

Praktische ontwikkelings- psychologie voor sociaal werk



Noordhoff

**Vanessa Landsmeer-Dalm &
Esther Goudswaard-Houben**

1^e druk

Praktische ontwikkelingspsychologie voor sociaal werk

Vanessa Landsmeer-Dalm

Esther Goudswaard-Houben

Eerste druk

Noordhoff Groningen/Utrecht

Ontwerp omslag: Michiel Uilen
Omslagillustratie: Michiel Uilen/Shutterstock
Hoofdstukopeningsfoto's: Shutterstock Premier

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB
Groningen of via het contactformulier op www.mijnnoordhoff.nl.

De informatie in deze uitgave is uitsluitend bedoeld als algemene informatie. Aan deze informatie kunt u geen rechten of aansprakelijkheid van de auteur(s), redactie of uitgever ontleen.

0 / 20



© 2020 Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Utrecht, Nederland

Deze uitgave is beschermd op grond van het auteursrecht. Wanneer u (her)gebruik wilt maken van de informatie in deze uitgave, dient u vooraf schriftelijke toestemming te verkrijgen van Noordhoff Uitgevers bv. Meer informatie over collectieve - regelingen voor het onderwijs is te vinden op www.onderwijsauteursrecht.nl.

This publication is protected by copyright. Prior written permission of Noordhoff Uitgevers bv is required to (re)use the information in this publication.

ISBN (ebook) 978-90-01-88803-9
ISBN 978-90-01-88799-5
NUR 773

Voorwoord

Praktische ontwikkelingspsychologie voor sociaal werk is vooral bedoeld voor studenten die het hbo-traject 'Social Work' volgen of een andere sociale opleiding als Pedagogiek, Toegepaste Psychologie of Counseling. Studenten die, gezien hun beroepsvorming, gebaat zijn bij kennis over de menselijke ontwikkeling. Dit boek biedt hen bruikbare handvatten om af te stemmen op cliënten die, om welke reden dan ook, een beroep doen op sociaal werk. Bekend zijn met ontwikkelingen en mijlpalen die zich voordoen tijdens de verschillende levensfasen, stelt de sociaal werker namelijk in staat om zijn verwachtingen en handelen aan te passen, naargelang de levensfase waarin de cliënt verkeert. Tevens kan gedrag van cliënten mede geanalyseerd en verklaard worden vanuit de kennis over de verschillende ontwikkelingslijnen en levensfasen.

Daar waar veel ontwikkelingspsychologieboeken zich beperken tot de kindertijd en adolescentiefase, pakt *Praktische ontwikkelingspsychologie voor sociaal werk* ook de gehele volwassenheid mee. Want ondanks dat er een gigantische en waarneembare evolutie plaatsvindt tussen de conceptie en adolescentiefase, verandert er ook tijdens de volwassenheid veel. Er is geen sprake van stilstand en zelfs tot op hoge leeftijd is in bepaalde opzichten nog groei mogelijk. De sociaal werker krijgt tijdens zijn werkzaamheden geregeld of zelfs te allen tijde met volwassenen te maken, daarom is kennis over deze fase onontbeerlijk.

Overigens kunnen niet alleen studenten, die zich scholen tot sociaal werker, hun voordeel doen met dit boek. Het praktijkgerichte beeld dat geschetst wordt van hoe mensen evolueren kan tevens een inspiratiebron vormen voor eenieder die de mens (of wellicht zelfs zichzelf) en diens verschillende ontwikkelingsfasen wil begrijpen.

Indeling

Praktische ontwikkelingspsychologie voor sociaal werk bestaat uit vier afzonderlijke delen. Het eerste deel beslaat het theoretisch kader betreffende de ontwikkelingspsychologie, waarin het vakgebied en belangrijke ontwikkelingstheorieën uiteengezet worden. Deel 2, 3 en 4 geven een compleet beeld van de verschillende levensfasen die de mens, van conceptie tot dood, doorloopt. De hoofdstukken kennen dezelfde opzet; de hoofdstukken openen met een casus en er volgt een uitleg over de theorie, ondersteund door levendige en herkenbare casuïstiek. Vervolgens wordt verduidelijkt wat de meerwaarde is van deze kennis voor de sociaal werker en hoe hij deze kennis kan toepassen. Ieder hoofdstuk sluit af met oefenopgaven, waarbij de opgedane kennis toegepast kan worden in de eigen (leer)omgeving of waarbij verdieping of herkenning wordt gezocht bij de aangeboden theorie.



Voor meer oefenmateriaal verwijzen we naar de website van Noordhoff: **ontwikkelingspsychologiesociaalwerk.noordhoff.nl**. Hier kun je ook aanvullend beeldmateriaal vinden. In de tekst van het boek wordt met een icoontje in de marge aangegeven dat er bijbehorende filmpjes op de website beschikbaar zijn. Deze filmpjes vormen een extra toelichting op de behandelde leerstof of ze verduidelijken de leerstof aan de hand van een voorbeeld. Vanwege de opzet van het boek kan ervoor gekozen worden om de focus te leggen op één, meerdere of alle levensfasen. Het is tevens mogelijk zich op één ontwikkelingsthema te richten en in de opeenvolgende hoofdstukken te bezien hoe dit thema evolueert door de verschillende levensfasen heen.

Dankwoord

Niet alleen de auteurs zelf hebben met veel toewijding, enthousiasme en gedrevenheid aan dit boek gewerkt. Dit boek is mede tot stand gekomen door de vakkundigheid en deskundigheid van een aantal anderen, die we op deze plek graag willen bedanken. In de eerste plaats willen we de auteurs van het boek *Praktische psychologie voor sociaal werk* bedanken. Marjoleine Vosselman, Karlijn Deuss en Victor van Geel ontwikkelden het concept voor dit boek, waarbij het beroep van de sociaal werker als vertrekpunt wordt genomen bij de beschrijving van de theorie. Ook *Praktische ontwikkelingspsychologie voor sociaal werk* tracht een verbinding te leggen tussen de theorie en de dagelijkse beroepspraktijk van de sociaal werker, door in te gaan op de meerwaarde en toepasbaarheid van de behandelde theorieën en inzichten die in dit boek naar voren komen. In de tweede plaats willen we Bettina Glazenborg en Trijnnnet Oomkens van Noordhoff bedanken voor de fijne samenwerking en het vertrouwen dat zij stelden in de auteurs. Zonder hun professionaliteit en diverse inzichten was dit boek niet tot stand gekomen. In de derde plaats willen we enkele meelezers bedanken, waaronder de docenten Erica Bosman, Willem Vos en gedragsdeskundige Jacques Helderop. Ten slotte bedanken we alle kinderen, adolescenten, volwassenen en ouderen die op hun manier een belangrijke inspiratiebron vormden voor dit boek.

Vanessa Landsmeer-Dalm
Esther Goudswaard-Houben

Dordrecht/Naaldwijk, januari 2020

Inhoud

DEEL 1

Theoretisch kader 9

Vanessa Landsmeer-Dalm

- 1 Ontwikkelingspsychologie 11**
 - 1.1 Ontwikkelingspsychologie 13
 - 1.2 Geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie 15
 - 1.3 De menselijke ontwikkeling uitgelicht 18

- 2 Ontwikkelingstheorieën 29**
 - 2.1 Sigmund Freud 31
 - 2.2 Erik Erikson 32
 - 2.3 Jean Piaget 35
 - 2.4 Lawrence Kohlberg 40
 - 2.5 Lev Vygotsky 42
 - 2.6 Albert Bandura 43
 - 2.7 Urie Bronfenbrenner 47

DEEL 2

De kindertijd 51

Vanessa Landsmeer-Dalm

- 3 **De prenatale periode (conceptie-geboorte) 53**
Wat is kenmerkend voor de prenatale periode? 55
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 64
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 70
Oefenen: hoe werkt dat? 73
- 4 **De baby (0-1 jaar) 75**
Wat is kenmerkend voor een baby? 77
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 92
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 94
Oefenen: hoe werkt dat? 99
- 5 **De dreumes (1-2 jaar) 101**
Wat is kenmerkend voor een dreumes? 103
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 114
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 118
Oefenen: hoe werkt dat? 123
- 6 **De peuter (2-4 jaar) 125**
Wat is kenmerkend voor een peuter? 127
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 137
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 141
Oefenen: hoe werkt dat? 146
- 7 **De kleuter (4-6 jaar) 149**
Wat is kenmerkend voor een kleuter? 151
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 163
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 164
Oefenen: hoe werkt dat? 170
- 8 **Het basisschoolkind (6-10 jaar) 173**
Wat is kenmerkend voor een basisschoolkind? 175
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 186
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 191
Oefenen: hoe werkt dat? 194

DEEL 3

De adolescentie 197

Esther Goudswaard-Houben

- 9 De puber (10-14 jaar) 199**
Wat is kenmerkend voor een puber? 201
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 212
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 213
Oefenen: hoe werkt dat? 215
- 10 De adolescent (14-22 jaar) 217**
Wat is kenmerkend voor een adolescent? 219
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 226
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 233
Oefenen: hoe werkt dat? 236

DEEL 4

De volwassenheid 239

Vanessa Landsmeer-Dalm

- 11 De volwassene (22-65 jaar) 241**
Wat is kenmerkend voor een volwassene? 243
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 260
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 267
Oefenen: hoe werkt dat? 270
- 12 De oudere (65+) 273**
Wat is kenmerkend voor een oudere? 275
Waarom is het belangrijk dat een sociaal werker deze kennis heeft? 289
Hoe past een sociaal werker deze kennis toe? 297
Oefenen: hoe werkt dat? 302

Literatuur 303

Register 307

Over de auteurs 312

Het doel van jouw handelen als sociaal werker is het welzijn van de mensen die je ondersteunt en begeleidt te bevorderen en zodoende een bijdrage te leveren aan een voor hen zo prettig mogelijk leven. Om dit te bewerkstelligen beschik je over zeer uiteenlopende kennis; zoals kennis over het soort problematiek waar mensen in hun leven tegenaan kunnen lopen waarvoor ze hulp zoeken of gedwongen hulp krijgen, de protocollen die je dient op te volgen tijdens je werkzaamheden en specifieke methodieken die je handelen als sociaal werker vormgeven. En ondanks het feit dat ieder mens uniek is, met zijn eigen levensloop, zijn persoonlijke problemen en unieke uitdagingen, en dus om een individuele aanpak vraagt, is er toch een algemeen patroon waarneembaar in de manier waarop alle mensen hun leven doorlopen. De studie naar deze algemene ontwikkelingspatronen van de mens en bijzonderheden die zich daarin aftekenen, valt onder het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie. Bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie leveren een belangrijke bijdrage aan het sociaal werk. Beleid wordt bijvoorbeeld vormgegeven op basis van ontwikkelingstheorieën en onderzoek ten aanzien van de ontwikkeling en levensloop van mensen. Daarbij vormen inzichten vanuit dit vakgebied een bron waaruit jij als sociaal werker kunt putten. Veel kennis van nu, waar het handelen van de sociaal werker op is gebaseerd, is namelijk voortgekomen uit deze verschillende inzichten. Kennis over de achtergrond van de ontwikkelingspsychologie en de verschillende ontwikkelingstheorieën die van grote invloed zijn geweest op het vakgebied van het sociaal werk, vormen dus een onmisbaar element tijdens de beroepsvorming van de sociaal werker.

DEEL 1

Theoretisch kader

Vanessa Landsmeer-Dalm

- 1 **Ontwikkelingspsychologie** 11
- 2 **Ontwikkelingstheorieën** 29



1

Ontwikkelingspsychologie

- 1.1** **Ontwikkelingspsychologie**
- 1.2** **Geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie**
- 1.3** **De menselijke ontwikkeling uitgelicht**

We worden allemaal een keer verwekt. En iedereen gaat op den duur dood. Dat valt met zekerheid te zeggen. Alles wat er tussen deze twee zekerheden plaatsvindt, is voor iedereen anders; de ene persoon wordt een gedreven carrièretijger, de andere een zorgzame huismoeder. Of de ene persoon kampt jaren met een depressie, de ander ziet overal het positieve van in. Maar ondanks dat iedereen zijn eigen unieke leven doorloopt, met een eigen persoonlijkheid en eigen bijzondere ervaringen, worden we allemaal een keer een ietwat eigenwijze peuter, een opstandige puber die zich losmaakt van zijn verzorgers en een oudere die met spijt dan wel met voldoening terugkijkt op het leven. Mensen doorlopen van conceptie tot de dood, ondanks individuele verschillen, een soort algemeen ontwikkelingspad, dat voor iedereen min of meer hetzelfde is; dat is het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie.

Vier generaties

Je ziet het tegenwoordig niet zo vaak meer, maar binnen de familie Berends zijn er nog vier generaties in leven: Gerda (85), haar dochter Loes (66), haar kleindochter Marianne (40) en haar achterkleindochter Yara (9). Gerda is de middelste dochter van een schoenmaker. Er was weinig aandacht voor de behoeften en wensen van Gerda toen ze een kind was, ze was slechts een klein onderdeel van een groot arbeidersgezin en er werd veel zelfstandigheid én gehoorzaamheid verwacht. Ze hielp haar vader in de schoenmakerij en haar moeder in de huishouding. Op haar 5^e liep ze alleen naar school, waar juffen en meesters met strenge hand regeerden. Toen Gerda 6 jaar was brak de Tweede Wereldoorlog uit. Het gezin leefde bij vlagen in angst en armoede. Gerda trouwde op 18-jarige leeftijd, kreeg het jaar daarop haar eerste kind, Loes, en richtte zich sindsdien op de huishouding en het alsmaar groeiende gezin, ze kreeg namelijk nog drie kinderen. Buitenshuis werken heeft Gerda nooit gedaan. Gerda's dochter, Loes, kreeg haar eerste kind op

26-jarige leeftijd. De jongere jaren van Loes stonden in het teken van vrijheid en blijheid en haar zwangerschap kwam dan ook ietwat onverwacht. Loes voedde haar dochter Marianne en diens broer in redelijke vrijheid op. Ze stimuleerde hen hun dromen achterna te gaan en het verbaasde dan ook niemand dat de dochter van Loes, Marianne, na haar studie een jaar door Australië ging reizen, om de wereld te ontdekken en om zichzelf te leren kennen. Marianne had vervolgens eerst een flink aantal vriendjes voordat ze zich settelde en op 31-jarige leeftijd moeder werd van Yara. Yara blijft enig kind. Ze mag meebepalen waar ze iedere zomer naartoe op vakantie gaan, ze heeft een eigen kamer, een eigen iPad en is nu al niet meer van sociale media af te slaan. De vriendelijke leerkrachten op school motiveren Yara om moeilijkere taken op zich te nemen zodat ze zichzelf volledig kan ontplooien, want zo stellen ze: ieder kind is eigenaar van zijn eigen leerproces. Yara gaat nog niet zelfstandig naar school, het verkeer in de straat is daarvoor te hectisch.

1.1 Ontwikkelingspsychologie

Een beetje cliché is het wel, maar zoals uit de openingscasus ook maar weer blijkt: ieder mens is uniek en volgt zijn eigen ontwikkelingspad, dat wordt bepaald en uitgestippeld door tal van factoren, waaronder, wat in de openingscasus duidelijk naar voren komt, het tijdsbeeld waarin je opgroeit. Zo beleefde Gerda op haar 9^e, ten tijde van de oorlog, heel andere avonturen dan haar achterkleindochter Yara, die nu 9 jaar is en onbezorgd op haar iPad filmpjes van bekende YouTubers bekijkt. Misschien wil Yara zelf wel, vol ambitie, een bekende YouTuber worden en er is niets wat haar daarbij in de weg staat, geen oorlog, geen armoede, geen honger, geen huishoudelijke verplichtingen, geen specifieke verantwoordelijkheden naar haar ouders toe. Dat is toch wel even anders dan hoe haar overgrootmoeder opgroeide. Of denk eens aan het feit dat Gerda, vanwege het minimale aantal auto's op de weg in die tijd, al op 5-jarige leeftijd gemakkelijk alleen naar school kon lopen, iets wat in Yara's tijd op die leeftijd, in de meeste gevallen, ondenkbaar is. Zo zijn er nog veel meer verschillen te ontdekken in hoe de vier generaties van de familie Berends zich ontwikkeld hebben; wellicht valt het je op dat de leeftijd waarop de vrouwen hun eerste kind krijgen steeds hoger is en het aantal kinderen dat ze krijgen afneemt. Ook de leeftijd waarop de vrouwen zich toeleggen op een liefdesrelatie stijgt per generatie, en zelfontplooiing, ambitie en andere, meer individualistische zaken gaan steeds meer de boventoon voeren. Al deze verschillen tussen de generaties hebben invloed gehad op hoe een persoon zich heeft ontwikkeld of nog zal gaan ontwikkelen.

En ondanks al deze individuele verschillen die ontstaan vanwege ieders unieke ervaringen, hebben mensen ook veel met elkaar gemeen. Mensen doorlopen in grote lijnen namelijk wel eenzelfde soort ontwikkeling (Feldman, 2019). Zo leren we bijvoorbeeld allemaal lopen, praten, tellen, schrijven, lezen en logisch nadenken. Ook komen we allemaal in een bepaalde levensfase terecht; je groeit van een afhankelijke baby uit tot een adolescent die zijn eigen identiteit gaat vormen. En als volwassene ben je aan het werk, krijg je wellicht kinderen en kleinkinderen en ga je uiteindelijk met pensioen, waardoor je meer vrije tijd krijgt die je zinvol wilt besteden. Het verkrijgen van inzicht in deze algemene menselijke ontwikkelingslijn en welke factoren bepalend en van invloed zijn op de ontwikkeling, is het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie. Ontwikkelingspsychologie is dus de studie naar patronen van groei, verandering en stabiliteit gedurende het hele leven; van conceptie tot aan de dood (Feldman, 2019). Ontwikkelingsdeskundigen zijn geïnteresseerd in de manier waarop ons gedrag gaandeweg het leven verandert. Gedrag dien je hierbij ruim op te vatten; niet alleen de zichtbare handelingen vallen hieronder, maar ook de inwendige processen, zoals hoe een persoon de wereld waarneemt en interpreteert, hoe hij nadenkt en onthoudt, fantaseert en beredeneert (Craeynest, 2013). Bij het bestuderen van dit gedrag toetsen ontwikkelingspsychologen, met behulp van wetenschappelijke werkwijzen, hypothesen over de aard en het verloop van de menselijke ontwikkeling. Ze formuleren theorieën en gebruiken technieken om de juistheid van deze theorieën aan te tonen (Feldman, 2019). Dit maakt de ontwikkelingspsychologie een wetenschappelijk vakgebied. De ene ontwikkelingspsycholoog houdt zich bezig met de invloed van biologische eigenschappen, de andere met het cognitieve vermogen, de sociale wereld, de invloed vanuit de omgeving of fysieke groei.

Sommige wetenschappers kijken meer naar universele ontwikkelingsprincipes, anderen naar de invloed van specifieke culturele en etnische verschillen. Maar ook inzicht verkrijgen in de vier generaties uit de openingscasus valt onder het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie. Want juist daaruit kan worden opgemaakt wat de unieke aspecten van een individu zijn en wat de ene mens van de andere mens onderscheidt (Feldman, 2019).

Maar welke invalshoek ontwikkelingspsychologen ook kiezen, hun doel is dat hun onderzoek en bevindingen bijdragen aan een beter leven van mensen. Professionals die werkzaam zijn binnen uiteenlopende terreinen, zoals de kinderopvang, het onderwijs, de gezondheidszorg, maar ook pedagogen, beleidsmakers of sociaal werkers zoals jij, kunnen namelijk putten uit alle bevindingen om het welzijn van kinderen, volwassenen en ouderen te bevorderen (Feldman, 2019). Denk eens terug aan Gerda. Zij zou zo maar zonder enige schaamte een sigaret hebben kunnen roken tijdens haar zwangerschap, of een flesje wijn kunnen drinken. In de huidige tijd zou dit je op felle kritiek komen te staan, gezien we ondertussen wéten, vanuit wetenschappelijk onderzoek, welke schade alcohol en roken kan veroorzaken bij het ongeboren kind. In Nederland wordt roken en alcohol dan ook ten zeerste afgeraden tijdens de zwangerschap. Of vergelijk maar eens de harde manier waarop leerkrachten met kinderen omgingen in Gerda's tijd, met de wijze waarop tegenwoordig wordt omgesprongen met leerlingen, zoals Yara, die 'eigenaar' is van haar eigen leerproces en vriendelijk gevraagd wordt waar zij zichzelf in wil verbeteren. Men is gaan inzien, door wetenschappelijk onderzoek, dat dit de ontwikkeling van een kind meer ten goede komt. Verzorgers die zware fysieke straffen uitdelen, zo weet men tegenwoordig, veroorzaken een scheve relatie met het kind, en verzorgers die voortdurend inconsequent handelen, creëren kleine ongehoorzame monstertjes. De manier waarop (professioneel) met kinderen wordt omgegaan, is dus ingegeven door wetenschappelijk onderzoek, uitgevoerd door ontwikkelingspsychologen.

Kennis over de normale levensloop en ontwikkeling geeft bovendien niet alleen inzicht in wat je op een bepaald moment van een persoon kunt of mag verwachten, het biedt ook handvatten om een afwijkende ontwikkeling te signaleren en hier tijdig op in te haken. Iedereen weet bijvoorbeeld dat een pasgeboren baby nog niet in staat is om zich in woorden uit te drukken. Maar wanneer is een kind zodanig laat met het uitspreken van zijn eerste woordjes dat je spreekt van een achterstand en weet je dat taalstimulering vereist is om deze achterstand in te lopen? Leren praten is een goed waarneembaar ontwikkelingsproces. Het ontwikkelen van een identiteit in de adolescentiefase valt minder goed waar te nemen. Uiteraard zet een adolescent zich zichtbaar af, experimenteert met allerlei zaken en zie je zijn uiterlijk soms veranderen. Maar wanneer spreek je van een geslaagde identiteitsontwikkeling en welke problemen geeft het op de langere termijn als mensen in de adolescentiefase in zijn geheel niet hebben geëxperimenteerd? Ook dit soort vraagstukken zijn onderdeel van de ontwikkelingspsychologie en helpen jou je weg te vinden in de begeleiding van mensen, in een specifieke fase van hun leven.

1.2 Geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie

Van de ontwikkelingspsychologie wordt weleens gezegd dat het een verleden kent, maar slechts een korte geschiedenis. De ontwikkelingspsychologie ontstond als wetenschappelijke discipline namelijk pas eind negentiende eeuw, maar daar ging een lange traditie van voorwetenschappelijk denken, speculatie en filosofische overpeinzingen aan vooraf (Craeynest, 2013; Verhulst, 1994).

De oudheid

In de oudheid was er al interesse in de ontwikkeling van kinderen. Zo erkenden de oude Grieken het belang van spelactiviteiten tijdens de vroegkinderlijke ontwikkeling en hadden ze al bepaalde ideeën ontwikkeld over de invloed van omgevingsfactoren op de ontwikkeling van kinderen. Zo dacht de Griekse filosoof Plato (427 v.Chr.-347 v.Chr.) dat kinderen door verwenning prikkelbaar zouden worden en door extreme strengheid en tirannie juist somber en futloos. In beide gevallen zouden kinderen, door hun 'opvoeding', niet goed kunnen functioneren in het dagelijks leven. Tevens onderkenden de oude Grieken dat kinderen relatief hulpeloos waren en om die reden bescherming en affectie van volwassenen nodig hadden (Verhulst, 1994). Ook de Romeinen boden ruimte voor de specifieke kenmerken van kinderen (Verhulst, 1994) en het viel de Romeinse filosoof Cicero (106 v.Chr.-43 v.Chr.) al op dat er een wezenlijk verschil bestond tussen 'jongeren' en 'ouderen' (Craeynest, 2013). Toch was het kinderleven hard in die tijd; zo was het in de oudheid toegestaan om zuigelingen te doden. En ook al werden kinderen in de oudheid wél geaccepteerd als gezinslid en konden ze zodoende op veiligheid rekenen, de opvoeding stond altijd in dienst van de maatschappij; opgroeien was hard en de kindertijd werd zeker niet geromantiseerd (Verhulst, 1994).

Plato

Cicero

De middeleeuwen

In de middeleeuwen was het leven nog steeds hard voor kinderen. Onder invloed van het opkomende calvinisme ontstond er mogelijk zelfs een onderdrukkende houding ten opzichte van het kind. Kinderen werden als onbelangrijk beschouwd en in de literatuur zelfs vergeleken met gekken en dronkenlappen. In het eerste levensjaar stierven bovendien één tot twee op de drie kinderen vanwege ziekte en honger (Verhulst, 1994). De Franse historicus Ariès stelde dat tijdens de middeleeuwen kinderen als miniatuurvolwassenen werden gezien. Dit baseerde hij onder andere op schilderijen waarop kinderen in volwassen kleding en met volwassen proporties werden afgebeeld (Crain, 2005; Feldman, 2019; Verhulst, 1994). Ariès gaf daarbij aan dat kinderen vanaf een jaar of zes geen bijzondere positie innamen, maar volledig meedraaiden in de volwassen wereld. Ze werden tewerkgesteld als leerling om een vak te leren, droegen dezelfde kleding en speelden dezelfde spellen als volwassenen. Vóór het 6^e jaar werden kinderen wél anders behandeld omdat men toentertijd erkende dat kinderen van 0 tot 6 jaar kwetsbaar waren en bescherming en zorg nodig hadden. Al was er geen speciale aandacht voor de specifieke kenmerken van kinderen, niemand sloeg bijvoorbeeld acht op hun motorische, sociale of taalontwikkeling (Crain, 2005). De argumenten van Ariès ten aanzien van de positie van kinderen in de middeleeuwen zijn veelal gebaseerd op kunstuitingen uit die tijd (Feldman, 2019) en veel geleerden betwisten deze visie dan ook (Crain, 2005).



Calvinisme

Ariès

Erasmus

Zo benadrukte de geleerde Erasmus (1469-1536) in die tijd al dat het belangrijk was om liefdevol met het kind om te gaan. Erasmus hechtte daarnaast veel waarde aan onderwijs, om het kind verantwoordelijkheid bij te brengen. Hij stelde zelfs al dat imitatie een belangrijke rol speelt bij taalverwerving en als een kind de taal thuis niet leert, het met een flinke achterstand van start gaat (Verhulst, 1994), een visie die overigens nog steeds actueel is. Door een veranderende arbeidsmarkt gingen kinderen (uit middenklassengezinnen) ook steeds vaker naar school. Ouders wilden hun kind bagage meegeven zodat ze denkwerk (bankier, advocaat, journalist) konden gaan uitvoeren in plaats van het traditiegetrouwe handwerk (boer, metaalbewerking, weven). Hiervoor hadden ze andere vaardigheden nodig zoals lezen, schrijven en rekenen. In de zestiende en zeventiende eeuw groeide het aantal scholen aanzienlijk. De schoolgang van kinderen, tot een jaar of twaalf in die tijd en soms zelfs tot ver in hun tienerjaren, gaf kinderen direct een andere status. Het kind werd gezien als een 'toekomstige volwassene' die eerst educatie nodig had om uit te kunnen groeien tot een daadwerkelijke volwassene (Crain, 2005).

Pioniers

Je kunt je misschien wel voorstellen dat door een veranderende kijk op kinderen, er ook nieuwe speculaties hun intrede deden. Belangrijk werk op dat gebied leverden de filosofen Locke (1632-1704) en Rousseau (1712-1778). Zij erkenden als eersten nadrukkelijk dat kinderen anders waren dan volwassenen en werden daarom dan ook gezien als de pioniers op het gebied van de vroegkinderlijke ontwikkeling (Crain, 2005). Locke stelde dat een kind als 'tabula rasa', ofwel een onbeschreven blad, ter wereld komt. Het kind is volledig 'blanco' en zal gaandeweg zijn levensloop ervaringen en kennis opdoen die het zullen vormen tot wie het later wordt (Craeynest, 2013; Crain, 2005; Verhulst, 1994). De invloed vanuit de omgeving speelt dus een prominente rol in deze visie: het zijn de opvoeding en zaken als belonen en straffen die een persoon maken tot wie hij is. Locke vormde met zijn leertheorie een inspiratiebron voor wetenschappers uit een meer recent verleden, zoals Pavlov en Skinner (Crain, 2005), die bekend werden met hun theorieën en onderzoek ten aanzien van conditionering. Rousseau daarentegen stelde dat kinderen geen passieve ontvangers zijn, maar actief experimenterende wezens die hun ontwikkeling zelf in de hand nemen en selectief de invloeden opnemen waar ze vanuit natuurlijke aanleg behoefte aan hebben (Craeynest, 2013). Kinderen zouden volgens hun vooropgesteld natuurlijk plan groeien en de omgeving zou deze ontwikkeling alleen maar kunnen verstoren (Crain, 2005; Verhulst, 1994). Aanhangers van Rousseau zijn Montessori, bekend van het Montessori-onderwijs, en Piaget, die de ontwikkeling van zijn eigen kinderen uiteenzette en zodoende een belangrijke bijdrage leverde aan onze huidige visie ten aanzien van de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Crain, 2005).

Locke**Rousseau****Babybiografieën**

Ondanks het invloedrijke gedachtegoed van Locke en Rousseau is er in hun tijd nog geen sprake van ontwikkelingspsychologie als wetenschappelijk onderzoeksgebied. Zij hebben hun ideeën namelijk niet op systematische wijze geobserveerd en onderzocht. Het bleef dus alleen bij speculaties. Hier komt enigszins verandering in wanneer de eerste babybiografieën gepubliceerd worden. Geleerden gaan de vorderingen in het gedrag van hun eigen kinderen bijhouden en uitgeven. Deze ontwikkeling vormde het prille begin van wat uiteindelijk de wetenschappelijke studie van de menselijke ontwikkeling

zou worden; er werd niet langer alleen maar nagedacht over de menselijke ontwikkeling, maar er werd een begin gemaakt met het observeren van deze ontwikkeling (Craeynest, 2013). Uiteraard waren de babybiografieën in de begintijd erg subjectief en onsystematisch, en betrof het slechts de beschrijving van de ontwikkeling van enkele kinderen (Craeynest, 2013). Maar nadat ook Darwin (1809-1882), de grondlegger van de evolutietheorie, een babybiografie van zijn eigen eerstgeboren kind publiceerde (Feldman, 2019), kregen de beschrijvingen een meer systematisch karakter (Verhulst, 1994). Door Darwin kwam de interesse in de ontwikkeling van kinderen goed op gang en volgden er vele andere, meer systematisch beschreven babybiografieën (Verhulst, 1994). Preyer (1841-1897), van origine een fysioloog, was de eerste die een strakke methodologie hanteerde om de motorische, zintuiglijke en taalontwikkeling van zijn kinderen te observeren en te registreren (Verhulst, 1994).

Darwin

Preyer

De ontwikkelingspsychologie is geboren

De systematische beschrijvingen van de ontwikkeling van kinderen vormden het begin van de wetenschappelijke studie naar de menselijke ontwikkeling. De ontwikkelingspsychologie werd echter pas een officieel erkende wetenschappelijke discipline toen er op grotere schaal gedegen onderzoek werd uitgevoerd. De Amerikaanse hoogleraar psychologie en pedagogiek Hall (1844-1922) heeft hier een belangrijke rol in gespeeld. Hij bestudeerde als eerste op systematische wijze grote groepen kinderen (Verhulst, 1994), door gebruik te maken van vragenlijsten en statistische procedures (Craeynest, 2013). De Franse psycholoog Binet (1857-1911) werd bekend vanwege zijn onderzoeken naar de intelligentie van kinderen; hij ontwikkelde een intelligentietest waarmee op betrouwbare wijze het cognitieve functioneren van kinderen gemeten kon worden (Craeynest, 2013; Feldman, 2019; Verhulst, 1994). Hall en Binet worden dan ook als de grondleggers van de ontwikkelingspsychologie als wetenschapstak gezien.

Hall

Binet

Historische trends hebben er mede voor gezorgd dat de ontwikkelingspsychologie als wetenschappelijke discipline tot bloei kwam. Zo droegen de ontdekking van het mechanisme achter de verwekking van kinderen en de ontrafeling van mysteries rondom erfelijkheid bij aan de snelle ontwikkeling van het vakgebied (Feldman, 2019). Ook de afname in kindersterfte (tot 1750 stierf 75 procent van de kinderen vóór het vijfde levensjaar) speelde een rol. Er kwamen meer kinderen bij met een goede gezondheid, door de afname in ziekten, infecties en verwaarlozing, waardoor de ontwikkeling van kinderen veel interessanter werd om te onderzoeken (Roediger, Capaldi, Paris, Polivy & Herman, 1996). De maatschappij begon daarnaast het belang te erkennen van opvoeding en onderwijs, waardoor de behoefte aan wetenschappelijk onderzoek ten aanzien van de kinderontwikkeling groter werd (Roediger et al., 1996).

Uitbreiding vakgebied

Lange tijd werd binnen de ontwikkelingspsychologie alleen de kinderontwikkeling onderzocht. Dit kwam doordat men ervan uitging dat zodra kinderen de volwassen wereld betraden, ze tot volledige realisatie van al hun mogelijkheden waren gekomen (Craeynest, 2013). Diverse invloeden hebben er echter voor gezorgd dat het vakgebied zich uitbreidde en dat niet langer alleen de kinderontwikkeling bestudeerd werd, maar ook andere fasen in het leven onderwerp van onderzoek werden. Deze invloeden kwamen vooral

vanuit andere disciplines. Vanuit de sociologie werd bijvoorbeeld opgemerkt dat, na de Tweede Wereldoorlog, kinderen steeds langer naar school gingen en dat daardoor de volwassenheid als het ware meer naar achteren werd geschoven. Deze groep 'jongeren' ging zich anders gedragen, enerzijds doordat ze pas op latere leeftijd volwassen rollen gingen aannemen, anderzijds doordat zij ook geen 'kind' meer waren. Zodoende vormden ze een interessante onderzoeksgroep (Craeynest, 2013). Doordat de levensverwachting toenam en er dus een oudere bevolking begon te ontstaan met een toenemend aantal mensen die lang genoeg leefden om met pensioen te gaan, kwam er ook belangstelling voor de ouderdomsfase (Roediger et al., 1996). Vanuit vooral de medische hoek kwam er een groeiende interesse in de problemen die ouderen ervaren. Maar pas toen ouderen een aparte maatschappelijke groep begonnen te vormen, werden ze interessant voor psychologen om te onderzoeken (Craeynest, 2013). De volwassenheid als aparte fase om te onderzoeken bleef lange tijd achter, doordat ervan uit werd gegaan dat volwassenen nauwelijks veranderden. De volwassenheid werd gezien als stabiele fase zonder heftige gedragsveranderingen. Maar als je nadenkt over de interesses, activiteiten en zorgen waar bijvoorbeeld een 26-jarige, een 35-jarige, een 48-jarige en een 59-jarige zich mee bezighouden, zul je merken dat hier grote verschillen in bestaan. Langzaamaan is dus het beeld ontstaan dat er sprake is van een levenslang ontwikkelingsproces, van geboorte tot dood, waarbij iedere fase nieuwe perspectieven opent (Craeynest, 2013). Gedurende lange tijd bleven wetenschappers apart van elkaar werken, maar de laatste decennia van de vorige eeuw zijn disciplines samengevoegd en zijn zij samen gaan werken om de ontwikkeling van de mens in zijn geheel te onderzoeken.

1.3 De menselijke ontwikkeling uitgelicht

Binnen de ontwikkelingspsychologie wordt de mens in zijn gehele ontwikkelingsverloop bestudeerd: van het prille ontstaan in de baarmoeder tot aan de dood (Craeynest, 2013). Ontwikkelingspsychologen houden zich met veel verschillende kwesties binnen deze levensloop bezig. Om te kunnen begrijpen waar de ontwikkelingspsychologie precies om draait is het van belang een blik te werpen op de menselijke ontwikkeling en al haar typische kenmerken.

Ontwikkelingsfasen



Als mens doorlopen we een aantal typische fasen waarin specifieke mijlpalen en levensloopgebeurtenissen centraal staan. Bepaalde gebeurtenissen voltrekken zich namelijk voor de meeste mensen op eenzelfde manier (Feldman, 2019). Denk maar aan de pubertijd, die iedereen in ongeveer dezelfde periode overkomt, of de leeftijd waarop kinderen in Nederland naar school gaan vanwege de leerplicht. En het spreekt ook voor zich dat je als 7-jarige al lang kunt lopen, dat je als 20-jarige nog geen kleinkinderen hebt en dat je als 75-jarige geen carrière meer hoeft op te bouwen. Als je kijkt naar de leeftijd waarop de verschillende mijlpalen en levensgebeurtenissen zich voordoen, kun je tot de volgende fase-indeling komen, die tevens de leidraad vormt voor dit boek:

- prenatale periode conceptie-geboorte
- baby 0-1 jaar
- dreumes 1-2 jaar

- peuter 2-4 jaar
- kleuter 4-6 jaar
- basisschoolkind 6-10 jaar
- pubertijd 10-14 jaar
- adolescentie 14-22 jaar
- jongvolwassenheid 22-35 jaar
- middenvolwassenheid 35-55 jaar
- late volwassenheid 55-65 jaar
- oudere 65+

Deze fase-indeling is slechts een poging om de werkelijkheid weer te geven. Sommige fasen hebben namelijk een duidelijk afgebakende grens. Zo is het breed geaccepteerd dat de babytijd begint zodra een kind is geboren en dat de kleutertijd eindigt zodra een kind de basisschool betreedt. Maar bij andere fasen valt er niet zo'n eenduidige grens te trekken (Feldman, 2019). Zo is de overgang tussen de schooltijd en de adolescentiefase niet zo afgebakend; deze grens is namelijk gebaseerd op biologische veranderingen, waaronder het seksuele rijpingsproces, en het kan dus per kind wezenlijk verschillen wanneer het de adolescentiefase betreedt. De ene mens is bovendien sneller volgroeid of bereikt bepaalde mijlpalen en/of levensgebeurtenissen sneller dan anderen. Hierdoor kan een persoon qua leeftijd wél binnen een bepaalde fase vallen, maar qua ontwikkeling past hij beter in een andere fase. Het tijdstip waarop gebeurtenissen zich in het leven voltrekken, kunnen dus aanzienlijk variëren (Feldman, 2019). Denk maar eens aan de vruchtbaarheid van een vrouw. Zodra een meisje gaat menstrueren bestaat er bijna direct de mogelijkheid om zich voort te planten. Sommige meiden worden in deze adolescentiefase (al dan niet per ongeluk) zwanger. Terwijl aan de andere kant de bewuste kinderwens steeds verder wordt uitgesteld, wat erin resulteert dat sommige vrouwen op hun 40^e, zo'n vijf fasen verder, pas zwanger worden. Het gaat bij de fase-indeling dus te allen tijde om gemiddelden; de gemiddelde leeftijd waarop de meeste mensen een mijlpaal bereiken of een levensloopgebeurtenis meemaken.

Sommige fasen lijken bovendien sterk cultureel bepaald. Zeker als het gaat om de wat fijnere indelingen. Het onderscheid tussen de adolescentiefase en de jongvolwassenheid bijvoorbeeld wordt niet in alle culturen gemaakt (Craeynest, 2013): kinderen hebben niet overal in de wereld de vrijheid om een periode op ontdekking te gaan en te experimenteren met allerlei aspecten in de maatschappij. Zij moeten na de kindertijd direct aan het werk, kinderen krijgen en zorgen voor hun eigen gezin (Feldman, 2019). Niks geen vrije studententijd, met gezellige borrelavonden op de vereniging en de mogelijkheid om tussendoor nog eens te veranderen van studierichting. Omdat het te ver voert om alle culturele variaties rondom de verschillende levensfasen te omschrijven, wordt in dit boek overwegend uitgegaan van een fase-indeling die in de westerse samenleving gehanteerd wordt. Dit neemt niet weg dat je in je werkzaamheden geregeld te maken zult krijgen met mensen met een niet-westerse achtergrond, die niet alleen anders denken over de levensloopfasen, maar ook over de specifieke verantwoordelijkheden en verwachtingen rondom een bepaalde fase. Denk maar eens aan hoe binnen andere culturen met ouderen wordt omgegaan; met respect voor hun ouderdom en vergaarde wijsheid. 'Wegstoppen' in verpleeghuizen zodra de zorg te zwaar wordt, is uit den boze. Dit is niet alleen van invloed op de ouderen zelf, maar ook op de verzorgende kinderen. Twee levensfasen zien

er hierdoor al heel anders uit dan bij ons het geval is; de oudere wordt ontzien en meer in de watten gelegd, de verzorgende kinderen hebben het soms erg zwaar omdat ze de complexe zorg voor de oudere volledig op zich nemen, naast alle verantwoordelijkheden die zij ten aanzien van hun eigen gezin al hebben. Het valt dus altijd aan te bevelen je te verdiepen in de culturele achtergrond van de mensen met wie je werkt, zodat je hun gedragingen, verwachtingen, wensen en behoeften beter kunt plaatsen.

Ontwikkelingsvariatie

Niet alle gebeurtenissen voltrekken zich dus altijd binnen een bepaalde levensfase. En ook binnen een levensfase bestaat veel variatie. Zo lijkt de kans op een burn-out het grootst te zijn in de fase waarin er voor een jong gezin gezorgd moet worden, terwijl er tegelijkertijd gewerkt wordt aan een carrière. Maar niet iedereen krijgt een burn-out in deze levensfase. En ook niet iedereen kampt met een midlifecrisis rond het vijftigste levensjaar. Sommige mensen blijven bovendien kinderloos terwijl anderen gezinnen stichten. Hoe ouder men wordt, hoe meer variatie er in de levensloop ontstaat. In de eerste jaren van het leven is er namelijk veel meer sprake van een normatieve ontwikkeling; de algemene veranderingen die kinderen laten zien naarmate ze ouder worden (DeHart, Sroufe & Cooper, 2000). Zo hebben jonge, zich normaal ontwikkelende kinderen op een gegeven moment allemaal de controle over hun sluitspieren waardoor ze zindelijk kunnen worden. Ze leren bovendien allemaal lopen rond het eerste levensjaar vanwege hun motorische vooruitgang en fysieke groei, en door cognitieve vooruitgang kunnen ze bijvoorbeeld op een bepaalde leeftijd logisch nadenken. Uiteraard bestaan er individuele verschillen; zo zet het ene kind bij elf maanden zijn eerste losse stappen en het andere kind rond de veertien maanden. Toch zijn deze veranderingen op jonge leeftijd meer het gevolg van normatieve invloeden, de factoren die bij de meeste mensen ongeveer dezelfde impact hebben en die daardoor aanleiding geven tot een soort gemiddeld ontwikkelingspatroon (Craeynest, 2013). Dit patroon is een 'norm' geworden waaraan de ontwikkeling van een kind kan worden 'afgemeten'. Omgevingsinvloeden zijn uiteraard wel al van invloed op hoe snel en op welke manier een kind zich ontwikkelt. Maar naarmate de leeftijd vordert, gaan de maatschappij, de cultuur en het tijdsbeeld waarin mensen opgroeien een steeds grotere rol spelen. Ofwel de omgevingsfactoren die van invloed zijn op de menselijke ontwikkeling gaan voor nog meer onderlinge variatie zorgen. In Amerika worden de vele vragen die jonge kinderen stellen als een teken van leergierigheid en intelligentie gezien, waardoor dit wordt aangemoedigd. Terwijl in Nederland het stellen van vragen soms wordt afgeremd omdat men vindt dat dit leidt tot een te grote afhankelijkheid (Feldman, 2019). En zoals je in de openingscasus hebt kunnen lezen, zijn maatschappelijke gebeurtenissen, zoals het uitbreken van een oorlog in de tijd dat Gerda kind was en de introductie van nieuwe technologieën in Yara's tijd, ook van invloed op hoe een mens zich ontwikkelt (Craeynest, 2013; Feldman, 2019).

Individuele ervaringen krijgen daarnaast ook een steeds grotere impact op het ontwikkelingsverloop en zorgen mede voor de enorme variatie die ontstaat tussen mensen. Denk maar aan toevallige ontmoetingen met bepaalde mensen, die een diepe indruk bij je achterlaten. Of je maakt een ernstig auto ongeluk mee, waarvan je lange tijd moet herstellen. Al deze ervaringen kunnen je leven een heel aparte wending geven. Het spreekt dus voor zich dat naarmate de leeftijd vordert het steeds lastiger is om er algemene patronen in uit te tekenen (Craeynest, 2013).

Ontwikkelingsthema's

Binnen de verschillende ontwikkelingsfasen voltrekken zich dus specifieke veranderingen. Er bestaat echter geen enkele overkoepelende theorie die alle ontwikkelingsfenomenen die zich voordoen tijdens zo'n fase kan verklaren (Verhulst, 1994). Het is namelijk niet gemakkelijk om alle veranderingen te onderzoeken, want op ieder moment beïnvloeden vele factoren de ontwikkeling en het is lastig om al deze factoren te isoleren. Om die reden onderscheiden ontwikkelingspsychologen slechts een aantal belangrijke ontwikkelingspatronen (Roediger et al., 1996) en leggen ze zich meestal toe op slechts één of twee specifieke ontwikkelingsthema's uit figuur 1.1 Ontwikkelingsthema's. Tevens moet vermeld worden dat de meeste ontwikkelingstheorieën zich nog steeds vaak op de kindertijd en adolescentiefase richten en er veel minder theorieën in omloop zijn die een bepaald ontwikkelingsthema uitlichten gedurende de gehele levensloop. Ontwikkelingstheorieën richten zich dus vaker op de mijlpalen die bereikt worden en minder op de specifieke uitdagingen waar vooral volwassenen in de rest van hun leven voor komen te staan, zoals carrière maken, kinderen krijgen, een eventuele midlifecrisis en bijvoorbeeld pensionering.

FIGUUR 1.1 Ontwikkelingsthema's

Ontwikkelingsthema	Voorbeelden van onderwerpen	Voorbeelden van vraagstellingen
Fysieke ontwikkeling	Fysieke groei, slaap, spieren	Wat zijn de gevolgen van vroeggeboorte? Welke invloed heeft ondervoeding op de ontwikkeling van een kind?
Motorische ontwikkeling	Bewegen; fijnmotorische en grofmotorische handelingen	Wanneer is een kind rijp om te starten met schrijfonderwijs? Op welke leeftijd zie je sporttalent tot bloei komen?
Perceptuele ontwikkeling	Waarnemen middels de zintuigen	Welke invloed heeft slechthoortheid op de schoolprestaties van kinderen? Hoe nemen pasgeboren baby's de wereld waar?
Cognitieve ontwikkeling	Intellectuele vermogens zoals denken, begrijpen, leren, geheugen	Wat zijn onze vroegste herinneringen? Hoe lossen jonge kinderen problemen op?
Sociale ontwikkeling	De ontwikkeling en veranderingen in sociale relaties gedurende het gehele leven	Hoe reageren baby's op hun verzorger? Wanneer krijgt een kind interesse in leeftijdsgenootjes?
Emotionele ontwikkeling	Het gevoelsleven	Op welke leeftijd ontstaat zelfregulatie? Hoe ontstaat inlevingsvermogen?
Persoonlijkheidsontwikkeling	De eigenschappen die de ene persoon van de andere onderscheiden	Wanneer krijgt een kind zelfbesef? Hoe vormen adolescenten een identiteit?
Sensuele/seksuele ontwikkeling	Seksuele gevoelens, het eigen lichaam leren kennen, geslachtsontwikkeling en lustbevrediging	Op welke leeftijd worden kinderen zich ervan bewust dat ze altijd een jongen of meisje blijven? Hoe ontdekken kinderen hun seksualiteit?
Morele ontwikkeling	Ontwikkeling van het geweten; verschil tussen goed en kwaad	Welke rol speelt de opvoeder bij het vormen van een geweten? Wanneer houden kinderen rekening met de gevolgen van hun gedrag?
Taalontwikkeling	Taalverwerving, communicatie	Wanneer passen kinderen de grammaticale regels juist toe? Wat zijn de voor- en nadelen van tweetaligheid?

Ontwikkelingskenmerken

Op welk gebied en in welke fase veranderingen zich dan ook voordoen, ontwikkeling heeft een aantal typische eigenschappen en wordt dus te allen tijde gekenmerkt door een aantal basisprincipes. In de eerste plaats is ontwikkeling een cumulatief proces; vaardigheden en ervaringen bouwen op elkaar voort (Roediger et al., 1996). Iedere nieuwe fase in de ontwikkeling bevat dus ook alle vaardigheden en ervaringen die zijn verworven in een vorige fase. Deze verdwijnen niet, maar vormen de basis voor nieuw te verwerven vaardigheden en ervaringen (DeHart et al., 2000). Denk maar eens terug aan je eigen basisschoolperiode. In groep vier en vijf leerde je hoogstwaarschijnlijk de tafels, zoals 4×2 en 5×10 . Deze kennis heb je meegenomen naar een volgende fase, zodat je in staat was om op de middelbare school meer complexere wiskundige opgaven op te lossen. Je kennis ten aanzien van de tafels is dus niet verdwenen, maar vormde de basis voor al je latere rekenmogelijkheden. Ten tweede is ontwikkeling een differentiatieproces; specifieke vaardigheden ontstaan vanuit meer algemene vermogens (Roediger et al., 1996). Baby's hebben een aangeboren grijpreflex; wanneer je in hun handpalm drukt, sluiten ze hun hand. Deze grijpreflex is nog ongedifferentieerd, het is een algemene vaardigheid. Maar vanuit deze vaardigheid zal een kind uiteindelijk leren hoe het op 4-jarige leeftijd een potlood kan hanteren (Verhulst, 1994). Deze grijpreflex vormt niet alleen de basis voor het kunnen hanteren van een potlood. Bedenk maar eens wat je zelf allemaal met je handen kunt doen. Al deze handelingen zijn gedifferentieerde vaardigheden, ontstaan vanuit een ongedifferentieerde grijpreflex. Of denk eens terug aan de tafels die je leerde. Het lijkt erop dat baby's al over enig getalbesef beschikken, een handige mogelijkheid van waaruit ze allerlei gedifferentieerde mogelijkheden zullen gaan ontwikkelen, waaronder de tafels. Ten derde verloopt de ontwikkeling georganiseerd; het ontstaat niet toevallig of in het wilde weg, maar voltrekt zich in een vaste, logische volgorde en is onder normale omstandigheden onomkeerbaar (DeHart et al., 2000; Roediger et al., 1996; Verhulst, 1994). Je leert niet eerst lopen en daarna pas kruipen, en kun je eenmaal lopen, dan zul je normaliter hier de rest van je leven toe in staat blijven. En het is ook niet voor niets dat je op school eerst leert optellen en aftrekken voordat je het onderliggende principe van de tafels leert doorgronden. Dit sluit namelijk volledig aan bij de manier waarop je cognitieve vermogens rijpen. En ook al kun je de tafels tegenwoordig niet meer ineens feilloos opdreunen doordat je ze wellicht niet iedere dag gebruikt, je bent het zeker niet verleerd. Ten slotte is ontwikkeling holistisch. Dat wil zeggen dat alle aspecten van een persoon samen veranderen en met elkaar integreren (Roediger et al., 1996). Een jonge baby kan bijvoorbeeld niet iets zien én daar gericht naar grijpen; er is namelijk nog geen coördinatie tussen kijken en grijpen. Langzaam gaan deze twee mogelijkheden samenwerken en ontstaat er een georganiseerde sensomotoriek (Verhulst, 1994). Maar ook bijvoorbeeld de identiteit, mentale vaardigheden en lichamelijke vermogens van een persoon veranderen samen en integreren met elkaar om tot een uniek individu te komen (Roediger et al., 1996).

Ontwikkelingsverloop

Naast ontwikkelingskenmerken, bestaan er ook bepaalde inzichten over het verloop van de ontwikkeling. Aan de ene kant stelt een aantal ontwikkelingspsychologen dat ontwikkeling een continu proces is waarbij de persoon voortdurend verandert (Craeynest, 2013). De ontwikkeling van een

Cumulatief proces

Differentiatieproces

Georganiseerd

Holistisch

Continu proces

persoon zou dus heel geleidelijk verlopen (Feldman, 2019), zonder een bruske ommezwaai (Craeynest, 2013) of snelle en abrupte veranderingen. Het gaat hierbij om kwantitatieve veranderingen (Roediger et al., 1996); nieuwe vaardigheden vloeien automatisch voort uit al aanwezige vaardigheden en een persoon krijgt er als het ware steeds meer mogelijkheden bij (Feldman, 2019). Voorstanders van deze visie stellen dat de ontwikkeling wel een continu proces móet zijn; de verschillende ontwikkelingsgebieden, zoals de motoriek, de cognitie, het gevoelsleven en dergelijke, ontwikkelen zich immers niet synchroon (Craeynest, 2013). Zodra een kind leert fietsen, gaat het bijvoorbeeld niet ineens cognitief of sociaal anders functioneren. Daarnaast zou er een heel proces aan voorafgaan voordat een vaardigheid tot volledige ontplooiing is gekomen. Deze vaardigheden zijn er niet 'in-eens'. Andere ontwikkelingspsychologen gaan daar tegenin en stellen dat er vooral sprake is van kwalitatieve veranderingen tijdens de ontwikkeling; elke fase levert nieuw gedrag op dat wezenlijk verschilt van het gedrag uit de vorige fase (Feldman, 2019). Denk maar aan de 'crisis' van de pubertijd; de overgang van de kindertijd naar de volwassenheid (Craeynest, 2013). In dat verband wordt gesproken van een discontinu proces: de ontwikkeling verloopt meer abrupt, in aparte stappen, waarbij personen zichtbare 'sprongetjes' maken in hun ontwikkeling (Roediger et al., 1996). Deze visie zie je terug in stadia-theorieën, waarbij verschillende fasen, perioden of stadia worden onderscheiden waar een mens doorheen gaat. Binnen een stadium leert een persoon snel allerlei vaardigheden en komt hij ten slotte tot stabiliteit. Totdat het volgende stadium zich aandient; er volgen dan weer allerlei snelle en abrupte veranderingen, gevolgd door een periode van rust. Door de relatief rustige periodes die volgen op snelle en abrupte veranderingen lijkt het alsof een persoon tijdelijk 'stilstaat' in zijn ontwikkeling. De meeste ontwikkelingspsychologen zijn het er echter over eens dat beide soorten veranderingen, continue en discontinue, naast elkaar bestaan en er dus sprake kan zijn van zowel kwalitatieve als kwantitatieve veranderingen (Feldman, 2019). Het lijkt er namelijk op dat de menselijke ontwikkeling bestaat uit zowel veranderingen die geleidelijk verlopen als veranderingen die snel en abrupt plaatsvinden.

Kwantitatieve
veranderingen

Kwalitatieve
veranderingen

Discontinuu
proces

1

Gevoelige periodes

De ontwikkeling kent nog een specifiek principe als het gaat om het verloop ervan: gevoelige periodes. Met een gevoelige periode wordt een specifiek moment tijdens de ontwikkeling aangeduid waarin de ontwikkeling versneld vooruitgaat en er een verhoogde gevoeligheid bestaat voor stimuli vanuit de omgeving (Roediger et al., 1996). Als bepaald gedrag of specifieke vaardigheden gedurende zo'n gevoelige periode niet worden aangeleerd, bestaat de kans dat het volledig potentieel nooit bereikt wordt. Mensen zijn dus extra ontvankelijk voor bepaalde soorten stimuli in een bepaalde periode (Feldman, 2019). Een goed voorbeeld hiervan is taalverwerving. In het eerste levensjaar is het kind gevoelig voor de taal die het om zich heen hoort, waardoor het uiteindelijk in staat is zich de taal zeer snel eigen te maken. Zou een kind de eerste levensjaren niet veelvuldig in contact komen met taal, dan is de kans aanwezig dat het een taalachterstand oploopt (Roediger et al., 1996), zoals duidelijk wordt in de casus 'Wilde Peter'. Ook de opbouw van een hechtingsrelatie tussen een kind en zijn verzorger kent zo'n gevoelige periode. Verzorgers die adequaat op hun jonge kinderen reageren en ingaan op hun behoeften, zorgen ervoor dat er een veilige relatie tot stand komt. Na het zesde levensjaar lijkt het moeilijker te zijn om de manier waar-

op deze hechtingsrelatie met de verzorgers gevormd is nog bij te sturen. Sommige ervaringen zijn dus extra belangrijk op specifieke momenten in de ontwikkeling. Gevoelige periodes geven goed weer hoe belangrijk de omgeving is voor de ontwikkeling van een kind. Op het juiste moment de juiste zaken aanreiken, kan voorkomen dat een kind een achterstand oploopt in zijn ontwikkeling. Andersom geldt het ook: de aanwezigheid van bepaalde stimuli in een specifieke periode tijdens de ontwikkeling kan een abnormale ontwikkeling tot gevolg hebben (Feldman, 2019). Zo is bijvoorbeeld de kans op afwijkingen en aandoeningen bij een ongeborn kind groter wanneer de moeder de infectieziekte rode hond krijgt in de eerste zestien weken van haar zwangerschap. Wanneer een moeder daarentegen pas ná zestien weken zwangerschap deze ziekte zou oplopen, dan ondervindt het ongeborn kind hier nauwelijks hinder van.

Wilde Peter

In 1724 werd in een bos in Duitsland een ongeveer 12-jarige vervuilde, naakte jongen ontdekt, die men 'Wilde Peter' is gaan noemen. Wilde Peter gedroeg zich namelijk als een dier; hij liep op handen en voeten, at gras en wortels en ving vogeltjes die hij uit elkaar haalde en opat. Peter werd opgenomen aan het hof van koning George I in Engeland, waar Dr. Arbuthnot zich over hem ontfermde. Dr. Arbuthnot wilde Peter graag leren spreken, omdat hij enkel een soort gebrabbel kon voortbrengen. Maar ondanks de investering van Dr. Arbuthnot slaagde Peter er nooit in om daadwerkelijk te leren praten. De enige woorden die hij op een

gegeven moment uitsprak waren 'qui ca' (Queen Caroline) en 'ki scho' (King George) en daar bleef het de rest van zijn leven bij. Toch leek Peter niet 'zwakzinnig'; immers, hoe had hij anders jarenlang kunnen overleven in een bos? Hij zou dan niet over voldoende aanpassingsvermogen beschikken om alle gevaren in de natuur het hoofd te bieden. Zijn onvermogen om te praten zou eerder het gevolg zijn van een isolement in de vroege levensjaren. Doordat Peter op jonge leeftijd niet werd blootgesteld aan taal, was hij op 12-jarige leeftijd niet in staat om alsnog te leren spreken.

Voorheen werd gesproken van 'kritieke periodes' in plaats van gevoelige periodes: binnen een zeer strikte, vastgestelde tijd diende een persoon bepaalde vaardigheden te verwerven of zich bepaald gedrag eigen te maken, anders zou dit nooit meer lukken. Deze term is losgelaten omdat het een weinig rekbaar begrip was dat geen rekening hield met individuele verschillen. Bovendien werd ervan uitgegaan dat het ontbreken van de juiste stimuli binnen zo'n periode áltijd grote gevolgen zou hebben en een eenmaal opgelopen achterstand niet meer ingehaald kon worden (Feldman, 2019). Tegenwoordig wordt gedacht dat mensen flexibeler zijn en op latere leeftijd alsnog bepaalde vaardigheden of gedrag kunnen verwerven. Er wordt dus niet meer van uitgegaan dat er per definitie langetermijnschade wordt opgelopen indien de juiste stimuli ontbreken in een specifieke periode van de ontwikkeling (Feldman, 2019).

Nature versus nurture

Een discussiepunt dat de gemoederen altijd flink bezighoudt in alle takken van de psychologie, dus ook binnen de ontwikkelingspsychologie, is de vraag in hoeverre erfelijke eigenschappen en omgevingsinvloeden het gedrag van

mensen bepaalt. Dit wordt ook wel het nature-nurturedebat genoemd. Nature staat in dat geval voor alle erfelijke eigenschappen, karakteristieken, capaciteiten en vermogens die mensen van hun biologische ouders erven (Feldman, 2019). Zoals de kleur van je ogen of de genetische gevoeligheid om al dan niet een depressie te ontwikkelen. Nurture staat voor alle ervaringen die een persoon opdoet en de kwaliteit van de sociale en de fysieke omgeving waarin hij verkeert (Roediger et al., 1996). Bijvoorbeeld de opvoeding die een kind krijgt, de invloed van leeftijdsgenootjes, sociaaleconomische omstandigheden, de invloed van drugsgebruik op het ongeboren kind (Feldman, 2019). Voorheen werd geregeld gesteld dat bepaalde gedragingen óf veroorzaakt worden door erfelijke eigenschappen óf door omgevingsfactoren. Dit leverde dikwijls felle discussies op waarbij voor- en tegenstanders van bepaalde denkbeelden lijnrecht tegenover elkaar kwamen te staan. Vandaag de dag worden nature en nurture echter gezien als onlosmakelijk met elkaar verbonden (Craeynest, 2013); het een kan niet zonder het ander (Roediger et al., 1996). Zo bepaalt de lengte van je biologische ouders hoe lang jij zelf ongeveer zal worden (aanleg), maar wanneer je verwaarloosd wordt door je verzorgers kan de groei achterblijven (omgeving) en zul je wellicht nooit de in aanleg aanwezige lengtepotentie behalen. Of stel dat een mensenkind, dat als enige der soorten over het vermogen beschikt om met gesproken taal te communiceren, in een apenwereld terecht komt, waar geen enkel gesproken woord valt. Het mensenkind zal, ondanks zijn erfelijke bagage waarin de mogelijkheid tot praten ligt opgeslagen, nooit leren spreken. Het mensenkind heeft dus een omgeving nodig om de aanleg van zijn unieke taalvermogens tot ontwikkeling te brengen (Craeynest, 2013).

Het is daarom niet langer de vraag wélke factor van invloed is, maar in welke mate nature en nurture hun invloed laten gelden. Je zou nature en nurture beter kunnen beschouwen als twee uitersten op een schaal (Feldman, 2019). De richting waarin bepaalde eigenschappen zich ontwikkelen wordt de ene keer meer door erfelijke aanleg gestuurd en is de andere keer vooral afhankelijk van de omstandigheden waarin ze tot stand komen (Craeynest, 2013). De interactie tussen nature en nurture is bovendien complex. Zo beïnvloedt een persoon, met of eerder juist vanwege zijn genetische aanleg, op een bepaalde manier zijn omgeving. De omgeving reageert op zijn beurt weer op dat gedrag (Feldman, 2019). Er ontstaat vervolgens een wisselwerking waarvan achteraf lastig te bepalen is waar genen en waar omgeving de overhand namen. Beide factoren zijn dan in elkaar verstrengeld geraakt. Stel, je hebt heel sportieve ouders. Wellicht beschikken zij over specifieke genen waardoor ze zo ongelooflijk sportief zijn geworden. Jij hebt geluk, want misschien heb je deze sportieve aanleg wel van ze geërfd en ben jij ook een fanatieke sporter. Maar hoe kun je er zo zeker van zijn dat je sportief bent vanwege de genen van je ouders? Immers, doordat je ouders zo sportief zijn, hebben ze jou laten opgroeien in een omgeving waarin dagelijks sporten heel gewoon was. Ze motiveerden jou om vooral niet stil te blijven zitten, maar op verschillende sportclubs te gaan, aan wedstrijden mee te doen en jezelf in een bepaalde sport verder te ontwikkelen. Zij maakten jouw talent mogelijk door je op de meest onmogelijke tijdstippen te brengen en te halen, jou de juiste benodigdheden te verschaffen en je door weer en wind vanaf de zijlijn aan te moedigen. Het is in zo'n situatie dus niet met zekerheid te zeggen dat je jouw sportiviteit te danken hebt aan erfelijke aanleg (Craeynest, 2013). Je ouders hebben wellicht vanwege hun eigen sportieve genen een omgeving voor je gecreëerd, waarin jij sportief kon worden.

Nature

Nurture

1

1

Aan de andere kant: kinderen die in aanleg heel sportief, muzikaal, intelligent of handig zijn lijken gevoeliger voor prikkels die hun talent voeden. Hierdoor hebben (voor het talent) gunstige omgevingsinvloeden meer impact op deze 'talentvolle' kinderen dan op kinderen zonder zo'n specifiek talent in een soortgelijke omgeving. Daarbij zullen deze talentvolle kinderen, al dan niet bewust, eerder dat soort prikkels zelf opzoeken, uitlokken of creëren (Craeynest, 2013). Een hoogbegaafd kind stelt doorgaans veel meer vragen over hoe de wereld in elkaar steekt dan een kind met een gemiddelde intelligentie. Hierdoor krijgt het allerlei antwoorden die zijn intelligentie weer voeden. Of een muzikaal kind valt tijdens een uitvoering van school zo erg op met zijn mooie zangstem, dat het gevraagd wordt voor een lokaal kinderkoor. Tijdens de repetities van het kinderkoor leert het kind zijn stem nóg beter te gebruiken. Geconcludeerd kan worden dat het dus erg moeilijk is om te bepalen welke factor op welk moment zijn belangrijkste bijdrage deed (Feldman, 2019).

De vraag in hoeverre nature en nurture hun invloed laten gelden is niet alleen van invloed op hoe ontwikkelingspsychologen hun onderzoek vormgeven, ook de totstandkoming van sociaal beleid wordt mede bepaald door de vraag welke factor meer bepalend is. Stel, men veronderstelt dat intelligentie primair bepaald wordt door erfelijke factoren. Pogingen om de intelligentie te verbeteren zouden in dat geval volkomen nutteloos zijn; immers, de intelligentie ligt vast. Beleidsmakers investeren om die reden dan ook niet in bijvoorbeeld onderwijsprogramma's om de intelligentie op te krikken. Maar wanneer ervan uit wordt gegaan dat intelligentie overwegend het gevolg is van omgevingsinvloeden, zoals stimulering door verzorgers en de kwaliteit van een opleiding, dan zouden verbeteringen in de omstandigheden dus kunnen leiden tot een hogere intelligentie (Feldman, 2019). In dit geval zou er dus wél geïnvesteerd worden in verrijking- en stimuleringsprogramma's. Of wat dacht je van de aandachtsdeficiëntie-hyperactiviteitsstoornis, kortweg ADHD genoemd. De manier waarop kinderen begeleid worden bij deze stoornis wordt bepaald door de visie over de oorzaak ervan. Valt ADHD te wijten aan erfelijke factoren? Jammer, maar niets aan te doen; misschien een pilletje om wat rustiger te worden? Of valt ADHD te wijten aan omgevingsfactoren? Ouders krijgen in dat geval de schuld van het drukke gedrag van hun kinderen en moeten op opvoedcursus. Uiteraard wordt dit wat stellig en overdreven weergegeven, maar zo zie je maar dat sociaal beleid dus sterk wordt beïnvloed door ideeën over de oorsprong van bepaalde eigenschappen (Feldman, 2019).