

# School- pedagogiek

voor het basis- en  
voortgezet onderwijs



Noordhoff

Joop Berding & Wouter Pols

5<sup>e</sup> druk



Je complimenteert een onderwijzer niet omdat hij kinderen leert dat twee plus twee vier is.  
Je complimenteert hem ... omdat hij zo'n mooi vak heeft gekozen.

– Albert Camus



# Schoolpedagogiek

voor het basis- en voortgezet  
onderwijs

Joop Berding  
Wouter Pols

---

Vijfde druk

Noordhoff

Ontwerp omslag: G2K Creative Agency (Groningen/Amsterdam)

Omslagillustratie: iStock

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](http://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 / 23

© 2023 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Utrecht, The Netherlands.

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](http://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) 978-90-01-07990-1

ISBN 978-90-01-07988-8

NUR 846

# Woord vooraf bij de vijfde druk

De eerste druk van *Schoolpedagogiek* verscheen in 2006. Precies tweehonderd jaar daarvoor werd in ons land de eerste nationale onderwijswet ingevoerd. Die wet van 1806 schreef een nieuwe school voor: klassikaal, kindgericht en activerend. Zij moest rekening houden met de kinderlijke ontwikkeling en daarom werden kinderen en jongeren van dezelfde ontwikkelingsfase bij elkaar in een klas gezet. Tien jaar eerder al was de eerste beroepsopleiding voor leraren opgericht, in Haarlem. Hier werden de leraren voor die nieuwe school opgeleid. Beide, zowel de school als de opleiding, waren het product van een nieuw pedagogisch elan dat in de tweede helft van de achttiende eeuw was opgebloeid, niet alleen in ons land, maar in heel Europa.

Het huidige basis- en voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen staan dus in een lange traditie. De opleidingen hebben het pedagogisch gedachtegoed niet alleen aan steeds weer nieuwe generaties aankomende leraren doorgegeven, maar ook bij de tijd gehouden. En in de scholen hebben leraren met het pedagogisch gedachtegoed geëxperimenteerd en zijn nagegaan wat daarvan van waarde was. Uiteindelijk zijn zij het geweest die de pedagogische idealen steeds opnieuw handen en voeten hebben gegeven.

*Schoolpedagogiek* is een compendium van het huidige pedagogische denken en doen. We presenteren een onderwijspedagogiek voor 4- tot 16-jarigen.

De uitgangspunten van deze pedagogiek werden verwoord aan het eind van de achttiende, begin negentiende eeuw. Vanuit die uitgangspunten hebben, zoals gezegd, steeds weer nieuwe generaties leraren, opleiders, pedagogen en – later ook – pedagogische wetenschappers haar up-to-date gehouden.

*Schoolpedagogiek* is daarmee een pedagogische pas op de plaats binnen een voortgaand proces van pedagogisch denken en doen.

Toen in de jaren tachtig van de vorige eeuw de pedagogische academie werd vervangen door de pabo, leek de pedagogiek haar langste tijd te hebben gehad. In de voorafgaande jaren had de pedagogiek zich getransformeerd tot pedagogische wetenschappen. Ontwikkelings- en leerpsychologie en vooral onderwijskunde kwamen op het programma te staan. De pedagogische thema's verdwenen niet, maar ze werden vanuit deze nieuwe disciplines opnieuw gedefinieerd: specifieker, maar ook technischer. Wat er aan pedagogiek overbleef, was orthopedagogiek, met de nadruk op leer- en gedragsproblemen en het voorkomen en remediëren daarvan. Daarmee verdween niet alleen het gewone opgroeiende kind uit het zicht, maar ook de bedoeling van opvoeding en onderwijs (het 'waartoe'), de cultuur (het 'wat') en de representanten ervan (de opvoeders) met wier hulp kinderen en jongeren leren, zich ontwikkelen en zich vormen. En dat waren nu precies de thema's van de vroegere pedagogiek. De sociaalwetenschappelijke transformatie van de pedagogiek had binnen de (tweedegraads) Nieuwe Lerarenopleidingen al eerder (in de jaren zeventig) zijn beslag gekregen. Pedagogiek stond daar in het geheel niet op het programma.

Allerlei maatschappelijke veranderingen in de jaren negentig en aan het begin van het nieuwe millennium brachten die thema's weer onder de aandacht. Men begon (weer) te spreken over de pedagogische opdracht van de school en in te zien dat opvoeden en onderwijzen meer zijn dan een strikt technische aangelegenheid. Opvoeding en onderwijs gaan niet alleen over kinderen en jongeren, over hoe ze leren, zich ontwikkelen en zich vormen en hoe je hen daarbij het beste kunt begeleiden, maar ze gaan ook over cultuur en samenleving. Men voedt kinderen en jongeren niet alleen op *in* een cultuur en een samenleving, maar ook voor een samenleving. In dit boek hanteren we deze brede invalshoek. Daarmee slaan we niet alleen een brug van de 'oude' pedagogiek naar de opvoeding en het onderwijs in de school van nú, maar geven we ook antwoorden op pedagogische vragen van deze tijd. Tegenwoordig zien lerarenopleidingen er heel anders uit dan de opleidingen van tien jaar geleden, laat staan van twintig jaar geleden. De variatie aan opleidingsvormen en -trajecten is enorm toegenomen. Daarnaast wordt van studenten in de opleiding veel meer zelfsturing verwacht dan daarvoor. Met dit alles houdt dit boek rekening. *Schoolpedagogiek* is op vele manieren te gebruiken. Het biedt de basis voor een module pedagogiek of kan dienen als kennisbron bij een project of bij probleemgestuurd onderwijs. Daarnaast kan het als naslagwerk of hulpbron worden gebruikt bij het onderbouwen van competenties. Maar toch wil het boek meer zijn dan basisboek, hulpbron of naslagwerk. Het presenteert allereerst een brede en uitgewerkte pedagogiek voor het huidige basis- en voortgezet onderwijs, een pedagogiek die een pedagogische taal (vocabulaire) verschaft waarmee opvoeding en onderwijs doordacht kunnen worden, een pedagogiek die past bij deze tijd, en tegelijkertijd de pedagogische traditie voortzet.

De opzet van het boek is als volgt. Deel 1 besteedt aandacht aan kinderen en jongeren en hoe ze leren en zich ontwikkelen in uiteenlopende maatschappelijke omstandigheden. Deel 2 beschrijft de historische wortels van opvoeding en onderwijs in Nederland en laat zien hoe het huidige (intern en extern) gedifferentieerde onderwijs daaruit is voortgekomen. In deel 3 staat de pedagogische opdracht van de school centraal en die is: kinderen en jongeren niet alleen aanzetten om van en met elkaar te leren, maar daarbij ook een moreel kompas te ontwikkelen. Daarbij spelen leerinhouden, onderwijsmethoden en -arrangementen een centrale rol. Waardegeladen aspecten krijgen daarbij de nadruk. Deel 4 verbreedt het perspectief: het werk van de leraar in de school speelt zich af in de context van maatschappij en samenleving. De democratische samenleving staat hier voorop; van de school wordt op dit punt een actieve inzet verwacht (burgerschapsonderwijs). De epiloog ten slotte richt zich op het verschil tussen theorie en praktijk en de belangrijke rol daarbij van reflectie voor de leraar als professional. In deze vijfde druk zijn de tekst en de gebruikte literatuur geactualiseerd, voorts zijn veel afbeeldingen vervangen en bij verschillende onderwerpen, zoals burgerschapsonderwijs en de rol van digitale hulpmiddelen, is de meest recente stand van zaken beschreven.

### **Leeswijzer**

Dit boek is op verschillende manieren te gebruiken. Aan alle lezers raden we aan het eerste deel integraal te lezen. Dit deel is een inleiding in pedagogisch denken over de leefwerelden en de ontwikkeling van kinderen en jongeren en de sinds de Verlichting daarbij leidende pedagogische principes. Deel 2 bevat een inhoudelijke introductie in de school als levensvorm en beschrijft daarna in vogelvlucht de geschiedenis van het onderwijs. In



deel 3 komt de pedagogische opdracht van de school in extenso aan de orde. Hier komen leren en leerinhouden, pedagogische werkvormen en de zelfvorming van kinderen en jongeren bij elkaar. Deel 4 plaatst de school in een maatschappelijke context. In de epiloog wordt ingegaan op de voor leraren zo belangrijke reflectie op hun handelen en de rol van de (pedagogische) wetenschappen daarin.

In dit boek komt vaak het leraarschap ter sprake. Ten overvloede vragen wij de lezer om, waar de term 'leraar' wordt gebruikt, alle bekleeders van dit prachtberoep daaronder te vatten.

Tot slot een korte aanwijzing: wanneer er 'zie' voor een referentie staat, dan wordt daarmee verwezen naar een voor het desbetreffende onderwerp relevante (sub)paragraaf of een toegankelijk boek dat te vinden is in de literatuurlijst.

Joop Berding en Wouter Pols  
Den Haag, najaar 2022



# Inhoud

Aan de student 11

## DEEL 1

**Kinderen, jongeren en hun opvoeders, toen en nu 12**

**1 Kinderen en jongeren en de werelden waarin ze leven 15**

1.1 Kinder- en jongerenwerelden 16

1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen 23

1.3 Wie ben ik? 30

1.4 Jeugdland 39

Samenvatting 47

Vragen en opdrachten 49

**2 Opvoeding en onderwijs: traditie en actualiteit 53**

2.1 Opvoeding als spel van volwassene en kind 54

2.2 Gezinsopvoeding rond 1800: de geboorte van de moderne pedagogiek 55

2.3 Schoolopvoeding begin twintigste eeuw: kind, school en samenleving 62

2.4 De groep als democratische gemeenschap 76

Samenvatting 82

Vragen en opdrachten 84

## DEEL 2

**Onderwijs: de school vroeger en nu 86**

**3 Schoolland 89**

3.1 Het wordt toch niks 91

3.2 Pedagogische principes 92

3.3 De levensvorm van de school 96

3.4 Leren vanuit vanzelfsprekendheden 99

3.5 Geloven in je leerlingen 103

Samenvatting 104

Vragen en opdrachten 105

**4 De school vroeger: van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs 107**

4.1 Van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs 109

4.2 Een nieuwe klassikale school 113

4.3 Schoolstrijd 117

Samenvatting 122

Vragen en opdrachten 124

**5 'Modern' klassikaal onderwijs: nieuwe methoden 127**

5.1 Modernisering en nieuwe onderwijsmethoden 129

5.2 Opnieuw: een nieuwe school 134

Samenvatting 140

Vragen en opdrachten 141

**6 De school van nu: gedifferentieerd onderwijs 143**

6.1 Een school in onze tijd: oud en nieuw 145

6.2 Onderwijs en opvoeding tussen 1920 en nu 146

6.3 Gedifferentieerd onderwijs: individuele prestaties en met en voor elkaar verantwoordelijk zijn 155

Samenvatting 156

Vragen en opdrachten 157

**DEEL 3**

**De pedagogische opdracht: leren, ontwikkeling en vorming 158**

**7 Leren 161**

7.1 Verschillende visies op leren 163

7.2 Een pedagogisch-constructivistische visie op leren 167

7.3 Intermezzo: leren, ontwikkeling en vorming 180

7.4 De klas als gemeenschap van onderzoekers 183

7.5 Volgen en beoordelen van leren 185

Samenvatting 191

Vragen en opdrachten 193

**8 Leerinhouden 195**

8.1 Leerinhouden: verschillende benaderingen 197

8.2 Leerinhouden: een historische excursie 198

8.3 Leerinhouden en curriculum 207

8.4 Een casus: het schoolvak geschiedenis 215

Samenvatting 220

Vragen en opdrachten 221

**9 Onderwijsarrangementen 223**

9.1 Omgevingsonderwijs in Schenkel 225

9.2 Een onderwijsarrangement gericht op het gebruik van gereedschappen 226

9.3 Een onderwijsarrangement in de onderbouw van de basisschool 228

9.4 Onderwijsarrangementen in de bovenbouw van de basisschool en in het voortgezet onderwijs 233

9.5 Leren voor het leven 242

Samenvatting 243

Vragen en opdrachten 245

**10 De pedagogische opdracht van de school 247**

10.1 Charlie en de freinettechnieken 248

10.2 Wat is opvoeding? 254

10.3 De klassenraad als moreel kompas 259

Samenvatting 270

Vragen en opdrachten 272

## DEEL 4

### School en maatschappij 274

#### 11 De school: tussen gezin en maatschappij 277

- 11.1 Een beslissend jaar 279
- 11.2 Meritocratie 281
- 11.3 De school als spiegel van de samenleving 287
- 11.4 De school als schakel tussen gezin en maatschappij 293
  - Samenvatting 300
  - Vragen en opdrachten 302

#### 12 De school en burgerschapsonderwijs 305

- 12.1 Burgerschap: een 'modern' begrip? 306
- 12.2 De school en burgerschap 314
  - Samenvatting 320
  - Vragen en opdrachten 322

## DEEL 5

### Epiloog 324

#### 13 Pedagogische theorie, pedagogische praktijk 327

- 13.1 Het beroep van leraar 329
- 13.2 Stil weten, tact, vertrouwen 330
- 13.3 Van ervaringen leren 332
- 13.4 Onderzoek via reflection in en reflection on action 334
  - Samenvatting 338
  - Vragen en opdrachten 339

Geraadpleegde literatuur 340

Illustratieverantwoording 353

Register 354

Over de auteurs 359



# Aan de student

---

Het pedagogieboek dat je in handen hebt, is bedoeld om je te helpen bij het ontwikkelen van een persoonlijke pedagogische stellingname. Door kennis te nemen van opvattingen en praktijken uit heden en verleden en door samen met anderen te reflecteren op de vragen die deze oproepen, ontwikkel je gaandeweg je eigen pedagogische concepten die je kunt inzetten bij het werken op school en in de groep of klas(sen). Je hebt vast wel ideeën over wat telt in de opvoeding, over wat voor jou waardevol is en waar je meer of minder affiniteit mee hebt. Het werken met dit boek zal er wellicht toe leiden dat je je opvattingen aanscherpt of wijzigt. Het is in ieder geval de bedoeling dat dit boek een bijdrage levert aan je kennis en inzichten op het gebied van de pedagogiek voor het basis- en voortgezet onderwijs.

Dit boek leidt je op drie manieren, in drie ‘lagen’ in het opvoedingsdenken in. De eerste manier is de casus waarmee elk hoofdstuk begint. Die openingscasus vertelt vaak een verhaal of presenteert een gebeurtenis uit heden of verleden waarin pedagogisch wordt gehandeld door leraren. Wellicht herken je er iets van in je eigen (stage)praktijk of is er juist sprake van een tegenstelling daarmee. Elk hoofdstuk bevat, naast deze openingscasus, nog meer van dit soort praktijkbeschrijvingen.

De tweede manier of laag in het boek bestaat eruit dat wij vervolgens de praktijk ‘uiteenleggen’, dat wil zeggen: we proberen te duiden wat er nu eigenlijk gebeurt, wat de casus pedagogisch maakt en welke les we er eventueel uit kunnen trekken. Houd daarbij al lezend in het oog dat wat wij doen vooral het interpreteren van de casus is: er is altijd een andere interpretatie mogelijk.

Ten slotte de derde laag: die van de pedagogische begrippen of concepten. Dat zijn als het ware de gereedschappen die we gebruiken om een deel van de werkelijkheid te ontcijferen. Als het je lukt om je het gebruik van deze gereedschappen, deze concepten eigen te maken, dan zal de manier waarop je naar opvoeding en onderwijs kijkt – je persoonlijke stellingname – steeds rijker worden.

---

# DEEL 1

## Kinderen, jongeren en hun opvoeders, toen en nu

- 1 Kinderen en jongeren en de werelden waarin ze leven 15
- 2 Opvoeding en onderwijs: traditie en actualiteit 53



In het eerste deel van dit boek maak je kennis met een aantal kernthema's en kernbegrippen uit de pedagogiek. In hoofdstuk 1 besteden we aandacht aan de betekenis van de kindertijd en aan de verschillende leefwerelden van kinderen en jongeren, binnen en buiten de school. Aan de hand van levensverhalen van kinderen en jongeren uit heden en verleden laten we zien wat het betekent een mens te worden die 'ik' zegt. Hierbij wordt de belangrijke rol van de taal die we delen met onze medemensen belicht. We gaan na in hoeverre kinderen en jongeren tegenwoordig in een 'jeugdland' leven. Dit hoofdstuk is dus een eerste oriëntatie op de vraag: kinderen en jongeren, wie zijn dat eigenlijk?

Als leraar in het basis- of voortgezet onderwijs sta je in een lange traditie. In het tweede hoofdstuk van deel 1 presenteren we twee belangrijke perioden uit die traditie, namelijk de tijd van de Verlichting, rond 1800, en de opkomst van de volksopvoeding, rond 1900. Je maakt kennis met het werk van een aantal belangrijke pedagogen. Zij formuleerden verschillende opvoedingsprincipes die het fundament vormen voor het onderwijs van onze tijd. Deze principes en de manier waarop ze werden toegepast in de opvoeding en in het onderwijs komen in de rest van het boek vaak voor. De rechten van het kind zijn tegenwoordig een niet weg te denken aspect van de opvoeding. Daaraan besteden we in dit hoofdstuk dan ook ruime aandacht.



# 1

# Kinderen en jongeren en de werelden waarin ze leven

- 1.1 Kinder- en jongerenwerelden
  - 1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen
  - 1.3 Wie ben ik?
  - 1.4 Jeugdland
- Samenvatting**  
**Vragen en opdrachten**

Je hebt voor een pedagogische opleiding gekozen en dat betekent dat kinderen en jongeren je belangstelling hebben. Dit hoofdstuk gaat over (basis-school)kinderen en jongeren in het voortgezet onderwijs. Kinderen en jongeren, wie zijn dat? Hoe leven ze vandaag de dag? En hoe ontwikkelen ze zich? Het zijn vragen waarover je als het goed is al hebt nagedacht. Je bent kinderen of jongeren tegengekomen op je stageschool. Daarnaast heb je misschien ervaring met hen opgedaan in een andere setting: broertjes of zusjes, neefjes en nichtjes, op een club, wellicht heb je vroeger regelmatig opgepast of geef je leiding in een kerk. Bovendien: je was vroeger zelf een kind! Wie zijn kinderen? Wie zijn jongeren? En hoe leven ze vandaag de dag? Probeer voordat je aan dit hoofdstuk begint daar al eens een antwoord op te geven.

In dit eerste hoofdstuk maak je kennis met een aantal belangrijke kernthema's en kernbegrippen uit de pedagogiek en de daarop gebaseerde pedagogische wetenschappen. We besteden aandacht aan de betekenis van de kindertijd en aan de verschillende leefwerelden van kinderen en jongeren, binnen en buiten de school. Aan de hand van levensverhalen van kinderen en jongeren uit heden en verleden laten we zien wat het betekent 'in de wereld te komen' en een mens te worden die 'ik' zegt. Opvoeden betekent: kinderen en jongeren de wereld 'intrekken'. Alleen als zij de wereld worden ingetrokken, eerst door hun ouders en daarna door andere volwassenen (pedagogisch medewerkers, leraren, kinderwerkers, enzovoort) en daarnaast ook door leeftijdsgenoten, kunnen zij deelgenoot worden, dat wil zeggen: gaan meedoen. Deelgenoot word je door communicatie en participatie, door met elkaar te praten en samen activiteiten uit te voeren. Al deze thema's

kom je in dit boek tegen. Dit eerste hoofdstuk geeft de contouren aan van de pedagogiek die we in dit boek vanuit verschillende invalshoeken verder zullen uitwerken.

---

### CASUS 1.1

#### Wesley

Hallo, ik ben Wesley. Ik speel graag thuis en hou van werken. Mijn huiswerk heb ik al gemaakt. Als een vriendje bij mij komt, gaan we spelen. We spelen met het playstation. We zijn alleen thuis. We kunnen goed voor onszelf zorgen. We maken zelf een boterham klaar. We spelen ook vaak buiten, daar hou ik van. Dan gaan we voetballen. Soms komt Jeffrey ons met zijn bal halen. Dan gaan we mee. We voetballen lang door. Als we moe zijn, rusten we op een bankje uit en gaan we over iets praten. Daarna gaan we weer voetballen. Soms als we buiten zijn, komen er kinderen die ons gaan pesten. Ze slaan ons. Maar ik ben sterker. Ik gooi ze op de grond en ga dan mijn vriend helpen. Daarna gaan we rustig naar huis.

Ik zit op voetballen. Daar heb ik ook een vriend. Hij is mijn allerbeste vriend. Als hij bij mij is of ik bij hem, gaan we trainen. Soms spelen we tegen hogere teams. Daarvoor moet je trainen. Mijn vriend heet Jason. Hij is serieus, maar soms doet hij domme dingen. Hij wil altijd de beste zijn. Daarover maakt hij ruzie. Als ik bij hem ben en zijn moeder boos op hem is, wordt hij ook boos. Hij schreeuwt zo hard dat je oren er bijna kapot van gaan.

Als er niemand thuis is, ga ik vaak naar Axel. Mijn zus haalt me later op. Zo wordt het toch nog een fijne dag. Maar als ik alleen thuis ben zonder vriend en niets te doen heb, heb ik geen zin om te spelen. Dan ben ik echt heel droevig. Gelukkig komt mijn broer meestal snel van school naar huis. Maar soms gaat hij gelijk slapen. Dat vind ik niet leuk.

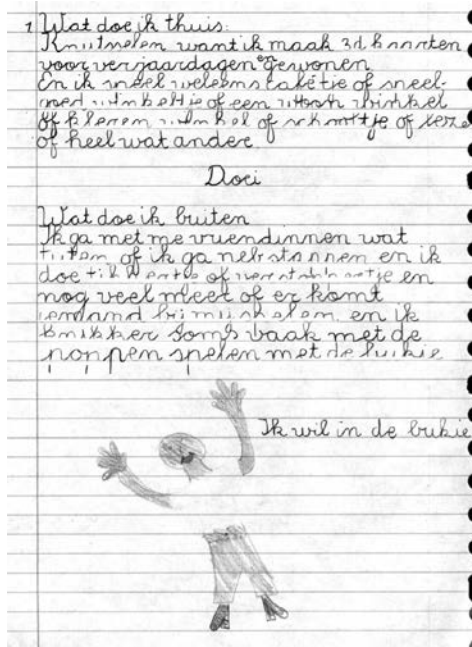
---

## **1.1** Kinder- en jongerenwerelden

Kinderen en jongeren brengen meer dan negenhonderd uur per jaar op school door (in de onderbouw van de basisschool is dat 880 uur, in de bovenbouw van de basisschool en in het voortgezet onderwijs gemiddeld 940 uur). In de school zijn kinderen en jongeren letterlijk *scholieren*. Maar kinderen en jongeren leven in meer werelden dan alleen die van de school. Naast de schoolwereld is er de wereld thuis, de wereld van de buitenschoolse opvang (bso), de wereld van de sport, van de kerk of de moskee en de straat. In de wereld van de school voeren volwassenen de regie, ook al weten kinderen en jongeren daaraan soms te ontsnappen. Ook in de andere werelden zijn er meestal volwassenen die op zijn minst een oogje in het zeil houden. Maar niet altijd: op straat vaak niet en soms ook thuis niet. Daarnaast zijn er, ook als er geen volwassenen zijn, meestal leeftijdsgenoten zoals broertjes, zusjes en vriendjes aanwezig. Wesley uit casus 1.1 is vaak alleen thuis, meestal met vriendjes. Hij zit in groep 6 en woont in een naoorlogse wijk in Capelle aan den IJssel. Overdag werkt zijn moeder. Dat vindt hij niet erg, hij is eraan gewend. Wat hij wel erg vindt, is wanneer hij helemaal alleen thuis is.

### 1.1.1 De wereld buiten school van Wesley en zijn klasgenoten

Enkele derdejaarsstudenten van de pabo van de Hogeschool Rotterdam vroegen in 2002 aan kinderen wat ze thuis en op straat het liefst doen (Chen, Somers & De Rooij, 2002). Wat de kinderen vertelden, komt overeen met ander (later gedaan) onderzoek (Karsten & Felder, 2016, p. 80-97). Thuis blijkt Wesley graag met zijn playstation te spelen, buiten is voetbal zijn favoriete sport. Dat komt overeen met wat de meeste jongens uit zijn klas zeggen: thuis spelen ze graag computerspelletjes (gamers) en kijken ze tv, soms spelen ze met lego of lezen ze een boek. Op straat spelen ze het liefst voetbal, fietsen, skeeleren of skaten ze, soms spelen ze spelletjes zoals tikkertje of verstoppertje. Maar sommige jongens doen andere dingen. Joé bijvoorbeeld schrijft:



Wat ik het liefste doe

'Het liefste doe ik thuis het haar van mijn moeder. Mijn moeder heeft lange vlechten. Ik was haar haar. Ik ga nooit naar buiten. Ik zit achter de computer. Mijn broertje kijkt Fox Kids. Ik lees ook graag boeken.'

En wat doen de meisjes uit Wesley's klas? Manuela schrijft:

'Het liefste speel ik thuis met mijn vriendinnen. We spelen modeshow. Als mijn moeder weggaat, pas ik op mijn broertje. Soms gaan we een slaapfeestje houden. We doen spelletjes, bijvoorbeeld twister. Wie wint krijgt cadeautjes van mijn moeder. Of ik ga me opmaken en in mijn kamer spelen. Buiten spelen vind ik leuk omdat ik dan mijn vriendinnen kan zien. Maar ik heb ze nu al maanden niet meer gezien. Buiten spelen we vaak: jongens pakken de meisjes.'



Angela schrijft:

'Thuis maak ik 3D-kaarten. Ik vouw een vel papier dubbel en plak er een plaatje op. Daarna plak ik er nog meer plaatjes op, dan nog een stickertje met hartelijk gefeliciteerd. Buiten laat ik graag de hond uit. Hij heet Bo en is een golden retriever. Hij is echt een schatje.'

Wat Manuela en Angela beschrijven, komt overeen met wat de andere meisjes uit de klas zeggen. Ze spelen thuis graag met vriendinnen, soms met broertjes en zusjes, ze knutselen graag, zitten achter de computer, kijken tv of lezen een boek en buiten spelen ze ook graag met andere kinderen. De werelden van kinderen binnen en buiten de school verschillen nogal. Niet alleen staan kinderen in de school altijd onder toezicht, de school is ook een wereld van 'moeten'. Op school moeten kinderen bepaalde taken uitvoeren. Thuis hoeft dat niet, hoogstens wat eenvoudige huishoudelijke taakjes zoals de tafel dekken of het bed opmaken. Op straat hoeven ook geen taken te worden uitgevoerd. Kinderen krijgen buiten school letterlijk meer de ruimte. Opvallend is dat de verschillen tussen kinderen daardoor ook meer tot uitdrukking komen. Jongens zijn in andere dingen geïnteresseerd dan meisjes. Ze houden van voetbal en gamen; ze willen zichzelf op de proef stellen en uitgedaagd worden de beste te zijn. Meisjes houden ook van gamen, maar ze houden meer van 'gezellig samen dingen doen'. Maar samen spelen is niet iets van alleen maar meisjes. Ook jongens doen dat graag. Verder blijkt dat meisjes en jongens meestal apart spelen; broertjes en zusjes spelen wel met elkaar. Als kinderen thuis spelen, dan is er meestal wel een moeder of vader op de achtergrond aanwezig. De moeder van Manuela geeft een cadeautje als de kinderen bij twister winnen. De moeder van Joé is zelfs het object van het spel van haar zoon. Hij wast haar haar. Maar er zijn ook veel kinderen die het fijn vinden om alleen te gamen, te spelen, te knutselen, tv te kijken of een boek te lezen. Maar het liefst hebben ze toch dat er iemand op de achtergrond aanwezig is. Als Wesley helemaal alleen in huis is, maakt hem dat 'heel droevig'.

**Versillen  
tussen jongens  
en meisjes**

### 1.1.2 Wesley en Maurits

De wereld buiten de school bestaat niet alleen uit de wereld van het gezin en de straat. Veel kinderen gaan naar een bso, nemen deel aan verlengde-schooldagactiviteiten, zijn lid van een sportclub, zitten op muziek- of toneellessen, gaan naar een kindernevendienst in de kerk of volgen Koranlessen. Meestal kiezen kinderen zelf voor zo'n activiteit, maar er zijn ook ouders die dat voor hen doen. In dat geval hebben die activiteiten een min of meer verplichtend karakter. Over die buitenschoolse activiteiten vertelt Maurits (groep 8) het volgende:

---

#### CASUS 1.2

##### Maurits

Sinds kort krijg ik Franse les van mijn oma. Mijn vader vindt dat ik nu al iets van Frans moet weten voordat ik naar de middelbare school ga. Ik heb niet overal zelf voor gekozen. Ik zat eerst op voetbal, maar iedereen hockeyde, dus toen deed ik dat ook maar. Mijn ouders hebben me op tennis gedaan, omdat het een sport is waar ik later ook nog veel aan heb. Ik vind tennis en skiën het leukst, omdat ik er opeens beter in ben geworden. Nu ben ik blij



dat ik dat kan, maar dat is wel achteraf. Toen ik erop werd gezet, vond ik het niet leuk. Maar mijn ouders halen me ergens pas af als ik er een beetje goed in ben geworden. Dan pas kan ik beoordelen of ik het stom of leuk vind. Trompetspelen koos ik wel zelf.

Ik zou nog wel op judo of cricket willen, maar dat wordt te druk. Ik teken heel veel, en maak meestal fantasiecartoons. Dan teken ik mensen met enge tanden of rare oren. Ik werk veel vooruit met mijn huiswerk. Op de dag dat ik het krijg, maak ik het al. Dat is handig, ik heb geen zin het op het laatst te doen. Dan kun je het net niet halen, dat hebben mijn vriendjes soms. Op zondag ga ik naar de kinderkerk. Mijn vader leidt die regelmatig; eigenlijk doet hij dat voor mij omdat hij mij veel wil bijbrengen. Hij leest een Bijbelverhaal en daar gaan we het dan heel lang over hebben. Ik vind het leuk, maar soms schaam ik me wel want de andere kinderen vinden het dan helemaal saai worden (*Vrij Nederland*, 2002, p. 59).

Voor Maurits uit casus 1.2 zijn de buitenschoolse activiteiten die hij volgt bijna een soort *parallele* school, een school naast de school dus. De particuliere bijles die steeds meer kinderen krijgen, zou je ook een *parallele* school kunnen noemen. Maurits krijgt geen bijles, maar zijn ouders lieten hem wel een aantal buitenschoolse activiteiten volgen: Frans, tennis en skiën. Je hebt er wat aan voor later, net zoals de school. De school is een belangrijk instituut: ze bepaalt je maatschappelijke toekomst. Dat weet Maurits heel goed en daarom zorgt hij er ook voor dat zijn huiswerk op tijd af is. Schoolse en buitenschoolse activiteiten kunnen elkaar aanvullen. De werelden zijn weliswaar verschillend, maar Maurits' ouders en ook hijzelf beseffen dat ook de buitenschoolse wereld een bijdrage aan zijn maatschappelijke toekomst kan leveren. Daarom leert hij buiten school allemaal nuttige zaken 'voor later'. Door die *parallele* school leert Maurits nog iets anders. Hij leert dat je iets eerst onder de knie moet krijgen voor je weet of het leuk is of niet. Hij leert door te zetten en oefent zijn uithoudingsvermogen. Die 'tweede school' vormt hem kortom, net zoals het gezin waarin hij opgroeit en de school die hij bezoekt.

**Parallele school**

Laten we nog even teruggaan naar Wesley uit casus 1.1. Net zoals Maurits maakt hij zijn huiswerk op tijd. Maar of hij ervan doordrongen is dat de school belangrijk is voor zijn maatschappelijke toekomst, is niet zeker. Zijn moeder is in elk geval niet in staat zijn ambitie aan te wakkeren door hem een *parallele* school aan te bieden zoals de ouders van Maurits doen. Wat Wesley buiten school doet, hangt van het toeval af, van de vriendjes die hij toevalligerwijs tegen het lijf loopt (Jason, die 'domme dingen' doet), van de playstationspelletjes die hij in handen krijgt en de tv-programma's die hij ziet. Maurits uit casus 1.2 is enig kind uit een welgesteld tweeouder-mid-tenklassegezin. Wesley is een van de drie kinderen uit een eenoudergezin. Zijn moeder heeft haar handen vol om het gezin draaiende te houden. Overdag werkt ze; 's avonds en in het weekend doet ze het huishouden. We zelden eerder dat de wereld buiten de school kinderen meer de ruimte geeft dan die in de school. Daardoor kunnen verschillen tussen kinderen ook meer tot uitdrukking komen: verschillen tussen jongens en meisjes en verschillen tussen sociale milieus. Dat heeft niet alleen gevolgen voor wat kinderen buiten de school aan extra's leren (al dan geen bijles, voetballen, knutselen, gamen, Frans), maar ook voor de vorming van hun karakter (voor

**Verschillen  
tussen sociale  
milieus**

jezelf opkomen, het oefenen van uithoudingsvermogen). De schoolwereld is beslist niet de enige wereld waarin kinderen dingen leren en waar hun karakter wordt gevormd.

### 1.1.3 De jongerenwereld na de basisschool: Alex, Sandra en Nathan

Wesley en Maurits zijn basisschoolkinderen. Hun leven buiten de school speelt zich voornamelijk af in en rond hun huis, in de buurt waar ze wonen, met uitstapjes naar het voetbal- of hockeyveld, de muziek- of theaterschool, naar familie of vrienden (zie Karsten & Felder, 2016). Daar vindt hun eerste (karakter)vorming plaats. Is de basisschool voorbij, dan breidt de wereld zich verder uit. Scholen voor vervolgonderwijs liggen meestal niet meer op loopafstand van huis. Maar ook anderszins wordt de wereld ruimer. Jongeren trekken er steeds meer op uit, jongens met jongens, meisjes met meisjes, maar later ook steeds meer met elkaar: naar het sportveld, de stad in, naar de theaterschool, de bioscoop, de disco. En de invloed van de media neemt drastisch toe. Kinderen in de onderbouw van de basisschool brengen zo'n twee uur per dag met verschillende media door: tv, films, games en lezen (Valkenburg, 2014, p. 89). Jongeren besteden daar veel meer tijd aan: wel zes uur per dag, waarvan de helft aan sociale media (idem, p. 103). Na de basisschool breidt de wereld zich uit; de manier waarop dat gebeurt gaat voor jongeren steeds meer uiteenlopen. De school is daarbij een belangrijke factor. Na het basisonderwijs gaan jongeren naar de verschillende leerwegen van het vmbo, naar de havo of het vwo. Dat zijn onderscheiden werelden, waarin verschillende eisen aan jongeren worden gesteld, maar waarin aan hen ook verschillende idealen worden voorgehouden. Daar, binnen die verschillende schoolsoorten, zullen jongeren zich steeds meer de vraag moeten stellen wat ze kunnen, waar ze goed in zijn, maar bovenal wat ze willen. Die vragen worden in de kindertijd ook gesteld, maar nu pregnanter en meer op de toekomst gericht. Om die vragen te beantwoorden zijn niet alleen de ervaringen van belang die jongeren in de school opdoen, maar ook de ervaringen buiten de school: ervaringen opgedaan in de jongerenwereld.

Alex, Sandra en Nathan zijn drie jongeren van respectievelijk 17, 21 en 17 jaar die terugkijken op die cruciale periode na de basisschool. Alle drie hebben ze toen moeten uitvinden waar ze goed in zijn, maar ook wat ze willen. Voor de een (Alex) heeft de school daar nauwelijks een rol in gespeeld (wel de jongerenwereld buiten de school), voor de ander (Sandra) deed de school dat uiteindelijk wel, maar met vallen en opstaan. De laatste (Nathan) haalde zijn vwo-diploma, hoewel de (digitale) wereld buiten de school hem regelmatig van zijn schoolwerk afhield.

---

#### CASUS 1.3

##### Alex, Sandra en Nathan

Alex: 'Vroeger was ik erg rebels. Ik had de havo best aangekund, maar ik wilde eerst kok worden. Later wilde ik in de auto's en ben ik vmbo gaan doen, om autotechniek te studeren. Ik weet nu wel alles van auto's, maar scholen leerden mij niet echt iets nieuws. Ik werd nooit uitgedaagd op school, daarom hoefde ik ook nooit mijn best te doen. Nu heb ik er wel spijt van dat ik niet wat ambitieuzer ben geweest, want ik heb niks aan mijn diploma.'



Ik ben deeltijdpostbode en werk voor een kleine vergoeding bij een poppodium. Zonder te betalen kan ik naar popconcerten en krijg ik gratis bier. Ik heb veel vrije tijd, maar ik ben weinig thuis. Ik kom thuis om te slapen en te eten en dan ben ik weer weg. Door mijn passie voor skaten ben ik vanaf mijn negende heel veel op straat. Mijn ouders maakt het niet zoveel uit, want mijn zusjes vragen nu alle aandacht.

Ik maak graag muziek, ik speel elektrische gitaar en ik zing. Ik heb een goede schreeuwstem voor punk, maar ik heb nu geen band en daardoor speel ik minder dan ik zou willen.

Ik heb altijd belangstelling gehad voor tekenen. Tegenwoordig interesseert het me vooral hoe een tekening er op iemands huid zou uitzien. Op de basisschool moesten we een tekening van onszelf maken met als thema "Als ik groot ben". Ik had zo'n bodybuildersfiguur van mezelf getekend, vol met piercings en tattoos. (...)

De levensweg die ik wil gaan, daarvoor heb ik geen diploma's nodig, want ik wil me specialiseren in het zetten van tattoos. Ik heb eindelijk een tatoomeester gevonden, en bij hem ga ik onder aan de ladder beginnen' (Spangenberg & Lampert, 2009, p. 102).

Sandra: 'Mijn ideale weekend is uitgaan, naar de Reguliersgracht in Amsterdam, dingen doen met vrienden en vriendinnen, naar de bios, uit eten, de stad in. Maar thuis op de bank hangen vind ik ook leuk, niks doen, praten, een dvd huren.

Ik ben erg vrij opgevoed. Iedereen was altijd welkom bij ons thuis, iedereen mocht altijd mee-eten en blijven slapen. Vanaf mijn zestiende heb ik het thuis allemaal zelf bepaald. Fouten maak je toch wel. Af en toe is de lijn een beetje zoek. Ik ben wel erg dwars geweest en heb veel kattenkwaad uitgehaald.

Na de brugklas heb ik twee jaar vmbo verkoop en administratie gedaan. Ik had gemiddeld een zes. Daarna ben ik alleen administratie gaan doen bij het vmbo, daar krijg je geen cijfer en ik ben gaan spijbelen. Toen kreeg ik een vierkant rooster (strafrooster) van acht tot vijf uur en alles wat je fout doet, wordt dan doorgegeven aan de decaan. Ik bleef voor de tweede keer zitten. Dat mag niet, dus moest ik eraf. Ik verliet de basisschool met een havo/mavo-advies, maar ik heb er niks van gemaakt. (...)

[Uiteindelijk] heb ik bij het ROC een opleiding beveiliging gedaan en daar wil ik in door (...). Ik wil later in de persoonsbeveiliging, maar dan moet je je eerst tien jaar koest houden. Dat werk is altijd anders. ME-training met relschoppers als oefening, dat vind ik leuk' (idem, p. 104-105).

Nathan: 'Bij ons thuis zijn mijn vader en moeder de baas. Ik kan er tegenin gaan wat ik wil, maar zo lang ik onder hun dak woon, hebben zij gelijk. Er is geregeld discussie, over geld bijvoorbeeld, over eten, uitgaan, slapen, of over het spelen van computerspelletjes.

We wonen heel mooi. Geld is nooit een groot probleem geweest. (...)

Ik heb ooit op de Theaterschool gezeten, heb meegewerkt aan schoolmusicals en eindexamen gedaan in het vak drama. Ik heb ook elf jaar op hockey gezeten en ben net begonnen aan mijn tweede voetbalseizoen. Daar heb ik het ook erg naar mijn zin, want ik voetbal met al mijn beste vrienden.

Ik heb twee brommertjes, die ik uit elkaar wil halen om met de beste onderdelen een heel goeie brommer te maken. Ik ben gek op brommertjes. Gisteren heb ik voor het eerst zelf serieus gesleuteld aan de bedrading, maar dat werd een ramp. Ik had er weleens een nieuw onderdeel opgezet, maar dat is toch anders. Het lukte totaal niet. (...)

Ik heb lang gearzeld voor ik kon besluiten welke studie ik zou gaan volgen. Eerst wilde ik heel graag naar de KLM Flight Academy. Maar toen ik daar rondliep en zag met wat voor type mensen ik te maken zou krijgen, heb ik me bedacht. Mijn keuze is op [een rechtenstudie aan] de VU gevallen. (...) Ik heb veel tijd achter de computer doorgebracht, vooral tijdens mijn middelbareschooltijd, om spelletjes te spelen. Daar zijn heel wat uren mee zoekgeraakt. Nu is dat minder, want ik weet hoe ik word als ik me verlies in dat soort spelletjes: chagrijnig, somber, geprikkeld. Ik heb me altijd afgevraagd waar dat vandaan kwam, die irritatie. Je sluit je van de buitenwereld af om een spelletje goed te kunnen spelen. Ik zit gewoon “in” dat spel. (...) Als ik niet zoveel games had gedaan, had ik op school achten en negens kunnen halen. Nu zijn dat zessen, zevens en achten geworden. Daar heb ik wel een beetje spijt van; ik heb een vriendin die zegt dat ik geen computerspelletjes moet spelen. Je kunt er zoveel verschillende dingen mee doen, de diversiteit van de virtuele speelwereld is beslist een van de attracties. En ik ben met ontzettend veel aardige mensen in contact gekomen. (...) Hoewel ik het [op school] naar mijn zin had, waren er ook [vakken] waar ik een grondige hekel aan had [Frans en Duits]. Ik heb tot het laatste jaar geen snars uitgevoerd voor die talen, tot ik me rot ben gaan leren voor mijn eindexamen, waarbij ik een acht voor Duits haalde. Van al mijn vrienden heeft er maar één niet het vwo doorlopen. Daaraan merk je dat er een soort kloof is tussen hoger en lager opgeleide jongeren’ (idem, p. 106-108).

---

Drie verschillende jongeren met drie verschillen schoolloopbanen. Het zijn jongeren uit gezinnen met betrokken ouders; de wegen die ze zijn gegaan, zijn echter verschillend. De ouders van Alex en Sandra hebben weinig scholing genoten. Beiden zijn, zo zeggen ze, vrij opgevoed.

Alex noemt zichzelf ‘rebels’. Net als Wesley was hij veel op straat, en ook nu is hij weinig thuis. Zijn moeder zegt dat ze, omdat hij zo moeilijk was, meegaand was (‘zijn zin gaf’) en hem vaak heeft losgelaten. De wereld buiten het gezin en de school heeft Alex gevormd. Hij was en is nog steeds een verwoed skater, geeft skateles, is bij de opbouw van poppodia betrokken en hoopt in de toekomst tattoos te kunnen zetten. Bij het uitvinden van datgene waar hij goed in is en wat hij wil, heeft de school nauwelijks een rol gespeeld. Hij kon er zijn draai niet vinden. Voor ‘de levensweg die ik wil gaan’, zegt hij, ‘heb ik geen diploma’s nodig’.

Ook Sandra is vrij opgevoed. Ze zegt dat ze vanaf haar zestiende thuis alles zelf bepaalde. Ze houdt van uitgaan, maar is ook graag thuis (‘hangen op de bank’). Alex is door de wereld buiten het gezin en de school gevormd. Dat is met Sandra veel minder het geval. Maar net als bij Alex had de school weinig vat op haar; ook zij kon binnen de school haar draai niet vinden. Na veel omwegen haalt ze toch een schooldiploma. Met dat diploma kan ze beveiligd worden en dat wil ze. Dat betekent dat voor Sandra de school bij ‘het uitvinden van waar je goed in bent en wat je wilt’ uiteindelijk toch een rol heeft gespeeld.

Ook Nathan komt uit een tweeoudergezin. Zijn ouders hebben meer opleiding genoten dan die van Alex en Sandra. De moeder van Nathan is journaliste, zijn vader hovenier. ‘Bij ons thuis,’ zegt Nathan, ‘zijn mijn vader en moeder de baas.’ Een vrije opvoeding heeft hij niet gehad. Wel is er inspraak. Thuis wordt er veel gediscussieerd, ook over politiek. Van huis uit is Nathan

gestimuleerd om allerlei buitenschoolse activiteiten te doen: theaterschool, hockey, voetbal. Daarin lijkt hij wel een beetje op Maurits uit casus 1.2. Uit zichzelf is hij aan brommertjes gaan knutselen ('dat werd een ramp') en... gaan gamen. Dat gamen werd een obsessie voor hem.

Door het gezin waaruit Nathan komt, de buurt waarin hij woont, de school die hij bezoekt en de buitenschoolse activiteiten waaraan hij meedoet, komt hij vooral in aanraking met jongeren die net zo zijn als hij ('van al mijn vrienden heeft er maar één niet het vwo doorlopen'). Het is een omgeving van gelijkgezinden. Die omgeving benadrukt het belang van onderwijs. Nathan vond niet alles in de school even leuk. Er waren vakken die hem tegenstonden. Maar toch sloeg hij zich zonder problemen erdoorheen ('rot gaan leren voor mijn eindexamen'). De school heeft Nathan gevormd. En daarmee heeft ze hem ook geholpen erachter te komen waar hij goed in is en wat hij wil.

De basisschool heet ook wel het funderend onderwijs. In de basisschool wordt het fundament gelegd voor de verdere schoolloopbaan. Die loopbaan staat niet los van het gezin waarin kinderen opgroeien en de buitenschoolse activiteiten (de kinder- en jongerenwereld) waaraan ze deelnemen. Die werelden kunnen elkaar ondersteunen, zoals bij Nathan en Maurits. Maar dat is niet altijd het geval. Soms leidt dat ertoe dat de weg door de schoolwereld met vallen en opstaan wordt afgelegd (zoals bij Sandra), soms zelfs dat de buitenschoolse wereld de verdere loopbaan gaat bepalen (zoals bij Alex).

Na de basisschool te hebben verlaten, worden kinderen jongeren. Dat betekent dat er een nieuwe fase in hun levensloop aanbreekt. In die fase staan alle jongeren voor een nieuwe taak: uitvinden wat je kunt, waar je goed in bent en wat je wilt. In de basisschool stond dat 'uitvinden' nog niet zo centraal, maar nu wel. Het is een proces van zoeken, uitproberen en experimenteren, maar ook van laten zien aan anderen wat je hebt uitgeprobeerd, waarmee je hebt geëxperimenteerd en wie je op grond daarvan 'bent', of beter: zou kunnen 'zijn'. Het is ook een fase van beoordelen en je laten beoordelen: door volwassenen, maar allereerst toch door leeftijdsgenoten. Want vooral zij zijn bepalend voor wat jongeren leuk vinden of niet leuk, waardevol ('cool') of niet waardevol, van belang of niet van belang.

## 1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen

We maken een sprong terug in de tijd. We gaan naar een jongere uit de negentiende eeuw.

### CASUS 1.4

#### Kaspar Hauser

Het is 1828, tweede pinksterdag. De plaats van handeling is Neurenberg, in Duitsland. Bij een van de stadspoorten verschijnt een jongeman. Met zijn boerenkiel en laarzen ziet hij er niet als een stadsjongen uit. Hij staat wankel op zijn benen; lijkt wel dronken. In zijn hand houdt hij een brief die is gericht aan een hoge militair in de stad. Het enige wat uit zijn mond komt zijn een paar vreemde klanken en de zin 'reutä wähn, wie mein vottä wähn is'; het betekent zoiets als 'ik wil een ruiter worden zoals mijn vader was'. Bij

de brief zit nog een ander briefje. Daarop staat: 'Het kind is al gedoopt. Het heet Kaspar. Een roepnaam moet u hem zelf geven als u hem opvoedt. Zijn vader is een Schwolische geweest. Zend hem als hij 17 jaar is naar Neurenberg, naar het zesde Schwolische regiment; daar is zijn vader ook bij geweest. Ik vraag u hem op te voeden tot hij 17 jaar oud is. Hij is geboren op 30 april van het jaar 1812. Ik ben een arm meisje en ik kan het kind niet onderhouden. Zijn vader is gestorven' (Von Feuerbach e.a., 1990, p. 19).



Kaspar Hauser

Wie is deze Kaspar? Jarenlang leefde hij in een kleine kelderruimte van niet meer dan twee vierkante meter. In de ruimte lagen wat stro en enkele speelgoedieren: twee paardjes en een hond. Daar speelde hij mee. Elke dag bracht een man hem een stuk brood en een kan water. Dat gebeurde wanneer hij sliep. Hij zag de man dus niet. Op een dag leerde de man hem zijn naam schrijven: Kaspar Hauser. Ook toen zag de jongen hem niet; hij bleef achter hem staan. Het was deze man die hem naar Neurenberg had gebracht. Het was een zware onderneming geweest, want Kaspar kon nauwelijks lopen. Tijdens de reis had hij van hem de zin geleerd die hij later steeds weer zou herhalen: 'reutã wãhn, wie mein vottã wãhn'. De man – Kaspar sprak later over hem als 'de man bij wie hij altijd geweest was' – was tot hij in Neurenberg kwam de enige mens die hij ooit bewust ontmoet had. Kaspar Hauser werd in Neurenberg en later in het nabijgelegen Ansbach goed opgevangen. Hij verbleef er bij verschillende mensen. Hij leerde praten en binnen een jaar kon hij lezen en schrijven. Ook leerde hij pianospelen, tekenen en paardrijden; vooral dat laatste deed hij graag. Na enkele jaren deed hij zelfs geloofsbelijdenis en werd lid van de Lutherse kerk. Kaspar had een enorme wilskracht. Een tijdgenoot schreef: 'Zijn nieuwsgierigheid,

honger naar kennis en ijzeren wilskracht gingen alle begrip te boven en waren aandoenlijk om te zien' (Von Feuerbach e.a., 1990, p. 40). De jongen zette inderdaad alles op alles om deelgenoot te worden van de wereld waar de 'man bij wie hij altijd geweest was' hem naartoe had gebracht. Dat kostte hem veel moeite. De indrukken en ervaringen die hij opdeed deden hem aanvankelijk – letterlijk – pijn. Zijn ogen zwollen op, hij kreeg hoofdpijn en werd duizelig. Ook nadenken deed pijn. Buiten het hem bekende water en brood kon hij de eerste tijd geen ander voedsel verdragen en het duurde maanden voordat hij de wereld waarnam zoals iedereen dat doet. Dat laatste ging ten koste van bepaalde waarnemingsgaven waarover hij beschikte. Hij kon bijvoorbeeld in het donker kleuren onderscheiden. Dat vermogen verdween gaandeweg. Voor Kaspar was 'deelgenoot worden' een moeizaam en pijnlijk proces. Maar het lukte hem, boven alle verwachting zelfs. Lang bleef hij geen deelgenoot. In 1829 werd op hem een moordaanslag gepleegd; die overleefde hij. In 1833 gebeurde dat opnieuw. Die aanslag overleefde hij niet.

### 1.2.1 Het korte leven van Kaspar Hauser onder de mensen

Kaspar was maar een kleine vijf jaar onder de mensen. Zelf zei hij dat hij pas in Neurenberg ter wereld was gekomen (Von Feuerbach e.a., 1990, p. 32). De kelder waar hij de meeste tijd van zijn leven had doorgebracht, vatte hij niet op als de wereld.

Wat moeten we hier nu precies onder 'wereld' verstaan? Allereerst de plaats waar men onder mensen is. Maar het is ook de plaats waar door mensen gemaakte objecten voorhanden zijn. Ten slotte is het de plaats waar mensen – door middel van de taal die ze delen en met elkaar spreken – zich tot elkaar verhouden. Door de taal ontstaat de wereld. Door taal krijgen niet alleen de dingen die de mensen omringen betekenis, maar ook de door hen ondernomen activiteiten, zichzelf en de relaties die ze met elkaar aangaan. Pas door taal worden kinderen *medemensen*.

De kelderruimte waarin Kaspar zich bevond, kun je inderdaad nauwelijks een wereld noemen. Er waren wel wat objecten uit de mensenwereld (stro, speelgoedieren, brood en een kan met water), maar de betekenis die ze voor hem hadden deelde hij met niemand. De 'man bij wie hij altijd geweest was' was geen medemens. De jongen kon niets met hem delen. De enige zin die hij van hem leerde, 'reutä wähn, wie mein vottä wähn', had geen enkele betekenis voor hem. Toen hij zijn naam leerde schrijven, leerde hij slechts betekenisloze schrijfbewegingen uitvoeren. Er was geen gedeelde taal tussen Kaspar en de man, geen taal dus waarin handelingen op elkaar konden worden afgestemd en betekenis konden krijgen. De kelder waarin Kaspar verbleef, was geen wereld. In Neurenberg was Kaspar volgens hem 'ter wereld' gekomen. Dat ter wereld komen had hij aan de mensen te danken die hem in hun midden opnamen. Zij trokken hem als het ware de wereld binnen. De eerste dagen verbleef Kaspar in een politiebureau. Daar had hij veel bekijks. Anselm von Feuerbach was een van de velen die hem daar opzochten. Hij nam zijn kinderen mee. Zijn zoon van elf probeerde hem een beetje te leren praten; ook leerde hij hem een paar letters. Zijn dochtertje, dat nog maar drie was, leerde hem kralen rijgen. Na een week nam een gymnasiumleraar Kaspar in zijn huis op. Van hem leerde hij spreken en ook al snel lezen, schrijven en allerlei andere culturele vaardigheden. Twee jaar bleef hij bij hem. Toen de man ziek werd, moest hij hem verlaten. Daarna verbleef hij bij enkele andere notabelen uit de stad. Ten slotte verhuisde Kaspar naar Ansbach, waar hij de laatste jaren van zijn leven in het gezin van een onderwijzer doorbracht. Bij een predikant volgde hij catechismuslessen

Wereld

Taal

**Deelgenoot**

en deed daarna geloofsbelijdenis. En zo werd Kaspar stap voor stap deelgenoot, participant, ook in godsdienstig opzicht. In de vijf jaar dat hij in de wereld verbleef, hebben velen hem daartoe uitgedaagd. De kinderen van Von Feuerbach begonnen ermee, daarna de gymnasiumleraar en de vele anderen uit Neurenberg en ten slotte ook de onderwijzer en de dominee uit Ansbach. Zij trokken hem de wereld binnen; dankzij hen werd hij deelgenoot.

Toen Kaspar in Neurenberg werd gevonden, had hij 'het voorkomen en gedrag ... van een twee- à driejarig kind, maar het lichaam van een jongeling' (idem, p. 16). Lopen moest hij, net als waarnemen, nog leren. Een landschap dat uit een raam zichtbaar was, herkende hij niet als zodanig. Diepte zag hij niet. Toen hij zichzelf voor het eerst in een spiegel waarnam, had hij het idee dat er iemand achter zat. Hij dacht dat de dingen die hem omringden leefden, net als hijzelf. Een bal die wegrolde, liep naar zijn idee weg; een wegwaaierend blad ging ervandoor. Aanvankelijk gebruikte hij maar een paar woorden. Alle dieren noemde hij 'ros', mensen 'bua'. En over zichzelf sprak hij nog heel lang als 'Kaspar'. Inderdaad, Kaspar had het ontwikkelingsniveau van een tweejarige en niet dat van een jongeman van zeventien. Degenen die met Kaspar omgingen hadden al snel in de gaten dat zijn lage ontwikkelingsniveau niet door een geestelijke handicap werd veroorzaakt. Het lag ergens anders aan. Hij was verwaarloosd. Door zijn eenzame verblijf in die kleine kelderruimte had Kaspar zich niet kunnen ontwikkelen. Je ontwikkelt je pas als je je onder mensen bevindt, in een wereld dus. Kaspar was op zijn zeventiende in de mensenwereld terechtgekomen en pas toen begon hij zich te ontwikkelen. Die ontwikkeling ging, zoals we zagen, razendsnel. In enkele jaren leerde hij lopen, waarnemen, spreken, lezen, schrijven, rekenen, pianospelen, paardrijden en, heel belangrijk, hoe met anderen om te gaan. Gewoonlijk doen kinderen daar vele jaren over. Maar de jarenlange verwaarlozing bleef een stempel op hem drukken. Kaspar werd deelgenoot, maar niet zoals zij die van het begin af aan in de mensenwereld opgenomen zijn. Hij behield iets kinderlijks. Hij bezat, zo schrijft de predikant die hem catechisatie gaf, 'de rijpheid van een jongeling en de onnozelheid van een kind' (idem, p. 155). Aan de manier waarop Kaspar aan de mensenwereld deelnam, merkte je dat hij voorafgaand aan de wereld een voorwereldlijk kelderbestaan had doorgemaakt. Kaspar ging niet helemaal in de mensenwereld op. Hij bleef er ten dele buiten (Mollenhauer, 2017, p. 89).

### **1.2.2 Een tweede, culturele geboorte**

Kaspar Hauser uit casus 1.4 is niet de enige die in zijn kindertijd een voorwereldlijk bestaan doormaakte. Er zijn meer voorbeelden van kinderen die door hun ouders werden verlaten en zoals Kaspar Hauser met een minimale verzorging in eenzaamheid opgroeiden of door dieren werden grootgebracht. De laatsten worden ook wel 'wilde kinderen' genoemd (Malson, 1964). Het kenmerkende van al deze kinderen is dat het hun nooit helemaal lukte deel uit te maken van de mensenwereld. Ze hielden iets onmenselijks. Kaspar Hauser was overigens een van de meest succesvolle onder hen. Veel van zulke wilde kinderen haalden de ontwikkelingsachterstand die ze in hun voorwereldlijke bestaan hadden opgelopen nooit meer in. Ze bleven 'emotionele en cognitieve wrakken' (Den Boer, 2003, p. 103).

Sinds Kaspar bij de poort van Neurenberg verscheen weten we veel meer over de vroegkinderlijke ontwikkeling. De Duits-Amerikaanse psychoanalyticus René Spitz (1887-1974) onderzocht in de jaren veertig van de vorige eeuw een groep baby's die in een kinderkuis werd verzorgd. De eerste drie

maanden werden de baby's nog door hun moeders gevoed, daarna niet meer, omdat de moeders afstand deden van hun kinderen. De hele dag lagen ze in bedjes met hoog opstaande randen van waaruit ze niets konden zien. Een verpleegster had de zorg voor acht tot twaalf kinderen. Ze verschoonde de kinderen en gaf hen te drinken, meer deed ze niet. Spitz schrijft dat de baby's psychisch verhongerden (Spitz, 1969, p. 290). De gevolgen waren desastreus:

'De kinderen werden geheel en al passief; ze lagen in hun bedjes op hun rug. Het stadium van motorische beheersing dat nodig is om je op je buik om te kunnen draaien, bereikten ze niet. Ze hadden een lege uitdrukking in hun gezicht en zagen er vaak zwakbegaafd uit. De coördinatie van hun ogen nam af' (idem, p. 290).

Van de 91 kinderen die Spitz onderzocht stierven er 34 in twee jaar. De kinderen die bleven leven, hadden een enorme achterstand opgelopen. Niet alleen de motorische ontwikkeling, maar ook de taalontwikkeling en de zelfstandigheid stagneerde of vertraagde aanzienlijk.

In de jaren vijftig van de vorige eeuw startte de Engelse psychiater John Bowlby (1907-1990) zijn onderzoek naar de moeder-kindrelatie. Hij kwam tot de conclusie dat hechting tussen moeder en kind een noodzakelijke voorwaarde is om zich te kunnen ontwikkelen. Als een kind niet veilig gehecht is, dat wil zeggen: geen duurzame affectieve relatie heeft met zijn moeder, komt het niet of nauwelijks tot exploratie. Het is te angstig en te onzeker om op onderzoek uit te gaan, waarmee de mogelijkheid om de wereld en zichzelf te leren kennen drastisch wordt ingeperkt. Volgens Spitz verkrijgt het kind via de moeder toegang tot de wereld. Niet alleen doordat zij het kind veiligheid verschaft, maar ook omdat zij als eerste de wereld vertegenwoordigt; zij is immers de eerste mens waarmee het kind in contact komt. 'De moeder is,' zo schrijft hij, 'de representant van de wereld rond het kind' (idem, p. 119).

Het huidige onderzoek naar de vroegkinderlijke ontwikkeling heeft die stelling genuanceerd. In ons land bouwde de pedagoog Rien van IJzendoorn (1952-) op de hechtingstheorie van Bowlby voort (zie Van IJzendoorn, 1994; 2008). Ook hij benadrukt het belang van gehechtheid voor de ontwikkeling van een kind. Uit zijn onderzoek blijkt echter dat niet alleen de moeder als gehechtheidsfiguur kan optreden, ook de vader of een pedagogisch medewerker uit een kinderdagverblijf kan dat. Mits deze sensitief met het kind omgaan en er continuïteit in de relatie is, kunnen ook zij met het kind een gehechtheidsrelatie hebben.

Wat kunnen we hieruit leren? Dat een kind zich pas kan gaan ontwikkelen als er een medemens is die zich om hem bekommert en met hem een relatie aangaat. Alleen via een medemens kan het kind toegang tot de wereld krijgen (zie Meijer, 2016; zie ook Levering, 2016). Die medemens staat voor de wereld en via hem kan de wereld zich gaandeweg verder gaan uitbreiden. Is er geen medemens aan wie het kind zich kan hechten, dan verkommert het. Net als bij de baby's in hun hoge bedjes in het kinderhuis en bij Kaspar in zijn kelder, stagneert de ontwikkeling. Het kind komt – letterlijk – niet verder.

Biologen maken bij dieren vaak een onderscheid tussen nestblijvers en nestvlinders (Meijer, 2001, p. 20-21). Zangvogels bijvoorbeeld, maar ook honden en katten worden zonder veren of vacht geboren, te vroeg zou je kunnen zeggen. Hun ogen zijn nog dicht, hun gehoorgangen gesloten. Ze



**Nestblijver**

kunnen nog niet hun eigen weg gaan; ze zijn hulpeloos en op de verzorging van hun ouders aangewezen. Zij zijn nestblijvers.

**Nestvlieder**

Bij een eend, een gans, een paard of een koe ligt dat anders. Die hebben wel een beschermende laag in de vorm van veren of een vacht om zich heen en kunnen al direct op hun eigen benen staan. Zij zijn nestvlieders.

Op het eerste gezicht lijkt een mens het meest op een nestblijver. Ook hij is hulpeloos en op de verzorging van zijn ouders aangewezen. Maar toch is een baby niet met een puppy te vergelijken. Na zijn geboorte zijn zijn ogen en gehoorgangen open. Want een baby heeft om zich te ontwikkelen meer nodig dan alleen maar voedsel en verzorging. Dat geldt overigens voor jongen van alle primaten, voor de baby van de mens, maar ook van de aap. Een menskind heeft, net als het apenjong, aandacht en contact nodig, een relatie met een soortgenoot. Een kind kan zich alleen tot mens ontwikkelen via een medemens die hem aankijkt, knuffelt en geluiden en klanken met hem uitwisselt: door te communiceren in de letterlijke zin van het woord, door deel te nemen aan een gezamenlijk proces van ervaren, voelen en gaandeweg ook denken. Door ervaringen, gevoelens en gedachten te delen en mee te delen wordt het kind deelgenoot. En alleen via die weg kan het kind deel van de wereld gaan uitmaken.

**Secundaire nestblijver**

De mens is een bijzonder soort nestblijver. Biologen spreken vaak over de mens als een secundaire nestblijver. Hij is te vroeg geboren en dient daarom eerst nog een jaar lang in een soort culturele buitenbaarmoederlijke ruimte te verblijven (idem, p. 35). Pas daarna is hij in staat zich in overeenstemming met de kenmerken van zijn volwassen soortgenoten te gaan gedragen: rechtop te gaan lopen, te praten en doelgericht te handelen. Om mens te kunnen worden is een tweede geboorte nodig, geen biologische, maar een culturele: een geboorte in de wereld van de mensen. En dat kan alleen, zoals we hebben gezien, door tussenkomst van een medemens.

**Culturele geboorte**

### 1.2.3 De plasticiteit van de hersenen

Het moderne hersenonderzoek ondersteunt deze uitspraken. De hersenen kun je opvatten als een ingewikkeld regel- en schakelcentrum dat niet alleen reageert op prikkels die vanuit het lichaam komen, maar ook op prikkels die uit de omgeving komen waarmee het lichaam in contact staat. De hersenen reguleren de interactie binnen het lichaam en tussen het lichaam en de omgeving. Kinderen worden met 'onrijpe' hersenen geboren (Den Boer, 2003, p. 98). Alleen die delen van de hersenen die voor het overleven van belang zijn, zoals het deel dat de ademhaling regelt, zijn uitgerijpt. Maar de delen van de hersenen die de processen reguleren die typerend zijn voor de mens, moeten nog groeien. Waarnemen moet nog worden geleerd, net als lopen, spreken, het manipuleren van objecten en de verschillende culturele vaardigheden die het menselijk verkeer vereist. Daarbij zijn steeds de hersenen in het spel. Want daar dienen de verbindingen tussen de enorme hoeveelheid zenuwcellen (wel 100 miljard) te worden gelegd die deze activiteiten tot stand moeten brengen. Hiervoor zeiden we dat als een kind zich veilig voelt en veilig gehecht is, het uitgedaagd wordt ervaringen op te doen. Die ervaringen activeren in zijn hersenen een enorme hoeveelheid zenuwcellen die met elkaar in verbinding treden en netwerken tot stand brengen.

De hersenen van de mens zijn zeer vormbaar. Hersenonderzoekers spreken over de plasticiteit van de hersenen. In de eerste jaren groeien in de hersenen aan de zenuwcellen steeds meer verdikkingen (synapsen) met behulp waarvan verbindingen met andere cellen kunnen worden gelegd en informatie kan worden getransporteerd. Indien er geen verbindingen tot stand ko-

**Plasticiteit van de hersenen**



men, sterven de desbetreffende synapsen af. Alleen de synapsen die worden geactiveerd blijven bestaan. Wanneer kinderen ervaringen opdoen worden zenuwcellen geactiveerd. Als daartussen nieuwe verbindingen ontstaan en deze door nieuwe ervaringen uitgroeien tot netwerken, *leren* kinderen en daarmee nemen hun denk- en handelingsmogelijkheden toe (zie hoofdstuk 7). Gedurende het hele leven leert men en ontstaan er verbindingen en netwerken van verbindingen, maar vooral de eerste jaren gebeurt dat op een spectaculaire manier. Dan zijn de hersenen namelijk heel plastisch en juist op die leeftijd vinden de basale leerprocessen plaats die betrekking hebben op het waarnemen, lopen, spreken en het manipuleren van objecten.

Het hersenonderzoek heeft de laatste decennia door het gebruik van nieuwe onderzoekstechnieken tot nieuwe theorievorming geleid. Het onderzoek heeft niet alleen tot een nieuwe kijk op de relatie tussen lichaam en geest geleid, maar ook op het zogenoemde nature-nurture debat, de discussie over de invloed van aanleg en omgeving op de ontwikkeling. Het gegeven dat de hersenen van het kind in de eerste jaren, en bepaalde hersengebieden ook later nog, plastisch zijn en het gegeven dat de microarchitectuur van de hersenen zich pas ontwikkelt als het kind actief een dialoog met zijn omgeving aangaat, ondersteunen de tweehonderd jaar oude pedagogische inzichten dat elk kind de mogelijkheid in zich draagt zich te vormen en dat die mogelijkheid slechts actueel wordt als het kind daarbij actief kan zijn. Ook anderszins heeft het moderne hersenonderzoek pedagogische inzichten (zie hoofdstuk 2, 3 en 7) bevestigd: kinderen vormen zich als ze activiteiten ondernemen en daarbij positieve ervaringen opdoen, als die ervaringen met aandacht worden opgedaan en doordacht, als de ervaringen samenhangen en op elkaar voortbouwen, als verschillende zintuigen erbij betrokken zijn, als herhaling optreedt en, *last but not least*, als die ervaringen betekenis krijgen. Essentieel daarbij is de interactie met de omgeving, met name de dialoog met anderen (zie Jolles, 2011; 2016; Crone, 2008).

Veel hersenonderzoekers spreken over het bestaan van een gevoelige periode voor het leren van waarnemen, lopen, spreken en het manipuleren van objecten. Toch leerde Kaspar Hauser pas op zeventienjarige leeftijd goed lopen, diepte waarnemen en praten. Een bewijs voor het feit dat de hersenen ook later nog plastisch kunnen zijn! Maar Kaspar Hauser laat ook zien wat er gebeurt als een kind geen ruimte krijgt om zich te ontwikkelen en er geen medemensen zijn met wie het een relatie kan onderhouden en toegang tot de wereld kan krijgen. Zo'n kind doet nauwelijks ervaringen op. Bij gebrek aan communicatie blijft het buiten de wereld, met als gevolg dat zijn ontwikkeling stagneert. Zijn hersenen worden niet geactiveerd; er worden geen verbindingen gelegd die nieuwe ontwikkelingsprocessen mogelijk maken. De hersenen groeien niet uit.

'Onze hersenen zijn een systeem *in wording* dat op basis van informatie uit de omgeving (...) vele verschillende vormen (kan) aannemen' (Den Boer, 2003, p. 119). Daarbij hebben de genen een sturende rol, maar de uitwerking hangt van de omgeving af, of beter nog: van de interactie met de omgeving. Genen verschaffen 'ons zenuwstelsel de mogelijkheid (...) plastisch te zijn' (idem, p. 119). In de eerste helft van de negentiende eeuw stelde de

Duitse pedagoog Johann Herbart (1776-1841) dat de mens vatbaar is voor vorming. Nu, twee eeuwen later, kunnen we dat begrijpen. De mens is vatbaar voor vorming omdat zijn hersenen zo plastisch zijn. Kaspar Hauser is een van de meest opvallende bewijzen dat de mens vormbaar is. In de kelder waarin hij vertoefde, had hij een vorm van denken en doen van een tweejarige, in de mensenwereld ontwikkelde hij zich in snel tempo. Ondanks het feit dat zijn kelder bestaan een stempel op hem bleef drukken, namen zijn denken en handelen in enkele jaren de vorm aan die paste bij zijn leeftijd.

#### 1.2.4 Het kindermisje van Kaspar Hauser

Toch rijzen er vragen. Als van de kinderen die Spitz observeerde een derde stierf en de resterende twee derde met een enorme ontwikkelingsachterstand verder leefde, hoe is het dan mogelijk dat Kaspar zijn ontwikkelingsachterstand in slechts enkele jaren kon inhalen? Die vraag werd ook door tijdgenoten gesteld. Wat had er zich voorafgaand aan zijn kelder bestaan afgespeeld? Kaspar kon zich hier aanvankelijk niets meer van herinneren. Op een bepaald moment bleek dat hij bepaalde Hongaarse woorden herkende en zelfs begreep. Via die woorden kwam hij op een kindermisje dat hem 'op de arm had gedragen' (Von Feuerbach e.a., 1990, p. 146). Aan zijn 'onwereldlijke' kelder bestaan moet dus een ander leven zijn voorafgegaan. Voordat hij in die kelder werd gestopt, moet er een medemens (het kindermisje) zijn geweest die hem aandacht heeft gegeven, een relatie met hem onderhield en met hem communiceerde. Via dat kindermisje moet Kaspar eerder in zijn leven toegang tot de wereld hebben gekregen, een wereld die hij na enkele jaren, waarschijnlijk na twee jaar, weer moest verlaten. Als dat zo zou zijn, verklaart dit waarom Kaspar zich op zijn zeventiende, weliswaar met pijn en moeite, toch zo snel (verder) kon ontwikkelen. Zijn kindermisje had hem al eerder de wereld ingetrokken; hij was dus al veel eerder 'ter wereld' gekomen en werd dus in feite voor de tweede keer, cultureel, geboren. De ontwikkeling die hij vijftien jaar later in Neurenberg en Ansbach doormaakte, dankte hij aan haar. Zonder dit te weten, bouwde hij voort op de basis die zij daarvoor in zijn vroege jaren had gelegd.

Kaspar Hauser stierf in 1833, na een tweede moordaanslag. Wie was hij nu precies? Sommigen beweren dat hij de zoon was van groothertog Karel van Baden en Stéphanie de Beauharnais. Als troonpretendent zou hij verstoten zijn, zo ging het verhaal. Het rond het jaar 2000 uitgevoerde DNA-onderzoek gaf echter geen definitief uitsluitsel. Kaspars herkomst is nog altijd een raadsel.

### 1.3 Wie ben ik?

Tot nu toe hebben we in dit hoofdstuk kennisgemaakt met Wesley (casus 1.1), Maurits (casus 1.2), Alex, Sandra en Nathan (casus 1.3) en Kaspar (casus 1.4). We leerden ze kennen in hun wereld. Door Kaspar hebben we in de gaten gekregen dat je pas mens wordt als je in een wereld bevindt. Zonder wereld blijf je onmenselijk. Een wereld bestaat, zoals we zeiden, uit medemens. Via de taal die ze spreken verhouden mensen zich tot elkaar en via diezelfde taal krijgen de dingen die hen omringen, zichzelf en de relaties die ze met elkaar aangaan betekenis. Je hebt een medemens nodig om de wereld binnen te komen; dat kun je niet op eigen kracht. Via een medemens moet je als het ware voor de tweede keer worden geboren. Die

tweede geboorte hebben Wesley, Maurits, Alex, Sandra en Nathan allang achter zich gelaten. Evenmin als van hun eerste geboorte weten ze daar niets meer van. De (kinder- en jongeren)wereld die ze beschrijven bevindt zich naast de wereld waarin ze ooit geboren werden. In die eerste wereld hebben ze de kracht verworven om de sprong naar de kinder- en jongerenwereld te wagen. Dat hebben ze aan een medemens te danken die hen de wereld in heeft getrokken: meestal hun moeder, vaak ook hun vader, soms een oma, een zusje of broertje, een pedagogisch medewerker of een tante. Kaspar blijkt – ondanks het feit dat hij vijftien jaar lang een onwereldlijk kelderbestaan leidde – toch de sprong naar de mensenwereld te hebben kunnen maken. Ook dat heeft hij aan een medemens te danken: zijn kind-meisje.

### 1.3.1 Het lichaamsbeeld als bron van het ik

Je wordt pas mens als je je in een wereld bevindt. Maar als je eenmaal mens bent in de wereld, wie ben je dan precies? Zou je die vraag aan Wesley, Maurits, Alex, Sandra en Nathan stellen, dan zullen ze waarschijnlijk eerst hun naam noemen. Zou je verder vragen, dan zullen ze hun achternaam geven, meestal de naam van hun vader. Verder zullen ze waarschijnlijk vertellen waar ze vandaan komen, waar en wanneer ze geboren zijn, hoe hun ouders heten, waar ze wonen en waar ze op school zitten of hebben gezeten. Ze zullen wellicht ook vertellen welke hobby's ze hebben en met wie ze spelen of omgaan. Toen Kaspar Hauser bij de poort van Neurenberg werd gevonden, had hij een briefje in zijn hand met zijn naam erop, het jaar waarin hij geboren was en enkele aanwijzingen met betrekking tot zijn vader en moeder. Over zichzelf zei hij alleen maar dat hij een ruiter wilde worden, net als zijn vader. Met een naam, een geboortedatum, een paar opmerkingen over zijn ouders en een wens gaf Kaspar dus aan wie hij was. Vertellen wie je bent betekent dus: jezelf in de wereld een plaats geven, je 'situeren'. Je noemt je naam, je geboortedatum, de plaats waar je woont, enzovoort. Dat doen we in een taal die we met anderen delen. Die taal komt van buiten; via onze medemensen is ze tot ons gekomen. Bij Kaspar is dat overduidelijk. De woorden die hij uitsprak, kwamen van anderen, net als de woorden die op het briefje stonden. Aanvankelijk begreep hij ze niet. Ook Wesley, Maurits, Alex, Sandra en Nathan spreken over zichzelf in een taal die aanvankelijk niet van hen was. Zeggen wie je bent kan alleen in een taal die van buiten komt en die we met anderen delen.

ik

Opnieuw maken we een uitstapje naar het moderne hersenonderzoek. Antonio Damasio (1945-), een Portugees-Amerikaanse neuroloog, wijst erop dat de hersenen als complex regel- en schakelcentrum ook voorstellingen voortbrengen. De hersenen reguleren, zoals we hebben gezien, de interactie tussen lichaam en omgeving. Prikkel die vanuit het lichaam en de omgeving komen, activeren netwerken van verbindingen tussen zenuwcellen die op hun beurt weer andere activiteiten tot stand brengen: in het lichaam en vanuit het lichaam gericht op de omgeving. Daarbij beelden de betrokken netwerken af wat er zich in en buiten het lichaam afspeelt. Zo ontstaan voorstellingen.

Damasio onderscheidt twee soorten voorstellingen: voorstellingen van de eerste en van de tweede orde. Van de eerste orde zijn voorstellingen van een object dat we waarnemen (bijvoorbeeld een grommende hond die op ons afkomt). Van de verandering van het lichaam ten gevolge daarvan (de schrik die dit teweegbrengt) maken we ook een voorstelling: eveneens een

voorstelling van de eerste orde. Van de tweede orde zijn voorstellingen die de relatie *tussen* de voorstellingen van de eerste orde afbeelden, dus tussen die van de grommende hond en die van de door de hond teweeggebrachte veranderde lichaamstoestand. Voorstellingen van de tweede orde noemt Damasio representaties van het 'zelf' (Damasio, 2003, p. 192). Ze brengen het 'zelf' in beeld, of anders gezegd: ze geven een beeld van hoe het lichaam zich tot zijn omgeving verhoudt en daarmee omgaat. Die beelden van het lichaam zijn, zoals pedagogen al eerder benadrukten, de bron van het 'ik' (Levering & Van Manen, 1997, p. 103; Kohnstamm, 2002).

De opvatting over het zelf als een representatie en het ik dat daaruit voortkomt, is verwant aan die van de Franse psychoanalytica Françoise Dolto.

Dolto (1984; zie ook Dolto, 1998) spreekt over het lichaamsschema en het lichaamsbeeld. Het *lichaamsschema* slaat op de sensomotorische ontwikkeling van het lichaam. Het geeft aan wat het lichaam kan. Maar hoe een mens met zijn lichaam in de wereld staat, hangt af van zijn lichaamsbeeld.

Het *lichaamsbeeld* heeft zijn wortels in de vroegste kinderjaren. Het ontstaat vanuit de relatie die het kind heeft met degene die hem als eerste verzorgt (hierna steeds 'de moeder' genoemd; die moeder hoeft niet altijd de biologische moeder te zijn, evenmin altijd een vrouw), van daaruit ontwikkelt het zich verder. Met die nadruk op de relatie met anderen onderscheidt Dolto zich van Damasio. 'Het lichaamsbeeld is de levende synthese van onze emotionele ervaringen,' schrijft Dolto (1984, p. 22), en daarmee doelt ze op de ervaringen in de wereld: opgedaan vanuit de relatie met onze medemensen. Het lichaamsbeeld ontstaat aanvankelijk via geuren, beelden en klanken die deze ervaringen begeleiden, maar al snel worden de ervaringen door woorden begeleid. Het zijn woorden die van anderen komen (ouders, broertjes, zusjes, leerkrachten, medeleerlingen): woorden waarmee de ervaringen die het kind opdoet van commentaar worden voorzien en de verwachtingen van wat het kind wel of niet zou kunnen tot uitdrukking worden gebracht. Het door ervaringen en de daarbij gesproken woorden 'opgebouwde' lichaamsbeeld bepaalt hoe we onszelf opvatten, wat we niet of wel kunnen en zouden willen kunnen. Als het goed gaat, komt het lichaamsbeeld met het lichaamsschema overeen. Maar dat is niet altijd zo. In dat geval 'past' het beeld niet bij het schema. De verhouding ertussen is verstoord en daarmee ook de verhouding tot de wereld, met als mogelijk gevolg leer- of gedragsproblemen.

De begrippen lichaamsschema en lichaamsbeeld spelen een cruciale rol in het werk van de Franse psychoanalytica Françoise Dolto (1908-1988). Het lichaamsschema is deels bewust, deels onbewust. Het verwijst naar het lichaam als werktuig, met behulp daarvan verkennen we de ruimte en staan we in contact met de wereld. Het lichaamsbeeld daarentegen is onbewust. Dit beeld bepaalt hoe we in de wereld staan. Het is 'opgebouwd' uit (onbewuste) representaties die niet alleen visueel van aard zijn. Ook niet-visuele representaties maken er deel van uit, zoals geuren, klanken en woorden. Het lichaamsbeeld bepaalt hoe we ons lichaam in de wereld waarin we leven 'bewonen'.

Lichaamsschema en lichaamsbeeld vormen – als het goed gaat – een samenhangend geheel. Het lichaamsschema ontwikkelt zich, het lichaamsbeeld ook. Het lichaamsbeeld verandert bijvoorbeeld na het spenen, het zindelijk worden en de introductie in het leven van het kind van de vader als *derde* (zie subparagraaf 1.3.2).

Het lichaamsbeeld is niet gelijk aan het zelfbeeld. Het zelfbeeld is bewust; het 'rust' op een onbewust lichaamsbeeld. Een voorbeeld: 'Als een kind volgens zijn lichaamsschema met een vork kan eten, is het motorisch in staat een vork vast te houden en er eten mee op te scheppen en naar de mond te brengen. Het lichaamsbeeld kan daarbij achterblijven, omdat in dat beeld de moeder de vork nog moet vasthouden en het kind moet helpen te eten. Dus psychisch is het kind nog niet los van zijn moeder. Om ontwikkeling mogelijk te maken is het nodig dat lichaamsschema en -beeld op elkaar zijn afgestemd' (Van Nijnatten, 2004, p. 31).

Het lichaamsbeeld dat we van onszelf hebben, is niet bewust. Dat wil echter niet zeggen dat dit beeld nergens tot uitdrukking komt. Dat beeld werkt in ons doen en laten door. We noemen het 'ik' en met de naam die we dragen verwijzen we ernaar. Als Wesley over zichzelf begint te vertellen, noemt hij eerst zijn naam. Daarna vertelt hij wat hem bezighoudt en wat zijn ervaringen zijn. Hij heeft het over zichzelf, maar zijn lichaamsbeeld blijft onuitsproken. Bij Kaspar is dat nog duidelijker. Als hij aan de poort van Neurenberg verschijnt, blijft zijn lichaamsbeeld verscholen achter de houding die hij met zijn lichaam aanneemt en de enkele woorden die hij spreekt. Het lichaamsbeeld is onbewust, maar toch 'klinkt' het 'mee' in wat we doen en wat we zeggen, in hoe we ten overstaan van anderen verschijnen, in wat *ik* ten overstaan van anderen doe en zeg.

### 1.3.2 Loskomen uit de twee-eenheid van moeder en kind

Hoe ontstaat het lichaamsbeeld? We zeiden dat het kind slechts toegang tot de wereld kan krijgen via een medemens. Is er geen medemens, dan verkommert het kind. Voor zijn ontwikkeling is het aanvankelijk geheel en al op zo'n medemens aangewezen, meestal de moeder. Onlustgevoelens die in het kind opkomen, kan het niet zelf intomen. Daarvoor doet het een beroep op zijn moeder of iemand anders die het verzorgt. Die kan sensitief reageren of niet. Gebeurt dat eerste, dan wordt het kind gerustgesteld; het krijgt een antwoord op zijn vraag. Gebeurt dat niet, dan blijft het angstig en onzeker. Via de ervaringen die het kind opdoet en de antwoorden die het op zijn vragen krijgt, bouwt het een lichaamsbeeld op. Die antwoorden zijn voor hem van levensbelang. Want als ze het kind geruststellen en het zich daarvoor aan zijn moeder of een andere verzorger gaat hechten, kan het via haar of hem een lichaamsbeeld opbouwen waarmee het later de sprong naar buiten – los van moeder/verzorger – kan wagen en met behulp waarvan het de buitenwereld in kan trekken.

Aanvankelijk is de moeder alles voor het kind. Moeder en kind vormen een twee-eenheid. Als het onlustgevoelens ervaart, vraagt het kind naar de moeder en door het de borst of de fles te geven of te verschonen weet ze zijn onlust weg te nemen. De vraag van het kind naar de moeder is een vraag naar haar aanwezigheid. De moeder begeleidt haar zorg met woorden en daarmee voert ze het kind gaandeweg het culturele verwijzingsstelsel binnen dat de taal bij uitstek is. De betekenis van de woorden en daarmee van de mogelijkheid om naar zaken te verwijzen, hangt van andere woorden af: woorden die met elkaar in verband staan en samenhangen. Met woorden kan de moeder het kind geruststellen: 'Je krijgt straks je flesje.' 'Mama komt zo bij je.' 'Ga maar lekker slapen, je bent moe.' Haar woorden verwijzen

naar een ding (het flesje), naar haarzelf (de moeder) en naar een eerder beleefde toestand (de rustgevende slaap). Anders gezegd: de woorden *representeren* het flesje, de moeder en de rustgevende slaap.

#### Taal

Met de taal introduceert de moeder bij het kind de ervaring van het niet aanwezig-zijn. Woorden zijn niet gelijk aan dat wat ze representeren. Wat ze representeren ligt buiten de taal. Aanvankelijk is de communicatie tussen moeder en kind er een van gedeelde gevoelens en ervaringen. Maar stap voor stap gaan haar woorden naar dingen, medemensen en ervaringen verwijzen en daarmee deze representeren. De vraag van het kind naar haar aanwezigheid gaat de moeder ook steeds meer met woorden beantwoorden: 'Ik ben nu even aan de telefoon. Ga maar fijn spelen.' Haar woorden vervangen haar aanwezigheid. De moeder kan er niet altijd voor het kind zijn; laat staan dat ze alles voor hem is. Ze kan zichzelf onmogelijk geheel en al geven. Wat ze wel kan geven zijn woorden: woorden die het kind geruststellen en vertrouwen geven.

Het kind bouwt zijn lichaamsbeeld op door middel van ervaringen en de daarbij passende woorden. Als de woorden de ervaringen bevestigen dat de moeder betrouwbaar is, bouwt het kind vertrouwen op. Niet alleen de moeder, maar ook de wereld waarvoor ze staat, is te vertrouwen. Die ervaringen en de erbij passende woorden laten hun sporen op het lichaamsbeeld achter. Vanuit het vertrouwen dat de wereld in orde is, kan het kind nu verder de wereld in trekken.

We zeiden eerder dat het kind pas na een jaar de kenmerken gaat vertonen van zijn volwassen soortgenoten. In zijn tweede levensjaar gaat het rechtop lopen, spreken en doelgericht handelen. Zijn zelfstandigheid neemt toe. Later, in de peutertijd, leert het ook zijn sluitspieren te beheersen en wordt het zindelijk. Zijn lichaamsschema verandert; dat maakt hem onafhankelijker en stelt hem in staat zelfstandig te gaan opereren. De moeder heeft als het goed is het kind daar al op voorbereid door bij hem de taal te introduceren en hem ervaringen te laten opdoen en de erbij passende woorden te geven dat de wereld in orde is. De weerslag die dat op zijn lichaamsbeeld heeft, stelt hem in staat ook daadwerkelijk zelfstandig te worden.

De speelgroep in het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal waarin het kind verschillende dagen of dagdelen verblijft, gaat in diezelfde periode een rol in zijn leven spelen. Via die groep breidt zijn wereld zich uit. Het kind ervaart de groep als een 'wij' waar het – zonder de moeder – bij hoort. De ervaringen die het kind daar opdoet en de woorden die daar worden gesproken, laten opnieuw hun sporen op het lichaamsbeeld achter: het kan bepaalde dingen nu zelf doen en weet dat ook. Het heeft een nieuwe stap in zijn ontwikkeling gezet.

Vanaf het begin staat de vader naast het kind (de *eerste*) en de moeder (de *tweede*) (zie Duyndam, 2004). We zagen eerder dat de vader ook als gehechtheidsfiguur kan optreden, als tweede dus. Aan het eind van de peutertijd, het begin van de kleuterjaren, gaat de vader echter een aparte positie in het leven van het kind innemen, die van de *derde*. Ook hier geldt dat de vader niet per se de biologische vader hoeft te zijn, evenmin altijd een man. De vader als derde neemt een aparte positie in als hij tussen moeder en kind komt te staan. Het kind heeft al eerder gemerkt dat zijn moeder niet alleen maar op hem gericht is. Zij richt zich ook op anderen, onder wie de vader. Haar bijzondere aandacht voor hem maakt dat hij iets aantrekkelijks heeft en daardoor gaat de aandacht van het kind zich ook op hem richten. Als derde wijst hij het kind op de wereld buiten de intimiteit van het gezins-

#### Derde positie

leven. Hij wijst op het belang van de buitenwereld. In de speelgroep heeft het kind die wereld al leren kennen. En via hem gaat het vervolgens beseffen dat het ten opzichte van zijn moeder een positie inneemt, net zoals de vader ten opzichte van de moeder en het kind ten opzichte van hem. Het is als kind de zoon of dochter van een moeder en een vader. En daarmee komt het los uit de twee-eenheid met zijn moeder en kan het zich ten opzichte van andere medemensen gaan positioneren.

De ervaringen die het kind in de speelgroep heeft opgedaan, hebben dat al voorbereid. Daar leerde het immers los van de moeder met andere kinderen spelen. Zoals gezegd, niet alleen de vader, maar ook anderen kunnen als derde optreden: iemand uit de vriendenkring van de vader of moeder of een familielid (ook een vrouw kan als derde optreden). Het gaat hier om de 'functie' van de derde in de relatie. Vanuit de positie die het kind via deze derde gaat innemen, kan het zich gaan afvragen wat de anderen nu precies van hem verwachten. Wat wil hij (of zij) van mij? En als reactie daarop: wat wil ik zelf eigenlijk? En dat heeft opnieuw zijn weerslag op het lichaamsbeeld. Het schept nieuwe denk- en handelingsmogelijkheden en opent de weg naar de buitenwereld. Het stelt het kind in staat zich losser te maken van de intimiteit van het gezinsleven en toe te treden tot nieuwe sociale verbanden waarin het initiatieven kan gaan nemen en, later, ook taken kan gaan uitvoeren.

### 1.3.3 De symbolische orde als voorwaarde om te zeggen wie je bent

De ontwikkelingsgang die het kind doormaakt, is die van zich binden (hechting) naar zich losmaken (afstand, distantie). De ervaringen die het daarbij opdoet en de woorden die daarbij worden gesproken, laten hun sporen op het lichaamsbeeld van het kind achter. Dat benadrukt – weliswaar anders dan Dolto – ook de Franse psychoanalyticus Jacques Lacan.

Sigmund Freud (1856-1939) was de grondlegger van de psychoanalyse. De psychoanalyse ziet het onbewuste als bron van het menselijk doen en laten. De mens heeft zijn leven niet in de hand of, zoals Freud de consequentie van zijn theorie bondig samenvat, hij is 'geen heer in eigen huis'. Op het werk van Freud hebben vele anderen voortgebouwd.

Een van hen is de Fransman Jacques Lacan (1901-1981) (zie Schokker & Schokker, 2000). Lacan verbindt de psychoanalytische theorie met moderne linguïstische inzichten. In zijn theorie werkt Lacan de stelling uit dat de intrede van het kind in het taalsysteem een ommekeer in zijn leven teweegbrengt. Door zich aan het taalsysteem te onderwerpen leert het kind een onderscheid aan te brengen tussen zichzelf en de anderen, allereerst de moeder. Het (visuele) beeld dat het kind van zichzelf heeft en het daarmee samenhangende beeld van wat het voor de moeder is, kunnen dan worden geïnterpreteerd. De wereld van de beelden noemt Lacan de *imaginaire* orde, die van de taal de *symbolische* orde.

De symbolische orde bestaat in eerste instantie slechts uit een samenhangend geheel van (klank)materie, betekenaren genoemd. Pas in het door regels bepaalde gebruik krijgt deze betekenis. De betekenaar /b/a/n/k bijvoorbeeld krijgt pas betekenis als deze wordt verbonden met andere betekenaren. 'Ik zit op de bank' heeft een andere betekenis dan 'Ik breng mijn geld naar de bank'. De betekenis van een betekenaar en in het



verlengde daarvan het object waarnaar het verwijst, hangt dus af van de context waarbinnen deze wordt gebruikt.

De figuur van de vader (de 'derde') staat voor de symbolische orde. Als het kind de betekenisproeppende orde aanvaardt, is het in staat zich met zijn eigen naam te identificeren en kan het door de 'naam van de vader' over te nemen zich gaan beschouwen als 'zoon of dochter van' en een plaats krijgen in de reeks van generaties. Vanaf dat moment kan het loskomen van zijn moeder en door middel van de taal verlangens gaan koesteren.

De symbolische orde laat een betekenisvolle wereld ontstaan, waarin ieder (dus ook het kind) een eigen positie inneemt. Naast de imaginaire en de symbolische orde onderscheidt Lacan de orde van het reële. Het reële – de werkelijkheid als zodanig – onttrekt zich aan onze greep. Via beelden (die het reële aan de werkelijkheid gelijkstellen) en symbolen (die de betekenis ervan proberen te ontsluiten) proberen we er toch greep op te krijgen. Hier ligt ook de oorsprong van het verlangen. Het wordt door de ander opgeroepen en uit zich via de taal. Het reële waar het verlangen op is gericht, blijft – door de taal waarin het zich uit – buiten bereik. Toch dringt het zich steeds weer op. Dat leidt ertoe dat we steeds weer nieuwe verlangens koesteren: via steeds weer nieuwe betekenaren en in het kielzog daarvan nieuwe betekenissen proberen we – steeds opnieuw – toegang tot het reële te krijgen. Maar dat is onmogelijk. Het verlangen is op grond daarvan onvervulbaar.

De belangrijkste lezingen en artikelen van Lacan zijn te vinden in zijn *Écrits* (1966). Onder de titel *Le séminaire* zijn ook Lacans colleges verschenen.

Lacan vergelijkt het 'ik' dat het kind in de eerste jaren van zijn leven via zijn medemens opbouwt met een spiegel. Jonge kinderen hebben vanaf ongeveer de zesde maand belangstelling voor hun beeld in de spiegel. Als ze anderhalf zijn herkennen ze zichzelf erin. Gaandeweg gaat het kind zichzelf aan zijn spiegelbeeld gelijkstellen. Het identificeert zich ermee. Dat beeld vat het op als zijn eigen ik (Lacan, 1966, p. 94). Lacan spreekt hier over een *imaginaire* orde. (Het Latijnse *imago* betekent afbeelding.) De relatie die het kind aanvankelijk met zijn moeder heeft, speelt zich af in de imaginaire orde. Het kind identificeert zich met haar en neemt het beeld dat zij hem voorspiegelt over. Het gaat zichzelf zien zoals de moeder hem ziet. Binding is dus een imaginair proces: het kind stelt het andere aan zichzelf gelijk. Wat betekent dat nu voor het lichaamsbeeld? Het nieuwe 'spiegel-ik' wordt als het ware op het eerder opgebouwde lichaamsbeeld 'geplakt'. Dat wil niet zeggen dat het lichaamsbeeld verdwijnt. Het lichaamsbeeld is onbewust; het blijft 'doorwerken', door het spiegel-ik heen.

In het leven van het kind komt verandering als het een positie ten opzichte van zijn moeder gaat innemen. De woorden van de moeder die het doen en laten van het kind begeleiden, helpen het kind daarbij. Het beeld dat het van zichzelf opbouwt (het lichaamsbeeld, maar ook het daarop 'geplakte' spiegel-ik), wordt door haar van commentaar voorzien: 'Kijk, dat kun je al zelf!' 'Dat ben jij!' Als de vaderfiguur als derde in het spel komt, wordt dit symboliseringsproces versterkt en bekrachtigd (zie subparagraaf 2.2.3). En zo gaat het kind gaandeweg een plaats innemen binnen een orde die niet alleen meer door (spiegel)beelden wordt bepaald, maar ook door de

#### Imaginaire orde



woorden van de taal. Die woorden leggen wederzijdse posities vast: moeder versus vader, ouders versus zoon of dochter, leerkracht versus leerling, ik versus jou. En die woorden maken interpretaties mogelijk. Lacan spreekt hier over de *symbolische orde*. Binnen deze orde kan het kind loskomen van de imaginaire bindingen die het met anderen heeft. Het gaat nu niet meer om een beeld waarmee het zich identificeert, maar om een woord, een symbool dus: een naam, een persoonlijk voornaamwoord of de naam van een maatschappelijke rol (zoon of dochter, leerling of medeleerling). Zich losmaken kan men alleen binnen de symbolische orde – via woorden die posities aangeven –, want alleen binnen die orde kan de een tegenover de ander komen te staan. Pas als je in staat bent dat te doen, kun je participeren en deelgenoot zijn.

Symbolische  
orde

1

Deelgenoot

We hebben gezien dat een kind mens wordt als het zich bindt aan een medemens. Alleen via een medemens kan het de wereld binnenkomen. We spraken over een tweede geboorte. Maar het kind kan pas deelgenoot worden als het zich van die eerste medemens losmaakt en de imaginaire relatie die het met hem onderhoudt, ondergeschikt maakt aan de orde van de taal. Pas dan kan het een eigen positie innemen, participeren en deelgenoot worden. Daarmee verdwijnt de imaginaire orde niet. Identificatieprocessen blijven optreden; beelden blijven zich aandienen waarmee men zich identificeert. En dat gebeurt ook met de *idealen* waardoor men zich laat leiden. Maar de symbolische orde tempert dat proces. Binnen die orde neemt ieder een eigen positie in die elk genoodzaakt is – over en weer – te erkennen. Vanuit die orde kan men afstand nemen en de beelden die zich hebben aangediend omzetten in woorden en interpreteren. De orde begrenst, maar ze geeft ook interpretatieruimte, of anders gezegd: speelruimte.

Wesley (casus 1.1), Maurits (casus 1.2), Alex, Sandra en Nathan (casus 1.3) nemen allemaal binnen de symbolische orde van hun wereld een eigen positie in. Als we vragen wie ze zijn, noemen ze hun naam. Ze zullen ons vertellen waar en wanneer ze geboren zijn, hoe hun ouders heten, hun broers en zussen, waar ze wonen en waar ze op school zitten of hebben gezeten. Met behulp van woorden situeren ze zich in hun wereld. We spraken eerder over het lichaamsbeeld en de naam die ernaar verwijst. Die naam is in eerste instantie betekenisloos. Betekenis krijgt hij pas door het leven dat de kinderen onder die naam leiden. In dat leven klinkt, zoals we zeiden, het lichaamsbeeld mee, maar greep krijg je er niet op. Het lichaamsbeeld is immers onbewust. Als we willen weten wie Wesley, Maurits, Alex, Sandra en Nathan zijn, rest ons niets anders dan naar hun verhaal te vragen.

Het verhaal van Kaspar Hauser van casus 1.4 is zo'n verhaal. Hij is uit het niets komen opduiken. Hij werd iemand toen hij door medemensen de wereld werd ingetrokken. Zijn lichaamsschema ontwikkelde zich spectaculair (hij leerde lopen, paardrijden, schrijven, tekenen) en parallel daaraan zijn lichaamsbeeld. Dat alles had hij aan zijn medemensen te danken die hem in hun midden opnamen en hem op velerlei gebied ervaringen lieten opdoen en deze met hem bespraken. Langzaam begon hij een positie in te nemen binnen de wereld waarin hij terecht was gekomen. Vanaf dat moment kreeg zijn betekenisloze naam betekenis voor hem. Aanvankelijk herkende hij zichzelf niet in een spiegel en nadat hij was gaan praten, bleef hij zichzelf 'Kaspar' noemen. Pas toen hij zich tot zijn medemensen ging verhouden, kwam hij, zogezegd, tevoorschijn. Hij verscheen ten overstaan van zijn medemensen en begon 'ik' te zeggen: een ik tegenover een jij, een ander.

De ontwikkeling van het ik wordt door ontwikkelingspsychologen als identiteitsontwikkeling beschreven. De term 'identiteit' is afgeleid van het Latijnse *identitas*, dat dezelfde betekent. Onder identiteit verstaat men niet alleen het beeld dat, respectievelijk de beelden die iemand van zichzelf heeft (zelfbeeld), maar ook het gevoel – ondanks het feit dat men verandert – dezelfde te blijven (zelfgevoel). Het beeld dat, respectievelijk de beelden die iemand van zichzelf heeft, verwerft men in interactie met zijn medemensen. Dat is ook met het zelfgevoel het geval. Zelfbeeld en zelfgevoel zijn in tegenstelling tot het lichaamsbeeld bewust. Je zou kunnen zeggen dat ze 'rusten' op het (onbewuste) lichaamsbeeld.

De psychoanalyticus en ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson (1902-1994) ziet het verwerven van een evenwichtige identiteit (een realistisch zelfbeeld en een stabiel zelfgevoel) als de belangrijkste ontwikkelingstaak van jongeren. Jongeren zijn geen kinderen meer; ze maken in de jongerenfase een groeispurt door en ontwikkelen zich tot (jonge) man of vrouw. Bij het vervullen van die taak spelen naast volwassenen leeftijdsgenoten een belangrijke rol. Niet alleen toetst de jongere de beelden die hij van zichzelf heeft aan die van zijn leeftijdsgenoten, maar via hen wordt hij ook al dan niet bevestigd in zijn zelfgevoel.

De ontwikkeling van het ik verloopt volgens Erikson (2008) in verschillende fasen: in de babyfase staat het verwerven van vertrouwen centraal, in de vroege peuterfase van autonomie (zelfstandigheid), in de kleuterfase van het nemen van initiatieven, in de schoolfase (de midden- en bovenbouw van de basisschool) het constructief en doelgericht uitvoeren van taken en, zoals gezegd, in de fase van de adolescentie (jongerentijd) het verwerven van een evenwichtige identiteit. Erikson noemt vervolgens nog de fasen van de jongvolwassene (het delen van intimiteit), de volwassenheid (het zorg dragen voor anderen) en de oudere (wijsheid).

Overigens beschrijft Erikson de verschillende fasen als fasen waarin een spanning bestaat tussen aan de ene kant het door hem genoemde kenmerk en aan de ander kant het tegendeel ervan, bijvoorbeeld vertrouwen versus wantrouwen in de babyfase. In de jongerenfase staat identiteit tegenover (identiteits)verwarring. Erikson wijst erop dat het verwerven van identiteit, net als bijvoorbeeld van vertrouwen, niet zonder verwarring, respectievelijk wantrouwen gaat. Als het goed gaat, overwint het eerste gevoel het tweede. Maar soms lukt dat niet.

Identiteit bestaat bij de gratie van de beelden die men van zichzelf heeft. Beelden zijn imaginair; om te achterhalen wat de betekenis ervan is, zijn woorden nodig. Woorden roepen steeds weer nieuwe betekenissen op. Dat is de reden dat wat we identiteit noemen een *narratief* gegeven is: identiteit is in laatste instantie niets anders dan het verhaal dat we over onszelf vertellen.

Wie was Kaspar? Ook dat kan alleen een verhaal ons vertellen. Kaspar zelf heeft verschillende malen geprobeerd zijn levensverhaal op te schrijven. Geen van die pogingen heeft hij afgemaakt. De verhalen hebben een open eind. Dat is bij Kaspars levensverhaal zo, maar bij alle levensverhalen. Want elk verhaal kan steeds weer opnieuw – en daardoor anders – worden verteld. Een verhaal roept weliswaar beelden op, maar het verhaal zelf bestaat uit enkel woorden. Woorden vragen om interpretatie. Daar heb je steeds

weer nieuwe woorden voor nodig. En daarom is een verhaal nooit af. Het houdt in principe altijd een open eind. Dat geldt ook voor de vraag: wie ben ik? Ook daarop is geen laatste antwoord.

Ik

1

## 1.4 Jeugdland

In 1900 verscheen het boek *De eeuw van het kind*. Het werd geschreven door Ellen Key (1849-1926), een Zweedse feministe. Het werd razend populair en in vele talen vertaald, ook in het Nederlands.

‘Het kind niet met rust te laten, dat is de grootste misdaad der tegenwoordige opvoeding tegenover het kind. Daarentegen zal het doel der toekomstige opvoeding zijn eene, in uiterlijken, zoowel als in innerlijken zin, schoone wereld te scheppen, waarin het kind kan groeien, waarin het zich vrij kan bewegen, totdat het in botsing komt met het recht van een ander’ (Key, z.j., p. 104).

Key wilde het kind de ruimte geven. Want het kind hield voor haar een belofte in. In de nieuwe eeuw – de twintigste – zouden alle opvoeders moeten strijden voor de vrije ontplooiingskansen van alle kinderen. Want als elk kind zich vrij zou kunnen ontwikkelen, zou er vanzelf een betere wereld komen; een wereld waarin ieder zich vrij kan bewegen en waarin de vrijheid van de een slechts begrensd zou worden door de vrijheid van de ander. Ruimte geven, opvoeden in vrijheid en tot vrijheid, dat werd het pedagogisch devies waarmee de twintigste eeuw begon.

### 1.4.1 De opkomst van jeugdland

Het devies kinderen de ruimte te geven vond veel navolging. Er is in de geschiedenis van ons land geen eeuw aan te wijzen waarin kinderen zoveel ruimte gekregen hebben, vooral na de Tweede Wereldoorlog. In de eerste helft van de twintigste eeuw werden daarvoor de fundamenten gelegd (zie Bakker e.a., 2010, p. 221-237; Dekker, 2006, p. 288-314). Om de ruimte te krijgen zich te ontwikkelen, moesten kinderen eerst van werk worden vrijgesteld en vervolgens moest hen de mogelijkheid worden geboden om onderwijs te gaan volgen. In 1874 al werd het verboden om kinderen tot twaalf jaar te laten werken en in 1901 werd de leerplicht ingesteld. Die werd in de loop van de eeuw gaandeweg uitgebreid. Sinds 2007 dienen kinderen en jongeren tot hun zestiende onderwijs te volgen, waarbij ze op z'n minst een startkwalificatie moeten halen, maar bijna altijd volgen ze veel langer onderwijs. Maar om zich vrij te kunnen ontwikkelen moeten kinderen ook worden beschermd. In 1905 werd een wet van kracht die bepaalde dat ouders die hun kinderen verwaarlozen, misbruiken of mishandelen uit de ouderlijke macht kunnen worden gezet. Dat bood de mogelijkheid kinderen elders onder betere omstandigheden te laten opgroeien, in een pleeggezin of een kinderdhuis. Zo ontstond in de vorige eeuw gaandeweg een heel netwerk van voorzieningen rond het kind en de jongere, van onderwijs, zorg en hulpverlening tot vrijetijdsbesteding en ontspanning. De ruimte die Key voor de jeugd had geclaimd, groeide in die eeuw uit tot een apart domein. De historisch-pedagoog Dasberg noemde dat domein *jeugdland*: een speciaal voor kinderen en jongeren ingerichte wereld.

Jeugdland

In haar boek *Grootbrengen door kleinhouden* (1994, oorspronkelijk 1975) introduceerde de historisch-pedagoog Lea Dasberg (1930-2018) de stelling dat het kind en de ouder-kindrelatie zoals wij die kennen nog maar enkele honderden jaren bestaat (een stelling die overigens door veel historici wordt betwist). Dasberg stelt verder dat in de achttiende eeuw een aparte kinderwereld ontstaat. Daar liggen de wortels van jeugdland. Sindsdien is het kind steeds meer van de volwassen wereld afgeschermd. Dat betreurt ze. Want kinderen worden daardoor klein gehouden, met als gevolg, zo stelt Dasberg, dat ze niet meer volwassen willen worden.

Jeugdland heeft zijn wortels in de achttiende eeuw. Toen gingen er steeds meer stemmen op het kind van de maatschappij af te zonderen en het in een eigen wereld te laten opgroeien. De kinderfase is een aparte ontwikkelingsperiode; daar dien je rekening mee te houden. 'Verschikt de Saisoenen des levens niet,' schreef de Nederlandse schrijfster Betje Wolff (1738-1804) in 1778 (Wolff, 1977, p. 53). Zij was zeer gecharmeerd door die toentertijd nieuwe opvattingen over het kind. Maar weinigen konden zich aan dit devies houden, alleen ouders van kinderen uit de hogere klasse en de burgerlijke middengroepen. Het merendeel van de kinderen leerde een beetje lezen en schrijven op school en ging al snel werken. Pas in de negentiende eeuw begon daarin verandering te komen. In die tijd gingen steeds meer kinderen naar school. Maar de grote verandering begon pas in de vorige eeuw. Toen gingen *alle* kinderen naar school. Kinderen en jongeren brachten toen niet alleen steeds meer tijd van hun dagelijks leven in jeugdland door (behalve op school ook in hun vrije tijd), maar ook steeds langer. Jeugdland is dus een tamelijk recent verschijnsel. Dat wil niet zeggen dat kinderen vroeger niet werden opgevoed. Dat gebeurde wel. Ouders verzorgden hun kinderen en leidden hen – meestal door ze in het gezin en werk te laten meedoen – de maatschappij binnen. Ook toen hechtten kinderen zich aan hun ouders en maakten ze zich van hen los. Kinderen uit lagere milieus begonnen soms al vanaf hun zevende te werken, jongens op het boerenbedrijf of in een werkplaats, meisjes in het huishouden. In hogere milieus was dat echter anders. De zeventiende-eeuwse Nederlandse dichter en diplomaat Constantijn Huygens vertelt in zijn autobiografie *Mijn leven* uit 1681 over de opvoeding die hij van zijn vader kreeg. Die opvoeding was een grondige voorbereiding op zijn maatschappelijke toekomst. Want ook zijn zoon zou net als hij een hoge ambtenarenpost moeten gaan bekleden. Zijn culturele vorming begon al vroeg:

'Amper kon ik praten, of ik begon op tweejarige leeftijd voorgezongen liederen na te zingen. Er waren mensen die hierin een voorteken zagen en hoopten dat ik een beschermeling van de Muzen kon worden. Die hoop bleef niet ongegrond, want met vijf jaar al was ik bij elk huisconcert primus en beste van iedereen, of meende dat te zijn onder het luide applaus dat me op die jonge leeftijd ten deel viel. Daarna volgde de viola da gamba. Ik heb vaak horen zeggen dat ik me er binnen een paar weken in bekwaamd heb. Vervolgens kreeg ik van Joannes Brouart binnen een jaar tijd het Frans ingegoten, totdat het welhaast mijn moedertaal was geworden' (Huygens, 2003, p. 67).

En dat was nog maar het begin. Constantijn leerde nog luit spelen en naast het Frans ook Grieks en Latijn, daarnaast nog rekenen, retorica, logica en natuurfilosofie. Eenzijdig was het programma beslist niet, want hij bekwaamde zich ook in tekenen en schilderen, paardrijden, dansen en schermen. Zijn intellectuele vorming sloot hij af met een rechtenstudie van een jaar aan de Leidse Universiteit. Daarna volgden twee reizen naar Engeland en Venetië. Daar deed hij zijn eerste diplomatieke ervaring op. Hij was toen vierentwintig. Na nog enkele reizen als diplomaat, trad hij op negenentwintigjarige leeftijd als secretaris in dienst van de stadhouder, Frederik Hendrik.

Constantijn doorliep in vergelijking met de meeste leeftijdsgenoten een lange vormingstijd. Maar die bracht hij niet in jeugdland door. De wereld waarin hij vertoefde was niet een speciaal voor hem ingerichte kinderwereld. Constantijn deed op jonge leeftijd al met volwassenen mee: met zingen en luitspelen en ook met Frans spreken. Hij leerde vooral al doende, ook het vak van diplomaat. In de achttiende eeuw begon men zich tegen zo'n opvoeding te verzetten. Niet zozeer tegen dat al doende leren had men bezwaar, maar tegen te vroeg leren. Betje Wolff moest er niets van hebben. 'Een rariteit', 'een fraai vernuftje', 'een snappend (= pratend) woordenboekje', zou ze Constantijn hebben genoemd (Wolff, 1977, p. 52, 74, 107).

Denken we daar vandaag de dag nog steeds zo over? We hebben tegenwoordig meer oog voor hoogbegaafdheid en Constantijn was zonder twijfel hoogbegaafd. We willen kinderen niet meer onder hun niveau aanspreken maar er uithalen wat 'erin zit'. En dat deed de vader van Constantijn. Ellen Key zou echter niet twifelen. Ze zou het helemaal met Betje Wolff eens zijn geweest. Tegen zo'n opvoeding moet je je verzetten. Huygens liet zijn zoon niet 'met rust': hij gaf hem geen ruimte om zich te ontplooiën. Van het begin af aan werd hij in een cultureel keurslijf geperst en gedwongen zich op zijn maatschappelijke toekomst voor te bereiden. Een misdaad! Laat die jongen toch met rust en geef hem de ruimte, zou ze hebben gezegd.

### 1.4.2 Schoolland

We verplaatsen ons naar een school in onze tijd. De school staat in Amsterdam. Groep 7a heeft pauze en rent naar buiten.

'Over de trappen rennen kinderen. Na een hele ochtend in een mufte klas wil iedereen zo snel mogelijk naar buiten, liefst drie treden tegelijk.

"Hé hoofd, neus, mond!", gilt Michiel naar beneden, "jij zit bij mij oké?" "Oké, hoofd zonder hoofd," roept de stem van zijn vriend Pim terug. Buiten rennen ze naar hun vaste plek op het schoolplein, de laatste teamverdelingen worden al hollend bedisseld. Op het plein spelen bijna vijfhonderd kinderen. Zij spelen hollend, struikelend, voetballend of slenterend. Zij spelen roepend, schreeuwend, ruziënd of lachend. Zij spelen joelend, huilend en zo nu en dan fluisterend. Elke groep heeft een eigen ruimte op het plein. Als er veel inbreuk gemaakt wordt op die ruimte door andere groepen vallen ze terug op de regels: "Dit stuk is van onze klas, vraag het maar aan de meester."

Esther en Floor brengen deze pauze met zijn tweeën door. Ze zonderen zich af van alle anderen. Samen staan zij in een hoekje heel dicht bij elkaar, de armen verstrengeld. Zij zijn al vriendinnen vanaf de kleuterklas. Twee keer per week spelen ze bij Esther thuis om van daaruit naar turnen te gaan. Ze geven elkaar vaak zelfgemaakte dingen: Floors laatje ligt vol met tekeningen die ze van Esther heeft gekregen. Trots laat ze deze cadeautjes zo nu en dan aan anderen zien. En Esther heeft een laatje vol gevouwen bloemetjes van Floor gekregen.

Als de les saai is schrijven ze elkaar briefjes. Vanmorgen schreef Floor nog: "Je moet het niet doorvertellen hoor, maar Sonja denkt echt dat ze stoer is. Ik vind het niet meer leuk dat zij in ons groepje zit en jij?" (Esther en Floor krijgen ruzie met twee klasgenoten. Het gaat om wie er wel of niet aardig is en wie wel of niet "op" wie is.)

"Hebben jullie ruzie?", vraagt Marijke terwijl ze haar vriendinnetje Leonie op haar rug heeft. Deze wurmt zich los: "Waarover hebben jullie ruzie?" "Ach, ze doen gewoon hartstikke stom," zegt Esther. "Ja," vertelt Floor verder, "ze zeggen dat Esther het uit wil maken met Toon en dat is helemaal niet zo." Marijke en Leonie luisteren geïnteresseerd en spieden tegelijkertijd het schoolplein af op zoek naar de twee boosdoensters. "Ze zijn gewoon jaloers," besluit Leonie. (...) "Hé," roept Pim ze toe in het voorbijrennen, "doen jullie mee met meisjes pakken de jongens, jongens pakken de meisjes?" "Neel!", gilt Marijke, "dat jij nou zo oversekst bent!" "Dat jij nou zo'n miezerig preuts dwergje bent," roept Pim boos terug, alweer hun kant op rennend. "Als je niet wilt zoenen ben je toch niet meteen preuts?!", schreeuwt Esther. "Jij bent gewoon hartstikke oversekst hoor Pim! Jij wilt altijd zoenen!", doet Floor mee. "Jullie zijn helemaal dom," vindt Pim, "jullie hebben verkering en zoenen niet eens. Zo kínderachtig!"

"Heb jij nog een boterham over?", vraagt Esther aan Floor als ze de klas ingaan. "Ik heb alweer honger en ik had van die vieze kaas mee." Floor schudt het hoofd: "Ik heb al de rest aan Marijke gegeven." "Ik heb nog wel een koekje voor je," biedt Margot aan en haalt het uit haar laatje. "O, dank je wel," zegt Esther. "Ik wil ook een koekje," zegt Floor met een opdringerige stem. "Geef mij ook een koekje." "Maar dan heb ik zelf haast niks meer," protesteert Margot zwakjes. "Anders krijg jij morgen geen uitdeelsnoep van mij," dreigt Floor. Margot zwicht en Floor roept een triomfantelijk dank je wel. Even later zit de hele klas in alle stilte aardrijkskunde te maken' (Kuik, 1996, p. 19-23).

Hier krijgen kinderen – letterlijk – de ruimte. Honderden van hen spelen door elkaar: hollend, struikelend en voetballend. Volwassenen laten hen met rust. Ze zijn er niet. Hier werken alleen de interne krachten van het kinderverleven. Het zijn krachten die ertoe leiden dat kinderen elkaar aantrekken en afstoten. Ze bepalen wie bij wie hoort en wie niet. Esther hoort bij Floor. Als Esther wat van Margot krijgt, moet ook Floor wat van haar krijgen. Ze bepalen eveneens de omgang tussen de jongens en de meisjes. Wie is op wie? En wie wil zoenen en wie niet? Het medium waardoor die krachten tot uiting komen is de taal. Via de taal zoeken de kinderen toenadering en wijzen ze elkaar af, geven ze en nemen ze. En via diezelfde taal beoordelen ze elkaar en delen elkaar in: leuk versus stom, snel versus sloom, eerlijk versus oneerlijk, aardig versus onaardig (Kuik, 1996, p. 30). Wie hoort bij wie en wie valt erbuiten? Wie hoort bij de groep en wie niet?

De psychoanalyticus die dit voorval bekijkt, zal zeggen dat het aantrekken en afstoten van de kinderen een aftasten is van wie ze zijn. Hier domineert de imaginaire orde. De taal lijkt in dienst te staan van die orde. Via taal worden beelden uitgewisseld, beelden waarmee de kinderen zich identificeren of die ze juist afwijzen. De imaginaire orde kent niet alleen maar voors ('dit hoort bij mij; dit ben ik'); ze kent ook tegens ('dit hoort niet bij mij; dit wijs ik af'). In die orde is het voor of tegen, wit of zwart, ja of nee. Je hoort erbij of niet. Een tussenvorm bestaat niet.

Maar via diezelfde taal nemen de kinderen ten opzichte van elkaar ook posities in: Marijke ten opzichte van Pim en Floor ten opzichte van Margot en

#### Imaginaire orde

Esther. En van daaruit kunnen ze elkaar ruimte geven en kan er nuance ontstaan. Dan domineert de symbolische orde. De beelden kunnen dan vanuit een wederzijds erkend standpunt worden geïnterpreteerd. Wat wil hij nu precies van mij? En als reactie daarop: wat wil ik zelf eigenlijk?

Is dit jeugdland? Ja, dit is ook jeugdland. Overal waar kinderen – al dan niet georganiseerd – bij elkaar komen, op school, op de bso of op het sportveld, in de kerk of de moskee, maar ook thuis, op straat en – niet te vergeten – op sociale media (Instagram, Snapchat, TikTok) spelen dit soort tafereel zich af. Kinderen doen er met elkaar ervaringen op, maar zoeken ook een antwoord op de vraag wie ze zijn en naar aanleiding daarvan wat ze nu precies met en ten opzichte van elkaar willen. Dit geldt nog sterker voor oudere kinderen (zoals hier) en zeker voor jongeren. In de omgang met elkaar toetsen ze voortdurend wie ze in de ogen van de anderen 'zijn', of beter nog: zouden moeten zijn. De vraag is steeds weer: wie ben ik voor jou en wie ben jij voor mij? Maar ook: wat wil ik ten opzichte van jou en wat wil jij ten opzichte van mij? Die vragen bepalen de interne dynamiek van het kinder- en jongerenleven. Wat zich in jeugdland afspeelt, hangt echter niet alleen van die dynamiek af. Het hangt ook af van de voorwaarden waaronder jeugdland gestalte krijgt.

### 1.4.3 Verschillende versies van jeugdland

We blijven nog even in Amsterdam. Die stad kent zoals iedere grote stad verschillende buurten, buurten waarin mensen met veel en weinig geld wonen, met veel en weinig aanzien. Twee Amsterdamse onderzoekers (Bouw & Karsten, 2004) kozen drie verschillende buurten uit: een buurt waar mensen met veel geld en aanzien wonen (Oud-Zuid) en twee buurten van mensen met weinig geld en aanzien; een buurt (Oost) waar voornamelijk mensen met een migratieachtergrond wonen en een andere (Noord) met mensen die al generaties lang in ons land wonen. Wat leverde hun onderzoek op? Dat de kinderlevens in de drie buurten behoorlijk verschillen. De kinderen uit Oud-Zuid groeien op in welstand. Ze hebben een eigen kamer met meestal (toen nog) een computer, ze nemen buiten school aan allerlei sportieve en culturele activiteiten deel en gaan enkele keren per jaar op vakantie. Op straat spelen ze niet veel, en als ze dat doen spelen ze met kinderen die ze van elders kennen, van school, van een club of via hun ouders. Ze gaan dus alleen met bekenden om. In dat opzicht lijken ze op de kinderen uit Oost. Ook die gaan meestal alleen om met kinderen die ze uit eigen kring kennen. Maar ze hebben geen eigen kamer en eigen computer en nemen niet aan allerlei sportieve en culturele activiteiten deel. Sommige jongens zijn wel lid van een voetbalclub en veel kinderen gaan een of twee keer in de week naar Koranles. Velen van hen spelen, net als de kinderen in Oud-Zuid, weinig buiten. Ze ervaren de straat als onveilig door de zwervers en junks die er rondlopen, maar ook door de enkele kinderen die er wél spelen. Alleen de kinderen uit Noord spelen veel buiten. Hun buurt is een tuindorp. De huizen zijn klein; ook hier heeft niet elk kind een eigen kamer, maar buiten is het er veilig en overzichtelijk. Hier ontmoeten de kinderen elkaar wel op straat en spelen samen.

Allemaal kinderen, en toch verschillende kinderlevens. Jeugdland blijkt verschillende versies te hebben. We zagen aan het begin van dit hoofdstuk dat sociaal milieu en sekse van invloed zijn op het leven van kinderen. Het leven van Wesley uit casus 1.1 is anders dan dat van Maurits uit casus 1.2. Dat blijkt ook uit het onderzoek. Maar etniciteit is evenzeer van invloed. Het feit dat (groot)ouders uit het buitenland komen en vandaar hun godsdienst,

Symbolische  
orde

1

Verschillen  
tussen sociale  
milieus

Versies van  
jeugdland



of breder, hun cultuur hebben meegenomen, drukt zijn stempel op het leven van de kinderen. Kinderen verblijven allemaal in jeugdland en toch zijn hun levens niet gelijk.

Dasberg beschrijft jeugdland als een aparte wereld waarin kinderen van arbeid worden vrijgesteld en de ruimte krijgen om onderwijs te volgen en zich te ontwikkelen. Dat gaat gepaard met een afname van verantwoordelijkheden. Het gevolg is dat kinderen in jeugdland, zo stelt Dasberg, klein worden gehouden. Is dat ook het geval bij de kinderen die de Amsterdamse buurt-onderzoekers beschrijven? Voor de kinderen uit Oud-Zuid en Noord is dat zeker zo. Thuis hoeven ze nauwelijks in het huishouden te helpen. In Noord kunnen de kinderen na schooltijd onder het oog van hun ouders binnen en buiten vrijuit spelen. En dat geldt ook voor de kinderen in Oud-Zuid, hoewel die voornamelijk binnenspelen. Hun leven wordt meer dan dat van de kinderen in Noord door hun ouders georganiseerd. Die brengen hen op de fiets of met de auto overal naartoe: naar hockey of tennis, naar vioolles, naar een kindervoorstelling of een partijtje. Dat ligt anders bij de kinderen uit Oost. Deze kinderen dragen meer verantwoordelijkheid dan kinderen uit de andere wijken. Meisjes moeten thuis hun moeder helpen of op hun jongere broertjes en zusjes passen. De jongens gaan alleen naar voetbal. De oudste kinderen nemen de jongsten mee naar school en de moskee. Ook hier zien we dat kinderlevens verschillen. Wat niet verschilt, is dat jeugdland steeds meer een gecontroleerd domein is geworden, door ouders in eerste instantie, maar ook – zoals bij de kinderen in Oost – door broertjes en zusjes. Een Wesley (of Alex) is eerder uitzondering dan regel. Dat was vroeger veel minder het geval. Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw was de straat voor het merendeel van de kinderen een vrijplaats. Daar bestond een jeugdland zonder controle.

‘De straat speelde in de opvoeding een cruciale rol. Of liever: buiten de opvoeding, als proefferrein. Opgevoed werd er binnenshuis, buitenshuis werd het realiteitsgehalte – de redelijkheid, de rekbaarheid, de onzinnigheid – van de opvoedingsregels door kinderen onbewust beproefd. De straat was een experimenteerveld, al doende ontdekte je welke regels en wetten een zekere eerbiediging verdienden en welke beter met de vuilnisman mee konden’ (Offermans, 2003, p. 132).

Naast het gezin en de school was de straat bij uitstek de vrije ruimte van de jeugd. Maar vandaag de dag heeft de straat terrein verloren (Karsten e.a., 2001). Jeugdland is ‘verhuiselijkt’ en kent steeds minder vrije ruimte (Du Bois-Reymond e.a., 1998, p. 132; Hermes e.a., 2019). Met het onder dak komen van dit vrije deel van jeugdland is de controle groter geworden. Toch is er ook een andere tendens te bespeuren. Met het verdwijnen van de kinderen van de straat, is de invloed van de buitenwereld op het gezin enorm toegenomen. Boeken, radio en tijdschriften brachten de buitenwereld allang in huis. Maar met de tv, de computer, de smartphone en het internet is de invloed ervan veel sterker geworden (zie Valkenburg, 2014). Een smartphone behoort tegenwoordig tot de alledaagse uitrusting van een leerling, niet alleen in het voortgezet onderwijs, maar ook steeds meer in de midden- en bovenbouw van de basisschool.





Spelen op straat

Ouders hebben de impact van de moderne media op de ontwikkeling van hun kinderen maar ten dele in de hand. Met de nieuwe media is er in huis een nieuw soort vrije ruimte ontstaan die weliswaar door ouders kan worden gemonitord en gecontroleerd (idem, p. 296-300), maar vaak gebeurt dat niet of in beperkte mate. Zo vrij als de straat voorheen was, is de vrije ruimte binnen de media echter niet. Met regels experimenteren is er meestal niet bij. De regels zijn door de programmamakers van de films en games vastgelegd. Games bieden wel ruimte voor eigen inbreng; ze zijn interactief. In het spel kan de speler initiatieven nemen, taken uitvoeren en daarin ook 'beter' worden. Hij kan in steeds hogere *levels* gaan spelen. Dat biedt ontwikkelingskansen (met name op het gebied van ruimtelijk inzicht en ooghandcoördinatie), maar er kleven ook gevaren aan. Bepaalde 'jongeren kunnen opgefokt raken van gewelddadige games' (idem, p. 255). Dat alles geldt ook voor sociale media. Sites en applicaties als YouTube, Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagram en TikTok hebben de communicatiemogelijkheden van kinderen en jongeren enorm uitgebreid. Ze houden, net als tv, games en films, hun beelden voor hoe ze (zouden) moeten zijn. Maar ze bieden ook experimenteermogelijkheden. Met zulke sites en applicaties kunnen kinderen en jongeren – nu ook in de virtuele wereld – experimenteren met wie ze voor zichzelf, maar ook voor anderen kunnen (en willen) zijn. Maar ook hier dreigen gevaren: *cyberbullying* bijvoorbeeld (idem, p. 277-278): pesten maar nu met de smartphone, op internet. De impact van de moderne media is groot. Niet alleen hebben ze de communicatiemogelijkheden tussen mensen enorm vergroot; ze hebben er ook toe bijgedragen dat taboes als geweld en seks, waar men kinderen vroeger tegen wilde beschermen, meer en meer verdwenen zijn.

### Commercialisering van jeugdland

En met die media is de jeugdcultuur, vaak in het kielzog van de commercie (Vanobbergen, 2016), het huis en de school binnengekomen. De moderne media houden kinderen en jongeren beelden voor hoe ze moeten zijn. Het wekt geen verbazing dat kinderen zich op steeds jongere leeftijd als jongeren gaan gedragen. Een mediaonderzoeker schrijft: 'Hedendaagse kinderen van negen vertonen gedrag dat vroeger pas onder oudere adolescenten (vijftien- tot achttienjarigen) te observeren was' (Valkenburg, 2007, p. 16-17). Jeugdland wordt steeds meer medialand, of met andere woorden: 'gemediatiseerd' (Du Bois-Reymond e.a., 1998, p. 133).

Veel ouders willen vandaag de dag hun kinderen niets meer opleggen, maar met hen onderhandelen (De Swaan, 1982). Daardoor krijgen kinderen en jongeren steeds meer invloed op de gezinsinkopen, op uitstapjes en vakanties. De huidige jongere generatie is veel vroeger mondig dan voorheen (zie Brinkgreve, 2009). Het gevolg is dat jeugdland steeds meer zijn stempel op het gezinsleven drukt. Want via de invloed van kinderen en jongeren op het gezin neemt ook die van jeugdland toe.

#### 1.4.4 Opvoeden in jeugdland

Wat is er nu terechtgekomen van het devies van Ellen Key om kinderen met rust te laten en hen de ruimte te geven zich vrijelijk te ontplooiën? Die ruimte hebben ze gekregen, meer en meer zelfs. Maar met rust gelaten zijn ze niet. Ouders controleren het leven van hun kinderen in toenemende mate. Bovendien is achter hun rug om de invloed van de media almaar toegenomen. Het zijn de media – en daarachter vaak commerciële bedrijven – die een gemediatiseerd jeugdland creëren, een land waar kinderen en jongeren beelden krijgen voorgeschoteld over hoe ze moeten zijn. En als men hen met rust laat, blijken ook kinderen elkaar niet vrij te laten. Ze beoordelen elkaar en delen elkaar in hokjes in, daarbij maar al te vaak geholpen door de beelden die hen door het gemediatiseerde jeugdland zijn aangereikt. Ellen Key vergat waar de vader van Constantijn Huygens zich wel zeer van bewust was: een kind opvoeden betekent hem de wereld 'intrekken', het betekent hem inleiden in de fundamenteën van de cultuur. Voor Huygens was dat de cultuur van de Europese elite uit zijn tijd. Daar begon hij vroeg mee. Nog steeds leiden we kinderen in. Dat doen we thuis, als we het kind de moedertaal leren en de basisregels van de menselijke omgang, en vanzelfsprekend op school. Opvallend is dat vandaag de dag in de middenklasse en hogere milieus een brede culturele vorming nog steeds hoog wordt aangeslagen. Maurits' en Nathans ouders doen dat en de meeste ouders in Oud-Zuid ook. Die verbrede vorming levert een bijdrage aan hun maatschappelijke toekomst, niet alleen door de inhoud, maar ook door de karaktervorming die ervan uitgaat. Dat weten ze. En daarom krijgen veel van deze kinderen – als dat nodig is – bijles, maar ook muziek- en balletles, zitten ze op toneel, op voetballen en op tennis. Maar daarnaast oefenen de moderne media steeds meer invloed op de kinderen uit, binnen alle milieus. Op moderne media domineren beelden in plaats van woorden. En ook binnen de wereld van de media, de gemediatiseerde wereld, worden kinderen ingeleid, zonder veel inspanning meestal, bijna ongemerkt.

Is kinderen opvoeden hen met rust laten? Nee, natuurlijk niet. Kinderen opvoeden betekent hen de wereld intrekken. Zonder een moederfiguur die het kind de taal leert en het laat ervaren dat de wereld in orde is, gaat dat niet. Maar zonder vaderfiguur die het kind uit de moeder-kindeenheid losmaakt en het zogezegd met een opdracht de buitenwereld instuurt evenmin. Op-

### Mediatisering van jeugdland

### De wereld intrekken

voeden is het kind vertrouwen geven, het helpen zelfstandig te worden, het uitdagen initiatieven te nemen en taken te gaan uitvoeren en daar gaandeweg ook verantwoordelijk voor te zijn. Leerkrachten bouwen voort op de opvoeding van de ouders. Zoals de figuur van de moeder voor de wereld staat, de figuur van de vader voor de buitenwereld, staat de leraar voor het sociale verband buiten het gezin: de samenleving. De leraar wijst dus weer verder. Wanneer het kind de school binnenkomt kan het, mondjesmaat weliswaar, initiatieven nemen en vervolgens gaandeweg schoolse taken gaan oppakken. Via die taken kan het zich, samen met de kinderen uit zijn groep, de aangeboden cultuur eigen maken. Daarmee stelt de school kinderen in staat hun denk- en handelingsmogelijkheden te vergroten.

Niet alleen de leraar moet het kind daarbij uitdagen initiatieven te nemen en taken uit te voeren en daar gaandeweg verantwoordelijk voor te zijn, ook ouders moeten dat doen. En daarvoor moeten kinderen de ruimte krijgen.

Daar had Key gelijk in. Kinderen en jongeren hebben niet alleen op school, maar ook thuis speelruimte nodig: vrije ruimte in de klas en op het plein, op straat en thuis. Laat kinderen en jongeren maar met beelden spelen. Maar help hen ook zich binnen symbolische kaders te voegen, kaders die hen in staat stellen die beelden in woorden om te zetten en te interpreteren. Want uiteindelijk gaat het in de opvoeding niet om het spelen met beelden, maar om de vraag naar jou en mij, naar de vraag wat ik vanuit de positie die ik ten opzichte van jou inneem wil en jij vanuit jouw positie ten opzichte van mij. Verantwoordelijkheid dragen betekent je verantwoorden ten opzichte van medemensen, dus: ik ten opzichte van jou en jij van mij. Het gaat dus steeds om Wesley ten opzichte van Jason, om Maurits, Alex, Sandra en Nathan ten opzichte van hun moeders en vaders, hun leraren, hun vrienden en vriendinnen en omgekeerd.

De weg van de opvoeding is die van communicatie en participatie, in de letterlijke zin van het woord: delen, meedelen en deelnemen. Via communicatie word je deelgenoot, en door communicatie wordt het lichaamsbeeld 'beschreven'. Het hangt van de ervaringen af en van de daarbij passende woorden die zich op het lichaamsbeeld hebben vastgezet, hoe we op de vraag 'Wat wil ik en wat wil jij?' antwoorden. Als er voldoende vertrouwen en geloof is in het eigen kunnen, kan het kind de sprong naar het eigen initiatief wagen, taken gaan uitvoeren en ook de moed opbrengen om verantwoordelijkheid te dragen. Dan is het doel van de opvoeding bereikt. Als jeugdland slechts beelden genereert, houdt dit, zoals Dasberg zegt, het kind klein. En daarom zou elke opvoeder – steeds weer opnieuw – het kind en de jongere moeten aanzetten om vraagtekens te zetten bij de beelden die jeugdland genereert. Het gaat er niet om aan wie je je gelijk wilt stellen, maar – rekening houdend met de positie die je ten opzichte van de ander inneemt – wat jij ten opzichte van hem of haar wil. Om die vraag te beantwoorden heb je woorden nodig. Je kunt, net als op de vraag naar het ik, op deze vraag slechts voorlopige antwoorden krijgen. Dat geldt voor kinderen, jongeren én volwassenen. En dat is ook precies de reden waarom ze zich niet alleen verder kunnen ontwikkelen, maar ook zich kunnen vormen.

## Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we kennisgemaakt met kinderen en jongeren en hun werelden. We hebben gezien dat kinderen en jongeren in verschillende werelden leven. Vooral buiten de school springen de verschillen tussen

Verder wijzen

1

Deelgenoot

jongens en meisjes, maar ook tussen de sociale milieus in het oog. Die verschillen bepalen het leven van kinderen en jongeren en daarmee ook de ontwikkeling die ze doormaken.

Aan de hand van het leven van Kaspar Hauser hebben we gezien dat een kind om mens te worden voor de tweede keer geboren moet worden: in de wereld van de mensen. Dat kan pas als er een medemens is die zich om het kind bekommert en voor hem zorgt. Gebeurt dat niet, dan verkommt het kind. Modern hersenonderzoek laat zien dat de hersenen van de mens uiterst plastisch zijn: als een kind via degene die hem verzorgt actief in dialoog met zijn omgeving treedt, ontwikkelen de hersenen zich spectaculair. Daaraan gepaard leert het kind in de eerste jaren van zijn leven waarnemen, lopen, objecten manipuleren en spreken. Zijn denk- en handelingsmogelijkheden nemen daarmee enorm toe.

Om een individu te worden dat zich van anderen onderscheidt, heeft een kind eveneens een medemens nodig. Daarvoor is een veilige relatie nodig met de persoon die het kind als eerste verzorgt, meestal de moeder. Maar om een individu te worden is ook een derde nodig, meestal de vader. Die verwijst naar de buitenwereld, de wereld buiten de intimiteit van het gezinsleven. Als de relatie met de eerste verzorger veilig is, bouwt het kind vertrouwen op en krijgt het een lichaamsbeeld dat hem de wereld als 'in orde' doet ervaren. Wanneer vervolgens zijn vermogen om zelfstandig te opereren toeneemt en het kind zich via een derde persoon van zijn eerste verzorger kan gaan losmaken, kan het initiatieven gaan nemen, taken gaan uitvoeren en gaandeweg verantwoordelijkheid dragen. Daarbij is de taal essentieel. Via de symbolische orde van de taal kan het kind zich losmaken van degene die hem verzorgt en een positie gaan innemen. Taal stelt hem in staat de beelden (de imaginaire orde) die zich aan hem opdringen te interpreteren en geeft hem een middel om te vragen wat de ander en wat hijzelf wil.

Ten slotte hebben we gezien dat kinderen en jongeren in een jeugdland leven. Er bestaan verschillende versies van. Kenmerkend voor het jeugdland van vandaag de dag is dat dit meer en meer door beelden wordt bepaald. Jeugdland is niet alleen gecommmercialiseerd maar ook 'gemediatiseerd'. Hier ligt een belangrijke taak voor opvoeders. Zij dienen kinderen en jongeren te helpen die beelden in woorden om te zetten en te interpreteren.

# Vragen en opdrachten

- 
- 1.1** Wie ben jij?
- 1.2** Stel op basis van paragraaf 1.1 (Kinder- en jongerenwerelden) een vragenlijst op en leg deze vragen voor aan de kinderen of de jongeren in de klas waar je stage loopt. Vergelijk de antwoorden met de antwoorden die je in deze paragraaf bent tegengekomen. Wat zijn je bevindingen en welke conclusie trek je daaruit?
- 1.3** Stel op grond van paragraaf 1.2 (De wereld als voorwaarde om je te vormen) een lijst van voorwaarden op waaronder jonge kinderen zouden moeten opgroeien. Raadpleeg daarbij eventueel een boek over ontwikkelingspsychologie. Discussieer met je medestudenten over de vraag of in ons land aan deze voorwaarden voor *alle* kinderen en jongeren wordt voldaan.
- 1.4** Beschrijf de fasen die een kind volgens dit hoofdstuk doorloopt. Ga na welke rol de opvoeders daarbij dienen te vervullen. Ga in een boek over ontwikkelingspsychologie na welke fasen daar worden genoemd en welke rollen de opvoeders volgens dat boek daarbij zouden moeten vervullen. Maak een vergelijking. Zijn er overeenkomsten? Zijn er verschillen? Discussieer met medestudenten over de consequenties van fase-indelingen binnen de ontwikkelingspsychologie voor de manier waarop opvoeders zich dienen op te stellen.
- 1.5** In dit hoofdstuk wordt beweerd dat niet alleen jongeren, maar ook kinderen in staat zijn zelfstandig te handelen, initiatieven te nemen, taken uit te voeren en daarover verantwoordelijkheid te dragen. Kijk naar de kinderen of de jongeren in je stageklas. Bespreek deze opvatting met je mentor en medestudenten.
- 1.6** Psychoanalytici maken onderscheid tussen imaginaire en symbolische identificatie. Kun je op grond van dit hoofdstuk benoemen wat het verschil hier-tussen is? Wat is volgens jou het belang van de symbolische identificatie voor de opvoeding?
- 1.7** Discussieer met je medestudenten over Dasbergs stelling dat jeugdland kinderen klein houdt. Wat is jullie conclusie?
- 1.8** Observeer de kinderen uit de klas waar je stage loopt tijdens de pauze. Vergelijk je observaties met de observaties die je in paragraaf 1.4 (Jeugdland) aantreft. Wat is je conclusie?
- 1.9** Onderzoek in je stageklas naar welke tv-programma's de kinderen of jongeren kijken. Bekijk deze zelf ook. Wat zijn je bevindingen?

- 1.10** Vraag aan de kinderen of jongeren hoelang ze per dag tv-kijken, gamen en internetten. Welke gegevens levert dat op en welke conclusies zijn daaraan te verbinden?
- 1.11** Kinderen groeien binnen verschillende buitenschoolse werelden op: die van Wesley (of Alex) is heel anders dan die van Maurits (of Nathan). Maurits' buitenschoolse wereld fungeert als een soort *parallele* school; bij Wesley is dat niet het geval. Zoek op internet informatie op over weekendscholen. Wat zijn dat voor scholen en voor wie zijn ze bedoeld? Vergelijk de weekendschool met de buitenschoolse wereld waarin Maurits opgroeit. Zou je een weekendschool een *parallele* school kunnen noemen?
- 1.12** Het hoofdstuk eindigt met het voorstel om kinderen 'met beelden te laten spelen'. Maar er wordt ook gesteld hen te helpen 'zich binnen symbolische kaders te voegen'. Bespreek met je medestudenten wat hiermee wordt bedoeld. En wat betekent dat nu precies voor de onderwijspraktijk? Hoe denken jullie over deze stelling?