

Schoolpedagogiek

Opvoeding en onderwijs in de basisschool

Joop Berding
Wouter Pols

Tweede druk



Noordhoff Uitgevers

Schoolpedagogiek



*'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

Deze uitgave wordt ondersteund door **www.pabowijzer.nl**:

- Het e-book (digitale hoofdstukken)
- Toetsvragen met feedback
- Samenvattingen per hoofdstuk





Schoolpedagogiek

Opvoeding en onderwijs in de basisschool

Joop Berding

Wouter Pols

Tweede druk

Noordhoff Uitgevers Groningen | Houten

Ontwerp omslag: G2K Designers Groningen / Amsterdam
Omslagillustratie: Photo Disc

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan: Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

0 1 2 3 4 5 / 14 13 12 11 10

© 2009 Noordhoff Uitgevers, Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/reprorecht). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-84079-2
ISBN 978-90-01-77306-9
NUR 846

Woord vooraf bij de tweede druk

De eerste druk van *Schoolpedagogiek* verscheen in 2006. Precies tweehonderd jaar daarvoor werd in ons land de eerste nationale onderwijswet ingevoerd. Die wet schreef een nieuwe school voor: klassikaal, kindgericht en activerend. Zij moest rekening houden met de kindelijke ontwikkeling en daarom werden kinderen 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 lagere 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.

De huidige basisschool en de lerarenopleiding voor het basisonderwijs zijn de uitkomst van een lange ontwikkeling. De opleidingen hebben het pedagogisch gedachtegoed niet alleen aan steeds weer nieuwe generaties aankomende leerkrachten doorgegeven, maar ook bij de tijd gehouden. En in de scholen hebben leerkrachten met dit gedachtegoed geëxperimenteerd en zijn nagegaan wat daarvan van waarde was. Uiteindelijk zijn zij het geweest die deze idealen steeds opnieuw handen en voeten hebben gegeven.

Toen in de jaren tachtig 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 onderwijswetenschappen. 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 leren en gedragsproblemen en het voorkomen en remediëren ervan. Daarmee verdween niet alleen het gewone opgroeiende kind uit het zicht, maar ook de cultuur en de representanten ervan (de opvoeders) met behulp waarvan het kind zich ontwikkelt en groot wordt. En dat waren nu precies de thema's van de vroegere pedagogiek.

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 meer is dan een strikt technische aangelegenheid. Opvoeding gaat niet alleen over kinderen en hoe je hen het best in hun ontwikkeling kunt begeleiden, maar ook over cultuur en samenleving. Men voedt kinderen 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 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.

De pabo van vandaag de dag ziet er heel anders uit dan de opleiding van tien, laat staan 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 kan als kennisbasis dienen voor een module pedagogiek, 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 kennisbasis, hulpbron of naslagwerk. Het presenteert allereerst een brede en uitgewerkte pedagogiek voor de huidige basisschool, een pedagogiek die past bij deze tijd, maar tegelijkertijd de pedagogische traditie voortzet.

Tot slot willen we een aantal mensen bedanken. Allereerst de studenten van de pabo van de Hogeschool Rotterdam. Zij maakten de afgelopen jaren al kennis met delen uit dit boek en leverden daar commentaar op. Ook anderen gaven commentaar op verschillende hoofdstukken. We noemen hier prof. dr. Mineke van Essen, Marjo Quartel-den Exter en dr. IJsbrand Jepma. Ook Inge Pols-van Rijn, Maud en Anton Pols en Conny Berding-Kempen gaven verbeter suggesties en boden hulp. Docenten van verschillende hbo-instellingen gaven commentaar op de eerste druk van dit boek. We danken allen van harte. Tot slot willen we de volgende (oud-)studenten noemen: Anny Chen, Laura Haverland, Daniëlle de Kruijf, Manouk Putzer, Joyce de Rooij, Judith Schouten, Ilona Somers, Mirella Starink, Petra van de Werken en Miranda de Wit. Van het materiaal dat zij ontwikkelden en verzamelden, hebben we dankbaar gebruik gemaakt. De namen van de kinderen die daarin worden genoemd, hebben we om privacyredenen veranderd.

Den Haag, 15 juli 2009
Joop Berding en Wouter Pols

Inhoud

Over de auteurs 12

Aan de student 13

Proloog 15

1 Kinderen en de werelden waarin ze leven 15

- 1.1 Kinderwerelden 16
 - 1.1.1 De wereld buiten school van Wesley en zijn klasgenoten 16
 - 1.1.2 Wesley en Maurits 18
- 1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen 20
 - 1.2.1 Het korte leven van Kasper Hauser onder de mensen 21
 - 1.2.2 Een tweede, culturele geboorte 22
 - 1.2.3 De plasticiteit van de hersenen 24
 - 1.2.4 Het kindermeisje van Kasper Hauser 26
- 1.3 Wie ben ik? 26
 - 1.3.1 Het lichaamsbeeld als bron van het ik 27
 - 1.3.2 Loskomen uit de twee-eenheid van moeder en kind 29
 - 1.3.3 De symbolische orde als voorwaarde om te zeggen wie je bent 31
- 1.4 Jeugdland 33
 - 1.4.1 De opkomst van jeugdland 34
 - 1.4.2 Schoolland 36
 - 1.4.3 Verschillende versies van jeugdland 38
 - 1.4.4 Opvoeden in jeugdland 40
 - Samenvatting 42
 - Vragen en opdrachten 43
 - Verder lezen 44

Deel 1

Kinderen en hun opvoeders 46

2 Standsopvoeding: opvoedingsbeelden begin negentiende eeuw 49

- 2.1 Plakken met een koek 50
 - 2.1.1 Tegen het slaan 51
 - 2.1.2 Subtielere opvoedingsmiddelen 52
 - 2.1.3 Een namaakplak! 53
- 2.2 Het stripverhaal van Jacob de Vos: spelen en leren 53
 - 2.2.1 Spel: de leefomgeving van de kinderen De Vos 53
 - 2.2.2 Gerichtheid op elkaar 54
 - 2.2.3 Aanschouwelijkheid en spel 55
- 2.3 Verlichte opvoedingsidealen 57
 - 2.3.1 Elk kind is uniek 58
 - 2.3.2 Identiteit 58
- 2.4 De opvoeding van de opvoeder 59
- 2.5 Pedagogische principes 60
 - Samenvatting 60
 - Vragen en opdrachten 61
 - Verder lezen 61

3 **Volksoopvoeding: kinderleven in de stad begin twintigste eeuw** 63

- 3.1 Kind en school anno 1900 64
- 3.1.1 Een volkskind: Fok Goosens 65
- 3.1.2 Op de grens tussen 'oud' en 'nieuw' onderwijs 69
- 3.2 Het kind en de gemeenschap 70
- 3.2.1 Een voorhoede 70
- 3.2.2 De geschiedenis van de nieuwe-schoolbeweging 71
- 3.2.3 'Nieuwe' kindvisies 77
- 3.2.4 Kind, school en samenleving 79
- 3.2.5 De actualiteit van de nieuwe-schoolbeweging 81
 - Samenvatting 83
 - Vragen en opdrachten 84
 - Verder lezen 84

4 **Opvoeding en de rechten van kinderen** 87

- 4.1 De rechten van kinderen 88
- 4.2 Janusz Korczak, grondlegger van de rechten van het kind 90
- 4.2.1 De drie grondrechten van het kind 91
- 4.2.2 Korczaks eerste ervaringen als opvoeder 93
- 4.2.3 Recht en rechtvaardigheid 98
- 4.2.4 Korczak en de school 100
- 4.2.5 Besluit 102
 - Samenvatting 103
 - Vragen en opdrachten 104
 - Verder lezen 104

Deel 2

Onderwijs: de school vroeger en nu 106

5 **Schoolland** 109

- 5.1 Albert wil niet groot worden 111
- 5.2 Pedagogische principes 112
- 5.2.1 Mens word je door opvoeding 113
- 5.2.2 Elk kind kan leren en wil actief zijn 113
- 5.2.3 Jegge en de ethische opdracht van de school 115
- 5.3 De levensvorm van de basisschool 115
- 5.3.1 In je leraar geloven 117
- 5.3.2 De wet in praktijk brengen 118
- 5.4 Leren vanuit vanzelfsprekendheden 119
- 5.5 Geloven in je leerlingen 121
 - Samenvatting 122
 - Vragen en opdrachten 123
 - Verder lezen 123

6 **De school vroeger: van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs** 125

- 6.1 Van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs 127
- 6.1.1 Kritiek vanuit nieuwe pedagogische denkbeelden 128
- 6.1.2 De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en de onderwijswet van 1806 129
- 6.2 Een nieuwe klassikale school 131
- 6.2.1 Prinsen als onderwijsvernieuwer 132
- 6.2.2 Pestalozzi als inspirator van een nieuwe schoolpedagogiek 133
- 6.2.3 Verdiensten 134
- 6.3 Schoolstrijd 135

- 6.3.1 Bezwaren tegen de geest der eeuw 136
 - 6.3.2 Een nieuwe grondwet en haar gevolgen 137
 - 6.3.3 Schoolstrijd en verzuijing 138
 - Samenvatting 140
 - Vragen en opdrachten 141
 - Verder lezen 141
- 7 'Modern' klassikaal onderwijs: nieuwe methoden 143**
- 7.1 Modernisering en nieuwe onderwijsmethoden 145
 - 7.1.1 De liberalen en de modernisering van Nederland 145
 - 7.1.2 De stand van het onderwijs aan jonge kinderen; een nieuwe methodiek 147
 - 7.1.3 Herbart en de invoering van de leertrappen in het lager onderwijs 148
 - 7.1.4 Kritische noten 150
 - 7.2 Opnieuw: een nieuwe school 150
 - 7.2.1 Ligthart en 'het volle leven' 151
 - 7.2.2 De nieuwe-schoolbeweging en de reformpedagogiek 152
 - 7.2.3 Vernieuwingen in het onderwijs aan jonge kinderen 154
 - 7.2.4 De onderwijswet van 1920: consolidatie 155
 - Samenvatting 155
 - Vragen en opdrachten 156
 - Verder lezen 156

- 8 De school van nu: gedifferentieerd onderwijs 159**
- 8.1 Een school in onze tijd: oud en nieuw 161
 - 8.2 Onderwijs en opvoeding tussen 1920 en 2010 162
 - 8.2.1 Pedagogiek voor en na de Tweede Wereldoorlog: de eigen verantwoordelijkheid centraal 162
 - 8.2.2 Onderwijs en opvoeding na de jaren zestig en zeventig: een pleidooi voor individualiteit, autonomie en gelijke kansen 164
 - 8.2.3 De Contourennota: een nieuw stelsel van onderwijs; de basisschool 165
 - 8.2.4 Schoolprestaties en visies 168
 - 8.3 Gedifferentieerd onderwijs: individuele prestaties en met en voor elkaar verantwoordelijk zijn 170
 - Samenvatting 170
 - Vragen en opdrachten 171
 - Verder lezen 171

Deel 3

De pedagogische opdracht: van en met elkaar leren 174

- 9 Leren 177**
- 9.1 Verschillende visies op leren 178
 - 9.2 Naar een sociaal-constructivistische visie op leren 181
 - 9.2.1 Piaget: leren en ontwikkeling 184
 - 9.2.2 Vygotskij: de invloed van de cultuur 185
 - 9.2.3 Dewey: participatie als pedagogisch en methodisch beginsel 188
 - 9.3 De klas als gemeenschap van onderzoekers 192
 - 9.4 Leerresultaten en het beoordelen daarvan 194
 - 9.4.1 Beoordeling 195
 - 9.4.2 Nieuwe vormen van beoordeling 196
 - Samenvatting 198
 - Vragen en opdrachten 199
 - Verder lezen 199

10 **Leerinhouden** 203

- 10.1 Leerinhouden: verschillende benaderingen 205
- 10.2 Leerinhouden: een historische excursie 206
 - 10.2.1 Comenius 206
 - 10.2.2 Fröbel 207
 - 10.2.3 De Herbartianen 208
 - 10.2.4 Ligthart 210
 - 10.2.5 De jaren twintig en verder 211
 - 10.2.6 Kerndoelen 212
 - 10.2.7 Terugblik: visies op leerinhouden 213
- 10.3 Leerinhouden en curriculum 214
 - 10.3.1 Leerinhouden 214
 - 10.3.2 Curriculum 217
- 10.4 Het schoolvak geschiedenis 220
 - Samenvatting 224
 - Vragen en opdrachten 225
 - Verder lezen 225

11 **Onderwijsarrangementen** 227

- 11.1 Omgevingsonderwijs in Schenkel 229
- 11.2 Een onderwijsarrangement gericht op het gebruik van gereedschappen 230
 - 11.2.1 Gereedschappen als media om te denken en te handelen 230
 - 11.2.2 Een onderwijsarrangement waar kinderen met elkaar en tegelijkertijd op hun eigen manier kunnen leren 231
- 11.3 Een onderwijsarrangement in de onderbouw 232
 - 11.3.1 Gedifferentieerd onderwijs in de onderbouw: het piratenproject 233
 - 11.3.2 Werkvormen binnen klassikaal en gedifferentieerd onderwijs 234
 - 11.3.3 De rol van de leerkracht 235
- 11.4 Een onderwijsarrangement in de bovenbouw 236
 - 11.4.1 Gedifferentieerd onderwijs in de bovenbouw 237
 - 11.4.2 Taakgericht werken met methodes 238
 - 11.4.3 Vanuit de methode een brug naar de leefwereld slaan 239
- 11.5 Leren voor het leven 240
 - 11.5.1 Vragen oproepen en obstakels overwinnen 241
 - 11.5.2 Waarom er meerdere onderwijsarrangementen nodig zijn 241
 - Samenvatting 242
 - Vragen en opdrachten 243
 - Verder lezen 243

12 **De pedagogische opdracht van de school** 245

- 12.1 Charlie en de freinettechnieken 246
 - 12.1.1 Hoe Charlie leerde schrijven 247
 - 12.1.2 Charlie en de bruine band voor leidinggeven 249
 - 12.1.3 Van freinettechnieken tot instituties 249
 - 12.1.4 Een klas die opvoedt? 250
- 12.2 Wat is opvoeding? 252
 - 12.2.1 Opvoeden tot een moreel kompas 252
 - 12.2.2 Geen inwerking, geen groei, maar initiatie 254
 - 12.2.3 Opvoeding als initiatie via participatie en communicatie 255
- 12.3 De klassenraad als moreel kompas 256
 - 12.3.1 De klassenraad als oog, verstand en hart van de groep 258
 - 12.3.2 De pedagogische opdracht van de school 259
 - 12.3.3 Een moreel kompas in een pluriforme samenleving 262
 - 12.3.4 Je laten aanspreken en vertrouwen hebben 263

- 12.3.5 Opvoeding als disciplineren, cultivering, civilisering en moralisering 265
 - Samenvatting 266
 - Vragen en opdrachten 267
 - Verder lezen 267

Deel 4

School en maatschappij 270

13 De school: tussen gezin en maatschappij 273

- 13.1 Een beslissend jaar 275
- 13.2 Meritocratie 277
 - 13.2.1 Gelijke rechten 277
 - 13.2.2 Gelijke kansen 279
- 13.3 De school als spiegel van de samenleving 282
 - 13.3.1 De invloed van politiek en recht 283
 - 13.3.2 De invloed van de economie 284
 - 13.3.3 Een pedagogisch filter 286
- 13.4 De school als schakel tussen gezin en maatschappij 288
 - 13.4.1 Een pedagogische tussenruimte 289
 - 13.4.2 Een brug slaan: via de brede school en ouderparticipatie 291
 - 13.4.3 Openbaar en bijzonder onderwijs: de identiteit van de school 292
 - 13.4.4 'Education cannot compensate for society' 293
 - Samenvatting 295
 - Vragen en opdrachten 296
 - Verder lezen 297

14 De basisschool en opvoeding tot burgerschap 299

- 14.1 Burgerschap: een 'modern' begrip? 300
 - 14.1.1 Historische betekenissen van burger en burgerschap 301
 - 14.1.2 Moderne opvattingen over burgerschap 303
 - 14.1.3 Participatief burgerschap 305
- 14.2 De basisschool en burgerschap 307
 - 14.2.1 Doelen van burgerschapsopvoeding 308
 - 14.2.2 Wat de school vermag 311
 - 14.2.3 De democratische kerntaak van de school 312
 - Samenvatting 314
 - Vragen en opdrachten 315
 - Verder lezen 315

Epiloog 317

15 Pedagogische theorie, pedagogische praktijk 317

- 15.1 Het beroep van leraar 319
- 15.2 Stil weten, tact, vertrouwen 320
- 15.3 Van ervaringen leren 322
- 15.4 Onderzoek via reflection in en reflection on action 324
 - Samenvatting 326
 - Vragen en opdrachten 327
 - Verder lezen 327

Geraadpleegde literatuur 329

Illustratieverantwoording 343

Register 345



Over de auteurs

dr Joop Berding (1954)

Joop Berding volgde de opleiding tot onderwijzer en was werkzaam in het basisonderwijs, het deeltijdonderwijs pedagogiek en de educatieve dienstverlening. Voorts werkte hij onder andere bij de gemeente Den Haag en bij het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport als beleidsmedewerker jeugdbeleid. Op dit moment werkt hij als onderwijsmanager van de masteropleiding Pedagogiek en als onderzoeker bij de kenniskring *Opgroeien in de stad* van de Hogeschool Rotterdam. Hij studeerde wijsgerige en historische pedagogiek aan de Universiteit Leiden en promoveerde in 1999 aan de Vrije Universiteit Amsterdam op de pedagogiek van John Dewey. Hij publiceerde enkele boeken en vele artikelen over de pedagogiek van Janusz Korczak en over de pedagogiek van Dewey.

drs Wouter Pols (1946)

Wouter Pols volgde de opleiding tot onderwijzer en studeerde later pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Hij begon als leraar in het speciaal onderwijs, werkte later als opleider aan een kleuterleidstersopleiding en in het deeltijdonderwijs pedagogiek. Momenteel is hij werkzaam op het Instituut voor de Lerarenopleidingen van de Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij verbonden aan de Kenniskring *Opgroeien in de Stad* van dezelfde hogeschool. Hij heeft publicaties op zijn naam staan op het gebied van wetenschap en pedagogiek, psychoanalyse en pedagogiek, geschiedenis van de opvoeding, pedagogische visies en de pedagogische opdracht.

Aan de student

Het pedagogiekboek 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.

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 de basisschool.

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. Wellicht herken je er iets van in je eigen praktijk of is er juist een tegenstelling met die praktijk. Elk hoofdstuk heeft, 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, 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. En ten slotte de derde laag: die van de pedagogische begrippen of concepten. Dat zijn als het ware de gereedschappen die we gebruiken om dit stukje 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 waar we hierboven over schreven – steeds rijker worden.

Proloog

Kinderen en de werelden waarin ze leven

1

- 1.1 Kinderwerelden
 - 1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen
 - 1.3 Wie ben ik?
 - 1.4 Jeugdland
- Samenvatting
Vragen en opdrachten
Verder lezen

Je hebt voor een pedagogische opleiding gekozen en dat betekent dat kinderen je belangstelling hebben. Dit hoofdstuk gaat over kinderen. Kinderen, wie zijn dat? Hoe leven ze vandaag de dag? En hoe ontwikkelen ze zich? Het zijn vragen waar je als het goed is al over hebt nagedacht. Je bent kinderen tegengekomen op je stageschool. Daarnaast heb je misschien ervaring met kinderen 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 kinderkerk. Bovendien: je was vroeger zelf een kind! Wie zijn kinderen? 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. We besteden aandacht aan de betekenis van de kindertijd en aan de verschillende leefwerelden van kinderen, binnen en buiten de school. Aan de hand van levensverhalen van kinderen uit heden en verleden laten we zien wat het betekent 'ter wereld' te komen en een mens te worden die 'ik' zegt. Opvoeden betekent: kinderen de wereld 'intrekken'. Alleen als een kind de wereld wordt ingetrokken, eerst door zijn ouders en daarna door andere volwassenen (leraren, pedagogisch medewerkers, kinderwerkers enzovoort) en daarnaast ook door leeftijdgenoten, kan het deelgenoot worden, dat wil zeggen: mee gaan doen. Deelgenoot wordt 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. Vandaar dat we dit eerste hoofdstuk een proloog noemen. Deze geeft de contouren van de pedagogiek die we in dit boek vanuit verschillende invalshoeken verder zullen uitwerken.

OPENINGSCASUS

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 Kinderwerelden

Bijna duizend uur per jaar brengen kinderen op school door. Daar zijn ze letterlijk *school*kinderen. Maar kinderen leven in meer werelden dan alleen die van de school. Naast de schoolwereld is er ook de wereld thuis, die van de sport, van het buurt- en clubhuis, de kerk of de moskee en de straat. In de wereld van de school voert een volwassene de regie, ook al weten kinderen daar soms aan 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 leeftijdgenoten als 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 als 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). 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 met computerspelletjes 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 als tikkertje of verstop-pertje. 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 noemen, komt overeen met wat de andere meisjes uit de klas opschrijven. 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 het '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 computerspelletjes; ze willen zichzelf op de proef stellen en uitgedaagd worden de beste te zijn. Meisjes 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 echter wel met elkaar. Als kinderen thuis spelen 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 een computerspelletje 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'.

Verschillen 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 naschoolse opvang of naar een club- of buurthuis, nemen deel aan verlengde-schooldagactiviteiten, zijn lid van een sportclub, zitten op muziek- of toneelles, 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 hockeysde, 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 fantasie-cartoons. 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' (uit *Vrij Nederland* 2002, p. 59).

Parallele school

Voor Maurits uit casus 1.2 zijn de buitenschoolse activiteiten die hij volgt bijna een soort *parallele* school, een school naast de school dus. Zijn ouders hebben druk op hem uitgeoefend om een aantal buitenschoolse activiteiten te gaan volgen: Frans, tennis en skiën. Je hebt er wat aan voor later, net als 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 kortom – net als het gezin waarin hij opgroeit en de school die hij bezoekt – zijn karakter.

Verschillen tussen sociale milieus

Laten we nog even teruggaan naar Wesley uit casus 1.1. Net als 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 playstation-spelletjes die hij in handen krijgt en de tv-programma's die hij ziet. Maurits uit casus 1.2 is enig kind uit een welgesteld middenklassegezin. Wesley is een van de drie kinderen uit een eenoudergezin. De 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 zeiden 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 (voetballen versus knutselen, computerspelletjes versus Frans), maar ook voor de vorming van hun karakter (voor jezelf opkomen versus het oefenen van uithoudingsvermogen). De schoolwereld is beslist niet de enige wereld waarin kinderen dingen leren en waar hun karakter gevormd wordt.

1.2 De wereld als voorwaarde om je te vormen

Casus 1.3 Kasper 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 stadsgenoot uit. Hij staat wankel op zijn benen en lijkt wel dronken. In zijn hand houdt hij een brief 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 Kasper. 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).



Kasper Hauser

Wie is deze Kasper? Jarenlang leefde hij in een kleine kelderruimte van niet meer dan twee vierkante meter. In de ruimte lag wat stro en enkele speelgoed dieren: twee paardjes en een hond. Daar speelde hij mee. Elke dag bracht een man hem een stuk brood en een kan water. Dat gebeurde als hij sliep. Hij zag de man dus niet. Op een dag leerde de man hem zijn naam schrijven: Kasper 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 Kasper kon nauwelijks lopen. Tijdens de reis had hij van hem de zin geleerd die hij later steeds weer zou herhalen: 'reutä wähn, wie mein vottä wähn'. De man – Kasper 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.

Kasper 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. Kasper 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 Kasper 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 moord-

aanslag gepleegd; die overleefde hij. In 1833 gebeurde dat opnieuw. Die aanslag overleefde hij niet.

1.2.1 **Het korte leven van Kasper Hauser onder de mensen**

Kasper 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.

Wereld

Wat moeten we hier nu precies onder ‘wereld’ verstaan? De plaats waar men onder mensen is, dat allereerst. 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, zijzelf en de relaties die ze met elkaar aangaan. Pas door taal worden kinderen *medemensen*.

Taal

De kelderruimte waarin Kasper 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 Kasper en de man, geen taal dus waarin handelingen op elkaar konden worden afgestemd en betekenis konden krijgen. De kelder waarin Kasper verbleef was geen wereld.

In Neurenberg was Kasper 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 Kasper in een politiebureau. Daar had hij veel bekijks. Anselm von Feuerbach was een van de velen die hem daar opzocht. 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 hem in zijn huis op. Van hem leerde Kasper 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 Kasper naar Ansbach, waar hij de laatste jaren van zijn leven in het gezin van een onderwijzer doorbracht. Bij een predikant volgde hij catechismuslessen en deed daarna geloofsbelijdenis. En zo werd Kasper 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.

Deelgenoot

Toen Kasper in Neurenberg gevonden werd, 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 weglolde, liep naar zijn idee weg; een wegwaaierend blad ging ervan door. Aanvankelijk gebruikte hij maar een paar woorden. Alle dieren noemde hij 'ros', mensen 'bua'. En over zichzelf sprak hij nog heel lang als 'Kasper'. Inderdaad, Kasper had het ontwikkelingsniveau van een tweejarige en niet dat van een jongeman van zeventien.

Degenen die met Kasper 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 Kasper zich niet kunnen ontwikkelen. Je ontwikkelt je pas als je onder mensen bevindt, in een wereld dus. Kasper 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. Kasper 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). In de manier waarop Kasper aan de mensenwereld deelnam, merkte je dat hij voorafgaand aan de wereld een voorwereldlijk kelderbestaan had doorgemaakt. Kasper ging niet helemaal in de mensenwereld op. Hij bleef er ten dele buiten (Mollenhauer 1986, p. 86).

1.2.2 Een tweede, culturele geboorte

Kasper Hauser uit casus 1.3 is niet de enige die in zijn kindertijd een voorwereldlijk bestaan doormaakte. Er zijn meer voorbeelden van kinderen die door hun ouders verlaten werden en zoals Kasper Hauser met een minimale verzorging in eenzaamheid opgroeiden of door dieren grootgebracht werden. De laatsten worden ook wel 'wilde kinderen' genoemd (Malson 1964). Het kenmerkende van al deze kinderen is dat het hen nooit helemaal lukte deel uit te maken van de mensenwereld. Ze hielden iets onmenselijks. Kasper Hauser was overigens een van de meest succesvollen 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 Kasper 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 een groep baby's die in een kindertehuis werden verzorgd. De eerste drie maanden werden ze nog door hun moeders gevoed, daarna niet meer, omdat de moeders afstand deden van hun kinderen. De hele dag lagen de baby's in bedjes met hoog opstaande randen van waaruit ze niets konden zien. Een verpleegster had de zorg voor acht tot twaalf kinderen; ze verschoonde hen 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 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. 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. Zij of hij staat voor de wereld en via haar of 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 kinderkuis en bij Kasper 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, pp. 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 kunnen nog niet hun eigen weg gaan; ze zijn hulpeloos en op de verzorging van hun ouders aangewezen. Zij zijn nestblijvers. 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 nestvlinders. Op het eerste

Gehechtheid

Nestblijvers

Nestvlinders

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 alle jongen van 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 buiten-baarmoederlijke 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 uit het lichaam komen, maar ook uit de omgeving 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 kenmerkend 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 vereisen. 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. Hierboven 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.

Plasticiteit van de
hersenen

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. Als er geen verbindingen tot stand komen sterven de desbetreffende synapsen af. Alleen

de synapsen die geactiveerd worden blijven bestaan. Als 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 handlingsmogelijkheden toe. 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.

Veel hersenonderzoekers spreken over het bestaan van een gevoelige periode voor het leren van waarnemen, lopen, spreken en het manipuleren van objecten. Toch leerde Kasper Hauser pas op zeventienjarige leeftijd goed lopen, diepte waarnemen en praten. Een bewijs hoe plastisch de hersenen ook later nog kunnen zijn! Maar Kasper 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 geen of 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' (ibidem). In de eerste helft van de negentiende eeuw stelde de Duitse pedagoog Johann Herbart (1776-1841) dat de mens vatbaar is voor vorming. Nu, bijna twee eeuwen later, kunnen we dat begrijpen. De mens is vatbaar voor vorming omdat zijn hersenen zo plastisch zijn. Kasper 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 *ras tempo*. Ondanks het feit dat zijn kelderbestaan een stempel op hem bleef drukken, nam zijn denken en handelen in enkele jaren de vorm aan die paste bij zijn leeftijd.

Vatbaar voor vorming

1.2.4 **Het kindermisje van Kasper Hauser**

Toch rijzen er vragen. Als van de kinderen die Spitz observeerde een-derde stierf en de overigen met een enorme ontwikkelingsachterstand verder leefden, hoe bestaat het dan dat Kasper zijn ontwikkelingsachterstand in slechts enkele jaren kon inhalen? Die vraag werd ook door tijdgenoten gesteld. Wat had er zich voorafgaand aan zijn kelderbestaan afgespeeld? Kasper 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 kelderbestaan moet dus een ander leven vooraf gegaan zijn. 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 Kasper 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 Kasper op zijn zeventiende – weliswaar met pijn en moeite – zich 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.

Culturele geboorte

Kasper 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. Maar niemand weet dat zeker.

1.3 **Wie ben ik?**

Tot nu toe hebben we in dit hoofdstuk kennis gemaakt met Wesley (casus 1.1), Joé, Manuela, Angela, Maurits (casus 1.2) en Kasper (casus 1.3). We leerden ze kennen in hun wereld. Door Kasper hebben we in de gaten gekregen dat je pas mens wordt als je 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 ze 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, Joé, Manuela, Angela en Maurits al lang achter zich gelaten. Ze weten daar, evenmin als van hun eerste geboorte, niets meer van. De (kinder)wereld die ze beschrijven bevindt zich naast de wereld waarin ze ooit ter wereld kwamen. In die eerste wereld hebben ze de kracht verworven om de sprong naar de kinderwereld te wagen. Dat hebben ze aan een medemens te danken die hun de wereld in heeft getrokken: meestal hun moeder, vaak ook hun vader, soms een oma, een zusje of broertje, een pedagogisch medewerkster of een tante. Kasper blijkt – ondanks het feit dat hij vijftien

Wereld

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 kindermisje.

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, Joé, Manuela, Angela en Maurits 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, hun broertjes en zusjes, waar ze wonen en waar ze op school zitten. Misschien zullen ze ook nog vertellen welke hobby's ze hebben en met wie ze graag spelen. Toen Kasper 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 zoals zijn vader was geweest. Met een naam, een geboortedatum, een paar opmerkingen over zijn ouders en een wens gaf Kasper dus aan wie hij was. Vertellen wie je bent betekent dus: je 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 Kasper is dat overduidelijk. De woorden die hij uitsprak, kwamen van anderen, net als de woorden die op het briefje stonden. Aanvankelijk greep hij ze niet. Ook Wesley, Joé, Manuela, Angela en Maurits 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.

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 lichaams-toestand. Voorstellingen van de tweede orde noemt Damasio representaties van het 'zelf' (Damasio 2003, p. 192). Je zou kunnen zeggen

Zelf

dat ze het 'zelf' in beeld brengen, 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).

Lichaamsschema

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 spreekt over het lichaamsschema en het lichaamsbeeld.

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 van zijn lichaamsbeeld af. 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 (meestal de moeder), 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 ze (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 waarin de ervaringen die het kind opdoet van commentaar voorzien worden en de verwachtingen van wat het kind wel of niet zou kunnen tot uitdrukking worden gebracht. De in het lichaamsbeeld gerepresenteerde ervaringen en de woorden die daarbij worden gesproken bepalen 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. Dan '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 ervan verkennen we de ruimte en staan we in contact met de wereld. Het lichaamsbeeld daarentegen is altijd onbewust. Dit beeld bepaalt hoe we in de wereld staan. Het is 'opgebouwd' uit representaties die niet alleen visueel van aard zijn, zoals het 'spiegel-ik' uit Lacans imaginaire orde (vgl. subparagraaf 1.3.3); ook niet-visuele representaties maken er deel van uit, zoals geuren, klanken en woorden. Het lichaamsbeeld bepaalt hoe we ons lichaam binnen de wereld waarin we leven 'bewonen'. Lichaamsschema en lichaamsbeeld vormen – als het goed gaat – een samenhangend geheel. Het lichaamsschema ontwikkelt zich, ook het lichaamsbeeld.

Het lichaamsbeeld verandert bijvoorbeeld na het spenen, het zindelijk worden en de introductie in het leven van het kind van de vader als *derde* (vgl. 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 onuitgesproken. Bij Kasper is dat nog duidelijker. Als hij aan de poort van Neurenberg verschijnt, blijft zijn lichaamsbeeld verscholen achter de houding die hij met zijn lichaam inneemt 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 wat *ik* 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 die dit doet, dan verkommert het kind. Voor zijn ontwikkeling is het kind 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 hem 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 daarbij 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 daardoor 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 haar of hem – kan wagen en met behulp ervan 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 verwijzingsysteem 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.' 'Mamma 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). Je zou het ook zo kunnen zeggen: ze 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 sta nu even in de keuken.'

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 intrekken.

We zeiden eerder dat het kind pas na een jaar de kenmerken gaat ver-tonen van zijn volwassen soortgenoten. In zijn tweede levensjaar gaat het rechtop lopen, spreken en doelgericht handelen. Zijn zelfstandig-heid neemt toe. Later, in de peutertijd, leert het ook zijn sluitspieren 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 daarop al voorbe-reid 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 kinder-dagverblijf of de peuterspeelzaal waarin het kind meerdere 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 gesproken worden, laten opnieuw hun sporen op het lichaamsbeeld achter: het kan bepaalde dingen nu zelf doen en weet dat ook. Een nieuwe stap in zijn ontwikke-ling is gezet.

Lichaamsschema

Lichaamsbeeld

Van het begin af aan staat de vader naast het kind (de *eerste*) en de moe-der (de *tweede*). We zagen eerder dat de vader ook als gehechtheidsfi-guur kan optreden, maar daarvoor zal hij het kind als *zijn* kind moeten erkennen (Duyndam 2004). 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*. Dat gebeurt als hij tussen moe-der 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 ande-ren, waaronder 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 gezinsleven. Hij wijst op het belang van de buitenwereld. In de speelgroep heeft het kind die wereld al leren ken-nen. 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 van moeder en kind en kan het zich ten opzichte van an-dere 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. Overigens, niet

Derde positie

alleen de vader, maar ook anderen kunnen als derde optreden: iemand uit de vriendenkring van de vader of moeder of een familielid (en 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 in gaat nemen, kan het zich gaan afvragen wat de anderen nu precies van hem verwachten. Wat wil hij 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 nu initiatieven kan gaan nemen.

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.

Eén van hen is de Fransman Jacques Lacan (1901-1981). 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 die verbonden wordt 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 die gebruikt wordt.

De figuur van de vader (de 'derde') staat voor de *symbolische* orde. Als het kind de betekenisoproepeende 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 los komen van zijn moeder en door middel van de taal verlangens gaan koesteren.

De symbolische orde laat een betekenisvolle wereld ontstaan, waar een ieder (dus ook het kind) een eigen positie inneemt. Naast de imaginaire en de symbolische orde onderscheidt Lacan ook de orde van het *reële*. Het reële – de werkelijkheid als zodanig – onttrekt zich aan onze greep. Via beelden (die het eraan gelijk stellen) 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.

Imaginaire orde

Lacan vergelijkt het 'ik' dat het kind in de eerste jaren van zijn leven via zijn medemensen 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 gelijk stellen. 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 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 in gaat nemen. 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. En zo gaat het kind gaandeweg een plaats innemen binnen een orde die niet alleen meer door visuele beelden (dat wil zeggen: spiegelbeelden) wordt bepaald, maar door de 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. Participeren kun je immers alleen als je je van de ander onderscheidt.

Symbolische orde

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; visuele 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, Joé, Manuela, Angela (casus 1.1) en Maurits (casus 1.2) nemen allemaal binnen de symbolische orde van hun wereld een eigen positie in. Als we vragen wie ze zijn noemen ze hun naam. En daarna vertellen ze waar en wanneer ze geboren zijn, hoe hun ouders heten, hun broertjes en zusjes, waar ze wonen en waar ze op school zitten. 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 immer onbewust. Als we willen weten wie Wesley, Joé, Manuela, Angela en Maurits zijn, rest ons niets anders dan naar hun verhaal te vragen.

Lichaamsbeeld

Het verhaal van Kasper Hauser van casus 1.3 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, paard rijden, schrijven, tekenen), parallel aan 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 'Kasper' noemen. Pas toen hij zich tot zijn medemensen ging verhouden, begon hij 'ik' te zeggen: een ik tegenover een jij, een ander.

Lichaamsschema

Wie was Kasper? Dat kan alleen een verhaal vertellen. Kasper zelf heeft meerdere malen geprobeerd zijn levensverhaal op te schrijven. Geen van die pogingen heeft hij afgemaakt. De verhalen hebben een open eind. Dat is niet alleen bij Kaspers levensverhaal zo, maar bij alle levensverhalen. Want elk verhaal kan steeds weer opnieuw – en daarvoor 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 daar is geen laatste antwoord op.

Ik

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 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 fundamenteën gelegd. 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 volgen kinderen en jongeren tot hun achttiende onderwijs, meestal nog veel langer. 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 gezet kunnen worden. Dat bood de mogelijkheid kinderen elders onder betere omstandigheden te laten opgroeien, in een pleeggezin of een kinderkuis. 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* (1975/1994) introduceerde de historisch-pedagoog Lea Dasberg (1930-) de stelling dat het kind en de ouder-kindrelatie zoals wij die kennen nog maar enkele honderden jaren bestaat. Het is een stelling die vandaag de dag door veel historici ter discussie wordt gesteld. 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. Het gevolg is 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 hem in een eigen wereld op te laten groeien. 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 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 daar verandering in 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 mee te laten doen – 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* 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 hoopden 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 leeftijdgenoten 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, pp. 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 ontplooien. 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 zeggen.

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 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?" "Nee!", gilt Marijke, "dat jij nou zo oversekst bent!" "Dat jij nou zo'n miezerig preuts dwergje bent", roept Pim boos terug al weer hun kant op rennend. "Als je niet wil 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 kinderachtig!”

“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-jewel. Even later zit de hele klas in alle stilte aardrijkskunde te maken' (Kuik 1996, pp. 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 kinderleven. 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?

Imaginaire orde

De psychoanalyticus die dit voorval bekijkt, zal zeggen dat het aantrekken en afstoten van de kinderen een aftasten is naar wie ze zijn. Hier domineert de imaginaire orde. De taal lijkt in dienst van die orde te staan. 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 Esther. En van daaruit kunnen ze elkaar ruimte geven en kan er nuance ontstaan. Dan domineert de symbolische orde; en dan kunnen de beelden vanuit een wederzijds erkend standpunt worden geïnterpreteerd. Wat wil hij of zij nu precies van mij? En als reactie daarop: wat wil ik zelf eigenlijk?

Symbolische orde

Is dit jeugdland? Ja, dit is ook jeugdland. Overal waar kinderen – al dan niet georganiseerd – bij elkaar komen: in school, in het buurt- en clubhuis, op het sportveld, in de kerk of de moskee, maar ook thuis en op straat spelen dit soort tafereel zich af. Kinderen doen er met elkaar ervaring 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. Wat zich in jeugdland afspeelt hangt echter niet alleen van de interne krachten van het kinderleven af. Het hangt ook af van de voorwaarden waaronder jeugdland gestalte krijgt.

1.4.3 **Verschillende versies van jeugdland**

Verschillen tussen sociale milieus

We blijven nog even in Amsterdam. Die stad kent als iedere grote stad verschillende buurten, buurten waarin mensen met veel en weinig geld wonen, met veel en weinig aanzien. Enkele Amsterdamse onderzoekers (Bouw & Karsten 2004) kozen drie verschillende buurten uit: een buurt (Oud-Zuid) waar mensen met veel geld en aanzien wonen en twee buurten van mensen met weinig geld en aanzien; een buurt (Oost) waar voornamelijk mensen wonen die uit het buitenland komen 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 een eigen 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 deze 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.

Versies van jeugdland

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 als 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, 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 buurtonderzoekers 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 binnen spelen. 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 naar toe: naar hockey of tennis, naar vioolles, naar een kin-

dervoorstelling 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 is eerder uitzondering dan regel. Dat was vroeger veel minder het geval. Tot in de jaren zestig 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 proefterrein. 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 gezin, school, kerk en buurthuis 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). Met het onder dak komen van dit vrije deel van jeugdland is de controle erop toegenomen. 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 en het internet is de invloed ervan veel sterker geworden.



Spelen op straat

De impact van de moderne media op de ontwikkeling van hun kinderen hebben ouders maar ten dele in de hand. Met de nieuwe media is er in huis een nieuw soort vrije ruimte ontstaan die maar beperkt door ouders kan worden gecontroleerd. Zo vrij als de straat voorheen was, is die ruimte echter niet. Met regels experimenteren is er meestal niet bij. De regels zijn door de programmamakers van de films en de spelletjes vastgelegd. Spelletjes bieden wel ruimte voor eigen inbreng, maar alleen binnen de regels van het spel. Daarmee blijft de experimenteeruimte beperkt, alleen bij instant messaging (bijvoorbeeld in een chatbox) is die er. En daar vrezen ouders het meeste gevaar. Maar ze beseffen vaak niet dat de gewelddadige tv-films die hun kinderen zien en de agressieve video- en computerspelletjes die ze spelen evenmin van gevaar ontbloot zijn (Valkenburg 2002, p. 86).

De impact van de moderne media is groot. Ze hebben ertoe bijgedragen dat taboes als geweld en seks, waar men kinderen vroeger tegen wilde beschermen, meer en meer verdwenen zijn. En met die media is de

Commercialisering van jeugdland

Mediatisering van jeugdland

jeugdcultuur – vaak in het kielzog van de commercie – het huis binnengekomen. De moderne media houden kinderen een beeld voor hoe ze moeten zijn. Het wekt geen verbazing dat kinderen zich op steeds jongere leeftijd als jongeren en als volwassenen gaan gedragen. Een mediaonderzoeker schrijft: ‘Hedendaagse kinderen van negen vertonen gedrag dat vroeger pas onder oudere adolescenten (vijftien- tot achttienjarigen) te observeren was’ (idem, pp. 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). En daardoor krijgen kinderen invloed op de gezinsinkopen, op uitstapjes en vakanties. Het gevolg is dat jeugdland steeds meer zijn stempel op het gezinsleven drukt. Want via de invloed van de kinderen op het gezin neemt ook die van jeugdland toe.

1.4.4 Opvoeden in jeugdland

Wat is er nu terechtgekomen van Keys devies 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; en achter hun rug om is de invloed van de media almaar toegenomen. Het zijn de media die een gemediatiseerd jeugdland creëren, een land waar kinderen en jongeren beelden krijgen voorgeschoteld 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.

De wereld intrekken

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 binnen middenklasse- en hogere milieus een brede culturele vorming nog steeds hoog wordt aangeslagen. Maurits’ 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 muziekles, zitten ze op toneel en op tennis. Maar daarnaast oefenen de moderne media steeds meer invloed op de kinderen uit, binnen alle milieus. In lagere milieus wordt die nauwelijks getemperd, binnen middenklasse en hogere milieus meestal wel. Binnen de 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 hem laat ervaren dat de wereld

Verder wijzen

in orde is, gaat dat niet. Maar zonder vaderfiguur die het kind uit de moeder-kindeenheid losmaakt en het zagezegd met een opdracht de buitenwereld instuurt evenmin. Opvoeden is het kind vertrouwen geven, hem helpen zelfstandig te worden en hem uitdagen initiatieven te nemen 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 leerkracht voor het sociale verband buiten het gezin: de samenleving. De leraar wijst dus weer verder. Als het kind de school binnenkomt kan het, mondjesmaat weliswaar, initiatieven nemen en daarmee schoolse taken op gaan pakken. Via die taken kan het zich – samen met de kinderen uit zijn groep – de aangeboden cultuur toe-eigenen. 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 hebben niet alleen op school, maar ook thuis speelruimte nodig: vrije ruimte in de klas en op het plein, op straat en thuis. Laten kinderen 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. Het gaat dus steeds om Wesley ten opzichte van Jason, om Joé, Manuela en Maurits ten opzichte van hun moeder, hun vriendinnen en hun vader en ... omgekeerd.

Deelgenoot

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, participant dus, en door communicatie wordt het lichaamsbeeld 'beschreven'. Het hangt van de ervaringen af en de daarbij passende woorden die zich op het lichaamsbeeld hebben vastgezet, hoe op de vraag wat jij en ik willen wordt geantwoord. Als er voldoende vertrouwen en geloof in het eigen kunnen is, kan het kind de sprong naar het eigen initiatief wagen 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 wilt. 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 en volwassenen. En dat is ook precies de reden waarom ze zich verder kunnen ontwikkelen.

Samenvatting

De samenvatting van dit hoofdstuk staat op www.pabowijzer.nl



Vragen en opdrachten

- 1 Wie ben jij?
- 2 Stel op grond van paragraaf 1.1, (Kinderwerelden), een vragenlijst op en leg deze vragen voor aan de kinderen uit de klas waar je stage loopt. Vergelijk de antwoorden met de antwoorden die je in deze paragraaf tegengekomen bent. Wat is je conclusie?
- 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 deze voorwaarden voor *alle* kinderen vervuld zijn.
- 4 Beschrijf de fasen die volgens dit hoofdstuk een (jong) kind doorloopt. Ga na welke rol de opvoeders daarbij dienen te vervullen. Ga in een boek over ontwikkelingspsychologie na welke fasen daar genoemd worden 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.
- 5 In dit hoofdstuk wordt beweerd dat basisschoolkinderen in staat zijn zelfstandig te handelen, initiatieven te nemen en verantwoordelijkheid te dragen. Kijk naar de kinderen in je stageklas. Bespreek deze opvatting met je mentor of mentrix en medestudenten.
- 6 Psychoanalytici maken onderscheid tussen imaginaire en symbolische identificatie. Kun je op grond van dit hoofdstuk aangeven wat het verschil hier-tussen is? Wat is volgens jou het belang van de symbolische identificatie voor de opvoeding?
- 7 Discussieer met je medestudenten over Dasbergs stelling dat jeugdland kinderen klein houdt. Wat is jullie conclusie?
- 8 Observeer de kinderen uit de klas waar je stage loopt tijdens de pauze op het schoolplein. Vergelijk de observaties die je in paragraaf 1.4 (Jeugdland) aantreft. Wat is je conclusie?
- 9 Onderzoek in je stageklas naar welke tv-programma's de kinderen kijken. Bekijk deze zelf ook. Wat zijn je bevindingen?
- 10 Vraag aan de kinderen hoe lang ze per dag tv-kijken, achter de computer zitten en internetten. Welke gegevens levert dat op en welke conclusies zijn daaraan te verbinden?
- 11 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?

Verder lezen

Een eenvoudige inleiding in het huidige denken over ontwikkeling en opvoeding is:

- Ex, C. (2007). *Opvoeden, wat kun je? Over ontwikkeling van ouders en kinderen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Een goed overzicht van de pedagogische wetenschappen geeft:

- IJzendoorn, H.M. van & Frankrijker, H. de (2005). *Pedagogiek in beeld*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Een uitstekende inleiding op het leven van kinderen en de werelden waarin kinderen leven is:

- Boes, A. (2003). *Kindbiografie*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

Wil je meer weten over de werelden waarin kinderen leven, lees dan:

- Bois-Reymond, M. du, Poel, Y. ten & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Bouw, C. & Karsten, L. (2004). *Stadskinderen*. Amsterdam: Aksant.
- Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.
- Karsten, L., Kuijper, E. & Reubsat, H. (2001). *Van de straat?* Assen: Van Gorcum.
- Kuik, S. (1996). *Mag ik op je rug?* Amsterdam: Het Spinhuis.

Meer over het verschil tussen mens en dier kun je lezen in:

- Meijer, W. (2001). *Perspectieven op mens en opvoeding*. Baarn: HB Uitgevers. (Oorspronkelijk 1984)

Meer over Kasper Hauser kun je lezen in:

- Feuerbach, A.E. von, e.a. (1990). *Kasper Hauser*. Amsterdam: Candide. (Oorspronkelijk Duits 1832)
- Mollenhauer, K. (1986). *Vergeeten samenhang*. Amsterdam/Meppel: Boom. (Oorspronkelijk Duits 1983)

Meer over hersenonderzoek kun je lezen in:

- Boer, J.A. den (2003). *Neurofilosofie*. Amsterdam: Boom.
- Damasio, D. (2003). *Het gelijk van Spinoza*. Amsterdam: Wereldbibliotheek. (Oorspronkelijk Amerikaans 2003)

Over de gehechtheidstheorie kun je lezen in:

- IJzendoorn, M.H. van, Tavecchio, L.W.C., Goossens, F.A. & Vergeer, M.M. (1985). *Opvoeden in geborgenheid*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- IJzendoorn, H.M. van (1994). *Gehechtheid van ouders en kinderen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Meer over de moderne psychoanalyse, Lacan, Dolto en anderen, kun je lezen in:

- Dolto, F. (1998). *Kinderen aan het woord*. Nijmegen: SUN. (Oorspronkelijk Frans 1982-1988)
- Erikson, E. (1972). *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum. (Oorspronkelijk Amerikaans 1968)

- Nijnatten, C.H.C.J. van (red.) (1992). *Psychodynamische ontwikkelingsmodellen*. Meppel: Boom.
- Nijnatten, C. van (2004). *Opvoeding, taal en continuïteit*. Amsterdam: Boom.

Over psychoanalyse en opvoeding kun je lezen in:

- Pols, W. (1995). De kinderjaren van Anton Wachter. In Pols, W., Miedema, S. & Levering, B. (red.). *Opvoeding zoals het is*. Utrecht: De Tijdstroom, pp. 80-112.
- Pols, W. (1999). De Ander, de wet en het verlangen. In *Comenius* (19), pp. 202-216.

Over de ontwikkeling van identiteit gaan:

- Levering, B. & Manen, M. van (1997). *Klein geheim*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Kohnstamm, D. (2002). *Ik ben ik*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Over jeugdland kun je lezen in:

- Dasberg, L. (1994). *Grootbrengen door kleinhouden*. Amsterdam/Meppel: Boom. (Oorspronkelijk 1975)
- Dekker, J. & Levering, B. (2000). *Het grote Dasberg-debat*. Amsterdam: Boom.

Over de invloed van media op de ontwikkeling van kinderen, kun je lezen in:

- Valkenburg, P. (2002). *Beeldschermkinderen*. Amsterdam: Boom.