



Boom

inclusief
website!



Ontwikkelings- pedagogiek

2^e
druk

Pedagogiek in breder perspectief

JAN WILLEM DE GRAAF EN MARYKE TIELEMAN

Ontwikkelingspedagogiek

Ontwikkelingspedagogiek

Pedagogiek in breder perspectief

Jan Willem de Graaf
Maryke Tieleman

Tweede druk

Boom

Inhoud

Voorwoord	9
Inleiding	11
1 Wat is opvoeding?	19
1.1 Opvoeding en pedagogiek	19
1.2 Het primaire, secundaire en tertiaire opvoedingsmilieu	44
1.3 Assimilatie en accommodatie	53
Samenvatting	55
Begrippen	56
Opdrachten	60
2 Opvoedingsdoelen, middelen en uitkomsten	63
2.1 Lange- en kortetermijndoelen	63
2.2 Middelen en factoren in de opvoeding	71
2.3 De opvoeding van de persoonlijkheid en het zelfbeeld	77
2.4 Opvoeding tot lid van de samenleving	86
2.5 Cultuurspecifieke verschillen	88
Samenvatting	91
Begrippen	92
Opdrachten	96
3 Milieus, stijlen en communicatie in de opvoeding	97
3.1 Primaire opvoedingsmilieus	97
3.2 Secundaire opvoedingsmilieus	108
3.3 Tertiaire opvoedingsmilieus	111
3.4 Opvoedingsstijlen	112
3.5 Communicatie in de opvoeding	120
Samenvatting	126
Begrippen	127
Opdrachten	131
4 Opvoeding, stagnatie versus ontwikkeling	133
4.1 Risico's en beschermende factoren	133
4.2 Pedagogische preventie	140
4.3 Opvoeding en ontwikkeling	143
4.4 De opvoeder als coach en docent	156
Samenvatting	159
Begrippen	160
Opdrachten	163

5	Pedagogiek en orthopedagogiek	165
5.1	Wat is orthopedagogiek?	165
5.2	Waarneming en vooroordelen	167
5.3	Sensorische beperkingen	174
5.4	Motorische beperkingen	179
5.5	Methoden in de orthopedagogiek	182
5.6	Counseling en humor als interventies	184
	Samenvatting	188
	Begrippen	189
	Opdrachten	192
6	Leer- en gedragsproblemen	193
6.1	Diagnostiek en opvoedkunde	193
6.2	Primaire leerproblemen	196
6.3	Secundaire leerstoornissen door een verstandelijke beperking	206
6.4	Gedragsproblemen	211
6.5	Observeren en registreren	224
	Samenvatting	228
	Begrippen	229
	Opdrachten	231
7	Internaliserende en somatoforme problemen	233
7.1	Angst en onzekerheid	233
7.2	Angst en ontwikkeling	235
7.3	Neerslachtigheid, depressie en dysthymie	238
7.4	Autistiforme problemen	241
7.5	Somatoforme problemen	243
7.6	RET als interventie	249
7.7	Mindfulness als interventie	252
	Samenvatting	253
	Begrippen	254
	Opdrachten	257
8	Opvoeding, ontwikkeling en didactiek	259
8.1	Didactiek	260
8.2	Priming en verstening	262
8.3	Het gemiddelde kind	266
8.4	Opvoeden en leren	271
8.5	Talentontwikkeling en ADHD	272
8.6	Criteria voor analyse	288
8.7	De dynamische systeemtheorie	290
	Samenvatting	296
	Begrippen	298
	Opdrachten	300

9	Verdieping	301
	Begrippen	312
	Opdrachten	314
	Literatuur	315
	Register	329
	Over de auteurs	335

Voorwoord

Over grote veranderingen denken we vaak lang na, maar over andere zaken, die er ook echt toe kunnen doen, niet of nauwelijks. Een toevallige ontmoeting, niet gepland, kan grote gevolgen hebben; onze ontwikkeling wordt erdoor bepaald. Maryke Tieleman, pedagoog en Jan Willem de Graaf, neuropsycholoog, kwamen elkaar toevallig tegen. Ze bleken veel gemeen te hebben, zoals de fascinatie voor muziek (Jan Willem begon zijn carrière als vakleerkracht muziek, Maryke was jaren docent op een conservatorium), opvoeden (beiden hebben kinderen, en zijn dus ervaringsdeskundige in de pedagogiek) en beiden hebben een sterke drive om te laten zien dat opvoeding niet per definitie met pathologische etiketten te maken heeft, zoals nog steeds veel gedacht wordt.

Dit boek is het resultaat van zo'n toevallige ontmoeting. Dergelijke ontmoetingen leveren de drijvende kracht voor opvoeding en ontwikkeling, de dynamica van het leven zelf!

Deze tweede druk is op diverse punten gewijzigd. De wereld is in beweging, en in de laatste jaren zijn er weer hele nieuwe inzichten de wetenschap van ontwikkelingspsychologie en pedagogiek binnengekomen. Zo wordt in deze druk ook de *DSM-5* besproken en waar bij de eerste druk onze opvatting nog tegendraads was – ADHD is eerder een symptoom dan een syndroom – is dit ondertussen de algemene wetenschappelijke opvatting geworden. In het verlengde hiervan is er in deze druk veel meer nuance aangebracht in het gebied tussen pathologie en didactiek. Vanuit de collega's en studenten hebben we veel op- en aanmerkingen gehad, die tot talloze mooie discussies hebben geleid, waarvan de neerslag in deze druk is opgenomen.

Wij willen in het bijzonder Gea Stoverink bedanken voor het meedenken in de ontstaansfase van dit boek. Verder zijn we de volgende mensen dank verschuldigd, die delen van de eerste druk hebben meegelezen en van commentaar hebben voorzien: Rianne Marsman, Saskia Bohm, Glenn Ripassa, Frank Visscher, Onno Rueck, Nursel Akdeniz, Victorine de Graaf-Peters en Bram Tieleman. Gerard ten Berge danken we voor het meelezen van deze tweede, herziene druk. Ook danken wij redacteur Eelke Warrink, en Martine Harsema en Marc Appels van Boom Lemma uitgevers Amsterdam.

Jonathan en Dorinthe hebben ons beiden enorm geïnspireerd, ook tijdens het schrijven van deze tweede druk. Ook zorgden zij telkens voor leuke en actuele voorbeelden uit hun ontwikkelingsproces en uit de bijbehorende opvoedingspraktijk.

Deventer, 2016

Maryke Tieleman

Jan Willem de Graaf

Inleiding

Voor je ligt een inleidend boek over de opvoedkunde/pedagogiek dat onder andere is bedoeld voor het hoger sociaal agogisch (HSA) onderwijs. In tegenstelling tot verschillende bestaande boeken op dit terrein wordt in dit boek een duidelijk verband gelegd met de menselijke (biologische en, meer specifiek, neurologische) ontwikkeling. Dit gegeven maakt het boek eveneens geschikt voor verpleegkundige en (para)medische opleidingen.

De opvoeding wordt enerzijds gefaciliteerd of beperkt door de biologische factoren, de biologische aanleg van het kind. Anderzijds heeft de opvoeding, in de zin van een 'rijk' opvoedkundig milieu, een duidelijke invloed op deze biologische mogelijkheden en beperkingen. De opvoeding geeft onmiskenbaar richting en inhoud aan de ontwikkeling van het kind. Bij ontwikkelingsafwijkingen bepaalt de opvoeder voor een belangrijk gedeelte hoe deze gewaardeerd worden. Dat gebeurt bij een kind met autisme bijvoorbeeld door het kind te stimuleren, of juist in te perken: door de ontwikkeling die iemand doormaakt kan een beperking in het ene domein namelijk juist leiden tot een kracht in een ander domein.

Een beperking in aanleg kun je hier beschouwen als een afwijking van het gemiddelde. Een afwijking van het gemiddelde kan dus ook een kracht zijn, mits de opvoeder dit signaleert en het kind hierin coacht. Een kind dat meer op zichzelf gericht is en door zijn aanleg een autismespectrumstoornis zou kunnen ontwikkelen, kan bijvoorbeeld deze 'aanleg' ook juist ten gunste van de gemeenschap inzetten. Er zijn altijd mensen geweest die zich juist door zo'n 'afwijking van het gemiddelde' wisten te onderscheiden en bijvoorbeeld als wetenschapper de grenzen van de menselijke kennis met grote toewijding wisten op te schuiven. De rol van de pedagoog is om waar mogelijk deze afwijkingen in goede banen te leiden en de mensen in kwestie te helpen en te begeleiden om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Afwijkingen willen we daarom liever (binnen redelijke grenzen) beschouwen als pedagogische uitdagingen, of met een Engels woord: *challenges*.

Ieder mens wordt bewust en onbewust opgevoed. Je kunt je kinderen niet 'niet opvoeden'. Niet opvoeden is dus eigenlijk ook opvoeden: kinderen moeten het dan met elkaar zelf maar uitzoeken en weten via strijd en spel hun plaats in de groep te verkrijgen. Ook daar kun je als opvoeder bewust of onbewust voor kiezen, en ook van deze keuze gaat een invloed uit op de onvolwassen medemens.

Gelukkig gaat het opvoeden meestal bijna vanzelf en zijn de betreffende nakomelingen later in staat om zich aan de eisen van de maatschappij aan te passen

en er deel van uit te maken. Opvoeden duurt lang en vergt doorgaans veel inspanning van de opvoeders.

De opvoeders zijn in de eerste plaats de ouders¹, maar ook leerkrachten en andere belangrijke volwassenen in het leven van de opvoedeling dragen een niet onbelangrijk steentje bij in zijn of haar ontwikkeling. Er gebeurt heel veel tijdens dat lange, meer dan twintig jaar durende opvoedingsproces, waar de opvoeder niet altijd direct raad mee weet en hoeft te weten. Denk maar aan alledaagse situaties als een huilbaby, een koppige peuter of een dwarse puber. Deze situaties kunnen een onmogelijke opgave lijken voor mensen met kinderen die midden in zo'n fase zitten.

Niet alleen de pedagogiek (de opvoedkunde) en de orthopedagogiek (de leer die bijzondere opvoedingssituaties als doel van onderzoek heeft), maar ook ervaringsdeskundigen bieden allerlei verklaringen en praktische oplossingsmogelijkheden die zeker ondersteunend kunnen zijn in dergelijke situaties.

Bijzondere opvoedingssituaties, waarbij het gaat om de opvoeding van kinderen met ontwikkelingsrisico's, zoals fysieke, gedragsmatige en cognitieve bijzonderheden of beperkingen, vragen vanzelfsprekend om professionele ondersteuning van de opvoeders. Het algemene kader van de opvoeding – voor zover dat bestaat – voldoet dan niet, omdat deze kinderen een ander traject nodig hebben. Je kunt deze situaties beschouwen als extra pedagogische uitdagingen voor de ouders en de school. Het gevaar is hier wel dat bijzonderheden vaak gemakkelijk als beperkingen worden opgevat en behandeld, terwijl zij dus ook bijzondere mogelijkheden kunnen inhouden.

Zo is in het verleden gebleken dat kinderen met bijzondere cognitieve mogelijkheden (hoogintelligente of hoogbegaafde kinderen) soms op het speciaal onderwijs voor kinderen met cognitieve beperkingen belandden, maar zelfs vandaag de dag is dat nog geen uitzondering. Of bijzondere mogelijkheden worden opgemerkt en in welk kader ze worden geïnterpreteerd en 'behandeld' is afhankelijk van de opvoedingsstijl van de opvoeder. Zowel ouders als leerkrachten, crècheleiders, psychologen, social workers en andere beroepsopvoeders en opvoedingsondersteuners hebben ieder hun stijl van opvoeden en hun opvoedingsidealen.

Kinderen zijn niet het bezit van hun (beroeps)opvoeders; je hebt als opvoeder alleen de uitdagende taak om hen zo goed mogelijk te begeleiden naar een situatie waarin zij zichzelf kunnen redden en zich verder kunnen ontplooien in de maatschappij. Als deze tweeledige taak volbracht is, gaan zij hun eigen weg en

1 Voor de leesbaarheid zal in het vervolg steeds worden gesproken over 'ouders'. Men kan daar echter ook altijd 'verzorgers' lezen.

ben je als opvoeder zowel geslaagd als overbodig geworden. De kinderen die opgevoed dienen te worden (oftewel de 'opvoedelingen') worden geacht zich te kunnen aanpassen aan de steeds veranderende samenleving en de cultuur waarin zij leven. Daarnaast zijn zij allen uniek, ongeacht of zij wel of niet een aangepast opvoedkundig traject of scholingstraject nodig hebben. Alle kinderen van dit moment zouden – nu en in de toekomst – deel moeten kunnen uitmaken van en een bijdrage moeten kunnen leveren aan deze samenleving, op een manier die bij hen past en waarin zij zich optimaal kunnen ontplooiën.

Het telkens opnieuw verwerven van inzichten en aanleren van vaardigheden is een belangrijke taak voor alle betrokken opvoeders tijdens het proces naar die volwassenheid toe. Vaardigheden als het kunnen gebruiken van een typemachine zijn nu bijvoorbeeld niet meer adequaat, omdat andere informatietechnische vaardigheden daarvoor in de plaats zijn gekomen. Ook zijn inzichten op het terrein van gezond gedrag drastisch veranderd, bijvoorbeeld op het gebied van roken; roken was vijftig jaar geleden nog een volledig sociaal geaccepteerde gewoonte in alle lagen van de bevolking. Een andere grote verandering van inzicht ligt in het eigen aandeel in iemands gezondheid; een halve eeuw geleden lag de verantwoordelijkheid daarvoor grotendeels bij de arts, maar tegenwoordig is het meer geaccepteerd dat mensen zelf ook verantwoordelijkheid voor hun gezondheid dragen. Een illustratie hiervan is het grote aantal sportscholen. Ook voor ouderen zijn er cursussen op sportscholen en lezingen over gezond ouder worden via de Open Universiteit of het HOVO. Medische kennis wordt via verschillende media voor iedereen beschikbaar gesteld.

Ook inzichten in rolverdelingen tussen mannen en vrouwen zijn de laatste decennia sterk veranderd; in tegenstelling tot een halve eeuw geleden is het nu heel geaccepteerd en om economische redenen ook vaak noodzakelijk dat vrouwen en mannen beiden werken en dat daardoor de zorg voor de kinderen ook tussen hen wordt verdeeld. De rollen van mannen en vrouwen en de bijbehorende rolverwachtingen liggen niet meer zo ver uit elkaar.

Als we iemand succesvol klaarstomen voor de eisen van de huidige samenleving, lijkt dat misschien een mooi 'opvoedingsproduct', maar de maatschappij is niet onveranderlijk: in een snel veranderende samenleving is ook de houdbaarheid van opvoedingsinhouden, net als die van kennis in het algemeen, beperkt. Daarom zullen we opvoeding meer als een proces moeten beschouwen. We zullen kinderen moeten leren om zich aan te passen aan steeds veranderende tijden die andere vaardigheden en veranderende inzichten vragen. We moeten hun bijvoorbeeld leren dat je later zo nodig van werk zou moeten kunnen wisselen, alleen al omdat er andere functies ontstaan. Maar we zouden hun ook moeten leren om zelf werk te 'maken', in de vorm van ondernemerschap. Dit vergt 'outside the box'-denken, creativiteit en inventiviteit. Deze inventiviteit komt niet uit de lucht vallen en zal ook middels opvoedingssituaties en scholing gefaciliteerd en begeleid moeten worden.

De nieuwe functies die in een veranderende maatschappij ontstaan, vragen om andere inzichten en vaardigheden. Dat vergt een levenslange ontwikkeling en een blijvende inspanning van de leden van deze veranderende samenleving om tot deze inzichten en vaardigheden te komen. Deze inspanningen hebben positieve consequenties voor de ontwikkeling en de gezondheid van het brein. Ook deze consequenties zullen in dit boek nader worden uitgewerkt.

De meeste algemene boeken over pedagogiek zijn beschouwend, filosofisch, normatief en soms voorschrijvend (prescriptief) van aard. Elementen hiervan zullen ook in dit boek niet ontbreken. Bijzondere pedagogieboeken handelen over risico's en beschermende factoren en over de bijbehorende diagnostiek en interventies, onder andere aan de hand van classificatiesystemen zoals de *DSM-5*. Dit boek geeft daartoe eveneens een aanzet, maar dergelijke systemen worden in dit boek ook kritisch besproken. Er wordt namelijk een sterker accent gelegd op mogelijkheden en *challenges* dan op beperkingen in de ontwikkeling van de betrokkenen.

Natuurlijk kan het enerzijds in het belang van een kind zijn om vroegtijdig problemen of risico's te onderkennen, zodat snel professionele hulp kan worden ingeschakeld en de ontwikkeling kan worden geoptimaliseerd. Maar anderzijds kun je je ook afvragen of jonge kinderen altijd gebaat zullen zijn bij een (te?) snelle diagnose. Diagnoses kunnen namelijk in bepaalde gevallen ook leiden tot het vroegtijdig stigmatiseren van deze kinderen, waardoor mogelijkheden tot ontwikkeling worden afgesneden. Een lastig dilemma, dat in dit boek niet onbesproken blijft.

Een kind kan bijvoorbeeld het stigma hyperactiviteit of een lage (gemeten) intelligentie opgeplakt krijgen omdat het zich in een ander tempo ontwikkelt dan zijn leeftijdsgenoten. Een intelligentiemeting is slechts een momentopname, waarbij het kind qua prestaties wordt vergeleken met zijn cohort leeftijdsgenootjes. Deze meting kan over een aantal jaren – op basis van het genoten onderwijs of op basis van de opvoeding – heel anders uitvallen.

Soms heeft een stoornis zelfs een voordeel; hyperactiviteit kan bijvoorbeeld van pas komen op scholen waar spontaniteit en 'outside the box'-denken worden gestimuleerd.

Een vroege diagnose kan ook leiden tot inadequate interventies van goedbedoelende hulpverleners. Als het kind bijvoorbeeld alleen medicatie krijgt en er niet naar passend onderwijs wordt gezocht, zullen het waarschijnlijk daardoor ontwikkelingskansen worden ontnomen. Ook kan de optimale ontwikkeling worden bemoeilijkt vanwege de beeldvorming of het opgeplakte stigma en een daarmee samenhangend lager verwachtingspatroon. Het kind kan daardoor mogelijk minder worden uitgedaagd om te leren en misschien wel gaan onderpresteren, omdat een diagnose vaak veronderstelt dat bepaalde zaken of vaardigheden niet zouden kunnen worden ontwikkeld. Door het

gemiddelde kind overal als uitgangspunt te nemen, loop je het risico het over ieder kind in het algemeen te hebben en over geen enkel kind in het bijzonder. Een kind kan zich bijvoorbeeld in eerste instantie trager ontwikkelen, hoewel het in potentie meer mogelijkheden heeft, maar het kan ook cognitief beperkt zijn in zijn of haar mogelijkheden, bijvoorbeeld door een hersenbeschadiging bij de geboorte. Het is van belang om niet alleen oog te hebben voor mogelijke stoornissen, maar juist ook voor potentieel, voor bijzondere mogelijkheden. Per slot van rekening deden belangrijke wetenschappers als Einstein en Röntgen ook langer over hun ontwikkeling, maar bleken hun bijzondere mogelijkheden achteraf van grote maatschappelijke betekenis te zijn!

Opvoeding, of het nu om reguliere of bijzondere opvoeding gaat, heeft altijd een doel of een richting: het gaat ergens heen, ook al is dat doel veranderbaar en dus niet statisch. Een dynamisch opvoedingsdoel zou bijvoorbeeld kunnen zijn: 'het optimaal weerbaar zijn in een steeds veranderende maatschappij', of: 'het gelijkwaardig respecteren van alle medemensen, ongeacht opleiding, religie, cultuur en huidskleur'. Met die doelen wordt de lezer in dit boek geconfronteerd, naast de meer algemene opvoedkundige principes die je in elk boek over opvoedkunde mag verwachten, zoals opvoedingsstijlen, opvoedingsmiddelen en -factoren, transculturele opvoeding en voorwaarden zoals het faciliteren van geborgenheid en het stimuleren van individuatie.

Het boek bestaat uit acht hoofdstukken en een verdiepingshoofdstuk. In dit hoofdstuk wordt het ontwikkelingsdenken zoals het in het hele boek is gepresenteerd toegepast op een aantal (maatschappelijke) thema's (psychopathologie, ziek of anders, radicaliseren, enzovoorts) die zijdelings met ontwikkelingspedagogiek geassocieerd kunnen worden. De eerste vier hoofdstukken gaan over de pedagogiek en/of de opvoeding 'an sich', waarin stijlen, gezinstypen, doelen en middelen worden behandeld. Het moge duidelijk zijn dat daarin de laatste decennia ook grote veranderingen zijn opgetreden, zoals het opvoeden van het toegenomen aantal meerlingen, de toename van het aantal gezinnen met twee moeders of twee vaders en de toename van het aantal samengestelde gezinnen na scheidingen enzovoort.

De volgende drie hoofdstukken gaan over opvoedingssituaties die wat meer uitdaging vergen van de opvoeder, en het laatste hoofdstuk behandelt de orthodidactiek en de classificatiesystemen. Hoofdstuk 9 (Verdieping) mag buiten het bestek vallen van een inleidend boek over pedagogiek voor eerstejaars hbo-studenten. Dit hoofdstuk is echter een verdieping van de eerder geformuleerde basiskennis, maar dan voor de doelgroep derdejaars toegepaste psychologie met een hoofdvak of minor neuropsychologie, bijvoorbeeld in het kader van kinderneurologie. De hele bandbreedte van het brein wordt verkend aan de hand van een speciale aanleg en/of opvoeding. Ook de invloed van culturen kan hierbij betrokken worden. Het hoofdstuk roept vragen op over de kinderpsychiatrie en orthopedagogiek en breekt een lans voor een orthodidactische

benadering, vanuit een differentiatie-gedachte. Alle hoofdstukken worden ingeleid en samengevat, en bieden tips om te kunnen interveniëren. In elk hoofdstuk komen waargebeurde en geanonimiseerde casussen aan de orde, waardoor de lezer wordt uitgedaagd om de opgedane theorie op het terrein van de opvoeding direct toe te passen en aan de hand van vragen na te denken over opvoedingsinterventies. Zo krijgt de lezer een inkijkje in de opvoedingspraktijk en wordt hij of zij gestimuleerd om te komen tot een eigen onderbouwde visie op opvoeding en methodiek. Dit geldt zowel voor algemene als voor bijzondere opvoedingssituaties, met en zonder beschermende factoren en risicofactoren. Het basisprincipe van de opvoeding is bij al deze situaties namelijk precies hetzelfde, namelijk het helpen en begeleiden van een proces naar optimale ont-plooiing voor iedereen en het begeleiden om een actief lid te worden van een zich steeds veranderende samenleving.

In het boek komt steeds de volgende paradox naar voren: opvoeden is per definitie een waarde(n)volle onderneming. Opvoeden is namelijk een inleiding in waarden. Het betreft dan waarden of systemen van waarden, op verschillende niveaus, van concreet naar abstract. Zo gelden de waarden van het gezin, de familie, de samenleving en de hele mensheid. Natuurlijk zijn menselijke waarden en de bijbehorende gedragingen – normen – meer of minder expliciet vastgelegd, bijvoorbeeld in een wetboek. Bij het opvoeden wordt de opvoedeling in een complex systeem van waarden ingeleid, die soms van fundamentele aard zijn (bijvoorbeeld: je zult niet stelen), en soms van tijdelijke aard (bijvoorbeeld de waardering van het bezit en/of gebruik van een bepaald modeartikel, zoals kleding of een telefoon). Opvoedkunde beschrijft op structurele wijze hoe deze onderneming, de praktijk van het opvoeden door zowel ouders als professionals, vorm krijgt. Hiervoor worden wetenschappelijke concepten gebruikt, zoals de intelligentie, maar ook het rechtssysteem. Maar – en nu komt de paradox – een dergelijke ‘wetenschappelijke’ omschrijving is idealiter waarde-vrij, oftewel algemeen geldig. Gekscherend gezegd, wetenschappelijke kennis is als het goed is juist ‘waardeloos’. Heel kort door de bocht, maar scherp gesteld, ontstaat hiermee de paradox dat opvoedkunde bestaat uit het beschrijven van een ‘waardevolle’ onderneming met waardenloze kennis.

Bij het opvoeden komt iedere opvoeder in aanraking met de in de samenleving gangbare ideeën, modes, zienswijzen en voor waar gehouden inzichten. In ons boek gaat het dan vooral om ethische en meer concreet om psychologische inzichten. Inzichten die, omdat ze de neerslag zijn van psychologisch en daarmee wetenschappelijk onderzoek, voor waar worden gehouden. Het gaat dan bijvoorbeeld om ideeën over in hoeverre intelligentie, of nog concreter, een bepaald intelligentiequotiënt (een score op een intelligentietest) aangeboren is of een gevolg is van opvoeding, of (andere) omgevingsvariabelen.

In het begin van de twintigste eeuw werd aan veel Europese en Amerikaanse universiteiten de theorie gehanteerd dat de hogere klassen betere genen hadden

voor cognitieve en intellectuele ontwikkeling. Dit werd de eugenetica genoemd, de leer van 'goede geboorte'. De zich veel sneller voortplantende arbeidersklasse vormde in de ogen van de geleerden in die tijd een bedreiging voor het cognitieve niveau van de mensheid. Pas toen Hitler op een weerzinwekkende wijze met de ideeën van de eugenetica aan de haal ging, kreeg deze academische beweging meer kritiek. Toen na de arbeidersemancipatie bleek dat veel grote geleerden voortkwamen uit de (land)arbeidersklasse, verloor de eugenetica alle glans. Alhoewel, nog steeds wordt in sommige (academische) kringen beweerd dat de ene klasse, of het ene ras, betere cognitieve mogelijkheden heeft dan de andere. De spanning tussen het inleiden in een complex geheel van meer en minder veranderende waarden en de positie daarin van met name psychologische constructen mag en kan dan ook niet onbesproken blijven. Juist omdat samenlevingen voortdurend veranderen, ze als het ware levende organismen zijn, veranderen de waarden van psychologische constructen waarmee we bijvoorbeeld het niveau van het cognitief functioneren van een kind tijdens de opvoedingsfase beschrijven. Bijvoorbeeld, als een kind op school niet goed kan meekomen, moeten we dan zonder meer stellen dat zijn of haar intelligentie niet toereikend is op grond van hedendaagse psychologische 'kennis' omtrent intelligentie en schoolsucces? Kan het misschien ook zo zijn dat het kind zaken in een andere volgorde of tempo ontwikkelt dan het 'gemiddelde' kind waarop de school gericht is? Is het juist om in deze zin 'afwijkende' kinderen een psychopathologisch label op te plakken? Aan de hand van casussen uit de praktijk wordt de lezer met deze kwesties geconfronteerd.

Deze tweede, herziene druk onderscheidt zich van de eerste druk onder andere door een kritische bespreking van de diagnostiek, mogelijke oorzaken en gevolgen van het grillige proces van de identiteitsontwikkeling in de pedagogische context, de opvoeding van talenten, zelfopvoeding en levenslange ontwikkeling. Bij dit boek hoort ook een website, www.ontwikkelingspedagogiek2edruk.nl, waarop studenten onder andere de antwoorden op de opdrachten uit dit boek kunnen vinden. Voor docenten is er een uitgebreide docentenhandleiding beschikbaar.

Alle deelgebieden van de ontwikkeling houden verband met de opvoeding. Hierbij kun je bijvoorbeeld denken aan de opvoeding van het geweten, de opvoeding van de taal en de opvoeding van de sociale vaardigheden. Uit die deelgebieden zal in het kader van dit inleidende boek een keuze worden gemaakt, omdat het te ver voert om alle deelgebieden van voorbeelden te voorzien. Het opvoedkundig proces en de implicaties daarvan voor het sociaal-maatschappelijk functioneren, zullen we in deze herziene druk adstrueren (toelichten) aan de hand van de bewegings- en muzikale opvoeding. De ontwikkeling van het brein zal in dit kader ook niet onbesproken blijven.

Wat is opvoeding?

1

*'Gefeliciteerd met de geboorte van uw zoontje!
Nu alleen nog even twintig jaar opvoeden ...'*

Biologisch beschouwd wordt de mens te vroeg geboren, waardoor hij of zij als baby relatief hulpeloos is, en afhankelijk van zijn of haar ouders. Anders dan bij andere dieren, die vaak al vroeg na de geboorte kunnen staan en lopen, is daarom bij de mens een zeer intensieve opvoeding noodzakelijk. Dit biedt echter ook zeer veel mogelijkheden: door middel van de opvoeding kan nog op allerlei biologische processen worden ingespeeld, wat niet mogelijk zou zijn als deze processen bij de geboorte al waren voltooid. De mens kan daardoor zeer gecultiveerde taken leren uitvoeren, zoals dansen, sporten en muziek maken.

Opvoeding staat altijd in dienst van de ontwikkeling van een individu en het leren aanpassen aan de samenleving. Omdat samenlevingen verschillen en zich bovendien ontwikkelen, bestaat er geen algemene gebruiksaanwijzing om je kind op te voeden. De wetenschap die de opvoeding als onderwerp heeft, noemen we de opvoedkunde oftewel de pedagogiek. De pedagogiek kent verschillende deelgebieden, zoals de onderwijskunde, de sociale pedagogiek, de transculturele pedagogiek, de orthopedagogiek en de wijsgerige pedagogiek.

In dit hoofdstuk worden de volgende thema's behandeld:

- opvoeding en pedagogiek;
- opvoeding en ontwikkeling;
- drie opvoedingsmilieus;
- assimilatie en accommodatie.

1.1 Opvoeding en pedagogiek

De leer van de opvoeding noemen we de pedagogiek. Pedagogiek komt van het Griekse *pais/paidos*, dat 'knaap' of 'kind' betekent, en *agogein*, 'begeleiding'. Pedagogiek is daarmee de wetenschap van het begeleiden van kinderen tot aan de volwassenheid. Deelgebieden of richtingen binnen de pedagogiek zijn de *klinische* pedagogiek, gericht op het onderzoek naar opvoedingsprocessen in het algemeen en naar sociale, culturele en economische factoren die daarop van invloed zijn. Een tweede richting is de *orthopedagogiek*, die zich richt op het onderzoek van de hulpverlening aan kinderen die van het gemiddelde afwijken

en de opvoedsituatie waarin zij verkeren. Een derde richting is de *onderwijskunde*, die zich richt op alle vormen van scholing en op schoolsystemen. Een vierde richting is de *sociale pedagogiek*, die vooral de sociale omstandigheden tracht te beoordelen aan de hand van pedagogische maatstaven. Een vijfde richting is de *wijsgerig-historische pedagogiek*, die zich richt op de opvoedingswetenschap in het algemeen en daarmee een meer theoretisch deelgebied is. Een zesde richting is de *transculturele pedagogiek*, die zich richt op onderzoek naar de opvoeding van kinderen die in een andere cultuur wonen dan in het land van oorsprong.

In dit boek zullen deze verschillende deelgebieden van de pedagogiek worden besproken. Zoals zal blijken bestaat er bij de mens een specifieke noodzaak tot opvoeding. Als bijvoorbeeld een paard geboren wordt, kan het vrijwel direct na de geboorte staan en de eerste stapjes zetten. Ook een pasgeboren aap kan zich al goed vasthouden aan de moeder. Een mensenkind daarentegen is volkomen hulpeloos en volledig aangewezen op zijn of haar ouders. Is het nu zo dat bij mensen vaardigheden als staan, lopen en vasthouden, die voor het voortbestaan van een individu en daarmee uiteindelijk ook de soort zo belangrijk zijn, gewoon ontbreken bij de geboorte van een mens? Of is het zo dat de mens te vroeg geboren wordt, waardoor deze vaardigheden gewoon nog niet tot ontwikkeling zijn gekomen? Uit onderzoek is gebleken dat in dit laatste de meeste waarheid schuilt: mensen worden te vroeg geboren. Ter illustratie: de hersenen van een chimpansee hebben bij de geboorte al 65% van hun uiteindelijke gewicht, terwijl de hersenen van een pasgeboren mens slechts 350 gram wegen: 30% van het uiteindelijke gewicht. De grootste hoeveelheid hersenweefsel (70%) ontwikkelt zich dus pas na de geboorte, gedurende zo'n twintig jaar. Als een mens bij de geboorte net als een chimpansee al 65% van de uiteindelijke hersenomvang zou bezitten (850 gram), dan zou het hoofd zo groot zijn dat het onmogelijk door het geboortekanaal past.

In het kader van de pedagogiek is het van belang te beseffen dat hierdoor bij de mens een zeer bijzondere situatie is ontstaan: minder is meer. Het grootste deel van de toename van de omvang van de hersenen en daarmee een aanzienlijk deel van de ontwikkeling van de hersenen vindt niet voor de geboorte plaats, maar in de vijftien à twintig jaar daarna. Dat betekent dat de opvoeding en de ontwikkeling van de hersenen hand in hand kunnen gaan. De opvoeding neemt dus als omgevingsfactor een deel over van de functie van de baarmoeder, met als gevolg dat de hersenen zich mede vormen naar het opvoedingsklimaat. We noemen dit *co-evolutie*.

De gedachte achter de co-evolutietheorie is eenvoudig. Bij de mensapen, waaronder de evolutionaire voorgangers van de mens, waren door de evolutie letterlijk handige handen en voeten ontstaan: mensapen kunnen met de punt van hun duim de punt van elke andere vinger van dezelfde hand of voet aanraken. Deze pincetgreep is mogelijk door wat we een *opponeerbare duim* noemen (vergelijk: Tieleman, 2015). Dieren met een opponeerbare duim zijn in

staat om voorwerpen vast te pakken, waardoor ze voorwerpen kunnen grijpen, manipuleren en uiteindelijk begrijpen. In tegenstelling tot de andere mensapen hebben mensen slechts twee opponeerbare duimen. Wederom geldt hier: minder is meer. Onze 'onhandige' voeten betekenden een uitdaging voor de mens. Ze zorgden ervoor dat we meer moeite moesten doen om ons aan te passen aan onze leefomgeving, dat we systematisch veel meer met twee handen zijn gaan grijpen en later begrijpen, wat uiteindelijk heeft geleid tot het ontstaan van de moderne mens met zijn enorme sociaal-culturele ontwikkeling. Hierbij is voortdurend sprake van co-evolutie tussen de ontwikkeling van begrijpen (via grijpen en gebruiken) en de ontwikkeling van de hersenschors.

Er bestaat ook co-evolutie in de zin van de ontwikkeling van de mogelijkheden die het onrijpe mensenkind met zich meebrengt en het ontstaan van cultuur. Zo zorgt juist het feit dat een pasgeborene niet kan staan en weglopen ervoor dat in de loop van het eerste levensjaar het staan en lopen veel meer dan bij andere diersoorten onder doelgerichte controle kan komen. Dat wil zeggen, het kan onderdeel worden gemaakt van 'bewust' (*corticaal*) manipuleren, waardoor mensen uiteindelijk ook heel nieuwe patronen kunnen aanleren. Te denken valt hierbij bijvoorbeeld aan breakdance of ballet, voetbal of turnen en aan het leren bespelen van een muziekinstrument. Het mensenkind leert leren, zou je kunnen zeggen. Hierin speelt de opvoeder een cruciale, haast scheppende rol. Concluderend kunnen we dus stellen dat de opvoedingscontext gedeeltelijk kan fungeren als 'voortgezette baarmoeder' voor de ontwikkeling van het brein en het lichaam en dat opvoeding hiermee heel bijzondere mogelijkheden benut. Zo vormen de onafheid van het pasgeboren kind en de daardoor noodzakelijke opvoeding de bakermat van onze moderne cultuur. Opvoeding is essentieel voor een goede ontwikkeling in het algemeen, zowel van de maatschappij als van het individu en zijn brein.

Als een kind wordt geboren, worden de ouders doorgaans getroffen door de grote afhankelijkheid en hulpeloosheid van het kind. Een mensenkind kan zichzelf op geen enkele manier ontwikkelen zonder de intensieve steun en begeleiding van andere, volwassen, medemensen. Tevens kan het kind nog niet deelnemen aan de samenleving; allerlei zaken kan het kind nog niet zelf bepalen. Dat geeft in de meeste gevallen een prikkel om het te helpen en te begeleiden, zodat het zich kan ontwikkelen tot een unieke persoon, die zelfstandig met andere mensen om hem of haar heen kan functioneren.

Een kind is dus een *animal educandum*, letterlijk een 'dier dat opgevoed dient te worden'. Hier gaat het vooral om de opvoeding als mens, de *humanisatie*. Humanisatie is ook belangrijk als het inslijpen van een gedragspatroon oftewel 'modeling' (leren van anderen als rolmodellen) en imitatie van de menselijke soort. Dit is nodig om je als mens optimaal te kunnen ontwikkelen. Er zijn verhalen bekend van kinderen die door dieren werden 'opgevoed', of van kinderen die door hun ouders werden achtergelaten in een ruimte met huisdieren, die over hen moesten waken. Van de tussen wolven opgegroeide tweeling Romulus

en Remus (de stichters van de stad Rome) werd gezegd dat zij belangrijke menselijke eigenschappen, zoals het rechtop lopen en het praten, niet hadden geleerd toen zij door mensen werden gevonden. Er waren tijdens hun kindertijd immers geen andere mensen geweest die hun dat hadden voorgedaan.



Figuur 1.1 Beeld van Romulus en Remus in Rome

Pas door te communiceren met voor het kind belangrijke volwassenen, ook wel hechtingspersonen genoemd, wordt het kind in staat gesteld zijn aanleg als mens te ontplooiën. Bij de opvoeding is per definitie sprake van een asymmetrische relatie tussen de persoon die opgevoed wordt en de opvoeder. Deze asymmetrische relatie gaat uiteindelijk over in een symmetrische relatie als de klus na ongeveer twintig jaar geklaard is.

Er is ook een recht op opvoeding, en als gevolg daarvan een plicht tot opvoeding. Het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind is gebaseerd op de Universele verklaring van de rechten van de mens en is na ratificatie door twintig VN-lidstaten van kracht sinds 1990. Een kind heeft dus recht op een vorm van opvoeding en verzorging, zodat het kan uitgroeien tot een goed functionerend en verantwoordelijk lid van de samenleving. De samenleving heeft op haar beurt de plicht om dat recht in te willigen. In artikel 27 Verdrag inzake de rechten van het kind staat dat het kind recht heeft op een levensstandaard die toereikend is voor zijn lichamelijke, geestelijke, intellectuele, zedelijke en sociale ontwikkeling. Dat recht kan alleen worden ingewilligd met een toereikende opvoeding. In artikel 29 staat dat het ook recht heeft op onderwijs dat het kind voorbereidt op een actief en verantwoordelijk leven in een vrije samenleving, met respect voor anderen en de omgeving. Artikel 27 impliceert het recht van

het kind om zijn mogelijkheden te kunnen ontplooien en artikel 29 impliceert het recht om zich te leren aanpassen aan de eisen en verwachtingen van de samenleving.

De opvoedingsplichtigen zijn in de eerste plaats de ouders uit het zogenoemde *kerngezin* waarin het kind wordt opgevoed. De totale opvoeding speelt zich echter af in een veel breder gebied tussen de opvoedingsplichtigen, andere opvoeders en degene die opgevoed wordt, de *opvoedeling*. Dat bredere gebied bestaat uit de school, de buurt, de cultuur en de invloed van de leeftijdsgenoten en andere kinderen.

Opvoeding is per definitie een proces waarin een onvolwassen mens wordt geholpen en begeleid tot aan het punt waarop hij of zij de regie over het leven verder zelf kan overnemen en dat ook daadwerkelijk doet. Het kind is dan van derde persoon tot tweede persoon getransformeerd: een 'hem' of 'haar', over wie gesproken wordt en in wiens belang gehandeld wordt. Het is uitgegroeid tot iemand met wie gesproken wordt als een gelijkwaardige 'jij'. Als dat punt bereikt is, spreken we over *volwassenheid*. Dit punt wordt niet van de ene op de andere dag bereikt, maar vanaf een leeftijd van ongeveer zeventien à achttien jaar meestal al in stukjes opgeëist, wat wel de 'aarzelende' of de 'semidefinitieve volwassenheid' wordt genoemd. Denk bijvoorbeeld aan het kiezen van een levenspartner of van een studie of beroep terwijl je nog bij je ouders woont en van hen afhankelijk bent.

Opvoeden betekent ook dat kinderen en adolescenten worden gestimuleerd om zich te ontwikkelen. Opvoeders helpen hen daarbij om het leven richting te geven. De opvoeding heeft daarmee een doel of verschillende doelen, zoals de aanpassing aan de samenleving (zie verder hoofdstuk 2). De haalbaarheid van deze doelen wordt onder andere bepaald door mogelijkheden en begrenzingen van de opvoeder en de opvoedeling. Denk hierbij aan de levensloop, het karakter en de intelligentie van de opvoeder en van het kind. Daarnaast is de wisselwerking oftewel de wederzijdse beïnvloeding tussen opvoeder en opvoedeling, tussen de verschillende *subsystemen*, van belang. Het begrip 'substelsysteem' komt uit de gezinspedagogiek en betekent dat er steeds twee fronten tegenover elkaar staan: ouders versus kinderen, leerkrachten versus leerlingen enzovoort. Het ene front voedt dus het andere op, en dat heeft gevolgen. Als een ouder bijvoorbeeld samenspannt met een van de kinderen tegen de andere ouder, wordt het moeilijk om dat kind goed te begeleiden op zijn levensweg.

Opvoeders onderscheiden zich op basis van hun persoonlijkheid en capaciteiten. De beperkingen of kwaliteiten van de opvoeder zijn van invloed op de kwaliteiten of beperkingen van de opvoedeling, maar dat geldt ook omgekeerd. De opvoedeling heeft ook een effect op de opvoeder, en dat draagt bij of doet afbreuk aan de kwaliteit van het opvoedingsresultaat. Zo kan een kind dat snel driftig wordt een ouder demotiveren om met veel geduld het kind te helpen een

vaardigheid onder de knie te krijgen. Aan de andere kant kan een ouder die heel muzikaal is een kind beter en bekwamer stimuleren in de ontwikkeling van zijn of haar muzikaliteit.

Het uiteindelijke doel van de opvoeding is de volwassenheid, wat eigenlijk staat voor onafhankelijkheid ten opzichte van de opvoeders. Een volwassene hoeft dan niet meer terug te vallen op degene die hem of haar heeft opgevoed. Hij of zij neemt eigenhandig beslissingen en draagt daarvoor zelf de verantwoordelijkheid, ook als deze beslissingen later onjuist blijken te zijn en zij hem- of haarzelf en/of anderen zouden kunnen schaden. Dat wil overigens niet zeggen dat ouders niet vrijwillig hun volwassen kinderen met allerlei praktische zaken en adviezen kunnen en mogen blijven ondersteunen. Het wil ook niet zeggen dat kinderen niet al op veel jongere leeftijd een behoorlijke invloed op hun eigen leven hebben, bijvoorbeeld op het gebied van hun liefhebberijen en hun keuze met wie ze wel en niet willen omgaan. Het betekent echter wel dat een volwassene zijn ouders niet meer verantwoordelijk kan stellen voor zelfgemaakte fouten. Als iemand volwassen is, moet hij of zij 'zijn of haar eigen boontjes kunnen doppen'.

Je wordt als volwassene dus in staat geacht de verantwoordelijkheid voor je daden en beslissingen te dragen. De Nederlandse pedagoog M.J. Langeveld spreekt daarom van 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling'. Dit betekent dat de opvoeding eindig is, gezien vanuit de positie van de opvoeder. Er wordt daarom ook wel gesteld dat indien de opvoeder 'overbodig' is geworden, zijn of haar taak is vervuld. Dit betekent niet dat de jonge volwassene niets meer hoeft te leren en zich niet meer aan nieuwe situaties hoeft aan te passen gedurende zijn of haar verdere leven. Integendeel, dat leren gaat altijd door, zolang men leeft. Er is bij opvoeding dus geen sprake van een algemeen, statisch eindproduct. Samenlevingen zijn voortdurend onderhevig aan verandering, en daarom zal ieder lid ervan zich steeds moeten blijven aanpassen. Dit noemen we zelfopvoeding, en dat is een levenslang proces. Juist de moderne samenleving verandert zo snel dat kennis slechts zeer beperkt houdbaar is. Niemand kan zich nu nog iets voorstellen bij een ponskaart, of bij betaalcheques. Omgekeerd had dertig jaar geleden nog niemand gehoord van sociale netwerken, of zelfs van het internet. Hiermee veranderen niet alleen de inhoud van de opvoeding, maar ook de vorm waarin de opvoeding gegoten wordt. Technologische ontwikkelingen vragen nieuwe vaardigheden op het gebied van communicatie en informatie. Maar ook omgangs- en aanspreekvormen veranderen. Men tutoyeert elkaar bijvoorbeeld nu eerder dan vroeger, en de hiërarchieën en rollen zijn veranderd.

Mede door deze voortdurende verandering is ook de wetenschap van de pedagogiek permanent in ontwikkeling. Nieuwe inzichten en daaruit voortvloeiende voorschriften of normen betreffende de opvoeding veranderen ook: een baby moest je vroeger bijvoorbeeld laten huilen, omdat dat goed zou zijn voor de longen, of omdat je het anders zou verwennen. Nu denkt men daar meestal heel

anders over. Uit kinderpsychologisch onderzoek en ervaring bleek namelijk dat kinderen die werden getroost zelfstandiger worden en na een aantal maanden ook minder huilen (Van IJzendoorn, 1982). Als opvoeders tegemoetkomen aan de behoeften van de jonge kinderen, is er een grotere kans dat daardoor een stabiele vertrouwensband wordt gestimuleerd en er een veilige hechting kan ontstaan. Of van dit laatste sprake is, kun je bepalen door middel van een 'vreemde situatie-experiment' bij kinderen tussen de elf en achttien maanden, waarin je de hechtingspersoon (dat kunnen er maximaal vier zijn) vraagt even weg te gaan en een paar minuten later weer terug te komen. Een veilig gehecht kind zal eerst protesteren, huilen en roepen, en is blij als de hechtingspersoon terugkeert. Bij onveilig gehechte kinderen zie je bijvoorbeeld vastklampend of afwerend gedrag als de ouder terugkeert. Oudere kinderen vertonen dit gedrag ook als ze zich lichamelijk of psychisch bedreigd voelen (Brisch, 2010).

Een veilige hechting maakt dat kinderen het uitgesproken verlangen hebben om hun omgeving te verkennen, ook wel exploratie genoemd. Dankzij deze exploratie werken kinderen zelf aan hun ontwikkeling. Tegenwoordig focussen veel pedagogen in het kader van de hechting vooral op de zogenaamde sensitiviteit en op het responsief handelen van de opvoeder, waarbij deze eerder reageert op signalen van ongenoegen of verdriet van de baby door nabijheid en troost te bieden. Bij responsief handelen probeert de opvoeder te beantwoorden aan de behoefte van de opvoedeling en hem of haar speelgoed, voedsel of ervaringen aan te reiken waar het (non-verbaal) om vraagt of lijkt te vragen in de preverbale periode.



Figuur 1.2 Kinderen die worden getroost, worden zelfstandiger en huilen minder dan kinderen die niet getroost worden

Meningen over opvoeden en opvoedingsdoelen kunnen per generatie verschillen. Als je een kind zou proberen op te voeden tot een statisch eindproduct, aangepast aan de normen van de tijd waarin je deze exercitie start, zou het zich in een toekomstige periode zelfs nauwelijks kunnen handhaven. Inzichten veranderen immers voortdurend, en van de leden van de samenleving worden dus steeds nieuwe vaardigheden gevraagd. Het eerder genoemde begrip en eindresultaat van de opvoeding, het volwassen (letterlijk: volgroeid) worden, is dus een beetje misleidend. Het suggereert dat er niets meer veranderd of aangepast hoeft te worden, dat de opvoeding gewoon 'klaar' is. Het stimuleren van een proces waarin je je als unieke persoon de rest van je leven blijft ontwikkelen en aanpassen aan de steeds veranderende eisen van de maatschappij zou echter een geschikter doel van de opvoeding kunnen zijn. Je zou dit doel ook kunnen formuleren als 'het vermogen het kind te helpen en begeleiden om zich te ontwikkelen tot een persoon die de eerder genoemde *zelfopvoeding* van de opvoedeling in de volwassenheid' ter hand neemt.

1.1.1 Autonomie

Opvoeding behelst dus enerzijds het helpen ingroeien in een steeds veranderende en zich verder ontwikkelende maatschappij, en anderzijds het helpen om de opvoedeling tot zijn of haar recht te laten komen in die maatschappij. Mensen zijn echter verschillend in hun mogelijkheden en motivatie. Dat betekent dat kinderen dienen te worden begeleid in de ontwikkeling tot een zelfstandig individu of persoon. Zij worden dus niet alleen begeleid tot aanpassing aan de samenleving, maar juist ook tot het uitgroeien tot een uniek individu dat van anderen te onderscheiden is. We noemen dat de *persoonlijkheidsontwikkeling* (zie hiervoor paragraaf 2.3). Het betekent dat er rekening wordt gehouden met de groeiende autonomie van het kind en dat deze autonomie ook wordt gestimuleerd door de opvoeders. Dat kan op alle niveaus. Als het kind bijvoorbeeld veel interesse heeft in auto's, mag het als peuter van twee jaar met speelgoedautootjes spelen. Als schoolkind van elf mag het dan bijvoorbeeld naar een automuseum. Misschien wil het uiteindelijk wel naar de autovakschool, als zijn hart en talent daar werkelijk blijken te liggen, ook als je als opvoederspaar niet direct dacht aan het beroep van automonteur voor je kind.

Het is van belang het kind en zijn motivatie om iets te worden centraal te stellen en het te volgen in zijn ontwikkeling. Daarbij dienen eigen wensen en dromen van de opvoeder over zijn of haar kind, bijvoorbeeld als notaris of kunstenaar, opzijgezet te worden. Een eeuw geleden en verder terug in de tijd was het daarentegen volstrekt gebruikelijk dat een kind hetzelfde of een soortgelijk beroep als dat van zijn vader ging uitoefenen, of in elk geval iets wat paste bij de sociale klasse waarin het geboren was, geheel los van de capaciteit of de motivatie van de opvoedeling zelf: een zoon van een timmerman werd timmerman, en een zoon van een professor werd professor, medisch specialist of dominee.

Tegenwoordig wordt veel meer naar capaciteiten en motivaties gekeken bij het maken van studie- en beroepskeuzes. Ouders kunnen dus bijvoorbeeld een zoon hebben die tandarts wordt, terwijl zijzelf voor het kunstenaarschap hebben gekozen. Opvoeden is daarmee een ingewikkeld proces geworden, dat bovendien wordt bemoeilijkt door de eigen aanleg, het karakter en de motivatie van het kind.

Niet alleen opvoedelingen verschillen van elkaar; ook opvoeders onderscheiden zich door grote onderlinge verschillen. Je kunt dan denken aan verschillen in (mens)visie, ideologie, religie, levensloop, aanleg, opleiding, beroep en karakter. In dat laatste geval is de mate van geduld bijvoorbeeld een onderscheidende factor. Deze gezamenlijke factoren beïnvloeden uiteraard de manier waarop zij opvoeden, de sfeer waarin opgevoed wordt, waar zij het accent op leggen en waar zij de opvoeding naartoe proberen te sturen.

Vanuit verschillende waarden worden ook verschillende normen geformuleerd. Een grootschalige enquête onder jonge ouders in Duitsland, Finland en Polen ging uit van vijf typen opvoeders:

- De conservatieve materialisten: dit zijn opvoeders die behulpzaamheid hoog in het vaandel hebben. Zij sturen vooral aan op goede banen en goede inkomsten voor hun kinderen (34%).
- De doeners: dit zijn ouders die primaire deugden zoals hoffelijkheid en goede manieren centraal stellen (28%). Zij willen graag dat hun kinderen goed presteren, dapper en trots zijn en zich weten te handhaven in de maatschappij.
- De sociale idealisten (14%): deze ouders sturen aan op het ontwikkelen van sociale eigenschappen, zoals altruïsme, goede communicatie en verantwoordelijkheid.
- De onopvallende conservisten (14%): dit zijn opvoeders die aansturen op eerlijkheid en op de bevordering van gezondheid.
- De gematigde hedonisten (10%): bij deze ouders staat levensvreugde hoog in het vaandel, samen met optimisme, humor, tolerantie en oog hebben voor de medemens (zie paragraaf 2.1).

N.B. Opmerkelijk is dat de Polen verreweg de meeste ‘conservatieve materialisten’ kennen, waarschijnlijk omdat Polen nog niet het welvaartsniveau van de andere EU-landen heeft bereikt.

1.1.2 Een stukje geschiedenis

In de geschiedenis van de pedagogiek kennen we voorbeelden van collectieve opvoeding en duidelijke voorschriften vanuit levensbeschouwingen. Er was vaak sprake van huisarbeid, waarbij de kinderen zo vroeg mogelijk werden ingezet als arbeidskracht. Kinderen waren dus beschikbaar voor werkzaamheden en hadden daarmee een economisch en praktisch ‘nut’: hoe meer kinderen, hoe meer inkomsten en hoe meer werk er werd verzet. De opvoeding

was duidelijk omschreven en werd sociaal gecontroleerd en gesanctioneerd. De kerk, de buurt en de *extended families* met inwonende (groot)ouders droegen vroeger elk hun steentje bij aan de opvoeding. Veel normen en grenzen lagen vast en werden door verschillende volwassenen gecontroleerd en gehandhaafd.

Het onderwijs zag er anders uit dan we nu gewend zijn. Aan het einde van de zeventiende eeuw waren er geen schoollokalen, maar was er een vertrek waarin de oudere leerlingen verspreid aan tafels zaten om te schrijven. De jongere kinderen zaten op bankjes, uitsluitend om te lezen, en de allerjongste zaten op de vloer en leken weinig bijzonders te doen (Haamstede, 1682). Dat veranderde in de tweede helft van de negentiende eeuw, na de industriële revolutie. Door nieuwe uitvindingen die in Engeland begonnen en later in Nederland werden geïntroduceerd, werd veel handwerk overgenomen door machines. De stoommachine gaf een eerste aanzet, gevolgd door de uitvinding van de dynamo voor het opwekken van elektriciteit. Dat had gevolgen voor de opvoeding en het onderwijs: in deze tijd werd het onderwijs massaal klassikaal en niet meer hoofdelijk gegeven, op basis van efficiëntie in plaats van op basis van een opvoedkundig doel; de klassen van veertig kinderen waren gemakkelijker onder controle te houden als alle kinderen op hetzelfde moment met dezelfde stof bezig waren. Ook thuis veranderde er veel: de *extended families* verdwenen en de gezinnen raakten verbrokken, doordat veel ouders buitenshuis in fabrieken gingen werken. Toen door de industriële revolutie ook kinderen onder zeer slechte omstandigheden in fabrieken moesten werken, kwam er verzet tegen kinderarbeid. Fabrieksdirecteuren gingen toen ook inzien dat kinderen beter pas na hun lagereschooltijd in de fabriek konden komen werken, omdat zij beter inzetbaar waren als ze konden lezen en schrijven. In 1874 werd de kinderplicht van Van Houten aangenomen, die verbood dat kinderen tot twaalf jaar werden ingezet in het arbeidsproces op het land en in de fabrieken. Tegelijkertijd werden de gezinnen kleiner: kinderen hadden immers geen economisch nut meer en kostten nu alleen maar geld en voedsel. De sociale controle viel veelal weg door de verhuizingen naar steden.

In de negentiende eeuw kwam de persoonlijke vrijheid meer centraal te staan in de opvoeding, onder invloed van het liberalisme.

Het ondernemerschap in de hogere klassen werd al vroeg in de opvoeding gestimuleerd. In de tweede helft van de negentiende eeuw was de algemene opvoedingsvisie meer een materialistische en kapitalistische. Kinderen werden vooral veel nuttige en praktische zaken bijgebracht. In de negentiende eeuw ontstond het zogenoemde victoriaanse denken, waarbij de opvoeding autoritair, streng en dominant was (zie voor de opvoedingsstijlen ook hoofdstuk 2). De zelfstandige volwassenheid werd hiermee uitgesteld tot een latere periode.

Een reactie daarop en op het klassikale onderwijs werd overigens geboden door de vernieuwingspedagogen, ook wel reformpedagogen genoemd. Deze reformpedagogen hadden als thema dat de individualiteit of de uniciteit van het kind

moest worden gewaarborgd. Zij gaven daar op verschillende wijze invulling aan. Voorbeelden van zulke pedagogen zijn Maria Montessori, die stelde dat het onderwijs individueel moet zijn, John Dewey, die ervan uitging dat kinderen zichzelf moeten opvoeden door te doen en hun interesse te volgen (*learning by doing*), Alexander Neill, volgens wie ouders kinderen niets moeten opleggen (de antiautoritaire opvoeding) en ten slotte Carl Rogers, die uitging van een actualisatiebehoefte van het kind: het kind wil zelf iemand worden, en als je dat met een rigide opvoeding tegengaat, ontstaat een rigide of incongruente persoonlijkheid die zich krampachtig probeert staande te houden en aan te passen aan de maatschappij. Van Fröbel (1782-1852) is bekend dat hij vooral aandacht schonk aan de opvoeding van de kinderen in de kleuterleeftijd, de voorschoolse periode. Hij ontwierp de zogenoemde *Kindergarten*, een school waarin kinderen in de kleuterleeftijd leerden spelen, zingen en handenarbeid bedrijven (ons begrip ‘fröbelen’ is hiervan afgeleid). Dankzij zijn leermateriaal met zogenoemde ‘speelgaven’ met hele, halve en kwart kubussen en gekleurde wollen ballen zou de ontwikkeling van het kind worden vormgegeven en zou tegemoetgekomen worden aan de kinderlijke drang naar exploratie. In Nederland hebben diverse reformpedagogen hun stempel op het onderwijs gezet. Tegenwoordig zijn er nog steeds – zowel bijzondere als openbare – scholen die de pedagogische ideeën van deze reformpedagogen hebben vormgegeven (Tieleman, 2015).

Door de industrialisatie viel dus de sociale controle en daarmee de collectieve opvoeding weg. Nu deze er niet meer is, hebben ouders een grotere mate van keuzevrijheid met betrekking tot de opvoeding van hun kinderen. Dat maakt het opvoeden tot een uitdagende en spannende aangelegenheid, maar het maakt de opvoeding natuurlijk ook ingewikkelder. Het is bijvoorbeeld niet meer zo duidelijk hoe je dient om te gaan met een brutaal of koppig kind. Deze keuzevrijheid kan opvoeders dan ook onzeker maken. Zeltner noemt dit de ‘Wankel-Pädagogik’ (Ahne, 2011). Zij beschrijft hoe kinderen vaak geen enkel houvast hebben, doordat papa of mama de ene keer laconiek reageert en de andere keer in dezelfde situatie heel boos of streng is. Mogelijk is dat een van de oorzaken van de klacht dat kinderen vaak lastig en onberekenbaar zijn. Een mogelijke oorzaak van de toename van het aantal lastige kinderen is het gebrek aan autoriteit dat ouders en leerkrachten de laatste jaren hebben, doordat zij geen duidelijke regels en afspraken maken en deze bij overtreding daarvan sanctioneren. De noodzaak tot het stellen van regels en het sanctioneren bij het overtreden daarvan is geen nieuw gegeven; Goethe schreef al dat ‘slechts de wet ons de vrijheid kan geven’ (Verhaeghe, 2015).

Uit schaamte is het heel lang *not done* geweest om voor je opvoedingsaarzelingen uit te komen, en iedereen moest dan ook een beetje het wiel uitvinden. Gelukkig is dit de laatste decennia veranderd. Doordat je als ouder tegenwoordig meer individuele vrijheden hebt en er minder vastomlijnde regels voor de opvoeding bestaan, hebben opvoeders dus vaker te maken met onzekerheden over hoe ze met problemen moeten omgaan. Ouders hebben daardoor een

grotere behoefte aan onderlinge uitwisseling van ideeën over de opvoeding. Bovendien ontstaat er de behoefte aan een vorm van opvoedingsondersteuning. Opvoedingsondersteuning is een soort verzamelnaam voor interventies en activiteiten die als doel hebben de opvoedingscompetentie van opvoeders te vergroten. Omdat ouders zich tegenwoordig gelukkig minder schamen om over opvoedingsproblemen te praten, groeit het aanbod aan verschillende opvoedingsondersteunende middelen. Zo bestaan er niet alleen cursussen, tijdschriften en brochures om opvoeders te ondersteunen, maar ook televisieprogramma's met dat doel (Aussems, 2007), zoals *Supernanny*, *Schatjes*, *Bij ons thuis* en *Eerste hulp bij opvoeden*. De uit die tv-programma's voortvloeiende ondersteuning behelst vooral *effective parenting*, wat ongeveer gelijkstaat aan het conditioneren of het africhten van kinderen. Dit komt grofweg neer op gewenst gedrag aanleren en ongewenst gedrag afleren. Het zijn kortetermijndoelen, waarmee je direct een plezierig resultaat kunt bereiken. Het wordt in elk geval leefbaarder in een opvoedingssetting als je kind goed slaapt, verantwoord eet en niet schreeuwt, liegt of bijt. Ook bestaan er verschillende 'kookboeken voor opvoeders', zoals die van dr. Spock, Leach en Wahlgren, waarin allerlei tips en trucs worden aangereikt, voor doorslaapproblemen tot de beste voeding voor de ontwikkeling van het kind. Dr. Spock ging aanvankelijk vooral uit van de natuurlijke capaciteiten van ouders en het vriendschappelijk en respectvol bejegenen van hun nazaten, maar later werd zijn visie steeds autoritairder (Angenent, 2004).

Binnen gemeentes zijn er initiatieven zoals pedagogische programma's van de Stichting Jeugd en Gezin. Deze stichting organiseert cursussen en pedagogische debatten voor allerlei doelgroepen om opvoedingsvraagstukken bespreekbaar te maken. Hoewel je met eenvoudige programma's niet de hele complexiteit van de opvoeding en het denken over deze materie kunt omvatten, is het grote voordeel ervan dat al die doelgroepen (verloskundigen, huisartsen, leerkrachten en de leiding van kinderdagverblijven) over dezelfde terminologie gaan beschikken en daardoor de onderlinge communicatie wordt verbeterd. Dit kan de hulpverlening aan opvoedelingen zeker ten goede komen.

Uit onderzoek blijkt dat ouders tegenwoordig steeds meer rekening houden met de gevoelens en individuele eigenschappen van hun kinderen (Aalbers-van Leeuwen, Van Hees & Hermans, 2002). De onderzoekers vonden dat ouders meer dan ooit een gevoeligheid kunnen opbrengen voor de wensen en behoeften van hun kinderen. Dat valt toe te schrijven aan een steeds bewustere en gemotiveerdere keuze voor kinderen, die samenhangt met het feit dat wij middels anticonceptie het aantal kinderen en het moment waarop zij komen min of meer zelf kunnen bepalen. Dat geldt alleen als de 'natuur' een handje meewerkt natuurlijk, want ondanks goede medische technieken zijn er nog steeds veel onvrijwillig kinderloze stellen.

Ontwikkelingspedagogiek

Bij de opvoeding van ieder kind spelen de omgeving waarin het kind opgroeit en zijn biologische mogelijkheden een heel belangrijke rol. In **Ontwikkelingspedagogiek** wordt de wisselwerking tussen deze twee factoren uitvoerig behandeld. De verschillende disciplines die zich bezighouden met de (neuro-)psychologische ontwikkeling en de opvoeding van het kind worden samengebracht en kritisch besproken.

Het boek start met een algemeen gedeelte waarin opvoedingsstijlen, visies, gezinstypen, opvoedingsdoelen en -middelen aan bod komen. Daarna volgt een gedeelte over pedagogische situaties die meer uitdaging vergen, oftewel de orthopedagogiek. Het boek eindigt met een aanzet tot de (ortho-)didactiek. Elk hoofdstuk is voorzien van een korte inleiding op het onderwerp, tips om te interveniëren, een samenvatting, een begrippenlijst en casusmateriaal met opdrachten.

In deze volledig herziene en geactualiseerde druk van **Ontwikkelingspedagogiek** wordt de diagnostiek kritisch belicht en wordt de (zelf)opvoeding van speciale talenten uitgebreid behandeld. Ook is er aandacht voor de gevolgen van de opvoeding voor de ontwikkeling van het brein.

Op de bijbehorende website, www.ontwikkelingspedagogiek2edruk.nl, is bovendien voor zowel student als docent veel extra materiaal te vinden.

Jan Willem de Graaf is werkzaam als hoofddocent biologische psychologie en neuropsychologie bij Saxion, afdeling Toegepaste psychologie. Tevens is hij daar werkzaam als manager AMA Kennistransfer/Bureau Psychodiagnostiek.

Maryke Tieleman is hoofddocent orthopedagogiek en ontwikkelingspsychologie bij Saxion, afdeling Toegepaste psychologie. Daarnaast is zij succesvol auteur van onderwijsboeken op haar vakgebieden.



Boom