

Sociaal- emotioneel functioneren van kinderen op de basisschool

Francine Jellesma





Inhoudsopgave

1. Inleiding	9
2. Relevante theorieën over ontwikkeling	15
2.1 Psychodynamische theorieën	16
2.1.1 <i>Psychoanalyse van Freud</i>	16
2.1.2 <i>Psychosociale theorie van Erikson</i>	17
2.1.3 <i>Theorie van Benjamin Spock</i>	18
2.2 Gedrags- en leertheorieën	20
2.3 Constructivisme	21
2.4 Visie op ontwikkeling	24
2.5 Bronfenbrenners ecologische theorie	25
2.6 Ontwikkelingspsychologie van de 21 ^e eeuw	26
3. Pedagogische theorieën over onderwijs en hun invloed hierop	29
3.1 Het ontstaan van vrijheid van onderwijs in Nederland vanaf de negentiende eeuw	29
3.2 Empirisch onderzoek en morele vraagstukken	31
3.3 Reformpedagogiek en de traditionele vernieuwingsscholen	33
3.4 Freinet	35
3.5 Petersen	36
3.6 Montessori	37
3.7 Dalton	39

3.8 Steiner	40
3.9 Huidige trends: diversiteit	42
4. Welke doelen moeten in het onderwijs worden bereikt?	47
4.1 Zelfvertrouwen en zelfbeeld	48
4.2 Gevoelens, wensen en opvattingen	49
4.3 Sociale vaardigheden en relaties	52
4.4 21 ^e eeuw: nieuw tijdperk met nieuwe vaardigheden	53
5. Sociale competentie en relaties met leeftijdsgenoten	59
5.1 Sociale vaardigheden	60
5.2 Sociale relaties	62
5.3 Vriendschappen	64
5.4 Antipathieën	64
5.5 Een voorbeeld ter verheldering van relaties in de klas	65
5.6 Een voorbeeld van het sociaal functioneren van een individu	69
5.7 Samenhang tussen sociale relaties en schoolse prestaties	70
5.8 Invloed van de klascontext op sociale relaties	73
5.9 Pauze en sociale relaties	74
6. Relatie en interacties met de leerkracht	77
6.1 Gehechtheidsbenadering	78
6.1.1 <i>Waarom een gehechtheidsbenadering?</i>	78
6.1.2 <i>Dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie</i>	78
6.2 Developmental systems model	80
6.2.1 <i>De relatie als mentale representatie</i>	80
6.2.2 <i>Ontwikkeling van mentale representaties</i>	81
6.3 Theorie over interpersoonlijke acceptatie en afwijzing	82
6.3.1 <i>Persoonlijkheidssubtheorie</i>	83
6.3.2 <i>Copingsubtheorie</i>	84
6.3.3 <i>Sociaal-culturele-systemensubtheorie</i>	85
6.3.4 <i>Empirie</i>	86
6.4 Klassenmanagement en de leerkracht als sociale architect	87
6.4.1 <i>Reactief klassenmanagement</i>	87
6.4.2 <i>Proactief klassenmanagement</i>	89

7. Emotionele ontwikkeling	93
7.1 Emoties en stemmingen	93
7.2 Emotie-expressie en herkenning	94
7.3 De invloed van anderen op de emotionele ontwikkeling	98
7.4 Ontwikkeling van emotionele ervaringen gedurende de basisschool	99
7.5 Emotieregulatie	100
7.6 Zelfbeeld en zelfwaardering	103
8. Sociaal-emotionele problemen in de klas	107
8.1 De kloof tussen wetenschap en praktijk	108
8.2 Handelen van de school bij sociaal-emotionele problemen van leerlingen	110
8.2.1 <i>De wet passend onderwijs</i>	110
8.2.2 <i>Passend onderwijs in de praktijk</i>	111
8.3 Faalangst en schoolweigering	114
8.3.1 <i>Faalangst</i>	114
8.3.2 <i>Schoolweigering</i>	117
8.4 Pesten	121
8.4.1 <i>Pesten gedefinieerd</i>	121
8.4.2 <i>Risicofactoren gerelateerd aan pesten</i>	122
8.4.3 <i>De aanpak van pesten</i>	124
9. Interesse, motivatie en schoolbetrokkenheid	127
9.1 Interesse	127
9.2 Motivatie	129
9.3 Leerkrachtgedrag ter ondersteuning van de motivatie	132
9.4 Verwachtingen van de leerkracht	134
9.5 Schoolbetrokkenheid	136
9.5.1 <i>Het concept en belang van schoolbetrokkenheid</i>	136
9.5.2 <i>Sociale relaties</i>	137
9.5.3 <i>Affect</i>	137
9.5.4 <i>Energie</i>	138
9.5.5 <i>Schoolniveau: zwakke en excellente leerlingen</i>	140
10. Context	143
10.1 Attributie en context	143
10.2 De Nederlandse cultuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding	145

<i>10.2.1 Inzicht in cultuur en veranderingen</i>	145
<i>10.2.2 Individualisme en machtsafstand</i>	145
<i>10.2.3 Cultureel bepaalde ideeën over opvoeding</i>	147
10.3 Maatschappelijke ontwikkelingen en cultuur in interactie	148
<i>10.3.1 Zesjescultuur en focus op prestaties</i>	148
<i>10.3.2 Brede ontwikkeling en de maatschappelijke functie van de school</i>	151
<i>10.3.3 Verbinding op school</i>	152
10.4 Sociaal-economische status	156
<i>10.4.1 Waarom rekening gehouden wordt met sociaal-economische status</i>	156
<i>10.4.2 Sociale-causatiebenadering</i>	157
<i>10.4.3 Sociale-selectiebenadering</i>	158
<i>10.4.4 Interactionistische benadering</i>	158
<i>10.4.5 Hoge sociaal-economische status als risico</i>	161
<i>10.4.6 Voorzichtigheid omtrent conclusies over sociaal-economische status</i>	162
10.5 Sekse	162
10.6 Kenmerken van een klas	164
<i>10.6.1 Eigenschappen van een klas</i>	164
<i>10.6.2 Plaatsing van kinderen in het lokaal</i>	166
<i>10.6.3 Aantal leerlingen in de klas</i>	167
Referenties	169
Over de auteur	199



1. Inleiding

Kinderen in Nederland brengen vanaf hun vierde tot en met ongeveer hun twaalfde een groot deel van hun tijd door op de basisschool. Daar zitten ze in een klas samen met een groep andere kinderen en voor velen is dit acht jaar lang dezelfde groep. Een groot deel van de sociaal-emotionele ontwikkeling vindt plaats in deze setting. Het primaire doel van de basisschool is het onderwijzen van kinderen op gebieden van redeneren, rekenen, lezen en schrijven, plannen maken, concentreren, et cetera. (ook wel: 'cognitieve vaardigheden' genoemd). Desalniettemin zullen weinig mensen ontkennen dat school ook op veel andere manieren invloed heeft op kinderen. Kinderen komen hier immers in aanraking met volwassenen en leeftijdsgenoten met wie zij veel ervaringen delen; sommige positief, andere negatief. Bovendien zijn er ook expliciete sociaal-emotionele leerdoelen die op school worden gesteld, zoals leren samenwerken. In dit boek wordt veel over de sociale en emotionele kant van de basisschooltijd beschreven.

Dit boek is vooral bedoeld voor mensen die een opleiding volgen om direct dan wel indirect (bijvoorbeeld via ouders) met kinderen te werken en voor mensen die reeds in het veld werken en hun kennis willen bijspijkeren: leerkrachten, pedagogen, ouder/kind-coaches, psychologen, logopedisten, orthodontisten. De kennis en inzichten die je met dit boek kunt opdoen zijn essentieel als je binnen een schoolsetting wilt werken, bijvoorbeeld als leerkracht of intern begeleider. Ook kan het zeer nuttig zijn, en vaak zelfs nodig, om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op de basisschool te kennen als je buiten de schoolsetting met kinderen te maken krijgt. Wanneer je opvoedkundig advies wilt geven, kinderen

wilt begeleiden of coachen, dan is het namelijk uitermate belangrijk dat je weet welke ontwikkelingen zij doormaken. Stel je bijvoorbeeld voor dat je een kind goed wilt begeleiden tijdens een ziekenhuisopname. Het is dan nuttig om aan te sluiten op de ontwikkelingen die het kind op school doormaakt. Wanneer je weet dat de vriendschappen van jonge kinderen voornamelijk gaan om het samen delen van activiteiten en die van oudere kinderen meer gericht zijn op wederkerigheid en het delen van ervaringen, dan kun je daarop inspelen. Voor de jongere kinderen zorg je er vooral voor dat ze in een speelse setting, zoals een speelkamer, in contact komen met leeftijdsgenoten die ook in het ziekenhuis opgenomen zijn. Voor de oudere kinderen zorg je ervoor dat ze mogelijkheden hebben om in contact te blijven met hun vaste vrienden, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat ze een goede internetverbinding kunnen krijgen om met hen te chatten of je zorgt ervoor dat ze enige privacy hebben wanneer ze een leeftijdsgenoot treffen in het ziekenhuis.

Dit boek is gericht op het onderwijs in Nederland. Internationale literatuur geeft op sommige punten een onvolledig of zelfs verkeerd beeld, omdat er sprake kan zijn van een andere cultuur, een ander systeem van onderwijs en andere wetgeving met bijbehorend beleid. Met dit boek heb je bovendien in één keer de verschillende onderwerpen van het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen op school bij elkaar, waarbij de nodige verbindingen worden gelegd. Dat is zeldzaam en dat komt doordat de verschillende onderwerpen door diverse groepen worden bestudeerd, waaronder pedagogen, psychologen, sociologen en onderwijskundigen; zelfs onderzoekers binnen eenzelfde discipline raken vaak gespecialiseerd in één onderwerp, bijvoorbeeld: de leerkracht-leerlingrelatie, de morele ontwikkeling, motivatie, etcetera. Het gevolg is dat er veel specialistische literatuur ontstaat en je zelden een plek vindt waar de verschillende onderwerpen worden besproken en verbindingen worden gelegd.

Dit boek begint met de bredere relevante theoretische kaders. Hoofdstuk 2 gaat in op relevante theorieën over de ontwikkeling van het kind, voornamelijk van ontwikkelingspsychologische aard. Het betreft grotere theorieën die in de geschiedenis veel invloed hebben gehad. Kennis van deze theorieën en de gedachten die daaruit zijn voortgevloeid zullen je helpen, omdat je daarmee (in grote lijnen) de belangrijke principes en veronderstellingen kent die van invloed zijn op ons hedendaags denken over kinderen en hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Je zult bij het lezen van de overige hoofdstukken kunnen begrijpen welke theoretische gedachten ten grondslag liggen aan de manier waarop het onderwijs wordt ingericht en welke verklaringen er zijn voor bepaalde ontwikkelingen en gedragingen van

kinderen. Bovendien kun je met de kennis over de theorieën zelf kritischer kijken naar hoe we proberen de ontwikkeling van kinderen op school te stimuleren omdat je de onderliggende motivatie en principes goed kan doorzien.

Hierna volgen de voor dit boek belangrijkste pedagogische theorieën. Deze zijn specifiek dan de ontwikkelingspsychologische theorieën die in hoofdstuk 2 behandeld worden. De geselecteerde theorieën gaan namelijk over hoe het onderwijs eruit zou moeten zien. Goed om op te merken voor de lezer die niet bekend is met de geschiedenis van het denken over kinderen en hun ontwikkeling, is dat de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek een eigen geschiedenis kennen. De ontwikkelingspsychologie heeft zijn oorsprong in het denken over de psychologische ontwikkeling die de mens doormaakt en hoe deze wordt beïnvloed of verstoord. De pedagogiek heeft zijn oorsprong in de wijsbegeerte ofwel filosofie en is in Nederland een wetenschap geworden in reactie op de behoefte vanuit onderwijsinstellingen en zorgvoorzieningen voor kinderen aan een wetenschappelijke benadering van opvoeding (Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden, 2006). Het zijn nauw verwante vakgebieden en er is veel overlap. Ook zijn de twee wetenschappen naar elkaar toe gegroeid. Zeker vanaf ongeveer de jaren 1970 heeft de pedagogiek gebruikgemaakt van ontwikkelingspsychologische theorieën en inzichten. In veel landen wordt de pedagogiek niet als aparte wetenschap gezien, waardoor de term zich bijvoorbeeld moeilijk naar het Engels laat vertalen.

Volgens sommigen is de pedagogiek in Nederland te veel toegegroeid naar de psychologie. De pedagogiek wordt gezien als een wetenschap die zich met normatieve vraagstukken behoort bezig te houden: het gaat om vragen waarbij het antwoord een waardeoordeel is: een idee over hoe iets goed is of hoort te zijn. Het empirisch onderzoek heeft als doel om informatie te verschaffen op basis waarvan de argumenten voor een normatief antwoord kunnen worden gegeven (Levering, 2004). De invloedrijke Nederlandse pedagoog Kohnstamm gaf aan dat de pedagogiek de feiten weegt en beoordeelt, doortrokken van geloofsovertuiging, daar waar de psychologie dat niet doet (Busato, Van Essen & Koops, 2015). Sommigen geven aan dat de pedagogische wetenschap steeds meer psychologisch onderzoek verricht en zich te weinig mengt in normatieve vraagstukken, zingeving, en ethische vraagstukken. De reden om dit als zorg te bespreken is dat er, als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, grote vraagstukken liggen die niet feitelijk op te lossen zijn, maar een standpunt verlangen.

De wetenschap heeft daarin in ieder geval een plek: de argumentatie moet namelijk 'valide' (geldig en correct) zijn. Je kunt bijvoorbeeld kijken naar het vraag-

stuk wat te doen aan pesten. Iemand zou kunnen onderbouwen dat hij op een school een zero-tolerance beleid wil: hij vindt dat pesten niet acceptabel is en wil dan ook dat het pertinent niet gebeurt in zijn school. Elk signaal van pesten leidt tot hard ingrijpen. Uit wetenschappelijk onderzoek wordt echter duidelijk dat deze aanpak niet leidt tot het daadwerkelijk elimineren van pesten en dat er andere benaderingen zijn die beter werken. Het vraagstuk of pesten bij het leven hoort en getolereerd wordt, of dat pesten een probleem is dat we willen aanpakken is geen feit, maar een stellingname die we in de pedagogiek (zo blijkt uit de vele pogingen om werkende oplossingen te vinden) belangrijk vinden. Goed om rekening mee te houden is overigens dat de samenleving de opinie van pedagogen (of psychologen) niet zonder meer overneemt en zelfs wetenschappelijke onderzoeksresultaten soms negeert (Levering, 2004). De status van de sociale wetenschappen is ondanks de grote maatschappelijke waarde niet hoog.

De pedagogische theorieën die we in hoofdstuk 3 bespreken, beantwoorden de normatieve vraag waartoe het onderwijs dient en de manier waarop we dit kunnen bereiken. We beschrijven de uit hun gedachtegoed ontstane traditionele vernieuwingsscholen. In Nederland hebben de gedachten uit de 'traditionele vernieuwingsscholen' (een verzamelnaam voor de vernieuwende onderwijsvormen die aan het begin van de 20^e eeuw ontstonden) een blijvende plek veroverd in de scholen. De onderliggende principes lijken goed te passen bij onze cultuur van autonomie en individualiteit en weinig machtsafstand. Gemeenschappelijk kenmerk van de traditionele vernieuwingsscholen is namelijk hun kindgerichtheid: het kind, zijn behoeften en ontwikkeling tot individu staan centraal. Je zult in de beschrijvingen herkenning hebben aan de principes vanuit de ontwikkelingspsychologische theorieën. Het doel van dit hoofdstuk is dat je van de hedendaagse schoolvisies beter zult begrijpen op welk gedachtegoed ze gebaseerd zijn.

Het vierde hoofdstuk behandelt welke doelen op sociaal-emotioneel gebied in het onderwijs moeten worden bereikt. Daarbij leggen we verbanden met de voorgaande hoofdstukken en lichten we de mogelijke kritiek op de gestelde doelen genuanceerd toe. Het zal voor de meeste lezers namelijk belangrijk zijn dat ze goed inzicht hebben in de gestelde doelen en dat zij zich een mening kunnen vormen over hun wenselijkheid en haalbaarheid. In hun toekomstige werk kan immers een actieve houding van hen worden verlangd in het (verder) ontwikkelen van sociaal-emotionele doelen voor groepen of specifieke kinderen. Anderen zullen te maken krijgen met gevolgen van ontwikkelingen op dit gebied, waaronder nieuwe krachten, problemen, meningen van ouders, deskundigen, etcetera.

Het vijfde en zesde hoofdstuk gaan in op de sociale ontwikkeling van kinderen tijdens de basisschoolperiode. In hoofdstuk 5 leggen we uit wat we zien als een wenselijke sociale ontwikkeling, welke globale verwachtingen je kunt hebben over hoe de ontwikkeling gemiddeld verloopt en welke factoren hierop van invloed zijn. In dit hoofdstuk ligt de nadruk op interacties met leeftijdsgenoten. Hoofdstuk 6 gaat in op de relatie en interacties met de leerkracht. De leerkracht is een belangrijke volwassene voor kinderen doordat deze in de klas verantwoordelijkheid draagt over hen. In dit hoofdstuk leggen we vanuit twee verschillende theoretische benaderingen uit hoe naar de relatie wordt gekeken en waarom de affectieve kenmerken van de relatie een kind kunnen beïnvloeden: helpen of schaden. Ook gaan we in op de manier waarop de interacties tussen de leerkracht en de leerlingen doorwerken op andere vlakken en hoe deze interacties zowel een dyadische (een op een, tussen twee personen) als een groepsdynamische kant hebben. Klassenmanagement is dan ook onderdeel van dit hoofdstuk.

De sociale en emotionele ontwikkeling zijn zo sterk met elkaar verweven dat ze niet goed los van elkaar te bespreken zijn. In de hoofdstukken 5 en 6 die over het sociale functioneren en de sociale relaties van kinderen gaan, zul je dan ook al veel over de emotionele ontwikkeling lezen. In hoofdstuk 7 ligt de nadruk meer op de affectieve kant: welke emoties en stemmingen ervaren kinderen, en hoe ontwikkelen zich de gevoelens en emotieregulatie van kinderen. Omdat het zelfbeeld ook een sterk affectieve kant heeft, wordt deze ook in dit hoofdstuk besproken. Het zelfbeeld dat iemand heeft, bestaat naast cognities namelijk ook sterk uit gevoel: je *voelt* je trots over bepaalde eigenschappen en vaardigheden, je *voelt* je onzeker, iets *voelt* als typisch (iets voor) jou.

Hoofdstuk 8 gaat in op sociaal-emotionele problemen in de klas. We spreken in algemene zin over sociaal-emotionele problemen in de klas en gaan specifieker in op faalangst, schoolweigeren en pesten. Deze problemen zijn dusdanig specifiek gerelateerd aan de schoolsituatie dat ze een plek verdienen in dit boek. Het is helaas onmogelijk om in dit boek specifiek in te gaan op alle sociaal-emotionele problemen. Elk type problematiek verdient het om met voldoende nuancering en diepgang besproken te worden.

Hoofdstuk 9 bespreekt de aan elkaar gerelateerde factoren interesse, motivatie en schoolbetrokkenheid. Dit zijn sociaal-emotionele factoren in de school die heel direct worden gezien als belangrijk voor de leerprestaties. Leerkrachten halen vaak hun passie en energie voor het vak uit het schoolplezier dat zij bij de kinderen zien, nog meer dan dat zij de academische prestaties noemen: 'Het plezier in hun ogen

is het mooiste onderdeel van het vak' (Van Elsen, leerkracht van het jaar 2017 in een interview van RTL nieuws, 29 januari 2018). Ouders en medewerkers in de scholen zien interesse, motivatie en schoolbetrokkenheid bovendien vaak als factoren waaruit blijkt dat kinderen zich gelukkig voelen op school.

Hoofdstuk 10 gaat in op de context voor zover die in de eerdere hoofdstukken nog niet aan bod is gekomen. Het gaat hier vooral om culturele en maatschappelijke factoren en ontwikkelingen die je helpen om te begrijpen waarom het onderwijs op een bepaalde manier wordt ingericht en welke invloeden er zijn op de school als context. Als je een mening wilt vormen over een onderwerp binnen het thema sociaal-emotionele ontwikkeling op school, dan helpt het de context goed te kennen. Het kan helpen te voorkomen om verkeerde oorzaak-gevolgverbanden te trekken (misattributies). Het kan tevens meer inzicht geven in redenen waarom beslissingen bepaalde gevolgen hebben.



2. Relevante theorieën over ontwikkeling

Wanneer we kijken naar hoe kinderen op school in sociaal-emotioneel opzicht functioneren en zich ontwikkelen, dan doen we dat vanuit bepaalde gedachten over hoe een normale ontwikkeling van kinderen behoort te lopen en hoe de omgeving en het kind elkaar beïnvloeden. Van grote invloed op deze gedachten zijn een aantal 'macropsychologische' theorieën: theorieën over de globale, gemiddelde ontwikkeling die historisch belangrijk zijn geweest en grote pedagogische theorieën over de ontwikkeling van het kind en de rol van onderwijs en opvoeding. In dit hoofdstuk worden van deze theorieën diegenen besproken die relevant zijn om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op school goed te begrijpen. Hun invloed werkt door in de hedendaagse theorieën. Ook voor de lezer die deze theorieën in het verleden reeds heeft bestudeerd, vormt dit hoofdstuk een goede samenvatting. Door ze (weer) te lezen, zullen de specifiekere theorieën en verklaringen van bevindingen verderop in het boek gemakkelijker te volgen zijn. Vooral naarmate het hoofdstuk vordert, zul je merken dat de theorievorming op het raakvlak van de psychologie en de pedagogiek komt te liggen.

2.1 Psychodynamische theorieën

2.1.1 Psychoanalyse van Freud

Van enorme invloed op de theorie over menselijke ontwikkeling is het werk van Freud (1856-1939) geweest. Vele mensen kennen op zijn minst zijn naam. Sommigen zien hem als een genie, anderen vinden hem laten we zeggen een 'vreemde snuiter', vooral omdat zijn gedachten bijna volledig uitgingen van seksualiteit en seksuele verlangens. Freud behandelde in Oostenrijk volwassenen met een behandeling die hij 'psychoanalyse' noemde (Goldstein & Naglieri, 2011). Hij ging ervan uit dat psychologische problemen van volwassenen de oorzaak hadden in trauma uit de kindertijd, dat vervolgens onderdrukt was naar het onbewuste. Het bewust maken van de weggedrukte herinneringen zou helend werken.

Vanuit zijn psychoseksuele theorie, stelde Freud dat de mens gedreven wordt door seksueel verlangen. Dit noemde hij het 'id'. In de vroege kindertijd zou een 'superego' worden gevormd waarmee hij een soort geweten bedoelt dat zich ontwikkelt op basis van de schuldgevoelens die ontstaan door de omgeving. Tegelijkertijd wordt er ook een 'ego' ontwikkeld dat mediaert tussen het id en superego. Op die manier zou een kind in de realiteit plezier en behoefte bevrediging zoeken binnen de gestelde kaders.

Daarbij omschreef Freud een aantal stadia die kinderen zouden doorlopen (Goldstein & Naglieri, 2011). Vanuit het orale stadium (focus op de mond: zuigen, bijten), naar een anaal stadium in de peutertijd en vervolgens het fallisch stadium met een focus op de geslachtsdelen. Bij het fallisch stadium hoorde volgens Freud aandacht voor de ouder van de andere sekse en een angst voor de ouder van dezelfde sekse. Dit zou tijdelijk worden opgelost door een periode van latentie in de midden-kindertijd, waarin het kind seksuele verlangens onderdrukt en sociale en cognitieve vaardigheden zich kunnen ontwikkelen. In de adolescentie ten slotte zou het het seksuele verlangen weer kunnen ontwikkelen, ditmaal gericht op buiten de familie. Freud schreef problemen toe aan een fixatie die was ontstaan omdat in een bepaald stadium de ontwikkeling niet goed was verlopen.

Er is veel kritiek geleverd op deze theorie (Robinson, 1993). We gaan er tegenwoordig zeker niet meer van uit dat de seksuele verlangens de kern zijn van al het menselijk gedrag. Het is vooral belangrijk deze theorie te kennen om te kunnen begrijpen hoe de theorieën erna zijn ontstaan. Door de theorie van Freud zijn er namelijk nieuwe theorieën ontstaan die net als Freud ontwikkelingsstadia omschrijven en daarbij uitgaan van bepaalde drijfveren passend bij elk stadium.

2.1.2 Psychosociale theorie van Erikson

De invloedrijkste van deze theorieën over sociaal-emotioneel functioneren die na Freud zijn ontstaan, is die van Erikson (1902-1994). Hij was opgeleid als psychoanalyticus, maar was het niet eens met de theorie van Freud en ontwikkelde zijn eigen psychosociale theorie. Volgens hem was de drijfveer van menselijk gedrag niet seksualiteit, maar de behoefte om erbij te horen (Bee, 1992). Met andere woorden: mensen willen graag passen in hun sociale en culturele omgeving. Hij omschreef acht stadia, waarin elke keer een bepaalde 'crisis' centraal staat die moet worden opgelost (Erikson, 1963). Met een crisis bedoelde hij een soort dilemma dat in de ontwikkeling vanzelf ontstaat doordat iemand ouder wordt. In elk stadium heeft iemand sociale behoeften of verlangens terwijl zijn mogelijkheden worden bepaald door de levensfase waarin hij zit. Als een crisis succesvol wordt opgelost, zou dat leiden tot positieve psychologische ontwikkeling, terwijl het niet succesvol oplossen van een crisis zou leiden tot negatieve gevoelens.

De eerste ongeveer anderhalf jaar, bevindt een baby/dreumes zich volgens de theorie in de crisis 'vertrouwen versus wantrouwen'. Dit is een periode die velen omschrijven als de fase waarin gehechtheid wordt gevormd. Als het kind veiligheid en steun van anderen ervaart, kan het in dit stadium een basisgevoel van vertrouwen ontwikkelen. Wanneer dit niet of onvoldoende gebeurt, zal het in het contact met anderen angst of bezorgdheid ervaren (Erikson, 1963).

De volgende drie stadia hebben meer betrekking op de toenemende vaardigheden en mogelijkheden van het kind. In eerste instantie zal een dreumes/peuter autonomie proberen te ontwikkelen. Dit kan gebeuren als het wordt gestimuleerd in zijn verkenningen. Dan kan het namelijk zelfstandigheid ontwikkelen. Wanneer dit onvoldoende gebeurt, ontstaan er twijfels en blijft het kind te afhankelijk van anderen. In het volgende stadium, als het kind een kleuter is, zal het in toenemende mate initiatieven willen nemen en zelf dingen willen bereiken. Als het kind hierin wordt belemmerd, bijvoorbeeld doordat het gestraft wordt, zal het eerder schuldgevoelens ontwikkelen over het eigen gedrag en gedachten. In de basisschooltijd van ongeveer zes tot en met twaalf jaar wordt de crisis 'vlucht versus minderwaardigheid' genoemd. Het kind krijgt, onder andere op school, veel kans om te leren en daarbij ontstaat nu in toenemende mate een besef van het eigen kunnen. Als een kind echter het gevoel krijgt dat het incompetent is, kan een gevoel van minderwaardigheid ontstaan (Erikson, 1963).

Het zal de lezer vermoedelijk niet verbazen dat de crisis van de adolescentie wordt beschreven als die van identiteit versus identiteitsverwarring. Tegenwoordig

zijn de meeste mensen het erover eens dat een belangrijke ontwikkelingstaak voor de adolescentie is om identiteit te ontwikkelen: wie ben je, wat kun je, waar hoor je bij? Als deze taak (of 'crisis' in de termen van Erikson) niet succesvol verloopt, leidt dat tot verwarring (Erikson, 1963).

Dan worden nog drie stadia in de volwassenheid onderscheiden. In de vroege volwassenheid die van 'identiteit versus isolement'. Hier gaat het erom bestendige relaties (vriendschappen, partners, huwelijk) te ontwikkelen en als dit niet lukt, dan kan dat leiden tot angst voor anderen en eenzaamheid. De volgende is de crisis van 'generativiteit versus stagnatie'. Als het goed is, dan krijgt iemand in deze levensfase zorg voor anderen of een gevoel van bijdrage aan de nieuwe generatie. Mensen die gefocust blijven op de eigen behoeften, zouden daarentegen stagneren (Erikson, 1963). De allerlaatste fase van volwassenheid is die van 'ego-integriteit versus wanhoop'. Met het ouder worden zijn sommige momenten van keuzes voorbij. Iemand van bijvoorbeeld zeventig kan met spijt terugkijken op het leven: over partnerkeuze, omdat hij geen kinderen heeft gekregen of nooit die studie is begonnen die hem wel interessant leek. De mogelijkheden om dergelijke beslissingen in het leven terug te draaien zijn er niet. In de late volwassenheid kunnen er echt gemiste kansen zijn, waar in de toekomst geen ruimte meer voor is. Als iemand met tevredenheid kijkt naar hoe zijn leven is verlopen, dan geeft dit ego-integriteit. Als er berouw is over gemiste kansen, dan kan dat tot wanhoop leiden (Erikson, 1963).

Hoewel niet iedereen de door Erikson beschreven crises als de belangrijkste taken van elk stadium ziet of niet helemaal precies zoals hij ze in zijn theorie heeft omschreven, wordt over het algemeen wel erkend dat ontwikkeling levenslang is en plaatsvindt binnen een sociaal-culturele context, zoals Erikson stelde. Ook zien we zijn idee van de aanwezigheid van verschillende ontwikkelingstaken per levensfase over het algemeen als correct. Onderzoekers maken nog altijd gebruik van zijn theorie wanneer zij zich verdiepen in psychologische of pedagogische processen die worden gekoppeld aan een bepaalde levensfase. Gedrag van ouders waaruit ouderbetrokkenheid bij school blijkt, wordt bijvoorbeeld gezien als een positieve ontwikkeling van de ouder in termen van de hierboven beschreven generativiteit (Stevens & Patel, 2015).

2.1.3 Theorie van Benjamin Spock

Benjamin Spock (1903-1998) was een kinderarts met een vergelijkbare visie op de ontwikkeling van het kind als hierboven beschreven onder Erikson. Zijn theorie is

meer normatief dan die van Erikson en daarmee eerder als pedagogisch dan psychologisch aan te merken. Spock is belangrijk om te noemen omdat hij veel invloed heeft gehad op het denken over opvoeding. Vooral zijn in 1946 verschenen boek dat opvoedkundig advies gaf (*Baby and Child Care*) heeft ons denken beïnvloed. Tot dan toe was er door het Victoriaanse gedachtegoed en door het behaviorisme dat in de volgende paragraaf besproken wordt, in de opvoeding veel focus op discipline en controle. Het ging veel meer dan nu over 'goed' versus 'slecht' en voor velen was het ideale kind een soort minivolwassene. Met andere woorden: opvoeding was meer oudergericht in tegenstelling tot het latere kindgericht.

Spock werd snel populair met de boodschap die hij gaf dat opvoeding meer vanuit intuïtie mocht gebeuren. Zijn belangrijkste stelling was dat moeders meer weten dan ze denken (Dobris, White-Mills, Davidson & Wellbrook, 2017). Voeden en troosten zouden meer op gevoel en niet volgens een vast tijdschema moeten gebeuren. Opvoeden zou minder gericht moeten zijn op discipline en meer op het individu en de behoeften van het kind. Dit beviel veel ouders. Het geeft meer ruimte voor liefde, emoties, nastreven van geluk (Dobris, e.a., 2017). Sommigen gaven als kritiek dat de toegeeflijke stijl van opvoeden zou leiden tot respectloosheid.

Deze discussie zie je op veel terreinen terugkeren: de balans tussen een liefdevolle benadering, gericht op de behoeften van het kind zonder ieder gedrag van het kind toe te staan en de leiding en verantwoordelijkheid te verliezen. Het is het onderscheid dat Baumrind later (in 1976) eveneens maakte tussen de controle en warmte in opvoeding. Zij onderscheidde en benoemde verschillende opvoedstijlen. Baumrind omschreef dat kinderen het beste gedijen bij een autoritatieve opvoeding: ouders brengen regels en structuur aan (hebben de controle) en bieden liefde en affectieve aandacht (warmte). Wanneer de warmte ontbreekt, dan is er sprake van een autoritaire opvoeding die te koel en te hard is. Wanneer de controle ontbreekt, is er sprake van een permissieve opvoeding. Kinderen ervaren liefde, maar geen grenzen waardoor ze te rebels en egoïstisch zouden kunnen worden. Hoewel sommigen de opvoedstijl die Spock voorschreef als permissief zouden labelen, gaf Spock zelf aan dat kinderen wel respect voor ouders moesten hebben; ouders zouden wel degelijk de leiding moeten behouden (met andere woorden: een autoritatieve opvoedstijl moeten hanteren).

2.2 Gedrags- en leertheorieën

Gedeeltelijk in reactie op de psychoanalytische theorieën waarmee geprobeerd werd inzicht te geven in interne psychologische conflicten en het onbewuste en beïnvloed door het Darwinisme (de theorie van Darwin over biologische evolutie), ontstonden in het begin van de 20^e eeuw gedrags- en leertheorieën die uitgingen van het zichtbare, daadwerkelijke gedrag. Het daarbij horende klassiek conditioneren is bij velen bekend door de Pavlov-experimenten. In deze experimenten kregen honden telkens voordat ze eten kregen, een bel te horen. Na verloop van tijd gingen de honden al kwijlen als ze de bel hoorden. Met klassiek conditioneren bedoelen we dan ook dat een stimulus of prikkel door een vast patroon wordt gekoppeld aan bepaald gedrag (Rescorla, 1976).

De psycholoog Watson (1878-1958) ging extreem uit van dit principe van conditionering. Behalve drie aangeboren emoties (liefde, woede en vrees) ging hij ervan uit dat alle emoties gedrag waren en ontwikkeld konden worden door middel van conditionering. Hij probeerde de ontwikkelingspsychologie te vangen door middel van reflexen en het stimulus-responsprincipe en ging ervan uit dat iedereen hiermee tot alles te vormen was (Malone & García-Penagos, 2014). Zijn experiment 'Little Albert' is bekend geworden. In dit experiment conditioneerde hij een klein jongetje bang te worden voor een witte rat. Dit deed hij door telkens wanneer hij het jongetje blootstelde aan de rat, een hard geluid te laten horen, waarvoor het jongetje bang was. Het jongetje leerde inderdaad bang te worden voor de rat. Daarnaast generaliseerde de angst: het jongetje toonde bijvoorbeeld ook angst voor een wit konijn. Dat dit onderzoek, dat voor het jongetje echt onprettig moet zijn geweest, zonder bezwaar uitgevoerd kon worden, geeft aan hoe anders men in die tijd over ethiek dacht dan tegenwoordig. Je ziet dat veranderingen in het denken (gelukkig) ook hebben geleid tot ethische overwegingen, waardoor tegenwoordig binnen de sociale wetenschappen Nederlandse wetenschappers onderzoek in ieder geval van tevoren dienen voor te leggen aan een ethische commissie en onderzoek (fysiek of emotioneel) niet schadelijk mag zijn voor kinderen.

Een andere vorm van conditionering is het operant conditioneren. Bij het operant conditioneren (Skinner, 1938) zorg je met de consequenties van gedrag voor een toename of afname van bepaalde gedragingen. Veel experimenten bij dieren lieten bijvoorbeeld zien dat gedragingen aan te leren zijn door dieren te belonen met voedsel. Als je een puppy een koekje geeft wanneer het na een