden aan een specifieke leeftijd of door jongeren vanaf een bepaald moment een reeks rechten toe te kennen of hen bijzondere verplichtingen op te leggen.

Ook in de latere levensfasen kunnen normatieve factoren nog een rol spelen: denk aan de menopauze waar vrouwen rond 50 jaar mee geconfronteerd worden, of aan bepaalde maatschappelijke gebeurtenissen zoals het uitbreken van een oorlog, de introductie van nieuwe technologieën of de verplichte pensionering vanaf een bepaalde leeftijd. Maar met de jaren krijgen vooral individuele ervaringen een steeds grotere impact op het concrete ontwikkelingsverloop: vroeg uit werken gaan of langer studeren (en vooral om welk soort werk of opleiding het gaat), toevallige ontmoetingen met mensen die een diepe indruk achterlaten, de persoon met wie je trouwt, al of niet kinderen hebben (en de problemen die je er eventueel mee kunt hebben). Dat alles en nog zo veel meer zijn **non-normatieve invloeden**, die het leven soms een heel aparte wending kunnen geven, waardoor het steeds moeilijker wordt om er algemene patronen in uit te tekenen.

Kader 1.2.

Ontwikkelingsfasen als cultuurproduct

Is de opdeling van de levensloop zoals die bij ons bestaat een universeel gegeven of gaat het om een typisch westerse indelingswijze? Voor ons lijkt het in ieder geval een vanzelfsprekende aangelegenheid. Een kind heeft recht op een speciale bescherming: het moet de kans krijgen om te spelen en naar school te gaan. Zelfs adolescenten vallen nog onder het aparte jeugdbeschermingsrecht: ze kunnen slechts in beperkte mate aansprakelijk gesteld worden voor hun daden en ze moeten tot aan hun 16 of 18 jaar weggehouden worden van verplichte arbeid of gemeenschapsdienst.

Dat is ooit wel anders geweest. In zijn monumentale werk *De geschiedenis van het seksuele probleem* geeft de Gentse historicus Jos van Ussel (1978) diverse voorbeelden van hoe het er een hele tijd geleden aan toeling.

“In de *leges barbarorum*, waarin het oude volksrecht gecodificeerd werd, constateren we dat de mondigheid [dat is de volwassenheid] bij de Angelsaksen begon op 11 jaar, bij de Longobarden, de Salische Franken en Saksen op 12 jaar. (...) Meestal op 12, soms op 10 of 7 jaar, was men strafrechtelijk verantwoordelijk. Vanaf 7-8 jaar werd men geacht zelf zijn brood te kunnen verdienen. Na acht jaar mocht men daarom, volgens een verordening uit 1478 in Nürnberg, niet meer bedelen. De verlaten wezen die door de kerk werden opgevoed, moesten na hun zevende jaar zichzelf bedruipen. (...) In de *Schwa-*

benspiegel (1287) staat dat de ‘iungelinc’ vanaf 14 jaar en de ‘juncfrowe’ vanaf 12 jaar zonder toestemming van de vader een rechtsgeldig huwelijk konden sluiten.” (p. 135)

Het lijkt er dus op dat in ieder geval de adolescentie en wellicht ook de schooltijd niet altijd als aparte ontwikkelingsfasen ervaren werden, maar dat kinderen tot enkele eeuwen geleden al vrij vroeg ingeschakeld werden in het volwassen leven en nauwelijks de kans kregen om eigen gedragspatronen te ontwikkelen. Waarbij het niet eens om een uitbuitingssituatie ging, zoals we dat later in het rauwe kapitalisme van de negentiende eeuw gekend hebben, maar om een vanzelfsprekend gegeven binnen een overlevings-economie, een toestand die we ook vandaag nog merken in sommige traditionele samenlevingen waar ieders bijdrage noodzakelijk is voor het overleven van de groep.

Ook bejaarden blijven in zo’n traditionele samenleving evengoed actief ingeschakeld worden, een toestand die overigens tot voor enkele generaties ook bij ons de normale gang van zaken was. Ouders bleven meestal inwonen bij een van de kinderen (of het waren de jonge gezinnen zelf die introkken bij de ouders) en ze zetten hun activiteiten gewoon voort in het huishouden, op het veld of in het ambacht.

Ietwat schematiserend zou je dus kunnen stellen dat er tot voor een paar eeuwen psychologisch eigenlijk maar twee fasen waren: de kindsheid en de volwassenheid. Kinderen moesten zo snel mogelijk volwassen worden om – soms al vanaf 7 à 8 jaar, maar in ieder geval vanaf hun puberteit – mee te kunnen draaien in de strijd om het bestaan. En nadien bleef men die volwassen rollen opnemen tot men stierf.

In de loop van de geschiedenis zijn uit die tweedeling diverse nieuwe periodes ontstaan. In een apart hoofdstuk schetst Van Ussel achtereenvolgens de opkomst van de ‘tweede kindsheid’ (wat we thans de schoolperiode zouden noemen) en de adolescentie. Na een uiteenzetting van de diverse veranderingen die zich vanaf halfweg de zestiende eeuw voltrokken in de levenswijze van de meeste Europeanen, schrijft hij:

“Tussen de 16e en de 18e eeuw voltrekt zich vermoedelijk nog een andere evolutie, namelijk het ontstaan van afzonderlijke leeftijdscategorieën waaraan men speciale eigenschappen toeschrijft. Eerst ontstaat waarschijnlijk de groep van het ‘kind’. De leuze van de progressieve pedagogen, onder wie Jean-Jacques Rousseau (*Emile*, 1762) is dat men het kind-zijn in het kind moet bewaren in plaats van het op jonge leeftijd binnen te laten in de wereld der volwassenen zoals gebruikelijk was. Twee generaties na Rousseau zegt men hetzelfde voor de jongeren.” (p. 132)

Al die veranderingen deden zich het eerst voor bij de burgerij, die het zich financieel uitaard het best kon veroorloven en die daarmee bovendien haar eigenheid kon afmerken ten aanzien van het gewone volk. Vanaf het einde van de negentiende eeuw zijn ze van daaruit geleidelijk ook in de lagere klassen doorgedrongen, tot ze – pas in de loop van de twintigste eeuw – verankerd werden in wetten (onder meer in verband met de leerplicht en het jeugdrecht) en uiteindelijk ook algemeen ervaren werden als typisch voor de levensfasen die we thans kennen.

De prijs die de jongeren moesten betalen voor die bevrijding van arbeid was volgens de Utrechtse ontwikkelingspsycholoog Willem Koops (2008) een toenemende infantilisering en een soms erg verregaande betutteling, een lot dat veel later ook de oudere generatie te beurt zou vallen, wanneer ook die, bij de invoering van het pensioenstelsel, op non-actief werd gezet. Het is pas in de laatste decennia dat er, na die eerste eman-

cipatie (een bevrijding van verplichte arbeid), een tweede emancipatiegolf ontstaan is, die – met het uitdrukkelijke behoud van de vroegere verworvenheden – komaf probeerde te maken met de bevoogding. De dubbelheid van die twee soorten emancipatie kwam onder meer scherp naar voren toen in de jaren 1980 de wettelijke meerderjarigheid vervroegd werd van de leeftijd van 21 naar 18 jaar. Jongeren kregen hierdoor het recht om zelf ten volle te beschikken over hun financiële middelen, maar tegelijk bleven ze ook het recht behouden om onverminderd een beroep te kunnen doen op hun ouders voor het financieren van hun studies, een combinatie van rechten waar sommige ouders zich toen nogal wat vragen bij stelden.

1.3 Factoren die de ontwikkeling sturen

Wat maakt dat de ene persoon uitgroeit tot een sociaal bewogen individu, terwijl een ander iedereen tot last is of gewoon zijn eigen gangetje gaat zonder zich ook maar iets aan te trekken van zijn sociale omgeving? En waaraan ligt het dat kinderen uit eenzelfde gezin soms zo veel van elkaar verschillen wat hun talenten of persoonlijkheid betreft?

Het antwoord lijkt eenvoudig: twee soorten factoren spelen daarin mee: de erfelijkheid en het milieu. Alleen is het maar de vraag op welke manier die precies inwerken en wat hun respectieve invloed is binnen het geheel van de ontwikkeling.



Probeer na te gaan welke eigenschappen je bij jezelf ontdekt waarvan je vermoedt dat je ze geërfd hebt van een van je ouders, en van welke andere eigenschappen je denkt dat bepaalde invloeden van buitenaf er een rol in gespeeld kunnen hebben.

1.3.1 Rol van de erfelijkheid

Het is hier niet de plaats om de werking van de erfelijkheid volledig uit de doeken te doen. Daarover bestaat aparte literatuur. We kunnen ons hier dus beperken tot een elementair overzicht.

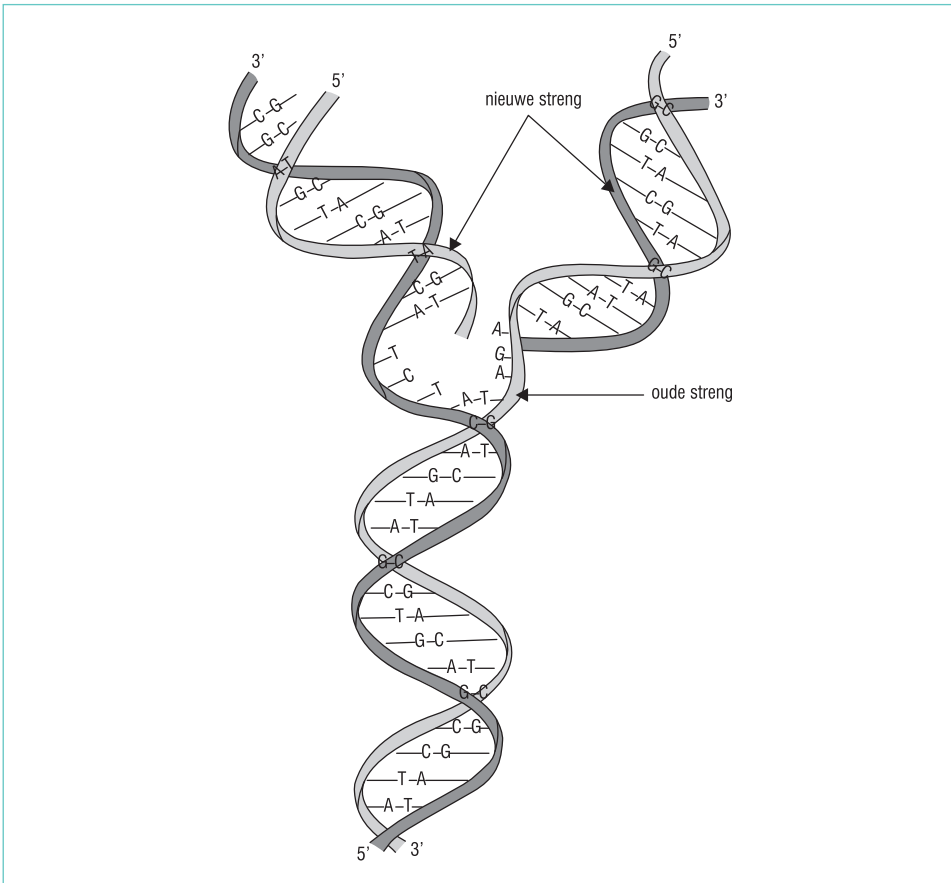
□ Structuur van het erfelijke materiaal

Op enkele uitzonderingen na bevatten alle cellen van het menselijk lichaam in hun kern 46 chromosomen. (Alleen de voortplantingscellen hebben er maar half zoveel.) Telkens 23 daarvan zijn afkomstig van de vader en 23 van de moeder. Chromosomen zijn intens dooreen gestrengelde draden die – indien je ze uiteen zou rafelen en achter elkaar zou leggen – samen zo'n twee meter lang zouden zijn.

De draden waaruit de chromosomen zijn opgebouwd zien eruit als een spiraalvormige touwladder met honderden miljoenen sporten. Dat is het eigenlijke erfelijke materiaal of **DNA**. De sporten zelf bestaan in feite uit twee onderling verbonden chemische bestanddelen (basen), die op een bepaald moment van elkaar losgemaakt kunnen

worden (figuur 1.4). Men vindt er slechts vier soorten in (respectievelijk aangeduid met de letters A, C, G en T) en die kunnen elk maar op één manier met elkaar verbonden worden: tegenover een A staat telkens een T, tegenover een T een A, tegenover een C staat een G en tegenover een G een C.

Belangrijk is de precieze opeenvolging van die basenparen. Een **gen** bestaat uit een stukje van zo'n touwladder. Het kan enkele duizenden tot vele miljoenen basenparen bevatten, die in een heel specifieke volgorde naast elkaar gerangschikt liggen. Wanneer de cel het op een bepaald moment nodig vindt om de informatie van zo'n gen te gebruiken, dan worden de basenparen op die plek tijdelijk ontkoppeld zodat er twee openstaande strengen ontstaan waarvan de basen bloot aan de oppervlakte liggen. De eigenlijke code bevindt zich slechts aan één kant en het is dan ook daar dat de informatie afgelezen zal worden.



Figuur 1.4. Wanneer een cel zich voorbereidt om te gaan delen, doet er zich eerst een verdubbeling voor van het erfelijke materiaal. Daartoe worden de DNA-strengen uit elkaar gehaald, waarna de nu vrij aan de oppervlakte liggende basen (A, C, G of T) telkens een nieuwe complementaire base uit de omgeving aantrekken.

❑ De omzetting in lichaamseigenschappen

De erfelijkheid kan alleen maar werkzaam zijn via de vorming van specifieke **eiwitten**. Dat geldt zowel voor de aanmaak van chemische stoffen (zoals hormonen) als voor de constructie van de weefsels waaruit de diverse organen (zoals het hart of de hersenen) zijn opgebouwd.

Daartoe worden eerst ter hoogte van het gen dat de relevante informatie bevat een aantal kopieën gemaakt van het openstaande stukje DNA. Omdat de chemische samenstelling van zo'n kopie er enigszins anders uitziet dan die van het originele DNA, spreekt men in dat geval van **RNA**. De RNA-kopieën verlaten de kern en begeven zich naar het celsap, waar ze opgevangen worden door gespecialiseerde orgaantjes, de *ribosomen*. Zij zijn het die vervolgens zullen zorgen voor de eigenlijke omzetting.

De opeenvolgende letters van het RNA worden door de ribosomen niet een na een afgelezen, maar in groepjes van drie. En naargelang de samenstelling van zo'n groepje (bijvoorbeeld CGA of AAC) wordt telkens een overeenkomstig aminozuur aangetrokken. Amino-zuren zijn de bouwstenen waaruit eiwitten zijn samengesteld. Gaandeweg ontstaan er aldus ketens van aminozuren, die vervolgens onderling verbonden en ook nog eens geplooid worden, tot ze de ingewikkelde structuur vertonen van het uiteindelijke eiwit.



Een voorbeeld kan dat verduidelijken. Insuline is een hormoon dat aangemaakt wordt door gespecialiseerde cellen in de alvleesklier zodra de suikerconcentratie in het bloed een bepaalde drempel overschrijdt. Insuline is een vrij eenvoudig eiwit dat opgebouwd is uit twee onderling verbonden ketens, waarvan de ene 21 en de andere 30 aminozuren bevat. De genetische code bestaat uit twee strookjes van respectievelijk 63 en 90 DNA-letters die allebei gelegen zijn op het uiteinde van de korte arm van chromosoom 11. Tussen die twee strookjes coderend DNA bevindt er zich een variabel aantal basen die niet rechte reeks gebruikt worden voor het construeren van de insuline. Afwijkingen in de coderende strookjes, bijvoorbeeld doordat er enkele letters zijn toegevoegd of weggelaten, kunnen de aanleiding vormen tot het ontstaan van afwijkingen zoals diabetes of suikerziekte.

❑ Complicerende processen

Lange tijd ging men ervan uit dat er voor iedere eigenschap een apart gen bestaat en dat die genen – met de ermee corresponderende eigenschappen – op een eenvoudige manier van de ene generatie op de andere worden overgeërfd. Voor sommige eigenschappen en ziekten mag dat wel zo zijn, maar in de meeste gevallen liggen de zaken wat ingewikkelder. Dat geldt in elk geval voor de meeste psychologische eigenschappen, zoals intelligentie of extraversie. Meestal is daar een heel pak genen bij betrokken (men spreekt dan van *polygene overerving*), die in hun uitwerking elkaar op diverse wijzen kunnen versterken of hinderen.

Die simplistische voorstelling van zaken kreeg een forse deuk toen bleek dat het menselijke genoom slechts zo'n 25 000 genen bevat, veel minder dus dan de zowat 90 000 verschillende eiwitten die in het menselijke organisme te vinden zijn. Die genen

nemen bovendien maar zo'n twee procent van het totale DNA voor hun rekening. Aanvankelijk dacht men dat de rest gewoon geen functie had (sommigen gebruikten de term junk-DNA), maar later bleek dat een groot deel ervan zijdelings toch van invloed is op de wijze waarop de eigenlijke genen tot expressie komen.

Recentelijk is daar, met de introductie van de **epigenetica**, nog een complicatie bij gekomen. Eerder was al bekend dat mutaties ervoor kunnen zorgen dat er in de overgang van de ene naar de andere generatie veranderingen in het erfelijke materiaal kunnen optreden, die een duidelijke stempel drukken op de ermee samenhangende eigenschappen. In dat geval gaat het om blijvende structurele veranderingen, die zich normaliter ook zullen doorzetten in de volgende generaties. De fenomenen die in de epigenetica aan bod komen zijn van een andere aard. Daar gaat het om tijdelijke veranderingen, die de structuur van de genen zelf niet aantasten, maar er bijvoorbeeld enkel voor zorgen dat een gen bij een bepaald individu geen uitwerking meer heeft, terwijl het zich in de volgende generatie soms weer voluit kan laten gelden. Intussen heeft men al diverse mechanismen ontdekt die ervoor zorgen dat een bepaald gen tijdelijk ingekapseld wordt of waardoor de RNA-kopieën die de erfelijke code naar de ribosomen overbrengen systematisch uitgeschakeld worden.

1.3.2 Invloeden vanuit het milieu

Als we het hebben over de invloed die het milieu heeft op de ontwikkeling, dan wordt nogal snel gedacht aan de opvoeding thuis. De wijze waarop ouders met hun kinderen omgaan is inderdaad bijzonder belangrijk voor de ontwikkeling van het individu: de effecten ervan beperken zich immers niet tot de kindsheid en de adolescentie, maar kunnen levenslang blijven doorwerken. Toch is dat maar een deel van het verhaal.

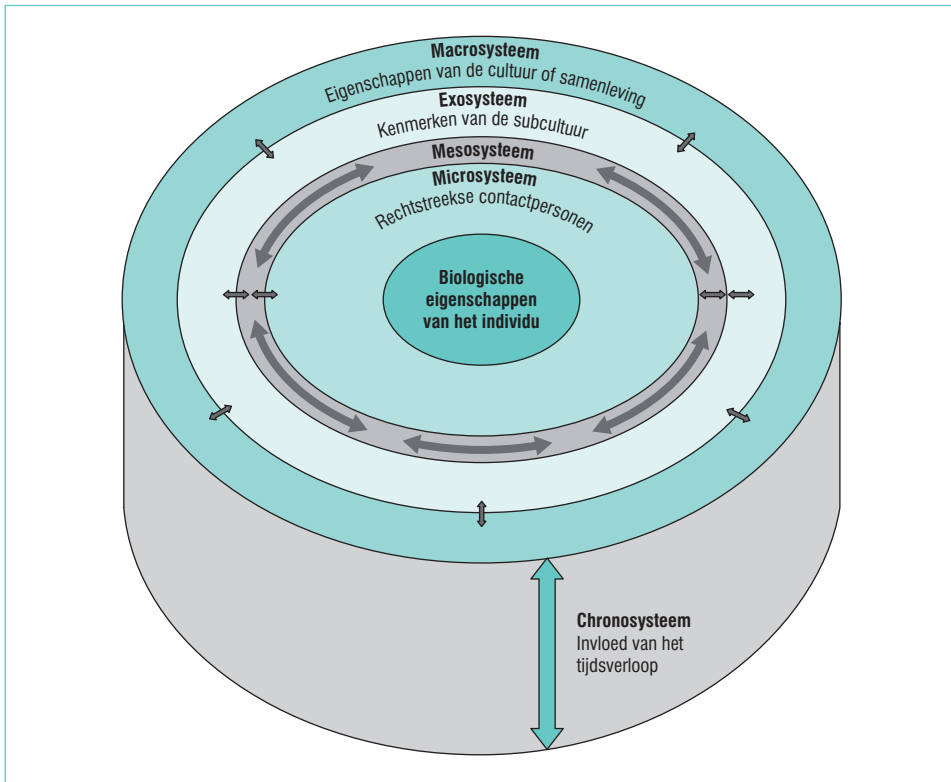
Om dat duidelijk te maken werkte de Russisch-Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Urie Bronfenbrenner (1979) een theorie uit waarin hij de veelsoortige omgevingsinvloeden die een rol kunnen spelen in de ontwikkeling onder probeerde te brengen in een aantal lagen die als concentrische cirkels over elkaar heen liggen (figuur 1.5). In de eerste versie van zijn **ecologische systementheorie** onderscheidde hij vier lagen – het *micro*-, het *meso*-, het *exo*- en het *macrosysteem* – maar later kwam daar ook nog het *chronosysteem* bij.

□ Het microsysteem

Dit sluit het dichtste aan bij de invloeden waar we het in het begin van deze paragraaf over hadden. Het omvat echter naast de gezinsfeer ook diverse andere instanties waar je als persoon rechtstreeks contact mee hebt, zoals de vriendenkring, de school of werkplek, de buurt en de clubs of verenigingen waar je eventueel lid van bent.

Bronfenbrenner voegt eraan toe dat het daarbij meestal om tweerichtingsverkeer gaat: er is niet alleen de invloed die je ondergaat vanuit de omgeving; zowel door je

fysieke verschijning als door je manier van reageren heb je zelf ook – gewild of ongewild – invloed op de wijze waarop de anderen op jou zullen reageren. En zelfs daar houdt het nog niet mee op, want ook die (door jou uitgelokte) reacties kunnen op hun beurt weer een impact hebben op je eigen zelfbeleving en op je wijze van reageren.



Figuur 1.5. De verschillende lagen in de ecologische systementheorie van Bronfenbrenner. Het microsysteem verwijst naar de personen en groepen waarmee het individu rechtstreeks in contact komt. Het mesosysteem duidt op de interacties tussen sommige van die instanties. Het exosysteem bevat de groepen of instituties waar het individu wel door beïnvloed wordt, maar zonder er rechtstreeks mee in contact te komen. Het macrosysteem slaat op de bredere cultuur met haar waarden en gebruiken. De latere toevoeging van het chronosysteem moest duidelijk maken dat er zich continu veranderingen kunnen voordoen in de verschillende beïnvloedingscirkels.

❑ Het mesosysteem

Bovenop het microsysteem tekende Bronfenbrenner een dunne tussenlaag waarmee hij wou verwijzen naar de invloeden die voortkomen uit de interacties tussen sommige personen uit het microsysteem. Denk aan de manier waarop ouders positief of negatief kunnen inspelen op wat de school verwacht van hun kinderen: bijvoorbeeld door een warme interesse te betonen voor de schoolse prestaties, of omgekeerd er niet de minste aandacht aan te schenken of het kind om de geringste reden thuis te houden van

school. Of stel je voor hoe de relatie met de partner onder druk kan komen te staan door een overbelasting na een promotie op het werk, iets wat op zijn beurt dan weer nefast kan inwerken op de kinderen.

❑ Het exosysteem

De derde cirkel omvat diverse instanties waarmee het individu niet rechtstreeks in contact komt, maar die er wel degelijk invloed op hebben. Zo bijvoorbeeld de maatschappelijke positie en de vriendenkring van de ouders, het wonen in een dorp of in de grootstad, en binnen dat laatste: in een achterstandswijk of in een rijke buurt. Tot het exosysteem behoort onder meer ook het al of niet beschikken over medische en sociale voorzieningen en de aanwezigheid van allerlei cultuur- en sportaccommodatie.

❑ Het macrosysteem

Hier begeven we ons nog verder weg van de direct tastbare invloedssfeer van het individu en betreden we het domein van de bredere cultuur, met haar waarden, voorschriften en gebruiken. Het kan bijvoorbeeld nogal een verschil uitmaken of iemand opgroeit in een streng traditionele of in een moderne open samenleving, of hij als lid van een minderheidsgroep te maken krijgt met stereotiepe vooroordelen en uitsluiting of ongehinderd zijn eigenheid tot ontplooiing kan brengen, of ook naargelang hij kan opgroeien tijdens een economische crisis of in een periode van hoogconjunctuur. Tot het macrosysteem behoort uiteraard ook de cultuur zelf waartoe iemand behoort: wie opgroeit in een Afrikaanse, een indiaanse of een islamcultuur zal in bepaalde opzichten een heel andere ontwikkeling doormaken – zich tot op zekere hoogte andere waarden, opvattingen en gedragswijzen eigen maken – dan wie zijn kindsheid en adolescentie in een westerse omgeving doorbrengt.



Relevant in dat verband is het onderscheid tussen *individualistische* en *collectivistische culturen*. In de eerste wordt in de opvoeding sterk de klemtoon gelegd op onafhankelijkheid en het ontplooiën van de eigen mogelijkheden. In de tweede hecht men meer belang aan de onderlinge afhankelijkheid van de leden en aan de nood om zich gezamenlijk in te zetten ten voordele van de groepsbelangen.

In een overzichtsartikel presenteren de Noord-Amerikaanse cultuurpsychologen Darrin Lehman, Chi-yue Chiu en Mark Schaller (2004) diverse onderzoeksresultaten die aantonen tot welke verschillen dat kan leiden. Zo bijvoorbeeld wordt in een individualistische cultuur veel meer aandacht besteed aan de successen die men boekt dan aan de eventuele mislukkingen, terwijl in collectivistische culturen het najagen van persoonlijk succes eerder gewantrouwd wordt en vooral het vermijden van mislukkingen centraal staat omdat dit de groep te schande kan maken.

❑ Het chronosysteem

Tot hier werd alles nogal statisch, als in een momentopname bekeken. Zelfs al werd er uitdrukkelijk verwezen naar de wederzijdse invloed die de verschillende actoren op het

microniveau op elkaar kunnen uitoefenen, evenals naar de wederkerige beïnvloeding van het individu en zijn directe omgeving, toch vond Bronfenbrenner dat daar ook nog een tijdsdimensie aan toegevoegd moest worden. Dat is de betekenis van het chronosysteem.

Het geeft aan dat er in de loop van het leven nogal wat veranderingen kunnen plaatsvinden in sommige van die omgevingsfactoren. Een huwelijk kan op de klippen lopen. Iemand verandert van job, waardoor hij of zij een heel nieuwe wereld betreedt en ineens minder tijd kan vrijmaken voor de partner of voor de kinderen. Er kunnen zich op korte tijd bepaalde maatschappelijke omwentelingen voordoen, zoals een milieuramp, een politieke ommekeer of een emancipatiegolf.

Die veranderingen hebben vaak niet enkel als uitwerking dat de invloed van de vroegere situatie vervangen wordt door die van de nieuwe. De ommezwaai zelf kan nogal wat turbulenties teweegbrengen, die op zich weer van invloed kunnen zijn op het individu en zijn sociale omgeving.



Bronfenbrenner en zijn collega Pamela Morris (2006) verwijzen in dat verband naar een onderzoek van de Finse psychologe Lea Pulkkinen. Daarin werden kinderen vanaf de leeftijd van 8 jaar gevolgd doorheen hun kindsheid en adolescentie, tot in de jonge volwassenheid. Er werd nagegaan wat het effect was van de mate waarin er zich bepaalde veranderingen voordeden in het gezinsleven: bijvoorbeeld hoe vaak er verhuisd werd, stukgaan van een relatie en eventueel hertrouwen, het aantal keren dat er van job gewisseld werd enzovoort. Op basis van die gegevens werd een index voor onstandvastigheid berekend en vervolgens werd nagegaan in hoeverre er een verband aangetoond kon worden met een aantal persoonlijkheidseigenschappen bij de kinderen uit die gezinnen. Uit de resultaten bleek dat hoe onstandvastiger de gezinssituatie was, des te hoger zij als adolescent scoorden op agressiviteit, angst en sociale problemen, en hoe hoger de kans ook was op geweld en crimineel gedrag in hun jonge volwassenheid.

Het zou natuurlijk kunnen dat zowel de onstandvastigheid van het gezin als de vatbaarheid van de kinderen voor afwijkend gedrag samenhangen met de sociaal zwakkere positie van de betreffende gezinnen. Maar er werd vastgesteld dat de onstandvastigheidsindex een beduidend betere voorspeller was voor de ontwikkelingsproblemen dan de sociaal-economische status van het gezin.

❑ Naar een bio-ecologisch ontwikkelingsmodel

In 1994 vormde Bronfenbrenner, samen met zijn collega Stephen Ceci, zijn model om tot wat hij het **bio-ecologische model** van de menselijke ontwikkeling noemde. Naar eigen zeggen wou hij daarmee het belang van biologische factoren in de ontwikkeling een duidelijkere plaats geven. Zo wees hij erop dat iemands erfelijkheid uiteraard grenzen stelt aan wat er al of niet mogelijk is in de ontwikkeling. Maar in feite was het hem er vooral om te doen in te gaan tegen de in die tijd overheersende overtuiging dat de erfelijkheid zowat allesbepalend zou zijn, terwijl de rol van de sociale omgeving door velen ernstig onderschat werd.

Op zich werden daarmee heel terechte nuances aangebracht, maar daardoor liet hij wel een kans liggen om ook positief in te gaan op de impact van biologische facto-

ren, bijvoorbeeld door voldoende aandacht te besteden aan de invloed van de materiële omgevingsinvloeden: zowel tijdens de ontwikkeling in de baarmoeder als nadien tijdens de kinder- en jeugdperiode en zelfs gedurende het verdere leven. We zullen verderop nog zien hoe belangrijk dat soort invloeden soms kan zijn.

1.3.3 Interacties tussen erfelijkheid en milieu

Erfelijkheid en milieu zijn als een Siamese tweeling: beide zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en de ene kan niet zonder de andere. Wat we erfelijk meekrijgen is immers niets meer dan een code, een ogenschijnlijk willekeurige opeenvolging van telkens dezelfde vier DNA-letters die aangeeft welke eiwitten er aangemaakt moeten worden om een bepaald resultaat te bereiken. Maar om die omzetting mogelijk te maken, heb je altijd een bepaald milieu nodig. Je kunt het vergelijken met een recept in een kookboek. Zolang het niet meer is dan een gedrukte tekst, kun je je honger er niet mee stillen. Alleen wanneer de instructies nauwkeurig opgevolgd worden, door de passende ingrediënten bijeen te brengen en ze op de juiste manier samen te voegen en te bereiden, kun je iets hartigs tevoorschijn toveren.

Dat neemt niet weg dat de richting waarin een eigenschap zich ontwikkelt soms meer door de erfelijkheid gestuurd wordt, terwijl andere eigenschappen vooral afhankelijk zijn van de milieuomstandigheden waarin ze tot stand komen. Ook komt het voor dat de wijze waarop het milieu reëel inwerkt op de ontwikkeling tot op zekere hoogte mee bepaald wordt door erfelijkheidsfactoren. En daarnaast zijn er eveneens situaties waarin omgevingsfactoren hun stempel drukken op de structuur of de werking van het erfelijke materiaal. Dat alles willen we nu nog even toelichten.

□ Het relatieve gewicht van erfelijkheid en milieu

Hoewel iedere eigenschap in principe gezien kan worden als het product van een erfelijke aanleg en de inwerking van bepaalde milieu-invloeden, kan de richting of de snelheid waarin de eigenschap zich ontwikkelt soms meer door het ene dan door het andere bepaald worden. Enkele voorbeelden kunnen dat verduidelijken.

Om te groeien heb je voedsel nodig, maar de manier waarop de kinderlijke vormen geleidelijk plaatsmaken voor de volwassen lichaamsverhoudingen wordt niet bepaald door de hoeveelheid voedsel die je inneemt: vanaf een bepaalde minimum-inname wordt die evolutie volledig gestuurd door biologische rijpingsprocessen. Iets soortgelijks geldt ook voor de motorische ontwikkeling: er gaat heel wat oefening aan vooraf voor een kind zijn eerste stappen zet, maar je kunt het niet leren lopen voor het rechtop kan zitten. Ook hier nemen rijpingsprocessen het voortouw.

Voor sommige eigenschappen liggen de verhoudingen nochtans andersom. Een hond kun je niet leren spreken, omdat die de erfelijke bagage mist die dat mogelijk moet maken: oefening vanuit het milieu heeft daar geen vat op. Een mens heeft die noodzakelijke uitrusting wel, maar om te leren spreken is er een menselijke omgeving

nodig die de aanleg tot ontwikkeling kan brengen. Hier is een passend milieu dus even onontbeerlijk. En welke taal het kind zal spreken, is zelfs volledig afhankelijk van de omgeving waarin het opgroeit. Bij sommige andere eigenschappen, bijvoorbeeld de sociale en de morele ontwikkeling, gaat het er gelijkaardig aan toe.

❑ Invloed van de erfelijkheid op het milieu

Soms is het erg moeilijk om de relatieve bijdrage van de erfelijkheid en het milieu uit elkaar te halen, omdat beide te zeer in elkaar verstrengeld zitten. Dat is vooral het geval wanneer de erfelijkheid mee bepaalt welke omgevingsinvloeden reëel op iemand zullen inwerken. Zulke interacties kunnen op een directe of op een meer indirecte manier plaatsvinden.

Indirect kan het bijvoorbeeld gebeuren via de ouders. Ouders die zeer muzikaal zijn, beschikken wellicht over een aantal specifieke genen die ze kunnen doorgeven aan hun kinderen, maar daarnaast is er veel kans dat ze hen ook een milieu zullen aanbieden waarin muziek alomtegenwoordig is. Hier zijn de genen van de ouders dus mee bepalend voor het soort milieu-invloeden waaraan de kinderen zullen blootstaan. En dan is het achteraf onmogelijk uit te maken in welke mate het muzikale talent van het kind aan elk van die factoren toe te schrijven is.

Genen kunnen echter ook op een meer directe manier invloed hebben op het soort milieu dat op iemand inwerkt. Iemand die van nature al behoorlijk muzikaal is (of intelligent, of handig, of sportief) heeft veel kans om gevoeliger te zijn voor het soort prikkels die dat speciale talent voeden, waardoor die begunstigende omgevingsinvloeden meer impact op hem zullen hebben dan op anderen die in dezelfde omgeving vertoeven. En eventueel zal hij, bewust of onbewust, ook eerder dat soort prikkels opzoeken of ze eventueel zelf creëren of uitlokken.



Probeer concreet aan te geven hoe dat opzoeken of zelf uitlokken van een aangepast milieu eruit kan zien voor iemand met een uitgesproken atletische aanleg.

Soms kan het er nog ingewikkelder aan toe gaan. Stel je een kind voor dat van nature erg druk, huilerig of ronduit asociaal is. Denk daarnaast aan een kind dat uit zichzelf heel rustig, lief en aandachtig is. Merk je een verschil in de manier waarop de ouders hoogst waarschijnlijk met zulke kinderen zullen omgaan? Kun je je antwoord ook nog in verband brengen met de toevoeging 'bewust of onbewust' in de laatste zin van de paragraaf hierboven?

❑ Invloed van het milieu op de erfelijkheid

Bij de vraag hoe de omgeving een impact kan hebben op iemands erfelijkheid zullen velen spontaan denken aan het ontstaan van erfelijke mutaties. Het is bekend dat uiteenlopende omgevingsinvloeden – gaande van verdachte chemicaliën (onder meer in de voeding) tot ioniserende stralen (zoals de UV-stralen van het zonlicht en de nucleaire straling van de kernindustrie) blijvende structuurveranderingen kunnen

aanbrengen in het erfelijke materiaal. Mutaties die zich voordoen in de voortplantingscellen (de zaad- of eicellen) worden erfelijk doorgegeven en zullen dus ook teruggevonden worden in alle cellen van het kind dat uit zo'n gemuteerde cel ontstaat. Maar de meeste mutaties vinden plaats in een gewone lichaamscel en dan blijven de gevolgen meestal beperkt, hoewel ze soms aanleiding kunnen geven tot het ontstaan van kanker.

De omgeving kan echter ook op een minder drastische wijze invloed hebben op de werking van bepaalde genen, zonder dat hun DNA-structuur wordt aangetast. Genen laten immers niet continu hun invloed gelden. Ze kunnen aan- of uitgezet worden, en daarbij kunnen milieufactoren soms een beslissende rol spelen. Voor een eenvoudig voorbeeld kunnen we terugdenken aan het gen dat instaat voor de productie van insuline. Zoals we gezien hebben, wordt het enkel geactiveerd wanneer de hoeveelheid suiker in het bloed een bepaalde drempel overschrijdt; daarbuiten blijft het inactief. Maar er zijn ook andere voorbeelden, die een stuk relevanter kunnen zijn voor de ontwikkelingspsychologie.



De Amerikaanse psychologen Michael Raleigh en Michael McGuire (1994) stelden vast dat apen die een hoge rang bekleden binnen de groep minder serotonine in hun bloed hebben dan apen van een mindere rang. Serotonine is een neurotransmitter of hersenstof die ook bij mensen een dempende uitwerking heeft op agressie.

Nu kun je denken dat het verlaagde serotonineniveau bij de alfamannetjes er verantwoordelijk voor is dat ze zich positiever opstellen tegenover hun groepsgegoten en dat ze precies daar hun hoge positie aan te danken hebben. Vreemd is wel dat de relatie ook omgekeerd blijkt te werken.

Wanneer men zo'n alfamannetje kunstmatig een lagere rang toekent, dan daalt zijn serotonineniveau meteen en verandert zijn gedrag navenant. Hier is het dus duidelijk de sociale positie (een omgevingsfactor) die invloed heeft op het stimuleren of het afremmen van de genen die verantwoordelijk zijn voor de productie van serotonine in de hersenen.

Ten slotte kunnen we nog even terugkeren naar de epigenetica die hoger al ter sprake kwam (zie 1.3.1). Daarbij gaat het om mechanismen die ervoor zorgen dat de werking van bepaalde genen langdurig – soms zelfs levenslang – wordt uitgeschakeld, zonder dat er ook maar iets verandert aan de feitelijke structuur van de DNA-code. Vaak komt het erop neer dat een gen omgeven wordt door een chemische molecuule (een *methyl-groep*) die maakt dat er geen RNA-afdrukjes meer van gemaakt kunnen worden zodat het functieloos wordt. Later – mogelijk pas bij de volgende generatie – kan de inkapseling eventueel ongedaan gemaakt worden, waardoor de normale activiteit zich kan herpakken. Ook hier zijn het vaak heel specifieke milieumomstandigheden die voor de inactivering zorgen.



Een merkwaardig voorbeeld vinden we bij de nakomelingen van vrouwen die zwanger waren tijdens de beruchte Hongerwinter van 1944-1945 in Nederland. Het zal niet verbazen dat kinderen die de extreme ondervoeding als foetus ondergingen ter wereld kwamen met een te laag geboortegewicht. Dat bleek echter niet het geval te zijn bij

wie alleen de eerste maanden van de zwangerschap de ellende had meegemaakt: die kinderen hadden een normaal geboortegewicht. Vreemd was wel dat net zij nadien veel vatbaarder waren voor overgewicht en dat er bij hen op latere leeftijd ook beduidend meer hart- en vaatzieken voorkwamen.

Onderzoek van de Leidse geneticus Bas Heijmans en een aantal van zijn collega's (2008) bracht aan het licht dat die mensen zestig jaar nadien, op volwassen leeftijd, een aantal afwijkingen vertoonden in de methylering (de inkapseling) van een gen (het *IGF2*-gen), dat codeert voor een belangrijke groeifactor. Dat was enkel het geval bij die groep, niet bij hun broers en zussen en evenmin bij wie de Hongerwinter pas na de derde zwangerschapsmaand had doorgemaakt.

Soortgelijke vaststellingen na experimenten bij dieren leidden tot de conclusie dat die epigenetische aanpassingen van het erfelijke materiaal er waarschijnlijk toe dienen om het individu optimaal aan te passen aan het milieu waarin het in zijn latere leven 'waarschijnlijk' zal moeten overleven. In het geval van de Nederlandse kinderen kon er geen rekening mee gehouden worden dat de schaarste aan het begin van de zwangerschap nadien plaats zou maken voor een veel rijkere voedingsomgeving.

Andere vaststellingen, onder meer van de Britse geneticus Marcus Pembrey en zijn Zweedse collega Lars Bygren (2006) maakten duidelijk dat sommige invloeden zelfs kunnen doorwerken tot in de derde generatie.

1.3.4 Zelfsturing als derde factor

Het is duidelijk: een kluwen van moeilijk uit elkaar te houden erfelijkheids- en milieufactoren bepaalt uiteindelijk wie of wat we worden. Toch hoeft dat niet te betekenen dat we niets méér zijn dan een toevallig product van krachten die we enkel willoos kunnen ondergaan. Veel psychologen zijn van oordeel dat de mens meer is dan een eenvoudig snijpunt van erfelijke en milieudeterminanten en dat hij ook zelf mee richting kan geven aan zijn ontwikkeling. Hiervoor worden dan diverse termen gebruikt: zelfbepaling, persoonlijke vrijheid of de eigen verantwoordelijkheid van het individu.

Toch is niet iedereen het daarmee eens. Binnen de psychologie kan men felle tegenstanders vinden van een dergelijke opvatting. Niemand betwist natuurlijk dat de mens een zekere vrijheid bij zichzelf *ervaart*. Ik kan beslissen om nog wat door te werken of er meteen mee ophouden en tv gaan kijken. Ik kan besluiten mij volgend jaar in te schrijven voor een cursus automechanica of saxofoon en op die manier wellicht een verwaarloosd talent tot ontwikkeling te laten komen. De beslissing ligt volledig in mijn handen. En toch is dat volgens tegenstanders geen sluitend bewijs voor het bestaan van een aparte ontwikkelingsfactor die iets wezenlijks zou toevoegen aan de invloed van de erfelijkheid en het milieu.

In feite belanden we hier in een filosofische discussie. Het komt ons voor dat zowel het deterministische als het zelfbepalingsstandpunt *opties* zijn, die wel met redelijke argumenten ondersteund kunnen worden, maar die als zodanig niet wetenschappelijk te

bewijzen of te weerleggen zijn. Bij de psychologie blijvend kunnen we wel een aantal vaststellingen aanhalen die de zelfsturingsoptie ondersteunen. Maar daar moet telkens aan toegevoegd worden dat de tegenstanders maar weinig onder de indruk zijn van die argumenten.

Zoals gezegd, is er vooreerst het subjectieve *vrijheidsgevoel* dat mensen bij zichzelf ervaren, vooral wanneer er belangrijke beslissingen te nemen zijn. Maar deterministen zullen dat afdoen als een illusie, die te wijten is aan het feit dat mensen doorgaans maar weinig inzicht hebben in de ‘werkelijke’ (verborgen) determinanten van hun gedrag. Freud ging er bijvoorbeeld van uit dat niet de bewuste motieven de doorslag geven bij het al of niet stellen van een gedrag, maar diepere onbewuste krachten die wij het liefst niet onder ogen willen zien. En binnen het Amerikaanse behaviorisme is vooral Burrhus Skinner (1971) bekend om de wijze waarop hij afrekende met de vrijheidsgedachte. Volgens hem ervaren we een gedrag als vrij, zolang we de feitelijke herkomst ervan niet kunnen aanwijzen. Als behaviorist was hij ervan overtuigd dat die herkomst onveranderlijk te zoeken is in een combinatie van de prikkels die op het moment zelf op ons afkomen en de associaties die ze oproepen met vroegere ervaringen.

Een andere vaststelling is dat mensen soms totaal onverwachte wendingen nemen in hun leven, die onmogelijk in verband gebracht kunnen worden met dingen uit hun heden of verleden. Het kan om een misdrijf gaan bij iemand van wie je het nooit had verwacht, of om een verrassende koerswijziging ten goede. Deterministen geloven nochtans dat men ooit in staat zal zijn om de echte determinanten van een dergelijke ommezwaai bloot te leggen. Volgens hen zal de verklaring eveneens te zoeken zijn in – voorlopig nog onbekende maar even determinerende – invloeden vanuit de actuele omgeving en/of het persoonlijke verleden.

Als belangrijkste argument is er ten slotte de vaststelling – onder meer vanuit de ontwikkelingspsychologie zelf – dat de mens toch wel een heel apart soort wezen is. Vanuit een samengaan van beide determinanten, een typisch menselijke erfelijkheid en een specifiek menselijk opvoedingsklimaat, ontwikkelt er zich gaandeweg een individu dat zich tot op zekere hoogte bewust kan worden van zichzelf, van zijn beperktheden en zijn determinanten, maar ook van de alternatieve mogelijkheden die alsnog openstaan. Zo ontwikkelt er zich een wezen dat in staat is om, vanuit dat soort inzichten, zijn toekomst voor een stuk mee te ontwerpen of ze op zijn minst hier of daar wat bij te sturen. Al was het maar door selectief bepaalde milieus te vermijden en andere actief op te zoeken of ze desnoods zelf te creëren of aan te passen.

Hoewel men daar vanuit de deterministische hoek weer tegenover kan stellen dat de keuzes die iemand op zo’n moment uiteindelijk maakt toch weer principieel in verband gebracht kunnen worden met specifieke biologische en omgevingsinvloeden die men wellicht ‘ooit’ in kaart zal weten te brengen. Maar ook dat blijft natuurlijk een *geloof*, dat wel erg stimulerend kan zijn voor het wetenschappelijk onderzoek, maar dat waarschijnlijk nooit helemaal hard gemaakt zal kunnen worden.



Ga even terug naar wat je geantwoord hebt op de vraag op bladzijde 35 over de mogelijke herkomst van sommige van je eigen persoonlijkheidskenmerken. Zou je daar op dit moment iets genuanceerder op antwoorden, nu je wat meer zicht hebt op de ingewikkelde manier waarop erfelijke en milieu-invloeden, evenals de toenemende impact van het individu zelf, vorm geven aan de ontwikkeling?

Kader 1.3.

De gevolgen van sociale isolatie

Mensen hebben andere mensen nodig om volwaardig mens te worden. Het klinkt als een goed bedoelde slogan, maar klopt het ook? Wat zou er van een mensenkind worden als het in een niet-menselijke omgeving zou opgroeien? Een omgeving waar het wel al het nodige krijgt om in leven te blijven, maar geen menselijke modellen ziet waaraan het zich kan spiegelen en ook geen interacties kan aangaan met soortgenoten.

Ooit zijn er bij dieren experimenten uitgevoerd die daarop een antwoord probeerden te vinden. Het meest bekend zijn de proeven die de Amerikaanse psycholoog Harry Harlow tussen 1957 en 1963 uitvoerde op resusaapjes. Vooral een onderzoek uit 1958, waarbij aapjes kort na de geboorte individueel in een kooi gebracht werden, waar ze enkel het gezelschap kregen van twee namaakpoppen – de ene van ijzerdraad maar met een melkfles ter hoogte van de borst, de andere enkel overtrokken met een zachte stof – kregen een beruchte reputatie. Het leverde immers beklemmende beelden op, waarbij de diertjes zich, vooral bij gevaar, vertwijfeld vastklampten aan de zachte ersatzmoeder, terwijl ze de kille ‘voedende moeder’ enkel opzochten om zich te laven.

Een andere reeks proeven uit het onderzoeksprogramma van Harlow (1965) was echter nog veel drastischer, omdat hier zelfs geen surrogaatmoeder aanwezig was. Er waren verschillende varianten, maar telkens kwam het erop neer dat aapjes al van bij de geboorte ieder fysiek contact met soortgenoten ontzegd werd. Sommigen konden vanuit hun kooi wel soortgenoten zien en horen, maar lijfelijk contact was uitgesloten (*partiële isolatie*); bij anderen (*volkomen isolatie*) was er totaal geen contact mogelijk, zelfs niet met de verzorgers. De gevolgen waren bijzonder ernstig. Zelfs in de eerste conditie (met de beperkte contactmogelijkheid vanop afstand) vertoonden de aapjes al na korte tijd een aantal afwijkingen in hun gedrag: ze staarden wezenloos voor zich uit, vertoonden herhaalde stereotiepe bewegingen en gaven zich vaak over aan zelfverwondingsgedrag. Maar nog erger was het gesteld met de aapjes die totaal geen contact hadden. Wanneer de isolatie beperkt bleef tot de eerste drie maanden viel de schade nogal mee en trad er nadien zelfs een volledig herstel op. Maar als ze langer duurde – tot zes of zelfs twaalf maanden – lukte dat niet meer. Bij die laatsten kwam het nooit nog tot een normaal contact met soortgenoten. Ze reageerden heel angstig op iedere contactpoging van normale aapjes die ze als gezelschap toegewezen kregen, ze kwamen ook niet tot een normale seksuele omgang en lokten door hun bizarre gedrag vaak agressieve reacties bij hen uit. De meesten – vrouwtjes evengoed als mannetjes – vormden bovendien een gevaar voor hun babysoortgenoten omdat ze juist tegenover die weerloze wezentjes erg agressief konden uithalen.

Dat soort experimenten kan men uiteraard niet doorvoeren bij mensen. Vandaag zou het zelfs niet meer kunnen bij dieren. In de literatuur zijn er wel enkele gevallen be-

kend waarbij kinderen door extreme omstandigheden moesten opgroeien zonder of met slechts een minimum aan menselijk contact. Sommige van die gevallen dateren al van lang geleden, waardoor getwijfeld kan worden aan de wetenschappelijke waarde ervan. Dat geldt onder meer voor *de wilde van Aveyron*: een elfjarige jongen die in het jaar 1800 gevonden werd in de bossen van Zuid-Frankrijk. Hij werd toevertrouwd aan een jonge arts, Jean Itard, die hem de naam Victor gaf en hem alsnog een opvoeding probeerde mee te geven. De resultaten bleven beperkt tot het aanleren van wat huishoudelijke karweitjes en een minimum aan sociale omgangsvormen. Qua taal kon hij zich na verloop van tijd vrij goed verstaanbaar maken door middel van gebaren, maar hij heeft nooit echt leren spreken. Het relaas van Victor is in brede kring vooral bekend geworden doordat de Franse cineast François Truffaut er in 1969 de film *L'Enfant Sauvage* op baseerde. Van recentere datum en daardoor iets beter gedocumenteerd is het geval van *Genie*, een meisje dat, na dertien jaar extreme isolatie, in 1970 opgevangen werd door de autoriteiten van Los Angeles. Al die tijd was ze, vastgebonden op een stoel, eenzaam opgesloten gebleven in haar kamer, waar ze vooral te maken kreeg met haar agressieve vader die haar regelmatig bedreigde en sloeg. Na haar bevrijding werd ze opgevangen in een gespecialiseerde instelling, waar men er na enkele maanden in slaagde om haar met korte eenwoordzinnnetjes te doen antwoorden op sommige vragen. Daarna werd ze als pleegkind opgevangen door diverse therapeuten, die zich over haar verdere ontwikkeling probeerden te ontfemen. Haar verbale taaluitingen bleven erg beperkt, maar ze leerde zich wel vrij goed uit te drukken met gebaren. Ondanks het aanvankelijke optimisme is men er echter nooit in geslaagd om haar te laten uitgroeien tot een zelfstandig functionerend individu.

Hoewel ook in het geval van *Genie* niet duidelijk is in hoeverre de problemen in haar ontwikkeling niet mede veroorzaakt kunnen zijn door aangeboren beperkingen of door een fysiek letsel, lijkt alles erop te wijzen dat het ontbreken van normale sociale contacten in de prille jeugd de ontwikkelingskansen van een kind – zeker voor wat de sociale en de taalontwikkeling betreft – aanzienlijk kan hinderen. We zullen verderop nog zien dat daar dikwijls een **gevoelige** of zelfs een **kritische periode** voor aan te wijzen is. Dat is een bepaalde fase in het leven waarin het individu de betreffende eigenschap of vaardigheid het makkelijkst kan aanleren of waarna het zelfs zo goed als onmogelijk wordt om ze alsnog te verwerven. In termen van de erfelijkheid betekent dit dat de genen die het ontwikkelen van de eigenschap mogelijk maken vooral dan of uitsluitend in die periode ‘aangezet’ worden.

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)

Wat ervaart een kind de eerste uren nadat het ter wereld kwam? Kon het voordien al iets voelen of waarnemen? Waarom kunnen wij ons niets meer herinneren uit onze eerste levensjaren? Is het verstandig om een kind tegelijk verschillende talen aan te leren? Wat kan je ondernemen tegen pestgedrag? Klopt het dat de puberteit op een steeds jongere leeftijd een aanvang neemt? In welk opzicht is blijvende groei mogelijk in de volwassenheid? Bestaat er echt zoiets als een mannelijke menopauze? En valt er iets te doen tegen de cognitieve achteruitgang bij het ouder worden?

Psychologie van de levensloop geeft niet enkel antwoord op al deze vragen, maar plaatst een en ander ook binnen een overzichtelijk kader. Je vindt er een systematisch overzicht van hoe de mens evolueert van de wieg tot het graf. In tien hoofdstukken wordt de hele levenscyclus doorgelicht. In elke levensfase wordt zowel aandacht besteed aan de lichamelijke ontwikkeling voor zover die relevant is voor het gedrag, als aan de evolutie op cognitief, sociaal en emotioneel vlak.

Bij de samenstelling van het boek werd de grootste zorg besteed aan de praktische bruikbaarheid van de geselecteerde inhoud en aan de helderheid en de didactische opbouw van de tekst. Het boek verzamelt de belangrijkste theoretische inzichten uit het vakgebied, maar illustreert die telkens met zeer herkenbare voorbeelden en observaties uit het alledaagse leven.

Psychologie van de levensloop richt zich in de eerste plaats tot studenten en afgestudeerden uit de diverse psychosociale, pedagogische en paramedische opleidingen. Maar gezien de levensnabijheid van het onderwerp zal ieder die geboeid is door de mens en zijn ontwikkeling, er heel wat inzichten uit halen.

Pol Craeynest was gedurende vele jaren als docent verbonden aan de bacheloropleidingen toegepaste psychologie en sociaal werk in de hogescholen van Brussel en Kortrijk. Voordien werkte hij als wetenschappelijk medewerker aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven. Hij is auteur van verschillende handboeken op het domein van de gedragswetenschappen. Van hem verschenen bij Acco eerder al: *Onze genen: Handboek menselijke erfelijkheid* (2007), *Sociale psychologie: Een inleiding* (2008) en *Algemene psychologie: Een inleiding* (2010). *Psychologie van de levensloop* is een grondige herwerking van een eerdere editie uit 2005.

