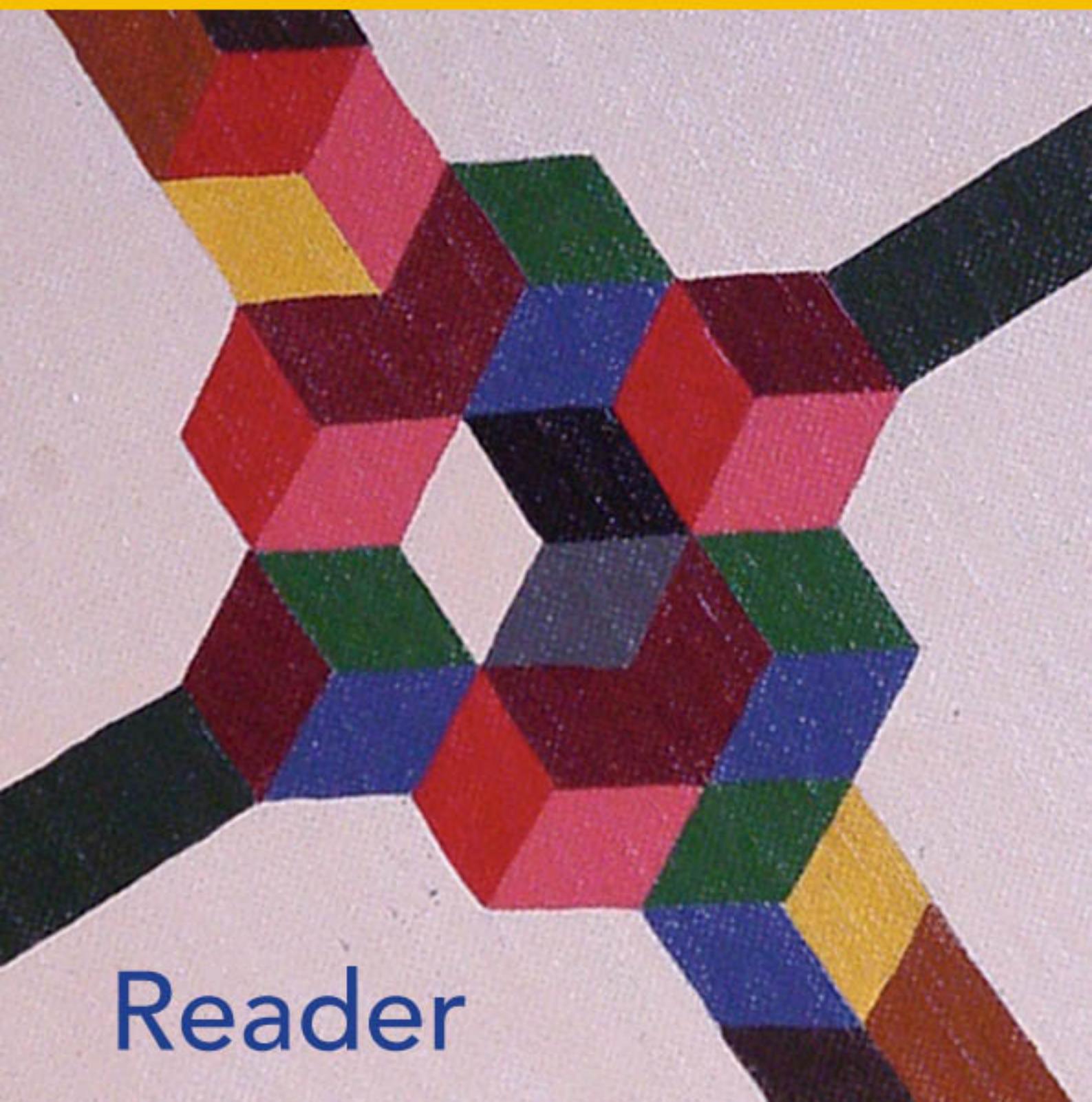


Martine F. Delfos

Sekseverschillen en overeenkomsten



Reader

Een jongen is geen meisje

Martine Delfos

Jongens maken sneller iets stuk, vechten meer en komen eerder tot creatieve oplossingen. Meisjes willen aardig gevonden worden, hebben van die vage ruzies en zijn eerder geneigd om te doen wat wordt opgedragen. Zijn de verschillen tussen jongens en meisjes aangeboren of in de opvoeding ontstaan? En wat moet het onderwijs hiermee?

Even overdrijven: op school willen we eigenlijk het liefst meisjes. Die zijn volgzaamer, makkelijker te beïnvloeden en hun schoolresultaten zijn op alle niveaus en bij alle vormen van onderwijs beter. Er gaat minder stuk, ze hebben minder ongelukken, ze hebben minder stoornissen, minder gedragsproblemen, ze hebben minder speciaal onderwijs nodig, ze sterven minder vaak tijdens de kindertijd en hun prestaties zijn beter. En vooral: meisjes gehoorzamen meer dan jongens en zoeken niet zo sterk grenzen.

Oppervlakkig gezien lijkt het zo in elkaar te zitten. In ieder geval wijst onderzoek uit dat jongens meer het kwetsbare geslacht zijn dan meisjes op alle bovengenoemde terreinen (Delfos, 1996-2003). Natuurlijk zijn er meisjes genoeg die ondernemend zijn, zeker sinds ze dat mogen, en dat sommige jongens het niet zijn, is ook van alle tijden. Het zou ook erg saai zijn om alleen maar volgzame kinderen te hebben in de klas; we zouden het enthousiaste ondernemende van jongens missen, welbeschouwd zijn die ruzies van meisjes ook geen pretje. Toch, vanuit onderwijskundig resultaat bekeken lijkt het zoveel makkelijker meisjes te hebben. De vraag is of dit verschil tussen jongens en meisjes meer door opvoeding komt of door aanleg.

Verschillen tussen jongens en meisjes

Er bestaan verschillen tussen jongens en meisjes, en die zijn niet alleen toe te schrijven aan de opvoeding. Natuurlijk

zijn de overeenkomsten in feite nog groter, maar de verschillen zijn belangrijk en verankerd in functies in de voortplanting; zowel de verschillen als de overeenkomsten hebben een evolutionair te verklaren basis (Delfos, in voorbereiding). Het verschil is er al de eerste dag na de geboorte: jongensbaby's kijken de eerste dag al langer naar objecten; meisjesbaby's langer naar gezichten (Connellan e.a., 2001). Dit drastische verschil in kijken kan de eerste dag niet door opvoeding veroorzaakt zijn. Meisjes kiezen vaker zachte en zachtgekleurde knuffels, jongens harde en hardgekleurde knuffels. De voorkeur voor jongensspeelgoed na de geboorte hangt samen met het niveau van het mannelijke hormoon testosteron; een hoger niveau van het vrouwelijke hormoon progesteron hangt samen met de afname van ruw spel (zie voor nadere uitleg over deze verschillen Delfos, 1997-2003, Baron-Cohen, 2003).

Seksosocialisatie is belangrijk en kan verschillen tussen jongens en meisjes

bevorderen of verzakken. Socialisatie sluit aan bij basale structuren en kan verschillen versterken en talenten onderdrukken. Beroemd is het onderzoek van Money (1972) waarvan de resultaten niet meer werden gepubliceerd toen bleek dat ze niet meer in het voordeel van sekseverschillen door opvoeding uitvielen. Het ging om een babytweeling - jongetjes - die een besnijdenis moesten ondergaan. Bij een van de jongetjes werd de penis door een fout bij de ingreep verbrand. Besloten werd om dit jongetje als een meisje op te voeden en via hormonen tot vrouw te laten ontwikkelen. Hij voelde hij zich nooit echt een meisje en werd pas weer gelukkig toen hij de waarheid ontdekte en als man verder door het leven kon. In de jaren tachtig publiceerde Barbara Lloyd (Duveen en Lloyd, 1986) onderzoek over het geheel anders behandelen van jongens en meisjes als baby's, maar ook dit onderzoek heeft de tand des tijds niet helemaal kunnen doorstaan. Dat er verschillen in opvoeding zijn, staat

HUMAN TOUCH



buiten kijf; dat opvoeding verschillen kan versterken ook, maar blijft staan dat aanleg de bodem van het verhaal is en dat vroeg gevormde verschillen door socialisatie nauwelijks omkeerbaar zijn omdat ze de hersenen vormen. Respect voor een kind, betekent ook respect voor de grenzen die de aanleg aan het kind stelt.

In het eerste artikel (Delfos, 2004) uit deze serie over leren en opvoeden op school benadrukte ik het belang van doen-alsof-spel voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Ook hier verschillen jongens en meisjes. Meisjes zullen eerder binnenhuis doen-alsof-spelletjes spelen, zoals vader-en-moedertje of schooltje. Het gaat daarbij vooral om de sociale interactie op individueel niveau. Jongens spelen doen-alsof-spelletjes eerder buiten en spelen bijvoorbeeld cowboy of militairtje. Het gaat daarbij om sociale vaardigheden als leiderschap en om het in groepsverband strategische plannen ontwikkelen en uitvoeren.

Jongens willen graag door middel van fysiek spel onderzoeken hoe een situatie in elkaar zit. Ze vechten met elkaar om een pikorde vast te stellen. Meisjes doen dat ook, niet door te vechten maar door het zoeken naar populariteit. Ze willen door anderen geaccepteerd worden, zeker door volwassenen.

Venten strijken niet

De Belgische televisie zond eens een zeer illustratieve documentaire uit over de verschillen tussen jongens en meisjes: *Venten strijken niet*. Scherpe observatie maakt echter duidelijk hoezeer de interpretatie van wat we zien afhankelijk is van ons referentiekader. Het doel van de documentaire was om te laten zien dat het onderwijs niet goed inspeelt op het anders-zijn van jongens en dat zij daardoor slechtere schoolresultaten hebben vergeleken met meisjes. Het verschil in prestaties kan niet toeschreven worden aan intelligentie.

Meisjes zijn minder gevoeliger voor de soort onderwijs dan jongens. Ze presteren goed, los van de soort onderwijs. Dit hangt onder meer samen met hun grotere volgzaamheid waardoor ze geneigd zijn te doen wat van hen gevraagd wordt.



HUMAN TOUCH

Gerichtheid op techniek

In een van de scènes mogen de kinderen, die rond de vijf jaar oud zijn, met gekleurde klei doen wat ze willen. Zoals onderzoek laat zien, hebben de kinderen vanaf vier jaar de neiging om bij leden van hun eigen sekse te gaan zitten. Zo ook hier. De meisjes gebruiken vormpjes en maken figuurtjes; de jongens kneden de klei, prikken erin en smeren het uit over de tafel. Commentaarstem op de achtergrond: 'De meisjes zetten zich aan het werk, de jongens komen er maar niet toe.' En terwijl de camera over de rommige tafel van de jongens glijdt en over de geordende tafel met figuurtjes van de meisjes: 'Het resultaat is verbluffend'. Het beeld is stereotiep: een enorme rommel bij de jongens en een keurige verzameling figuurtjes bij de meisjes.

Toch is dit commentaar een interpretatie vanuit een bevooroordeld perspectief. De jongens zijn wel degelijk iets aan het doen: ze zijn aan het experimenteren met de klei; ze onderzoeken het materiaal. De meisjes voeren uit wat ze geleerd hebben dat je met de klei kunt doen. Jaren later, als er iets in huis stuk gaat, kan een man op het idee komen om de 'klei van de kleine' te gebruiken, omdat hij vroeger de functies en de aard van de klei onderzocht heeft en deze in een nieuwe situatie kan toepassen. De vrouw kan er alleen poppetjes mee maken.

Dit voorbeeld laat zien dat jongens niet voor niets meer technisch ingesteld zijn dan meisjes; van baby af aan onderzoeken ze voorwerpen eerst met hun ogen en vervolgens met hun lichaam. Ze onderzoeken diepte door te springen en klei

door erin te prikken. We zeggen vaak dat ze aan het 'slopen' zijn. De reden hiervoor is dat, als ze aan het onderzoeken zijn, er het een en ander stuk kan gaan. Het onderzoeken van materiaal en hun functie is bij mannen vaak een eerste gerichtheid, bij vrouwen zal een activiteit sneller in een sociale context geplaatst worden.

Twee vormen van pikordes

Een tweede scène uit de documentaire *Venten strijken niet* gaat over agressie versus coöperatie. Een groep kinderen krijgt een stuk speelgoed. Volgens opdracht moet iedereen aan de beurt komen. Bij de meisjes is binnen de kortste keren iedereen aan de beurt geweest. Bij de jongens wordt er geruzied en geargumenteerd over hoe de volgorde is, met de klok mee of tegen de klok in. In het commentaar bij deze scène wordt gesteld dat 'jongens om een voorwerp vechten, en de meisjes niet.' Ook hier herkennen we stereotiep gedrag, zeker wanneer we basisschoolkinderen observeren op het schoolplein.

Toch blijkt ook hier de interpretatie van wat we zien belangrijk en bedriegt de schijn. Jongens en meisjes zijn in feite met hetzelfde bezig – de sociale rangorde –, maar op een geheel verschillende manier. Ze hanteren verschillende strategieën, en die van de meisjes is 'aardiger' dan die van de ruziënde jongens.

De jongens zijn bezig met een 'pikorde'. Dit woord is afgeleid van het gedrag van kippen. Het gaat om de volgorde waarop ze graantjes mogen pikken: wie het eerste graantje mag pikken, wie dan en zo

verder. Kippen stellen dat onderling vast, jongens ook. Je moet je aan de 'pikorde' houden. Anders loop je gevaar agressief behandeld te worden, en wordt je een 'lesje' geleerd. Jongens op de basisschool willen weten wie de baas is, wie het sterkste is en wie het verst kan plassen. Als dat duidelijk is, komt er meer rust voor alle jongens. Ze kunnen zich vaak verbazend goed neerleggen bij de 'pikorde' die vast is komen te staan (Biddulph, 1999) en gedragen zich daar later in hun werksituatie ook naar. Jongens doen dit steeds opnieuw, blauwe plekken en bloedneuzen ten spijt omdat een hiërarchie *duidelijkheid* geeft en daarmee *veiligheid*. Zo wordt op het speelplein steeds de pikorde vastgesteld, en als er een nieuw jongetje in de klas komt, moet alles weer overgedaan worden. Het is niet eenvoudig om laag in de hiërarchie te staan, maar het is een maatschappelijke realiteit en dat is waar jongens al vroeg mee leren omgaan.

Wanneer ze jong zijn, wordt de pikorde vastgesteld door fysiek overwicht.

Wanneer jongens volwassen worden gaan andere elementen een rol spelen, van de grootte van de auto en het inkomen tot aan intellectuele prestaties toe. Bij meisjes is het vaststellen van een pikorde via fysieke metingen niet voor de hand liggend, omdat ze als 'soort' in principe fysiek minder sterk zijn dan jongens. Meisjes (en vrouwen) zoeken veiligheid op een andere manier, niet in wie fysiek het sterkst is, maar in wie het liefst gevonden wordt. Lief gevonden worden biedt veiligheid: wie men lief vindt, valt men in principe niet aan. Waar jongens hun aangeboren neiging tot agressie

inzetten via competitie om overwicht te hebben, zetten meisjes hun aangeboren neiging tot empathie in om veiligheid te creëren. Ze doen aardig naar anderen. De ander moet overigens niet in de gaten hebben dat het aardige gedrag dit doel heeft, anders wordt het onecht gevonden en 'telt' het niet als 'aardig', maar als 'schijnheilig' of 'manipulatief'.

In de documentaire *Venten strijken niet* is dat proces goed te zien. Een van de meisjes is duidelijk het 'liefst', ze kijkt met haar grote blauwe ogen naar de anderen en geeft het speelgoed aan anderen door met vriendelijke opmerkingen ('Nu is het jouw beurt'). Ze is met haar vijf jaar echter nog niet zo bedreven in het spel van de pikorde en met de steelse blikken die ze naar de cameramensen werpt en waarin ze lijkt te onderzoeken hoe ze haar vinden, valt ze door de mand. Haar lievighed is bijna onnatuurlijk en doet schijnheilig aan.

Er is nog een probleem met de wijze waarop meisjes hun veiligheid zoeken. Aardig zijn is veel moeilijker te meten dan wie het sterkst is. De wijze waarop jongens hun positie bepalen, is veel tastbaarder en het resultaat is normaliter veel stabieler dan het bij meisjes het geval is. Tijdens de middelbare schoolperiode ontstaat bij jongens een verschuiving van fysiek overwicht naar intellectueel overwicht.

Jongensruzies en meisjesruzies

De onderlinge strijd bij meisjes is subtieeler en men kan vaak moeilijker de vinger krijgen achter een ruzie van meisjes dan achter een ruzie van jongens.

Een ruzie tussen jongens is vaak voorspelbaar: 'Hij is begonnen!' Het lijkt een afschuiven van verantwoordelijkheid, maar eronder speelt iets anders. Jongens kunnen zich minder verplaatsen in een ander dan meisjes, waardoor het gedrag van een ander voor hen als een donderslag bij heldere hemel komt. Om te kunnen zien dat het gedrag een reactie is op zijn eigen gedrag, moet hij zich in die ander verplaatsen. Voor een jongen is het dan ook vaak alleen mogelijk door de chronologie van de gebeurtenissen na te lopen. (Oké, hij is begonnen, en wat gebeurde er daarna? En wat gebeurde er daarvoor?) Via de chronologie van de gebeurtenissen kan hij het effect van zijn gedrag op die ander ontdekken.

De typisch vrouwelijke methoden om via roddelen elkaar zwart te maken en zichzelf beter voor te doen, zijn vrouwelijke strategieën in het werken aan een positieverbetering in de hiërarchie van wie 'het aardigste' is. Een ruzie van meisjes is dan ook veel moeilijker te doorgronden. In het bespreken van de ruzie komt niet alleen aan de orde wat er gebeurd is, maar wordt tegelijk gewerkt aan de pikorde. Ze geven vaak niet een objectief verslag van de ruzie, maar zijn bezig een ander zwart te maken en zichzelf wat gunstiger neer te zetten. Ze zijn onderling aan het manipuleren om er het beste vanaf te komen en er spelen daarom vaak meisjes mee die niet eens bij een bepaald incident betrokken waren, maar die de functie hebben van steun bij de vaststelling van de pikorde.

Met deze voorbeelden wil ik illustreren dat er verschillen bestaan tussen jongens en meisjes, dat deze er al heel jong zijn en dat ze er levenslang blijven. Ik wil er ook mee aangeven hoe nauw het luistert om een open geest te hebben en gedrag op zijn waarde te beoordelen en de eigen interpretatie te overstijgen. De soms zo stereotiep lijkende gedragingen kunnen een diepere achtergrond hebben dan we op het eerste oog zouden denken.

De taak van de school?

Als we kinderen zich optimaal willen laten ontplooien, dan is het zaak recht te doen aan aanleg en aan verschillen, zeker die tussen jongens en meisjes.



Uiteraard zijn er meisjes die jongensachtig gedrag vertonen en andersom, en ook zij hebben recht op respect voor hun aanleg!

Het is verstandig om jongens de kans te geven hun ruzies uit te vechten. De taak van volwassenen is alleen om te bewaken dat de grenzen van veiligheid niet overschreden worden. Beter nog, om kinderen te begeleiden dat ze grenzen ervaren, leren signaleren en leren respecteren.

Volwassenen hebben te vaak de neiging om zelf in te grijpen en grenzen te stellen. Daarmee leert het kind te weinig zelf grenzen te stellen en vanuit de drang een pikorde te maken, wordt het advies van de volwassene vaak genegeerd. Het is belangrijk oog te hebben voor het zoeken naar veiligheid. Uit emancipatoire overwegingen is het belangrijk om jongens te leren dat kracht niet de enige manier van overwicht is, maar intelligentie en empathie eveneens. Dit kan bijvoorbeeld door de talenten van de 'zwakkere' jongens te laten zien en de psychische krachten van meisjes. In jongenstaal is het nodig dat in een vorm van competitie te doen, in vergelijkingen die meetbaar zijn.

Voor meisjes geldt dat ze gesteund moeten worden in het zoeken naar veiligheid via aardig zijn. Tegelijk moet men meisjes duidelijk maken dat veiligheid ook kan worden behaald door voor jezelf op te komen en assertief te zijn. Hoe aardig men ook doet, het is onmogelijk om iedereen op aarde het naar de zin te maken.

In het onderwijs zullen jongens meer ruimte moeten krijgen voor bewegen en voor leren via concrete, uitvoerende taken. De resultaten moeten in competitievorm gebracht worden. Meisjes zijn minder gevoelig voor de vorm waarin onderwijs wordt aangeboden. Toch zullen ze zich meer gestimuleerd voelen als het in samenwerking met elkaar kan en het geheel in een sociale context worden gebracht.

Dat kinderen in het huidige basisonderwijs voornamelijk te maken hebben met vrouwen is een handicap, naast de vele voordelen. Ten eerste is het perspectief van waaruit het kind bekeken wordt beperkt, beide seksen zouden elkaar kunnen aanvullen. Ten tweede is het rol-

patroon dat aangeboden wordt overwegend vrouwelijk, want - opvoeding of aanleg - de vrouwen in het onderwijs gedragen zich als vrouwen en bieden dus vooral aan hoe een vrouw zich moet gedragen. Ten derde worden de meer technisch-uitdagende en wereld-ontdekende activiteiten minder aangeboden. Ten vierde bestaat het risico dat de typisch jongensachtige manier van problemen uiten op meer weerstand bij de vrouwelijke leerkrachten stuit en dus probleemverhogend en stressverhogend werkt. In het volgende artikel wordt besproken dat dit mede een oorzaak is van de toename aan diagnoses die ook vanuit de school gestimuleerd worden.

Waarom zouden we niet meisjes mogen opvoeden in hun sterke kanten, dat wil zeggen zorg en inleven? Opvoeden vanuit hun kracht betekent niet dat we hun zwakte moeten negeren. Ze kampen vaak met meer angst, meer schuldgevoelens en minder assertiviteit. We zouden hen dus kunnen opvoeden tot meer weerbaarheid, meer actie bij angst, zonder daarbij te willen dat hun neiging tot zorg om de ander taboe wordt en assertiviteit het dogma wordt. In allochtone culturen wordt gehoorzaamheid als een deugd gezien. Dat kan onderdrukkend werken, maar om het helemaal weg te bannen is net zo kortzichtig.

Waarom zouden we jongens niet op mogen voeden in hun sterke kanten, zoals assertiviteit, actiegerichtheid en neiging tot leiderschap? Ze kampen vaak met minder inlevingsvermogen en meer risicotvol gedrag. Maar omdat deze kanten de keerzijde zijn van hun kwaliteiten, moeten we ze niet weg willen poetsen, maar hen leren ermee om te gaan, zodat ze uitgroeien tot gezonde kwaliteiten en niet tot een agressieve houding leiden. Het probleem ligt niet zozeer in het verschil, maar in de waardeoordelen die we eraan hechten, en de ongelijkwaardigheid in behandeling die daarvan het gevolg is.

Een bijscholing tot mannelijke leerkracht is voor een vrouw wat extreem. Maar wel is het noodzakelijk gevoel te krijgen voor het verschil, en te zoeken naar oplossingen waarmede beide seksen en beide rollen tot hun recht komen.

In de derde bijdrage wordt beschreven hoe in onze welvaartmaatschappij inmiddels ook kinderen moeten presteren. De serie *School: leren en opvoeden* wordt besloten met een artikel over het belang van communiceren met kinderen.

Dr. Martine F. Delfos is psycholoog;
mfdeflos@wanadoo.nl;
<http://home.wanadoo.nl/mfdeflos>

Literatuur

- Baron-Cohen, S. (2003), *The essential difference. Men, women and the extreme male brain*. Allen Lane, Penguin Books, London.
- Biddulph, S. (1999), *Jongens. Hoe voed je ze op? Waarom ze zo anders zijn en hoe ze opgroeien tot gelukkige en evenwichtige mannen*. Elmar, Rijswijk.
- Connellan, J., et al. (2001), Sex differences in human neonatal social perception. In: *Infant Behavior and Development*, 23, 113-118.
- Delfos, M.F. (1996-2003), *Kinderen in ontwikkeling. Stoornissen en belemmeringen*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Delfos, M.F. (1997-2003), *Kinderen en gedragsproblemen. Een biopsychological model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling. Aangevuld met psychosomatiekmodel*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Delfos, M.F. (2003), The Conquered Giant: The use of Computer in play therapy. In: F.J. Maarsse et al. (Eds.), *Clinical assessment, computerized methods and instrumentation*. CIP7. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Delfos, M.F. (2004), Werken is nepspelen. In: *De wereld van het jonge kind*, januarinummer.
- Delfos, M.F. (in voorbereiding), *De schoonheid van het verschil. Waarom mannen en vrouwen verschillend en hetzelfde zijn*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Duveen, G., B. Lloyd (1986), The significance of social identities. In: *British Journal of Social Psychology*, 25, 219-230.
- Money, J., A. Ehrhardt (1972), *Man and women, boy and girl*. John Hopkins University Press, Baltimore.

It's a (wo)man's world

Mannen en vrouwen zijn nu eenmaal anders, wij zullen de laatste zijn om dit te ontkennen. Dus wat gebeurt er als we een gadget laten testen door zowel een vrouw als een man? We lieten ze de Pico proberen, een miniprojector waarmee je foto's en filmpjes op de muur projecteert met een diagonaal tot wel 60 inch.

Powered by Jacqueline van Niekerk

Optoma Pico Projector

PROJECTEREN TOT 60 INCH | O.A. VANAF MEDIASPELERS, MOBIELE TELEFOONS, PDA'S, CAMERAS EN GAMECONSOLES | 50 X 103 X 15 MM | 115 GRAM | PROJECTIE-AFSTAND: 0,25 TOT 2,6 METER | TOT 2 UUR PROJECTEREN MET (OPLAADBARE) BATTERIJ | LAMPLEEFTIJD: 20.000 UUR

WAF ♀ ♀ ♀ ♂

WWW.PICOPROJECTOR.NL | € 299,-



Volgens hem

Menno Dekker (26), accountmanager: "Ik was vooraf niet dolenthousiast over het idee van de Pico Projector. De vraag wat je precies aan zo'n miniprojector hebt, overheerste. Het is immers geen gangbaar apparaat, dus was ik vrij sceptisch. Maar de Pico zag er goed uit, wat mij iets enthousiaster maakte: een strak design, echt iets van deze tijd.

Het apparaatje is erg makkelijk in gebruik; iedereen kan ermee werken. Je zet hem met een knopje aan en kunt er videoapparaten aan koppelen, via bijvoorbeeld een av-kabel. Helaas zijn niet alle telefoons, mp3-spelers en camera's op deze manier aan te sluiten. Je hebt dan aparte kabeltjes nodig die je bij de Pico moet aanschaffen: voor iPod's en Nokia's bijvoorbeeld. Wat ik daarom erg mis is een cardreader. Het is een portable apparaat en dan moet je alsnog met kabels werken; doodzonde.

Bij zwak licht is de projectie overigens goed te zien. Ik heb me niet in een donkere kamer opgesloten, maar ik kan mij voorstellen dat de beeldkwaliteit dan nog beter is. Prima dus! Met het draaischijfje aan de zijkant kun je zonder problemen het beeld bijstellen.

Vraag je mij of de Pico Projector nuttig is? Dan zeg ik resoluut nee. Ik vind hem vrij prijzig voor wat hij te bieden heeft. Maar stoer is 'ie wel. Door het hoge gadgetgehalte vind ik het een typisch manneling, beetje James Bond-achtig. Maar denk je aan de mogelijkheden, dan is het leuker voor vrouwen; die laten toch eerder wat foto's of zelfgemaakte filmpjes aan anderen zien. Of voor sommige zakenmensen. Als je regelmatig korte presentaties moet houden, is zo'n ding ideaal."

OORDEEL: ♂♂♂♂





Volgens haar

Anique den Brave (25), media controller: "Het leek mij erg grappig om de Pico te testen, want thuis geef ik de technische zaken meestal uit handen. Toen ik de miniprojector uitpakte, wilde mijn vriend zich er direct op storten – hij is nogal gek op gadgets – maar ik wilde eerst zelf uitvinden hoe hij werkt.

Het uiterlijk maakte niet direct indruk op mij: het is een compact apparaatje, wat het makkelijk maakt om hem mee te nemen, maar het is geen design om mee te pronken.

Mijn eerste reactie na het uitpakken was: 'nu ga ik even de gebruiksaanwijzing doorlezen'. Maar die zat er niet bij. Althans, ik vond wel een summiere omschrijving in het Engels, Duits en andere vreemde talen, maar helaas geen duidelijke. Zelf uitproberen bleek de enige mogelijkheid. Daarom heb ik alle kabeltjes gepakt en gekeken wat op elkaar paste. Al vrij snel kwam ik er achter dat mijn camera met de av-kabel aan de projector te koppelen was. Door logisch na te denken kreeg ik ook de televisie en zelfs de Wii hierdoor aangesloten.

Het beeld van de projector is erg goed voor zo'n klein apparaatje. Ik vond dat alles scherp was – al moet je hem niet al te ver van de muur houden. Wat ik wel miste, is een statiefje. Het is nu niet prettig om er een langer filmpje of een flinke diashow mee te bekijken. Maar het is ideaal om even uit je tas te toveren als je aan vriendinnen vakantiefoto's wilt laten zien of een filmpje dat je hebt gemaakt.

In mijn ogen is de Pico Projector een geinige hebbeding. Erg leuk om te proberen, maar ik zou hem zelf niet snel kopen voor die prijs. Mijn vriend daarentegen weet al precies wat hij voor zijn verjaardag wil."

DORDEEL: ♀♀♀♀



Volgens de psycholoog

Martine Delfos, biopsycholoog, gastdocent productdesign en auteur van *De schoonheid van het verschil (over de verschillen én overeenkomsten tussen man en vrouw)* over deze reviews:

"Grappig: de verschillen tussen mannen en vrouwen, die je direct terugziet in deze tests. Slechts één man en één vrouw testen een nieuwe gadget en toch zie je dat ze anders reageren. De vrouw zoekt informatie, maar die is zeer gebrekig en haar rest niets dan het zelf te proberen. De man rept niet over de gebruiksaanwijzing; blijkbaar gaat hij meteen over op een zogenoemde 'trial-and-error': leren door doen – typisch een mannelijke voorkeur. Vrouwen willen informatie en mannen proberen het zelf uit, dat blijkt ook uit wetenschappelijk onderzoek. Opvallend is dat de functie de man niet direct aanspreekt: foto's delen is meer een vrouwending. Hij wordt echter wel enthousiast van het strakke design en associeert het zelfs met James Bond. De vrouw vindt het product meteen leuk vanwege de functie, maar vindt het design niet bijzonder. Producten met een recht en hoekig design noemen wij strak, vrouwen hebben volgens diverse onderzoeken vaker de voorkeur voor ronde vormen. Ten slotte is er een verschil in de conclusie over het nut van het apparaat: de man vindt het absoluut niet nuttig, de vrouw daarentegen vindt het heel handig om bijvoorbeeld vakantiefoto's te kunnen laten zien. Maar ook de overeenkomsten tussen mannen en vrouwen tonen zich: beiden vinden de projector te duur!"

Meer weten over Martine Delfos en haar onderzoeken? Zie www.mdeflos.nl



Waarom mannen en vrouwen
verschillend én hetzelfde zijn

DIVERGENEED
VAN
VERSCHIL

Martine F. Delfos

Bijlage III: Interview van Sheila Kamerman en Hendrik Spiering met Martine Delfos in NRC Handelsblad, dd. 20-11-04, over De schoonheid van het verschil, waarvan de eerste druk in dat jaar verscheen.

Martine Delfos over het mooie sekseverschil

Actie of angst

Sheila Kamerman en Hendrik Spiering

Als het moet kunnen ook mannen heel goed zorgen, zegt psycholoog Martine Delfos. En vrouwen kunnen heel agressief zijn.

‘KINDEREN kunnen het beste omgaan met stress. Dan komen mannen. En dan pas komen vrouwen. Die kunnen er eigenlijk niets van!’ Dat zegt psycholoog Martine Delfos. Zij schreef onlangs een boek over de verschillen tussen seksen: *De schoonheid van het verschil. Waarom mannen en vrouwen verschillend én hetzelfde zijn*. Het boek valt in vruchtbare aarde: al na een paar maanden verscheen de tweede druk. De basis van haar boek is: de ‘actiebereidheid’ van mannen in geval van gevaar, en het relatieve gebrek daarvan bij vrouwen. Pas als met deze biologische verschillen rekening wordt gehouden kan er echte emancipatie plaatsvinden, vindt Delfos. “Juist de erkenning van die verschillen schept ruimte voor verandering.”

Het boek pakt de eeuwenoude kwesties tussen man en vrouw verfrissend aan. Want Delfos benadrukt ook de overeenkomsten in gedrag, en de grote vrijheid van handelen die mannen en vrouwen hebben. Het gaat om relatieve verschillen. “Altijd wordt gezegd: de verschillen komen door de biologie en de overeenkomsten komen door de socialisatie. Maar de verschil-

len en de overeenkomsten komen allebei door biologie en socialisatie”, zo vertelt Delfos op haar werkamer in een groene buitenwijk van Utrecht.

En het gaat om voorkeursgedrag, om ‘gemiddelde tendenties’. Niemand is hetzelfde, “maar waarom zou je dat voortdurend moeten herhalen”, vraagt Delfos. “Dat doe je met andere onderwerpen ook niet. Niemand zegt: ‘de gemiddelde hond moet weten wie de baas is, anders wordt hij zijn gemiddelde eigenaar de baas’.”

Martine Delfos is een ongewone verschijning in het Nederlandse psychologielandschap. En dat ligt niet alleen aan haar karakteristieke lange haar, maar ook aan haar productiviteit op velerlei gebied (boeken over autisme, eetstoornissen, ontwikkelingspsychologie en gesprekspoering met kinderen). Haar invloed op de praktijk is groot door haar boeken en de vele nascholingen die ze verzorgt. Ze heeft haar eigen Psychologisch Instituut voor Consultatie, Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (PICOWO). Delfos: “Nee, die lange haren heb ik niet als een soort relict uit de jaren zestig. Die heb ik om mijn verlegenheid te verbergen, al geloof niemand dat! Ik heb mijn gordijntje nodig. Ik ben nu 57, en pas de laatste tien jaar

durf ik naar buiten te treden zoals ik nu doe. Waarschijnlijk omdat bij ouderwordende vrouwen het testosteronniveau stijgt. Je durft meer!"

Maar aan een universiteit is Delfos niet verbonden. Delfos: "Nee. Ik ben een therapeut in hart en nieren, van kinds af aan. Dat is mijn basis, daarom ben ik psychologie gaan studeren. In feite heb ik eerst twintig jaar als therapeut geobserveerd en ervaringen verzameld, en daarna ben ik modellen gaan bouwen. Ik ben een modellenbouwer. Probleem is dat je in de wetenschap altijd veel onderzoekers van modellen hebt, maar bijna geen modellenbouwers."

En dus bevindt Delfos zich enigszins in de marge van de vaderlandse psychologische wetenschap. Delfos: "Modellenbouwers die vrouw zijn en niet verbonden aan de universiteit, dat is echt niet de bedoeling op de wereld! Dan is het echt lastig om serieus te worden genomen."

"Ja", bevestigt Jan van den Bout. Hij is hoogleraar klinische psychologie in Utrecht en was promotor bij Delfos' proefschrift over rouwverwerking bij Franse schrijvers (1999). "Als je voor het eerst met haar te maken krijgt, denk je: 'wat een intellect, maar slaat het ook ergens op?'. Haar eigenzinnige uitstraling roept weerstand op. Maar als je je erin verdiept, blijkt dat wat ze doet vrijwel altijd erg goed onderbouwd is. Delfos is gewoon een superintelligente psycholoog en een zeldzame uomo universale die ongewoon goed verschillende wetenschapsgebieden kan integreren. Dat vermogen is een verademing in een tijd dat alles altijd maar volstrekt empirisch moet zijn en theoretische integratie wordt verwaarloosd."

ROLGEDRAG

Waarom gedrag van mannen en vrouwen verschilt is in ieder biologie- en psychologieboek

terug te vinden. Bij zo ongeveer alle zoogdieren is het mannetje actiever en agressiever en is het vrouwtje meer gericht op zorg en sociale systemen. Daarachter ligt de verschillende rol in de voortplanting. Maar waarom zou dan bij het zoogdier mens zoveel rolgedrag juist uitwisselbaar zijn? Delfos: "Ook dat is evolutienair goed te begrijpen. Pasgeboren mensenkinderen hebben heel lang veel zorg nodig, langer dan bij welk dier ook. Maar lang niet altijd zijn man en vrouw beide beschikbaar voor 'hun' rol. En dus kunnen mannen als het moet ook heel goed zorgen. En vrouwen heel agressief zijn. Die biologische verklaring van de overeenkomsten heb ik nu nog nooit gelezen in al die evolutionair-psychologische boeken. Altijd maar gaat het over de verschillen."

Maar de verschillen zijn er natuurlijk ook. Want waarom zijn kinderen eigenlijk beter dan mannen in de omgang met stress, en vooral: waarom zijn mannen daarin weer beter dan vrouwen?

Delfos: "Kinderen onder stress gaan gewoon wat doen. Ze pakken ook nooit het probleem in zijn geheel aan. Volwassenen begrijpen daar meestal weinig van. Die communiceren op zo'n ongelukkige manier met kinderen. Als er problemen zijn willen de volwassenen meestal serieus en lang praten. Dus beginnen kinderen over een lastig onderwerp op de meest ongelukkige momenten. Als je haast hebt en zo de deur uit moet, of zo. Omdat je niet lang kunt praten, hoeven ze maar een onderdeeltje te bespreken en niet gelijk het hele onderwerp. En ze hebben verder allerlei technieken om niet aan de problemen te hoeven denken als stressmanagement zeer waardevol. Wij hadden hier eens een jongetje van vijf die vertelde hoe hij zijn zorgelijke gedachten wegdrukte. Hij dacht dan gewoon: 'tafel tafel tafel'. 'Dan gaat het vanzelf weg', zei hij. Vijf jaar oud!"

En de mannen? Delfos: "Bij stress is het grootste probleem de te grote productie van stress-

hormonen, waardoor je denken verstoord raakt. Het eerste wat je moet doen is zorgen dat je de hormonen ‘wegwerkt’. En dat doen mannen: actie! Door ruzie te maken, door te gaan hardlopen, door heen en weer te gaan lopen, door keihard te gaan werken, door te gaan timmeren, al die dingen. Die acties mogen dan niet altijd even relevant zijn voor de problemen maar ze worden niet ziek van de stress! Nou, dat is toch een grote winst.”

En vrouwen? “Die praten. Maar dat doen ze zittend. Daardoor maken ze bijna geen stresshormonen op. Het gevolg is dat vrouwen vaak last hebben van psychosomatische ziekten. Natuurlijk, door te praten bewerken ze het probleem en dat is goed. Want dan wordt het probleem misschien wel opgelost! Maar omdat ze het zittend doen ‘kost’ het niet zoveel hormonen, en de stress blijft vaak wel hangen.”

Kortom, de man blijft gezond en lost niks op, de vrouw lost het op maar wordt ziek? “Ja, daar komt het wat simpel gezegd op neer. Je hebt ze dus allebei nodig. Praten is nodig! Iets doen is ook nodig! Dat is dan ook de schoonheid van het verschil, de titel van mijn boek. Mannen moeten vrouwen leren tot actie over te gaan, om die stresshormonen weg te werken. Vrouwen moeten mannen leren problemen te bespreken om niet overspoeld te raken door die hormonen als ze niet meer kunnen werken door werkeloosheid of pensioen. Maar ieder dus op zijn eigen manier.”

Als directe oorzaak voor de verschillen tussen man en vrouw ziet Delfos een belangrijke rol voor het geslachtshormoon testosteron, dat bij mannen in veel grotere hoeveelheden in het bloed zit dan bij vrouwen. “Testosteron is een hormoon dat de drempel om tot actie over te gaan verlaagt”, legt Delfos uit. “Te veel testosteron leidt tot agressie, dat is aangetoond in talloze onderzoeken. En waarschijnlijk leidt te

weinig testosteron tot depressie: het onvermogen om in actie te komen. Naar dat laatste is helaas nog maar weinig onderzoek gedaan, maar onlangs vond ik een oud onderzoek waaruit bleek dat bij mensen die uit een depressie zijn gekomen, ook het testosterongehalte is gestegen (*Journal of Psychiatric Research* 1991, 25/4). Dat is natuurlijk nog geen bewijs voor een verband tussen laag testosteron en angstigheid of depressiviteit. Maar ik zie in dat onderzoek wel een directe fysiologische aanwijzing voor die rol van testosteron”, aldus Delfos. “Ik presente hier dus alleen hypotheses, hoor!”

Die hypothese, dat die neiging tot activiteit van de man en die tot zorgzaamheid van de vrouw nauw samenhangt met het testosterongehalte, wordt overigens niet door iedereen gedeeld. “Ach”, zegt desgevraagd Lorenz van Doornen, hoogleraar gezondheidspsychologie in Utrecht, “als je zo’n groot modellenbouwer bent als Delfos is, dan kan niet alles kloppen. Maar dat geeft niet, want zo’n model helpt wel bij het verder doordenken. In een denkmodel mogen gaten in zitten. De hoofdboodschap over de verschillen tussen man en vrouw is prima. Maar over de invloed van testosteron zijn we de laatste tien jaar wel veel genuanceerdeerder gaan denken: die invloed is niet zo duidelijk meer, het systeem is veel ingewikkelder dan dat.”

Zoveel nadruk leggen op testosteron is volgens Van Doornen zelfs “een beetje pseudo-fysiologie”. “Je wil iets om de sekseverschillen aan op te hangen en dan pak je het fysiologisch meest opvallende verschil: het testosteronniveau.” Maar verder zit Delfos’ systeem goed in elkaar hoor, benadrukt Van Doornen. “Ik heb er veel bewondering voor. Al zou ik zelf nooit zeggen dat mannen beter met stress omgaan dan vrouwen. Ik zou eerder zeggen dat juist vrouwen het iets beter doen: ze hebben meer strategieën om

ermee om te gaan. Dat is altijd beter. Mannen hebben eigenlijk maar een strategie: ‘iets doen!’. Zoals Delfos trouwens zelf ook schrijft.”

Nou, pseudo-fysiologie vindt Delfos een wat kort door de bocht geformuleerd oordeel. “Er is niet alleen sprake van testosteron, maar ook andere hormonen en neurotransmitters komen aan bod. Het angstmodel dat slechts een onderdeel van de verschillen tussen man en vrouw vormt is sedert de eerste publicatie ervan in 1997 wel degelijk verfijnd.”

Het basisverschil tussen mannen en vrouwen zit ‘m volgens Delfos vooral in de reactie op ‘gevaar’. Mannen zoeken het in actie: vluchten of vechten. Vrouwen hebben de basisstrategie van ‘zorgen voor’ en ‘vrienden maken’ of zoals het in de Engelstalige literatuur heet: ‘tend-and-befriend’. Delfos: “Dat tend-and-befriend klinkt heel vriendelijk, maar in de praktijk komt er ook veel manipulatie bij te pas. Het is een poging veiligheid te scheppen door lief gevonden te worden. In haar grootste deugd, aardig zijn voor anderen heeft de vrouw een dubbele agenda.” Die vrouwelijke basisstrategie wordt vaak over het hoofd gezien, zegt Delfos. “Ik hoorde van een bioloog die afgestudeerd was op stressgedrag bij ratten. Daarbij hadden ze alleen maar mannetjes bekeken, want die vrouwtjes deden niks! Waarom die vrouwtjes dan zo passief reageerden op stress, was kennelijk niet interessant.”

De basisstrategie ‘actie’ leidt er toe dat jongentjes en mannen belang hechten aan de rangorde in een groep: dan kunnen ze bij confrontaties snel beslissen of ze moeten vechten of vluchten. Meisjes en vrouwen proberen zich een goede positie te verwerven in de populariteitsindex van een groep, zo schrijft Delfos. “Deze strategie is ook effectief, omdat men in principe niet aanvalt wat men lief vindt. Maar het is een strategie die veel inzet en constante evaluatie vergt,

omdat hij weinig meetbaar is en weinig stabiel. Het betekent ook dat vrouwen zich vaak moeten wegoijferen om te stijgen in de hiërarchie.” Een alternatief voor deze vrouwelijke zorgstrategie ‘à la Florence Nightingale’ is het slachtofferschap. Ook dat biedt veiligheid. Een slachtoffer wordt meestal niet aangevallen. En in een typische Delfos-observatie voegt ze aan deze beschouwing toe dat mannen natuurlijk ook kunnen kiezen voor een slachtofferrol, maar dan vooral “in een situatie waarin hij zich compleet veilig voelt, waarin zijn overwicht duidelijk is, namelijk ten opzichte van een vrouw”.

LOVERBOYS

De neiging om naar veiligheid te zoeken, pakt niet altijd goed uit voor vrouwen. Delfos: “In hun eigen relaties zijn vrouwen heel zwak. Dan zijn ze zo bang dat de ander haar misschien niet aardig vindt dat ze niet helder kunnen kijken. Een man kan een vrouw zo gemakkelijk bewerken! Je ziet het aan die loverboys, die meisjes aan zich binden en vervolgens de prostitutie in werken. Zolang de man maar positief is, kan hij een vrouw heel gemakkelijk belazeren in het directe contact. Een oplichter heeft altijd meer succes bij vrouwen, daar hoeft hij alleen maar te zeggen: wat ziet u er fantastisch uit! Waar vrouwen wel veel beter in zijn, is de beoordeling van hoe het gaat tussen anderen. Ja, dan zien vrouwen ineens alles. Als er maar geen stress aan te pas komt. Ze kunnen ook vaak beter zien wat de emoties van een man zijn dan die man zelf, die zich minder bewust is van zijn innerlijke processen. Dat moet toch angstaanjagend zijn voor die mannen?”

Maar even huiveringwekkend vanuit mannelijk oogpunt is het ‘verversingssyndroom’ dat Delfos signaleert bij vrouwen. “Vanuit dat continue streven naar veilige relaties hebben vrouwen een vrij sterke, zich steeds herhalende behoefte dat anderen, in het bijzonder hun partner, waardering voor hen uitspreken. Vrouwen voelen zich eerder onveilig dan mannen, waarschijnlijk

omdat ze uiteindelijk voor hun bescherming niet op eigen fysieke kracht kunnen rekenen. De behoefte aan erkenning is bij de man meer ver sluierd, omdat hij twee bronnen voor die erkenning heeft. De eerste bron wordt gevormd door zijn eigen prestaties en acties en van de tweede is hij zich meestal niet eens bewust: de erkenning door de vrouwen in zijn leven. Vrouwen geven mannen die voor hen belangrijk zijn steeds vanzelfsprekende bevestiging. Daarom is het ook zo ernstig als een vrouw daar om wat voor reden mee ophoudt! Voor vrouwen is het huwelijk veel minder bevredigend dan voor mannen.”

KLEI EN VIEWMasters

In de Vlaamse tv-documentaire ‘Venten strijken niet’ krijgen de jonge basisscholieren een vrije opdracht. Ze mogen met gekleurde klei doen wat ze willen. Onmiddellijk gaan jongens bij de jongens zitten en de meisjes bij de meisjes. De meisjes maken boompjes, huisjes en dieren met vormpjes. De jongens kneden de klei, prikken erin en smeren het uit over de tafel. Het commentaar in de documentaire luidt: ‘de meisjes zetten zich aan het werk, de jongens komen er maar niet toe.’ Dat commentaar lijkt te kloppen, maar toch, zo schrijft Martine Delfos in ‘De schoonheid van het verschil’, is het bevooroordeeld. Want de kinderen mochten volgens de opdracht met de klei doen wat ze wilden. En de jongens zijn, net als de meisjes, wel degelijk wat aan het doen. De jongens, zegt Delfos, zijn aan het experimenteren met de klei, ze onderzoeken het materiaal. De meisjes doen wat ze geleerd is om te doen met klei: ze maken figuurtjes. Het voordeel van het onderzoeken van de jongens, stelt Delfos, is van groot belang. Later, als er iets stuk gaat in huis kan een man op het idee komen om de

klei van de kinderen te gebruiken om het mankement op te lossen. Hij kent de functie en de aard van klei en kan het, in tegenstelling tot vrouwen, in een andere situatie toepassen. In een andere scène krijgen de kinderen een viewmaster, een soort kijker waarmee door op een knop te drukken een volgend plaatje tevoorschijn komt. Ze krijgen de opdracht ieder kind aan de beurt te laten komen. Bij het groepje meisjes is binnen de kortste keren iedereen aan de beurt geweest. Bij de jongens wordt geruzied en beargumenteerd wat de volgorde moet zijn: met de klok mee, tegen de klok in. Na een tijdje wordt een jongen buitengesloten. Het commentaar luidt dat jongens om een voorwerp vechten, meisjes niet, die vragen elkaar informatie. Ook hier lijkt het commentaar te kloppen, maar is het toch bevooroordeeld. Jongens en meisjes, schrijft Delfos, zijn hier feitelijk bezig met hetzelfde onderwerp: sociale rangorde. Jongens vormen een hiërarchie op hardhandiger manier dan meisjes; ze kijken wie fysiek het sterkst is. Het is duidelijk en biedt veiligheid. De strategie van de meisjes is gebaseerd op ‘aardig gevonden worden’. Maar het is niet de bedoeling dat de ander door heeft wat het doel is omdat het gedrag dan als manipulatief wordt ervaren. Dat is te zien bij één meisje van een jaar of zes. Ze is nog niet zo bedreven in dat subtiele spel van de pikorde, zegt Delfos in haar boek: ‘En met de steelse blikken die ze naar de cameramensen werpt en waarin ze lijkt te onderzoeken hoe ze haar vinden, valt ze door de mand. Haar lievigheid doet schijnheilig aan.’

Uitgeverij SWP heeft toestemming gekregen van NRC Media en de auteurs om dit artikel in dit boek te plaatsen.

About Boys: the core of the matter

Dr. Martine F. Delfos

[intro]

From her research into brain function, Dr Martine Delfos concludes that we can enhance boys learning by taking into account their preferred ways of responding to classic stimuli but to also keep in mind that, for children in general, school is primarily a place to meet peers. Our teaching strategies should therefore encompass boys' preference for competitive behaviour; a cognitive style oriented more towards discovery and rote-memory; and a need for strong peer connections.

[main text begins]

Gender Differences

There are important differences between men and women that are not only expressed in their physical appearance. Subtle brain differences can make people behave very differently. Clearly biological and evolutionary factors explain why men and women are different, however the similarities between them are even more striking. In my work on the differences between men and women I put forward arguments on a biological and evolutionary level for these similarities, which could free up our thinking about gender roles. Emancipation could take place in humankind just because of these similarities.

Human beings are born extremely vulnerable and must be taken care of for many years. The maturation of our brain takes some twenty-five years to reach mature functioning and continues to mature even longer. No species takes that long to mature and to adopt adult functioning, so the roles of men and women needed to be interchangeable to ensure the survival of the species. The dimorphism of the two sexes however has resulted in a more refined species. Consequently the differences are the baseline and the similarities the second layer. I will not go into this much further, as it is beyond the scope of this article; however, one of the results of my research is that men and women know interchangeable behaviour, but that they are basically attached in their behaviour to their fundamental role. This leads to the concept of *preference behaviour* (Delfos, 2004a). Men and women can display similar behaviour, but when they are confronted with a fundamental situation they tend to display different behaviour. The most fundamental situation is the confrontation with danger and the emotion of anxiety that goes along with it. In those situations men and women display their preference behaviour. In this context danger not only constitutes a physical threat but also a cognition, a most prevalent danger in these times. For instance: 'Will I be able to pass my exam and will my parents be proud of me?' This type of danger and anxiety may appear on a daily basis.

Anxiety as a basic motive

It is often anxiety that causes babies to cry during the first months of life. The child is

anxious, experiences a need that is not satisfied but does not possess sufficient means of communicating his wishes to those looking after him. Even Watson (1924), who was convinced that all behaviour was learnt behaviour, even love, considered anxiety as an innately present *basic emotion*.

In autistic people, especially children, anxiety is quicker to emerge (Delfos, 2004b); but the older the autistic child, the more s/he understands how things work. Also, those around the child understand the child's anxiety better and are better able to respond. Autism involves a fundamental problem with social interaction and thus a problem with human nature itself. Autistic people therefore have much anxiety because they cannot easily evaluate social interaction. But even for non-autistic people social interaction is quite complicated and can generate much anxiety. Anxiety diminishes with the increase in possibilities of communication (Delfos, 2000), at least if the parents and carers respond to the child's needs.

Anxiety is a basic emotion, and is an important drive for behaviour. Men and women react differently to anxiety. The response to anxiety can be *active* or *passive*, to *take action* or *not to take action*. In its extreme form it may lead to *aggression* or withdrawn, anxious behaviour even *depression*. Anxiety is indelibly linked with aggression and depression. To clarify this connection, I outline below the *anxiety scheme* presented in detail in Delfos (1997-2003, 2004c, a), where the consequences of anxiety for psychosomatic diseases are presented in a *psychosomatics model*.

Anxiety and stress

Anxiety and stress are interrelated. Stress is in fact a form of 'danger', by which we mean both a physical and a psychological threat. Table 1 outlines the various forms of danger, with examples.

Table 1 Forms of danger

Form	Example
External direct physical danger	Someone who is about to hit me
External indirect physical danger	A fire breaking out
Internal direct physical danger	A sudden pain in my body
Internal indirect physical danger	A symptom such as fever
External direct psychological danger	Someone who threatens me verbally or pressure exerted by another person (stress)
External indirect psychological danger	Arachnophobia
Internal direct psychological danger	A negative thought emerging
Internal indirect psychological danger	Pressure I experience myself (stress)

In reaction to danger, the brain gives a signal to produce hormones, triggering a chain reaction in the body. *Anxiety*, *aggression* (here we mean specifically physical aggression) and *depression* can be brought together in a single hormonal model, at the same time illustrating the differences between men and women with regard to

anxiety, aggression and depression (Delfos, 1997-2003, 2004a, b, c). The model is reproduced in Figure 1.

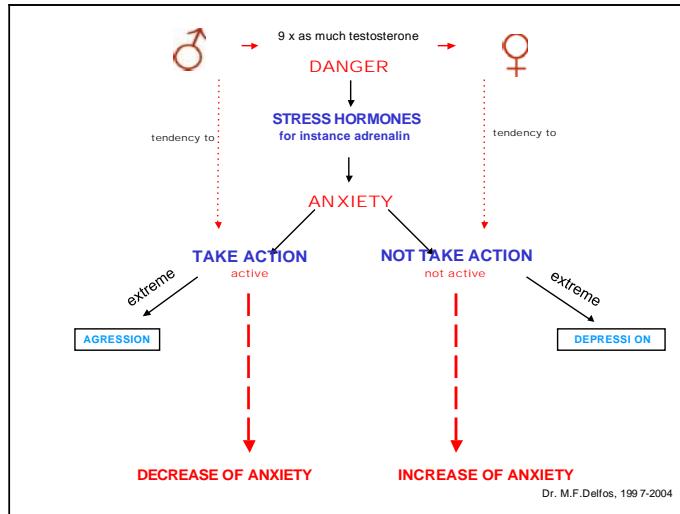


Figure 1: *Anxiety scheme 1* (Delfos, 1997-2003, 2004a, b, c)

Danger may entail a physical threat but also a negative thought. Danger activates the stress system (HPA: hypothalamic-pituitary-adrenocortical system) and makes the body produce stress hormones, including adrenalin. A number of physical processes are set in motion, enabling the person concerned to take action. The heartbeat accelerates, causing the blood to be pumped faster through the body and oxygen to be carried faster to the muscles to fight or take flight, and to the head to stimulate thinking. Respiration intensifies to get more oxygen into the lungs. The pupils dilate to be able to take in more visual information. The body is brought into a general state of *arousal*, enabling it to face the danger through the *fight-or-flight* response (Selye 1976).

It is beyond the scope of this article to explain the model in detail, but important to stress that men and boys tend to react to anxiety by taking action, possibly evolving into *hyperactivity* in boys, sometimes into aggression; and that women and girls tend to react with not taking action resulting in the possibility of depression. The difference in production of adrenergic hormones especially adrenalin (very easy and quick to be produced by the body) and androgens, especially testosterone (easy to access in male bodies as it is bound to proteins in the blood and quite difficult to produce for female bodies) makes quite a difference in behaviour.

It is not that men do not experience anxiety in the face of danger, but often they are more effective in facing it because they take action. The point is that the emotion of anxiety is coupled to the production of hormones like adrenalin. Taking action ‘uses’ adrenalin, and as a consequence diminishes the anxiety.

If there is good balance between testosterone and adrenalin (A/T), it is possible to take action. If both are at a high level, *aggression* may occur. If we have not enough

testosterone for the amount of adrenalin, we cannot move into action and depression can develop. If adrenalin is not translated into action, it may become harmful to the body. *Psychosomatic symptoms* may be the result of this process. For the psychosomatic component of anxiety-aggression-depression, see the psychosomatic model (Delfos 1997-2003; 2004a, c).

Obviously, the action we take does not always solve everything. The most effective approach is of course any action that actually reduces the danger. Nevertheless, bringing about some reduction of anxiety through physical activity is positive in itself, even if only to boost our flow of thoughts.

Since aggression, which is linked to testosterone (Dennen, 1992; Delfos, 2004 a, b, c), can be viewed as the most extreme form of action in the face of danger, it is not surprising that problems of aggression occur significantly more often in men. Men are not less fearful as such but are often more effective in dissolving their fear because they tend to move into action. On average, men are much more solution-oriented than women. Because men act, they experience less anxiety and for shorter periods. In fact, they have an effective method of getting rid of feelings of anxiety. Women are less inclined to act and as a result feel more anxiety and for longer. The most extreme form of inaction is depression. Someone with depression is listless and can hardly be persuaded to move. Women therefore have depressive symptoms much more frequently than men.

In terms of action, there is a difference between men and women. Men have a stronger tendency toward action, to deal with the danger and they initiate physical activity sooner. Women, on the other hand, have a greater tendency to act by seeking security and help when faced with danger. Under the influence of the oxytocin hormone, women will be more inclined to look after the nest, the children or the housework and talk to their female friends (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung, and Updegraff, 2000). See figure 2, anxiety scheme 2 for the difference in action in men and women facing danger and stress.

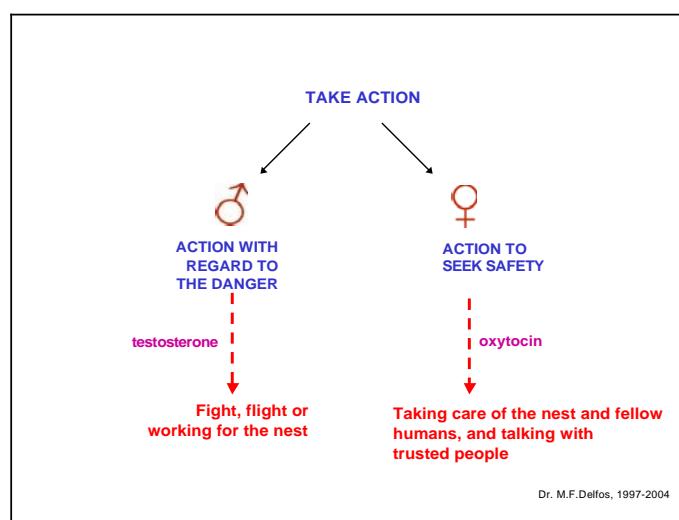


Figure 2: *Anxiety scheme 2* (Delfos 1997-2003, 2004a, b, c).

If we take the consequence of this difference in action between man and women seriously, we can better understand a number of problems between the sexes. We often see this pattern (*working versus talking*) arising when men and women are in stressful situations. The most painful among these is possibly the loss of a child, probably the strongest grief known to humans. The risk of divorce is particularly serious in this situation (75%). The cause of the divorce is the different way in which the man and the woman respond to the pain of the loss of their child. Women blame men for 'escaping' into their work and not talking with them about their child. Women do not sufficiently realize that working is a strategy for the man to alleviate his pain about the loss, just as talking fulfils the same function for women. These are two solutions to the problem, rather than one, and the two pieces together can solve the puzzle. The same pattern can be observed when a partner dies, for instance. Men who are widowed tend to concentrate on their work and neglect their family; women tend to focus on their family and neglect their work (Worden 1996).

Fight and flight can be seen as two basic responses to stress, two coping mechanisms mainly found in men. Because of their physical predominance and orientation, they have a stronger tendency towards a physical response to stress. Women tend to respond less physically and their reactions to stress are therefore more social and psychological in nature: *tend and befriend*.

In my work I go beyond this and discovered that fight-or-flight are the male reactions to danger, but that women in fact have two strategies (Delfos, 2004a) The two basic responses of women are being nice and being a victim: the *nice-or-victim* response. Both are strategies protecting against attack. One does not attack victims or people who are nice. In the animal kingdom, we observe this for instance in the case of a puppy which, when taken for a walk, may meet a larger dog. The puppy presses itself against the ground to indicate that it is the smaller, inferior one and the larger dog need not attack it. Women's most common coping mechanisms are therefore 'nice' or 'victim' (Delfos, 2004a).

These strategies used by men and women in the face of danger and stress are exhibited equally in boys and girls. The most important problems for boys at the end of primary school are behavioural; with girls the most frequent problem is a tummy ache, a psychosomatic reaction. It is important to keep this in mind when we are talking about boys and girls and the way they learn at school and react to problems. Boys tend to *externalize* their problems (outward directed, aggressive behaviour), girls tend to *internalize* (inwardly directed, anxious and timid behaviour) as Achenbach (1978) showed us so clearly. Many children with the - false - diagnosis ADHD are boys that react with energy and hyperactivity to a problematic surrounding, for instance the divorce of their parents (2004c) and have no maturation - ADHD - problem as such. The externalized behaviour as a reaction to problems can also lead to an evaluation of social inadequate behaviour and fosters diagnosis as PDD-NOS whereas it is only a boy reacting in a 'sane' way to an 'insane' situation (Delfos, 2004b).

This difference in externalizing and internalizing behaviour already shows us that boys need an educational surrounding with more possibilities to express their energy

and their discomfort. In thinking about learning strategies we should take into account that boys have a tendency to act and that teaching programs with more action and experimenting in them would be more appropriate for boys.

Still there are more elements to take into account. Another one is the cognitive style of boys.

Cognitive style

As human kind is born as a very fragile and vulnerable species, babies have a lengthy experience of being dependent on others for their security; food and so on. They form an imprint, *aidant* (Delfos, 2004a) that they need other people to feel secure. So, from the beginning boys and girls are driven by behaviour to ensure their security.

From their fundamental being these drives differ in the behaviour it fosters. Boys seek their security through competitive action, trying to get a good place in the hierarchy. When they are young they do this by fighting and you can see how important it is by the price they pay. They are willing to accept bleeding noses and bruises in order to discover their place in the hierarchy and climb one step higher. When they become adults the competition in order to secure their place in the hierarchy continues with cars and salaries.

For girls the situation is different. They know very soon that they cannot compete on a physical level and they choose another strategy. For them the first strategy is to be liked. They feel secure when people like them, because they know that normally you do not attack someone you like. The problem is that the other person is not supposed to know that girls are displaying behaviour in order to be liked, because then it is considered hypocritical. In their most important virtue, being kind to others, women have a double agenda: they need to be liked. As they grow tired of this strategy, being kind all the time and putting their own interests on a second level, women choose a second strategy: victim. Once again, they know the rule is that you do not attack a victim. So they feel safe from the danger of being attacked. Here too, the reason is hidden from the other person lest it be considered fake. For girls and women it is very difficult to attain security. Being liked is very unstable and takes a lot of energy and constant evaluation, whereas competition can end in a fairly clear conclusion.

So, competition is a basic strategy for boys and men to seek security. As it is a fundamental strategy it means that in school, boys need competition in order to feel stimulated and know their place in the hierarchy: fight being the first strategy for boys and men. When fight is not possible or too dangerous, the boy and man can take recourse to flight. In school we encounter this in the strategy of not doing their homework and playing truant.

For girls the first strategy, being liked, leads to doing her homework and to paying attention in class. When they cannot live up to expectations, girls have recourse to the victim strategy and ask for help. As a matter of fact girls do well at school at every level, also university, because of their strategies. Already Heymans (1932) researched male and female capacities in universities.

...of all capacities and characteristics that can be considered as conditions or signals of scientific qualities, only general knowledge, zeal, perseverance and patience, regular class attendance, docility, orderliness and accuracy in studying and a good memory are more often observed in female than in male students; with respect to accuracy with quantitative research no considerable differences are being observed, whereas on all other aspects men are in favour (Heymans, 1932, 140).

Girls tend to have good school results through non-specific factors, which we could call '*learning conditions*'.

The strategy of girls is more often to please the teacher, whereas that of boys is more to compete with the teacher. We have to take that into account when developing teaching programs for boys.

Another aspect of cognitive style, beside the non-specific factors and the urge toward action, is the tendency of boys to experiment and to understand the working of something.

We have known this for a long time; boys are more interested in objects and girls are more interested in human relations. But the research of Connellan and her group made it very clear: from the first day after birth, boys tend to look longer at objects and girls tend to look longer at faces (Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright, Ba'tki and Ahluwia, 2001).



Figure 2: *Girls tend to look longer at faces the first day after birth, boys longer at objects (Connellan et al., 2001).*

We see boys' tendencies to discover the meaning of material at work when six year olds are given modelling clay to play with as they please. Boys soon prick the clay and smear it on the table while girls make puppets and trees. Boys want to discover the characteristics of the material and as a result will be able to use it in very different functions years later, whereas girls will tend to cling to the use they were taught.

Trying to discover the workings of something is an important cognitive style of boys, and therefore teaching should incorporate experiments and discovery as important

learning mechanisms.

Learning strategies boys-girls

The learning strategies and educational surroundings of boys and girls as a result of the aspects we considered above could be very different. Boys have a tendency to action, and need action in class. A variation between movement and sitting still is more important for boys than for girls.

In order to stimulate their progress boys need to compete and struggle their way through the class hierarchy. Their cognitive style is more oriented to discovering the workings of a subject and they are less oriented toward pleasing the teacher. Their thinking is more competition-driven, whereas the thinking of girls is more security-driven. Educational campaigns about venereal diseases show how this applies. Girls and boys are different in the way they respond to slogans. If we want girls and boys to think about safe sex we should formulate different slogans:

Security-driven thought processes, more girls-women:

If you don't want to get a disease you shouldn't have unsafe sex.

If you cannot really trust yourself or your partner you either be honest about it and use condoms, or withhold from intercourse.

Competition-driven thought processes, more boys-men:

Would you use condoms if intercourse would give you acne?

A real man uses condoms, even when it is not necessary.

Boys, more often than girls develop idiosyncratic learning strategies. This is especially true for autistic children. Autism can be considered as the more extreme male brain (Asperger, 1944/1997; Baron-Cohen, 2003, Delfos, 2004a, b) Autistic children develop their learning strategies by themselves. Their learning strategies are different from other children because they are not developed through contact, and consequently not from what they learn at school. People with an autistic disorder use different strategies to call up things from the memory than non-autistic people. They do not use categories to organise facts or to remember them better (Bowler et al., 1997). It is as if they just store facts. 'Remembering' occurs automatically, without being based on a strategy. This form of remembering can be seen with young children. Berversdorf and Hughes (2000) indicate that facts are not remembered within a context, but as loose data. They indicate that neurally this can be expected in the brain, because the brain cells in certain areas (for example the hippocampus) with autistic people show fewer branches and fewer connections with each other.

In general boys have a better rote memory and girls have a better short memory. Men collect facts, women are more oriented to the relations between facts. (Delfos, 2004a, b). In teaching one should be alert to these differences. An exam based on rote memory will generate much better results with boys than an exam based on relations between the facts.

Separated or mixed education

All these aspects of difference in learning by boys and girls could easily lead to the idea of single-sex education. Much research shows the benefit of single-sex education, but mostly the benefit is for girls. In fact boys probably do better in languages in co-education classes, whereas girls do better in mathematics in single-

sex schools (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme and Munter, 2004). However, simply single-sex classes in co-educational schools can help girls perform better but does not challenge the problematic male macho culture and may even exacerbate the situation if you do not change the curriculum to adapt more to the learning needs of boys (Jackson, 2002). Girls have higher real career aspirations when educated in single-sex schools (Watson, Quatman and Edler, 2002).

Single-sex education in single-sex schools seems to improve the results of both boys and girls. However, the results suggest that this effect can only be effectuated when differential teaching styles are developed (Younger and Warrington, 2002).

So the question is not whether one should choose single-sex or mixed-sex education, but how teaching styles can be adopted to learning strategies of boys and girls.

In co-education, single-sex classes together with mixed-sex classes can help boys and girls to perform better together with learning to live together. Still, we should not underestimate the effect boys have on girls. Girls sense less belonging in co-educational schools. We should take account of this. Their feeling of security seems less developed in mixed-sex schools. This is important because boys and girls do not attend school to learn something, but first of all to meet peers! So, in order for school to be effective in teaching and social education the interrelations of boys and girls should be given ample attention.

References

- Achenbach, Th.M. (1978). The child behavior profile: I Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Asperger, H. (1944/1997). 'Autistic psychopathy' in childhood. Translated and annotated by Uta Frith. In: U. Frith (Ed.). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-92..
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference. Men , Women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.
- Berversdorf, D. & Hughes, J. (2000). A Neural Network Model of decreased Context Utilization in Autism Spectrum Disorder. 6 Congres Autism Europe. Glasgow.
- Bowler, D.M.; Matthews, N.J. & Gardiner, J.M. (1997). Asperger's syndrome and memory: similarity to autism but not amnesia. *Neuropsychologia*, 35 (1), 65-70.
- Connellan, J.; Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S.; Ba'tki, A. & Ahluwia, J. (2001). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behavior and Development*, 23, 113-118.
- Delfos, M.F. (2000) *Are You Listening to Me? Communicating with Children between Four and Twelve Years Old*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2004a) *De Schoonheid van het Verschil. Waarom Mannen en Vrouwen Verschillend én Hetzelfde zijn*. [The Beauty of the Difference. Why Men and Women are Different and the Same] Lisse: Harcourt Book Publishers.

Delfos, M.F. (2004b, original Dutch edition 2001-2003). *A strange world. Autism, Asperger's syndrome and PDD-NOS. A guide for parents, partners, professional carers, and the persons themselves*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Delfos, M.F. (2004c, original Dutch edition 1997-2003) *Children and Behavioural Problems. Anxiety, Aggression, Depression and AD/HD. A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostics and Treatment*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dennen, J.M.G. van der (1992) 'The sociobiology of behavioural sex differences. II: Sex differences in sexual and aggressive behavioural systems.' In J.M.G. van der Dennen (ed.) *The Nature of the Sexes. The Sociobiology of Sex Differences and the Battle of the Sexes*. Groningen: Origin Press.

Gaer, E. van de; Pustjens, H.; Damme, J. van & Munter, A. de. (2004). Effects of single-sex versus co-educational classes and schools on gender differences in progression language and mathematics achievement. *British Journal of Sociology and Education*, 25 (3), 307-322.

Heymans, G. (1932). *Psychologie der vrouwen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Jackson, C. (2002). Can Single-classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupil's Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28 (1), 37-48.

Selye, H. (1976). *The Stress of life*. New York: McGraw-Hill.

Taylor, S.E., Klein, L.C., Lewis, B.P., Gruenewald, T.L., Gurung, R.A. and Updegraff, J.A. (2000) 'Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight.' *Psychological Review* 107, 3, 411–29.

Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.

Watson, C.M.; Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade, and Single-Sex School Environment. *Sex Roles*, 46 (9/10), 323-335.

Worden, J.W. (1996). *Children and Grief. When a Parent Dies*. New York/London: The Guilford Press.

Younger, M. & Warrington, M. (2002). Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England: an evaluation based upon students' performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28 (3), 353-374.

[bio]

Martine Delfos is a researcher in children's behaviour and learning. She has lectured and published widely on gender differences, behavioural problems, communication, autism, trauma and abuse. As a researcher she is committed to developing bio-

psychological models directly applicable to work with boys and girls. Information about her work: www.mdelfos.nl

The developmental damage to children as a result of the violation of their rights

Chapter 3 in: Jan C.M. Willems (ed.), *Developmental and Autonomy Rights of Children; Empowering Children, Caregivers and Communities*, Antwerp–Oxford: Intersentia, 2007 (second edition), pp. 39–64 (ISBN 978-90-5095-726-7)

MARTINE F. DELFOS*

1. INTRODUCTION

This chapter bears on the developmental damage, especially the psychosocial damage, that may be caused by the violation of Children's Rights. Or should we say that when developmental damage has occurred, then, generally speaking, Children's Rights must have been violated, making the state accountable for not having met its obligations in relation to parents and children? An intriguing legal question that addresses core issues of the Trias pedagogica. However, the main focus of this chapter is on developmental psycho(patho)logy.

In this chapter I will first dwell upon the developmental consequences of the violation of Children's Rights, especially those caused by what I will call *PTE*, *Pervasive Traumatic Experiences* (para 2). To discuss the lifelong developmental damage that may result from violating Children's Rights, a specific form of violation, namely sexual abuse, is examined (para 3). Next, two cases are presented to illustrate both the diffuse and pervasive nature of developmental damage and the fact that the legal system has yet to come up with adequate answers to the (often) lifelong effects of the violation of Children's Rights. The first example is an individual case of a girl growing up in an unhealthy situation and suffering repeatedly from sexual abuse (para 4). The second example is about a group of school children undergoing an injurious sexual 'education' for three years (para 5). To better understand behavioural problems which, generally speaking, result from PTE, the anxiety model is presented (para 6). After discussing trauma related aspects of guilt (para 7), I will touch on the need to add the perspective of the victim to that of the perpetrator (para 8). Since helping children and enforcing Children's Rights depend to a large degree on effectively hearing the voice of the child, I dedicate a paragraph to communication with children (para 9). I end this chapter with a conclusion (para 10).

* English adaptation and some legal specifications of and additions to the original text (2002/2007) by Jan C.M. Willems (2007).

MARTINE F. DELFOS

2. PERVASIVE TRAUMATIC EXPERIENCES

Violations of different Children's Rights have specific consequences. Not being allowed to speak up or lack of education, for instance, have very different consequences compared to being abused as a child or serving in the war as a child soldier. Violations of the right to express one's opinion or the right to education have consequences with respect to the way in which an individual child may develop his or her full potential. Sexual or military abuse are violations which cause children not to develop within a normal range of their potential. I formulate it this way in order to take into account that a child with abnormalities coming from his or her disposition, still has a specific range of development that is normal to him or her. In the case of violations which affect the normal development of a child, we are confronted with an abnormal, deviant development of the child with respect to his or her disposition.

The focus of this chapter will be the violation of Children's Rights in the form of exposure to *Pervasive Traumatic Experiences*, PTE, or rather, the developmental damage that results from PTE. By *Pervasive Traumatic Experiences* I mean those traumatic experiences that have a *pervasive* influence on the development of the child. This implies that (1) the traumatic experiences affect the overall functioning of the child in relation to, basically, all developmental tasks: physical and motor development, emotional, social, moral and intellectual development; (2) the first onset of these experiences is in (early) childhood; and (3) their effects continue into adulthood.

The younger the child, the more diffuse and lasting are the effects of trauma. When trauma is experienced during childhood, it tends to damage the developmental task the child is in the process of mastering. To understand this, the terminology of Vygotsky (1994) is useful. He discerned two zones of development, the *zone of actual development* and the *zone of proximal development*. The first developmental zone, the zone of actual development, includes those (mental) functions the child is able to perform independently, without help from others. The second zone, the zone of proximal development, concerns the immediate potential of the child. In this zone are situated the functions that are still maturing and cannot yet be performed or can only be performed with the help of others. PTE, and traumatic experiences in general, will have influence on the formation of these zones of development. In case of PTE, the zone of actual development will not increase because the potential of the child remains immature and unused in the zone of proximal development. The transfer from the zone of proximal development to the zone of actual development occurs by practising, with help from others, and most importantly by play. The child masters many mental and social functions by playing, especially pretend play. Vygotsky gives a beautiful example of pretend play by two little sisters who say: *Let's play and pretend we are two sisters*. With this play the two girls examine what the role of sister means and how to behave as a sister in real life. Children who cannot play – and

we must realise that traumatic experiences tend to affect children's play – will stay behind in their development, and especially in the development of their self-esteem, their relationships and the role they will be able to 'play' in society. Helping children play is of crucial importance to their well-being and development.

To give an indication of the impact of PTE during the first years of life, let us look at some of the developmental tasks the child has to master during those first years. In the first four years a child will learn to master an astonishing number of *developmental tasks*, the most important of which are mentioned in outline 1.

Outline 1: Important developmental tasks of the child from birth up to five years

<i>Important developmental tasks of the child from birth up to five years</i>	
Autonomy	Eating independently, becoming toilet trained, being able to mobilise help
Motor	Moving freely and independently
Intellectually	Independent thinking, analysing, organising, understanding space and distance, abstract thinking
Communicatively	Communicating using language
Emotionally	Attaching others to oneself and making attachments to others

PTE during the first years of life may cause retarding of the development of basic psychosocial skills. And if a human being does not learn to master skills during the period he is sensitive for dealing with a particular task (Montessori, 1950), during the period the flexible brain is specifically apt to develop those skills (Eliot, 1999), these skills will seldom develop into a fluent mastering of the task. A good example is mastering a language. Young children learn a language at an astonishing pace. New languages offered to the child are learned within a short period of time. For adults, to the contrary, it takes very long to master a new language, and they seldom learn to speak that language fluently. So, damage done in the period the child is developing specific skills, can have serious consequences with respect to the developmental tasks the child is in the process of mastering. The most pervasive mental damage, though, that may be caused to any human being is the loss of hope. If a child has lost hope, the damage is very profound. Children have an enormous strength and have very good stress management. One of the best examples is that children invest in supporting their parents when they suffer trauma, even before getting through their own grief. Boszormenyi-Nagy (Boszormenyi-Nagy and Spark, 1973) uses the term *parentification* for a child who functions as a parent to his or her parent(s). A child will help his or her parents, hoping they will be able to function as a parent again and

MARTINE F. DELFOS

in due time will take care of the child. Children often suppress their own grief, in order not to burden their parents with their problems. Children possess an enormous *resilience* based on the hope that their situation will improve. They have excellent *stress management* too. Children often seem to be able to endure difficult situations better than adults.

Stewart, aged five, is playing with an adult who wants to talk about a painful subject. *No, I don't want to talk about it now*, says Stewart. The adult, however, remains preoccupied with the subject. She says to Stewart, *While I am playing with you, I keep on thinking about it*. Stewart answers: *Don't worry, just think 'table, table, table,' and then it will go away. That's what I do*.

As adults, we turn to India to learn to meditate, use the *mantra* to free the mind. This five year old child invents his own mantra to ease his mind.

We often make the mistake of thinking a child does not suffer from a trauma when it sings and smiles. But children – more easily often than adults – are able to switch from one state of mind to another. It is not enough to look at behaviour on the outside in order to assess the damage done by traumatic experiences.

It is difficult to predict whether a child will overcome trauma or whether he or she will be damaged for life. Moreover, a trauma is not necessarily always a negative life event only. Experiencing a trauma can also present a person with the opportunity to learn to master serious problems in life. At times, a trauma may engender a tremendous ambition and be an impulse for certain talents to be developed. An example of this is that most French writers (75 percent) experienced the loss of a parent during their youth (Delfos, 1999). This tremendous loss seems to have pushed their literary talent to the surface and brought about an 'urge to write.' According to Cooper (1994) many outstanding scientists, writers, businessmen and politicians have suffered a severe childhood trauma or grew up in traumatising circumstances. To them, their trauma was beneficial as well as damaging. Cooper argues that *overcoming* a serious trauma makes a person resilient to difficult situations later in life. If men or women have overcome their childhood trauma, they may more easily overcome other difficult situations. Overcoming trauma can stimulate resilience (and emotional maturity).

It is not easy to appraise the developmental damage that may be caused by violating Children's Rights. The risk of a violation of rights having pervasive consequences depends not only on the gravity of the trauma itself but also, and more importantly so, on the age at which the trauma occurs (Pynoos, Steinberg and Piacentini, 1999). From birth on, even from within the womb, the child generalises his or her experiences in order to understand the world around him or her. The baby forms an attachment system, which is either secure or insecure, based on experiences and, therefore, expectations on how people will react when the child needs help (Bowlby, 1984). Attachment is about the proximity of respon-

sive others in case one needs help. Attachment formation means creating, and living by, a scheme as to what people will do when you are in need. An insecure attachment formed in the early years of life will have lasting consequences (Bowlby, 1986). An attachment system already formed will not be abandoned by just one contradictory event, by just one experience which contradicts the expectations of the child. A fundamental other idea about people will only evolve when the child experiences several new instances of the way people react to his or her needs. Only then will a human being be able to give up his or her original scheme. Attachment formation can be used as an example to explain the pervasiveness of some forms of developmental psychopathology. When a trauma is experienced early in life, the risk of its consequences being pervasive is much larger. Early in life, experiences will tend to function as a model, and contradictory experiences later in life will then be seen as an exception to the already established rule. Therefore, the violation of rights early in life will tend to have more pervasive, diffuse and lasting consequences than when a trauma occurs later in life.

The pervasiveness of developmental damage caused by the violation of Children's Rights may be illustrated by the example of sexual abuse.

3. DEVELOPMENTAL DAMAGE CAUSED BY SEXUAL ABUSE

Sexual abuse is one of the most common traumatic experiences in childhood. Approximately twenty percent of women have experienced sexual abuse during their childhood, and a third to half as many men have undergone sexual abuse (Friedrich, 1998). Bolen, Russell and Scannapieco (2000) speak of an epidemic phenomenon. Sexual abuse is best conceptualised as a traumatic experience (Finkelhor, 1995). Research on sexual abuse of children testifies to the possibly life-long consequences of abuse. However, little attention is paid to the way these consequences relate to developmental tasks and to the age of onset of the abuse (Friedrich, 1998). Researchers state that abused children manifest different kinds of problems at different developmental stages, and they argue that adult symptomatology appears to be influenced by the developmental stage at which the abuse occurred (Cole and Putnam, 1992; Kendall-Tackett, Williams and Finkelhor, 1993; Friedrich, 1998). Sexual abuse of children not only causes psychopathological problems later in life but also negatively influences interpersonal relationships, intimacy and sexuality (Davis and Petretic, 2000; Peleikis, Mykletun and Dahl, 2004).

Kendall-Tackett and her colleagues discuss the model developed by Finkelhor and Browne (1985), who attribute the diversity of symptoms to four mechanisms: *traumatic sexualisation, betrayal, stigmatisation and powerlessness*. Briere (1992) developed a model of consequences of sexual abuse with the central mechanisms: *negative self-evaluation, chronic perception of danger or injus-*

tice, powerlessness and preoccupation with control, dissociative control over awareness, impaired self-reference and reduction of painful internal states.

The symptoms resulting from childhood sexual abuse are generally felt in adulthood, in everyday life, and are impregnated in the personality of the abused. Sexual abuse usually comes with other kinds of maltreatment (Friedrich, 1998). Therefore the specific consequences of the sexual abuse itself are not always clear.

Most research indicates that the younger the child, the more severe the consequences of sexual abuse seem to be (Zivney, Nash and Hulsey, 1988; Finkelhor, 1990, 1994; Kendall-Tackett *et al.*, 1993; Briere, Berliner, Bulkey and Reid, 1996). No connection is made, however, between age, developmental tasks and the abuse. There is also no clear-cut profile of complaints of sexually abused children (Kendall-Tackett *et al.*, 1993; Friedrich, 1998). If we expect sexual abuse to have different consequences when experienced at different ages, we would in effect not expect only one profile of pathologies and complaints.

The reason why the symptoms are so invasive in one's personal everyday functioning probably lays in the fact that sexuality is closely linked to relationships in general and more specifically to the feeling of security and (non-sexual) intimacy. Therefore, one has to investigate the development of intimacy to evaluate the impact of sexual abuse on the development of children and their psychological health as an adult.

In my developmental and lifestage model of the development of intimacy, I discern thirteen stages of intimacy, from birth till death. The quality of intimacy in each stage depends on the fulfilment of the previous stage(s). In outline 2, the different lifestages of intimacy are presented and related to the possible consequences of sexual abuse during these different stages (Delfos, 1994). By means of the brief summary of the model in outline 2 (*q.v.*), I submit that sexual abuse in the early years may disrupt important developmental intimacy tasks. This has a deeply disturbing influence on one's personal relationships. The model offers an explanatory scheme for the (posttraumatic) symptoms of sexual abuse we discussed above. These consequences of abuse are described on a psychological level. Mind and body cannot, however, be separated (Delfos, 2004a). Damasio (1994) speaks of a *neural self*, where both the biological and the neurological self are integrated. Effects that take place on a psychological level have a counterpart on a physical level. Research shows that the stress of long-lasting trauma during childhood may result in a deformation of the brain and of brain activity (Swaab, 2004). The stress system may operate on a structurally heightened level (Kendall-Tackett, 2000). The result is a diffuse general state of anxiety and a strong hormonal and emotional reaction to a relatively small stressor. Persons who have experienced traumatic events are often 'primed' to over-react to subsequent stressors, making them vulnerable to certain triggers (Kendall-

Outline 2: A developmental model of intimacy together with a model of the consequences of sexual abuse

<i>Phase model of the development of intimacy with a model of the consequences of sexual abuse according to age</i>		
Age	Central intimacy themes	Consequences of sexual abuse
Birth until 1½ years	Resolving helplessness	Lack of clarity about integrity of own body
1½ until 2½ years	Developing tenderness	Damage to developing tenderness
2½ until 4 years	Consolation and tenderness	Tendency to withdraw in isolation
4 until 8 years	Developing emotional contact	Provocative or prudish instead of normal behaviour in emotional contact
8-11 years (female) 8-13 years (male)	Paradoxical intimacy	Powerlessness, anxiety
11-14 years (female) 13-16 years (male), (pre)puberty	Delimination	Severe feelings of guilt, risk of not really being able to distinguish abuse from healthy sexual contact
14-18 years (female) 16-18 years (male), puberty-adolescence	Discovering sexuality	From this age on, the outcome depends highly on sexual experiences preceding the abuse
18 to 25 years	Realisation of sexual intimacy	–
25 to 35 years	Insecurity about the connection of intimacy and love	–
35 to 45 years	Accomplishing true intimacy	–
45 to 65 years	Renewed interest in sexuality, deepening of intimacy	–
65 to 75 years	Safety and security	–
75 years until death	Growing physical helplessness	–

Tackett, 2000). Another example of physical consequences of PTE is that sexually abused boys show elevated levels of growth hormone (Jensen *et al.*, 1991).

This may be explained by the fact that stress furthers the production of testosterone which in turns furthers the production of growth hormone (Delfos, 2004a). Trickett and Putnam (1993) suggest that sexual abuse is related to early puberty in girls. Brown, Cohen, Chen, Smailes and Johnson (2004) state: ‘A history of two or more incidents of sexual abuse was significantly associated with early puberty and early pregnancy after gender, class, race, paternal absence, and mother’s age at the birth of the study child were controlled statistically.’ So, also physical effects result from PTE.

Let us now first have a look at the effects of the violation of Children’s Rights in an individual case.

4. A CASE OF SYSTEMATIC AND ACCUMULATIVE VIOLATION OF RIGHTS

A girl was born to a mother with psychiatric problems. The mother had long lasting psychotic episodes. The father left the mother when she was pregnant of the girl. The little girl grew up with her mother with very little support from neighbours or family. When she was seven years old, the mother was pregnant again and a baby brother was born. From that time on, the girl had to take care of her baby brother. Her mother was regularly in a psychotic state. After the psychotic episodes the mother would become depressive and could or would not get out of her bed. Her family knew about the situation the children grew up in, but they did not bother to take any action. The mother became drug addicted and she held bizarre, occult sessions all by herself in the middle of the night. The little girl witnessed these frightening scenes.

The girl was sexually abused by her male neighbour when she was seven years old. He threatened to kill her mother and her baby brother if she talked about the abuse. She chose to protect her family and kept her secret for many years. At the age of twelve, the girl, abused and frightened by her mother’s behaviour, took up a search for her father. She asked people around her in the neighbourhood if they knew anything about him. It turned out that he lived quite nearby, and had lived there all the time, only a few streets away from where she grew up, but she had never seen him. When she discovered his address she ran away to him. She told the story of the abuse to a friend who encouraged her to tell her father. Her father believed her, but no legal action was taken because the girl, now twelve years old, was too afraid the neighbour might hurt her mother and her brother. However, the situation at her father’s place was far from ideal too. Her father was an alcoholic. Moreover, she felt guilty about having left her five year old brother behind in the frightening situation at their mother’s house. She went back to her mother and finally went to the police. At her instigation the two children were taken out of their home. She could not take her belongings with her, everything had to be done secretly. The girl and her brother were placed in a temporary foster family, but they were considered to be so damaged by their up-

bringing that they could not be placed in a permanent foster family. The girl had a tendency to externalise her problems. She was a bit of a ‘wild cat.’ She did not tolerate anybody touching her, and did not feel secure in the temporary foster family. So it was decided that she would be placed in a children’s home where she could be treated.

At last she was saved, wasn’t she? She was brought to a children’s home. But she was a wild child, too ‘autonomous.’ She was sexually provocative towards men. Instead of being saved, it was in the children’s home that the story of her life became a true nightmare. One male group leader became her mentor. Slowly he turned all other group leaders away from her. Through a process of *grooming* he prepared her for years for an intensive, horrifying sexual abuse. His position as a team leader was so firm that he could actually mould her sexuality to meet his needs. He tied her up, blindfolded her. He penetrated her, not using condoms, because why should he: he was her sole master. He sodomised her. In the end, she caught two venereal diseases. The other group leaders felt there was something wrong, but the team leader denied having intimate relations with the girl, and the girl, too, denied that the group leader had a sexual affair with her. She was too afraid to open up. Moreover she didn’t have secure relations with the other group leaders since the team leader had effectively prevented this.

Years later, she was now seventeen years old, the girl opened up to a girlfriend after she was moved to another part of the institution, out of the daily sight of the team leader. This girlfriend urged her to tell her story to the head of the institution. At first, he would not believe her. She was the wild cat, the unapproachable girl. She was the sexually provocative one. Finally, she got therapy, almost a year later, eleven years after the first sexual abuse. Her therapist was the first ‘official’ person who really believed her. She told a friend: I came to my therapist, and she simply believed me and the sky opened up. However, at the age of eighteen, the girl is terrified she will not be able to have children as a result of the abuse. She is determined to undergo painful physical examinations to know whether she can still have children. Later on, the group leader was arrested and sentenced to imprisonment. His appeal was overruled and his sentence in appeal was even more severe than his original sentence.

Sexual abuse very often is expressed to a peer who tells the abused child to confide in an adult. The importance of peers is still widely underestimated by adults (Harris, 1998). Most of the time children have to fight to be heard by an adult when they speak out about sexual abuse.

This girl had undergone several forms of abuse: physical, mental as well as sexual, from birth till eighteen years old. There was a systematic violation of her rights throughout her youth. The violation of rights during her early years, through an unsafe environment caused by the care of a psychiatric mother and a

neglectful family and community, prepared her to undergo sexual abuse when she was only seven years old and made her not dare to tell anyone. Her acute sense of responsibility towards her mother and her younger brother made her keep her secret to her own detriment. When she was eighteen years old, she still did not dare to accuse her former neighbour. She was unable to live in a foster family, to attach herself to other people. She had to live in children's homes for six years, never learned to live in a normal family. Her ideas about family life are distorted. She kept everyone far away from her in the children's home. But when one group leader continued to approach her, tame her in fact, she was severely sexually abused by him. She gave him her first trust in an adult and he violated that trust. The sexual abuse in the children's home does not stand on its own, it is only a link in a chain of violations. One violation of rights facilitates the occurring of another violation. In the case of this girl, her externalising behaviour made it very difficult to relate to the people around her. She reacted to the sexual abuse by identification with the aggressor and sexually provocative behaviour. She acted according to the age at which she underwent the first sexual abuse, at seven years old (see outline 2). This abuse was a risk factor in the renewed violation of her rights. A child who acts in a sexually provocative manner does not want sexual contact. The girl in this example tried to explore the boundaries in her new environment in the children's home, to find out whether the people around her were 'safe' from a sexual point of view. Friedrich and colleagues (2001) show in an extensive survey that sexually abused children exhibit sexual behaviours more frequently than others.

Sexual abuse is often preceded by physical abuse (Friedrich, 1998). This causes the will of the child to be broken and his or her self-confidence to be severely damaged. To stand up against sexual abuse is therefore more difficult for children who have undergone physical abuse before the sexual abuse. The girl in this example had been physically abused by her mother, who also had threatened to kill her. Her mother did hold a knife in her hand, threatening to kill her and her baby brother, at more than one occasion.

How can this child ever repair the damage done to her. A case against the perpetrator who abused her from age twelve onwards, would not do her full justice, because the consequences of the abuse only become clear throughout life. She will feel the consequences of the abuse during each lifestage: starting a relationship, becoming a mother, or not being able to become a mother, her child reaching the age at which she was abused, and so on. If legal action is taken, it should do justice to all these facts.

Her success in overcoming her traumatic youth and forming a new idea of the world will depend on the balance between the risk factors we mentioned and protective factors. In this case, the girl has a strong personality and an acute sense of humour as important protective factors. She kept her true self to herself. Therefore, deep inside her exists a diffuse awareness of what is good and what is

wrong. It is her most important protective factor. That part of herself must be explored and developed in psychotherapy.

The next example is of a more diffuse nature. In this case, the violation of Children's Rights occurs in a group of school children, the perpetrator being their teacher.

5. MENTAL SEXUAL ABUSE IN THE CLASSROOM: SEXUAL BRAINWASHING

A group of children had the same teacher for three years. It became clear that he abused his role as a teacher to indulge in his own sexual desires.

A schoolteacher has an enormous impact on children's development. Parents entrust their children to the teacher, who is not only supposed to teach their children but is also supposed to have a personality that will be beneficial for children. A teacher is a very important model. Children at primary school are very susceptible to the influence of the teacher. One of the reasons for this is that the teacher rules the class. In the perspective of the child the teacher is very wise, he knows so much the child does not know. More so even than his or her parents, at least in the eyes of the child. The child is in a very powerless position, physically as well as mentally. Until a certain age, the adult will easily win a physical fight.

The teacher in this example has a sexual problem. Of course, violation of rights is obvious when we are talking about physical sexual abuse of children by their teacher. But physical sexual abuse is not the only possible violation in the field of sexuality. This teacher has the same children in his care for three years. Their age ranges from nine to twelve years old. The teacher gives them sexual 'education.' He tells them sexual anecdotes every day. The content is often overly pornographic and aberrant. At age nine, children in his class were confronted with necrophilia and sex with animals. He told them the story of a little kitten that died when it was pushed into the vagina of a woman. When confronted with him telling this story to nine year olds, the teacher said he only wanted the children to know about these practises as a preventive measure. He wanted to explain how hurtful sexual desires of adults can be for animals, as children of that age are very susceptible to the welfare of animals. The teacher sexualised their entire education, even arithmetics was not free from sexual insinuations. In order to explain fractions he would say: fractions are like human beings, you can do what you want above the belt, but not below the belt.

As sexuality is quite a difficult subject, and children have a feeler for their parents' anxiety and rejection, it took a long time before the children told anything to their parents. The code the teacher implanted in them was 'not to be prudish,' and to 'have an open mind towards sexuality.' The way the teacher behaved, in

MARTINE F. DELFOS

fact brainwashing the children, can be seen as a violation of several Children's Rights. His anti-prudishness code was rigidly followed by the children. They did not dare to show their reluctance and repulsion about what he told them. As a result they locked their reluctance about sex inside of them and did not dare to speak up – nor tell their parents. Sometimes a child would break the code and let slip a remark heard at school to his or her parents to explore their reaction. Afterwards, when the investigation took place, several signals could be detected. The legal process took some time and as a result the class was divided into two groups: the children who had dared to bring out the story, and the children who were loyal to their teacher and said they wanted him back. Some children wanted to say they detested the sexual stories of the teacher, but the group code was too strong. Strong pressure was exerted by several children to sign a petition to ask the teacher to come back.

The investigation took months. The parents took up the same code as their children. Fear to be called prudish made some parents take action against the teacher being suspended from school. There were barely any solid facts that could support an accusation of sexual abuse, harassment or intimidation. The only fact left was the internet session the teacher held with some young boys, showing them pornographic internet sites. The educational excuse the teacher came up with was that he wanted to show children that the 'child lock' against pornographic sites on internet was not hacker-proof. He mentioned the name of several pornographic internet sites in the classroom. Only this was seen as an offence. During the investigation the teacher said he was teaching in an associative way, not so much from the books, and that very often his teaching went in the direction of sex because this was a very sexualised class of children. He did not seem to realise that he had been the one who had sexualised the children for three years on a daily basis.

The developmental damage these children have undergone is not easy to appraise. The image these children have about sex has been seriously distorted and they have been impregnated with very aberrant images and stories about sex. Some children said they tried to shut out the voice of the teacher when he told those terrible stories. One of the girls said she was appalled by sex and found it a real pity you needed sex in order to have babies.

Children's Rights have clearly been violated in this case. Not only by the teacher, but also by the school board, that did not take adequate action and took the perspective of the perpetrator rather than the perspective of the victims. They wanted proof and for several months the children had to wait and see what would happen without receiving any help. So, not only the teacher is to blame, but also the school board. But the state is to blame as well, because this teacher already had a history of problematic behaviour at previous schools. Either this was not recorded and reported, or he had never been adequately screened (which may be seen as violations of Articles 3 para 3 and 19 para 1 of the Children's Rights

Convention). The impact of the abuse is so pervasive that several Children's Rights are being violated. The psychological integrity of the children has been violated. They were thoroughly brainwashed. Their sexual education was deformed, at an age when they were very receptive of sexual education. Serious developmental damage may have been inflicted (because no therapy is offered, also Article 39 of the Children's Rights Convention may be violated).

Before turning to trauma related aspects of guilt, let us first look at the general effects of trauma at a behavioural and hormonal level by means of the anxiety model (Delfos, 2001a; 2004a; 2004b).

6. THE ANXIETY MODEL: EXTERNALISING AND INTERNALISING BEHAVIOURAL PROBLEMS

Children's Rights violations amounting to PTE always engender anxiety in the child, often an acute sense of danger but also a diffuse sense of danger. The danger can be a direct physical threat but also a thought like: *Will my father hurt me tonight?* In outline 3 different types of danger are brought together (Delfos, 2004a; 2004b; 2005).

Anxiety is a signal that warns us about a threat or a danger and tells us that we must do something to remove the threat or escape from the danger. 'Danger' can be someone who is about to smack you, or an accident that is about to happen, but may also exist in the thoughts of a child: *Will my father come to my room tonight?* Danger is signalled to the brain which in turn puts a system of hormonal and emotional reactions into operation. See outline 4 for the schematic reproduction of the anxiety model.

The body's reaction to danger (stress) is the production of hormones (adrenalin, amongst others) which enable us to deal with a situation and become active, so that the danger can be avoided or abated. The reaction to these hormones is a feeling of anxiety. A person has as much anxiety as he or she produces hormones. The more hormones we produce the more anxious we become. Some people are anxious when confronted with minor dangers and other people are barely anxious even when faced with great dangers. Removing the danger can mean running away from it as fast as possible, or fighting it. This is called the *fight-or-flight response*, which can also be a thought suppressing the danger, for example: *Mummy is home, so daddy won't come to my room.* If however the thoughts are not constructive, but 'dangerous,' such as: *Perhaps mummy will go to aunt Mary and then daddy will do those terrible things again,* the hormones production begins anew and the anxiety increases.

Not everyone produces the same amount of hormones, nor does everyone experience the same kind of dangers; there are also differences in tendencies. For ex-

ample, men are generally aware of danger and anger before women are. However, on average, the reaction to danger remains active longer in women than in men. People tend to have either a 'calm' or a 'fierce' reaction. Therefore, the emotion of anxiety differs from person to person. A person is not overreacting if he or she reacts with a great deal of anxiety towards (perceived) danger; neither is a person 'cool' or 'strong' if he or she has no reaction at all. The body causes the reaction and this is, for the greater part, determined by disposition and by experiences. Habit-forming is also possible. Someone who has experienced a lengthy period of stress, will have developed a higher reaction level. It will take a very long period of feeling safe before the body is able to break the habit and adapt to the new circumstances with a lower level. A person may have a tendency to react fiercely to danger; as a result there will always be strong emotions. If nothing is done to deal with the danger or no activity follows, then the anxiety will increase and may even lead to depression.

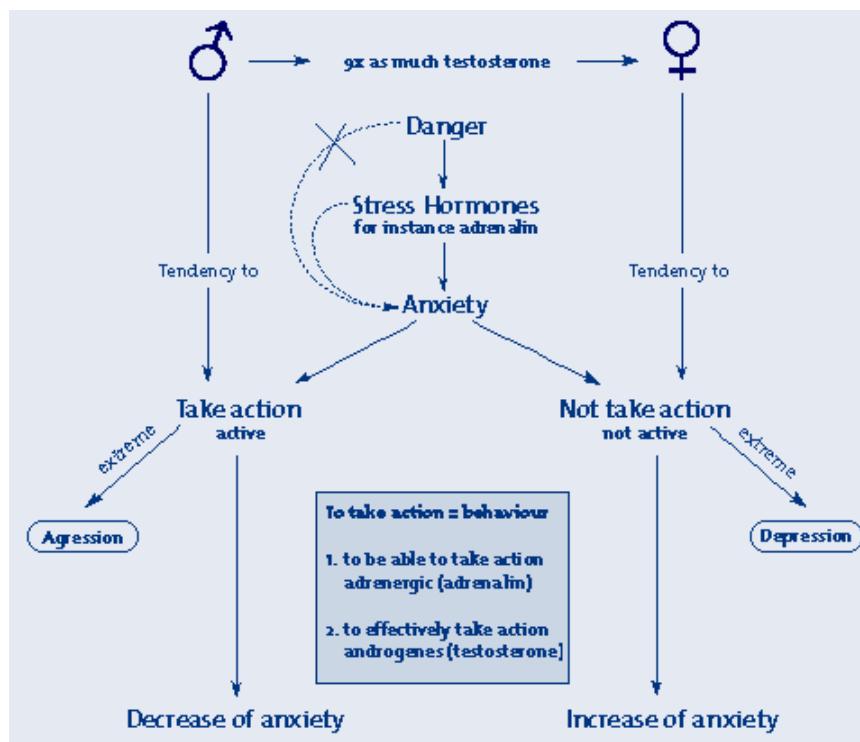
Outline 3: *Types of danger*

Type	Example
External direct physical danger	Somebody who is going to beat us
External indirect physical danger	A fire that breaks out
Internal direct physical danger	A sudden pain in our body
Internal indirect physical danger	A symptom like fever
External direct psychological danger	Intimidation or stress exerted by others
External indirect psychological danger	Spider phobia
Internal direct psychological danger	A negative thought that comes up
Internal indirect psychological danger	Stress exerted by ourselves

Dealing with it – even some physical action, like pacing the floor, or having a constructive thought that 'takes away' the danger – *always* helps to reduce anxiety. This will not always solve the problem at hand, but even vacuum cleaning may help to temporarily reduce anxiety. Externalising behaviour, like fighting, has the same effect in reducing anxiety. The best solution, of course, is doing something with regard to the danger at hand. Men are more inclined to take action. This is because they have nine times as many testosterone hormones in their bodies than women. They know what anxiety is, just like women, but they are often more effective in finding a solution because they take action. There is a risk, however, that they take their action too far and become aggressive. On average, women are less inclined to take action against danger and therefore suffer more from increasing anxieties and in the long run from depression. On

the other hand, women are more apt to deal with the psychological aspects and work them through.

Outline 4: *The anxiety model (DELFOS, 2004a; 2004b; 2005)*



Children who have experienced trauma, have undergone stress and feelings of threat. Depending on the child's disposition and experience he or she will react in an active way (externalising) or in a passive way (internalising), thus risking to become aggressive or depressive, respectively. Traumatised boys generally (because of the testosterone level and socialisation) have a tendency to externalise. They are over-active and become restless when they have to sit still. Underneath their (over)activity lays anxiety. Even though they appear to be dare-devils they are in fact very anxious children. If we force them to sit still the anxiety may be exposed. This is not anxiety for something in particular (*i.e.* fear), but general anxiety in reaction to the amount of hormones their bodies have produced in reaction to PTE. Traumatised girls, generally, tend to react in a more internalising way. For them, mobilising help is often easier. Boys have the bad luck that the way they signal they have a problem – through overactive, aggressive behaviour – is annoying to the people around them. Adults tend to want

to stop the aggressive behaviour and then think the problem is over. However, deep down the problem continues to exist. Behavioural problems can be seen as smoke-signals to indicate that something is wrong, even if the child cannot put this into words. Internalising behaviour, on the other hand, has the negative consequence that the hormones are not being ‘used’ in action. Thinking and talking do not use up these hormones. The result is a toxic quantity of hormones such as adrenaline and cortisol. At the behavioural level we can see a depressive mood, at the physical level illnesses arise. Children experiencing PTE often have stomach ache, for example.

The developmental damage resulting from violating Children’s Rights is easily underestimated. It is precisely because we are dealing with children that violations of rights may have pervasive, far-reaching consequences.

To be sure, the Trias pedagogica and, more specifically, Children’s Rights that may prevent, stop and repair developmental damage are not anywhere near to being fully translated into national laws and policies. I therefore propose a different perspective, the one of the victim rather than the perpetrator. From a legal point of view, one is innocent until proven guilty. A sound and fair legal principle. The odd side effect of this, however, is that one is not a victim until the perpetrator is proven guilty. In the legal system, once again, the victim depends almost totally on the perpetrator. An unhealthy position. An underdog position which makes it extremely difficult for a victim to take up his or her life without some kind of legal recognition. In many societies, recognition by the law stands for approval by society. Of course, it is not so much a legal answer that is sought by the victim but a societal recognition of the fact that he or she should not have suffered the misdeed and should be considered a victim. The victim wants respect for the fact that he or she has to carry an extra burden.

7. TRAUMA AND GUILT

When we speak about victims and perpetrators, and developmental damage, which generally means damage for life, we are dealing with *trauma*. One of the core aspects of traumatic experiences is that they happen suddenly, unexpectedly – even if they might have been expected. This makes trauma very difficult to come to grips with. The victim has the urge to try to understand what has happened, and why, and why it should have happened to him or her. This urge to understand is in fact a way to try to prevent the trauma from happening again. The *fear of repetition* is one of the most persisting consequences that come with experiencing a trauma, and perhaps one of the most invalidating as well. For example, a child who has been abused by her father may, for fear of repetition, develop a fear of male persons. As a consequence the child will feel uncomfortable with men. She will avoid contact with men in order to prevent, often subconsciously, the abuse to happen again. She avoids intimate relationships and as a result cannot enter a loving, intimate relationship with a man. This conse-

quence is of a pervasive nature. It permeates several aspects of growing up, of living.

The fear of repetition normally engenders a profound feeling of guilt. How aggravating guilt might be, it offers the person the opportunity to escape from the fear of repetition. Guilt is a very bitter way to try to prevent the trauma from happening again. Guilt means the trauma is, somehow, caused by oneself. Through guilt, the victim may think he or she can prevent the trauma from happening again by changing his or her behaviour, by being a 'better' girl or boy. This guilt can only be put aside if one begins to grasp the trauma and the circumstances that led to it. A sexually abused child, for instance, is very persistent in blaming her- or himself. Exculpating arguments are of no avail. The child will only start to examine the situation him or herself if one begins by respecting his or her feelings of guilt. The child will then readily discover that the abuse took place in certain conditions, when the father had been drinking, for instance, or when the mother was shopping. Slowly the child will begin to understand how he or she can protect him or herself against the abuse, and as a result the child will be able to let go of his or her feelings of guilt. If an adult tries to hasten this process by means of exculpating arguments, he or she prevents the child from examining the situation him or herself, and the child will cling to his or her guilt. At the same time, however, the child needs the perpetrator to be found guilty and to be considered innocent him or herself.

Guilt is, therefore, a multi-layered concept in the process of overcoming trauma. The guilt of the perpetrator clears the child from guilt. A legal procedure in which the perpetrator is not found guilty, may further the feelings of guilt of the victim. Thus, legal proceedings can interfere with the process of healing. By this I do not intend to say that if, to the contrary, the perpetrator is found guilty, the victim's feelings of guilt will automatically be washed away. His or her feelings of guilt can begin to be analysed, however, from the moment an impartial judge, someone who does not know the victim personally, has found the perpetrator guilty. A legal procedure can then be a luxating element in the healing process.

8. THE PERSPECTIVE OF THE VICTIM

What is beneficial to innocent people, namely the perspective of the perpetrator in which someone is innocent until proven guilty, can be harmful for victims. A remedy might be to have a separate legal procedure for the victim. In this procedure, it could be decided whether a person has been developmentally damaged, in other words, whether he or she is a victim of neglect or abuse, without having to decide who is or are to blame for this (which may be judged in a separate civil or criminal case). Thus, Children's Rights, and especially children's health and development, would be taken far more seriously. If Children's Rights have been violated, it follows that the child has a right to be helped (according to Article 39

of the Children's Rights Convention). It would mean a general responsibility of the state towards children who have been developmentally damaged, as well as to adults who have been abused or neglected as children. Since we are dealing with developmental damage, we have to take into account that problems resulting thereof continue into adulthood and sometimes only become evident in adulthood.

A separate legal procedure enables the victim to have his or her damage assessed without having to bother about the legal implications of the perpetrator's perspective. All attention would be directed to the victim and it would not be necessary to decide, for instance, whether one person could be held accountable for all the damage. Moreover, the law should be responsive to the developmental nature of the damage. This means that the victim must be able to claim therapy or other help also as an adult. This implies, of course, that we make our methods of assessing developmental damage as precise as possible. In other words, if a minor has been developmentally damaged, he or she should have a right to (free) psychotherapy, even after having attained majority, regardless whether one or more perpetrators may be pointed out and be held accountable. If a perpetrator is sentenced to pay compensation, any costs for therapy should be included in the amount to be paid either to the victim or directly to the state.

The perspective of the victim can be taken at an individual level: is this person a victim and is that person the perpetrator?; at a state level: is this person a victim and is the state responsible if the perpetrator cannot be found or cannot be found guilty?; and finally at an international level: is this child a victim and is his or her country able to help the child? If these three levels of responsibility towards the child are all taken into account, then it may become possible to give the child victim the help he or she needs. This three-level perspective of the child victim will, of course, have far-reaching consequences for the help of children, both on the individual level, the state level and the international level. It would mean that we take our responsibility towards children much more seriously and transform an individual responsibility into a state responsibility or even a responsibility of the international community. No longer can we betray ourselves – and children – through a 'spread of responsibility' (Latané, 1970), according to which people hide themselves behind the idea that other people are responsible to take the responsibility to help someone in need without taking into consideration that these other people, too, may think, and probably do think, that not they but still other people are responsible to take the responsibility to help. Ultimately, everyone thinks that someone else is responsible with the result that no one is, or rather, that no one actually helps the child. This is precisely what happens if we stick to the perspective of the perpetrator only. If the perpetrator (be it a parent or a third party), and he or she alone, is responsible for the damage caused to the development of the child – no matter how little he or she was prepared for his or her (parental, professional or other adult) responsibility towards the child – then we may end up by no one being responsible to help the child.

The shift from personal responsibility towards responsibility of the state joins the ideas of a paradigm shift from (child) protection towards (parent and child) provision and participation (Willems, this book). If we take Children's Rights seriously, we should accept responsibility, as a civilised society, for all violations of Children's Rights, focusing on provision and participation, that is, preparation and reparation, rather than on perpetrators, that is, on protection of the child against parents who have never been provided with preparation (especially parenting education) and reparation (especially therapy) in the first place.

Growing up in a stressful situation, experiencing trauma, or even pervasive trauma, obviously has its effects on the physical, psychological and social development of the child. Often, we cannot see the damage unless we take a close look and listen to the child. We cannot see the damage done to their brains (apart from very severe damage, *e.g.* shrinkage, which may be demonstrated on a brain scan; Perry & Szalavitz, 2006). Children may be playing on the outside but crying on the inside. They may have stomach ache at night, or may have all kinds of other 'hidden' symptoms. Once they have become adults who tell us how painful their youth was, then, all in the sudden, we listen and take them seriously. Adults should take children seriously, however, before they are able to put their pain into the words of adults.

9. THE VOICE OF THE CHILD IN THE SYSTEM OF CARE

At the core of the system of care is the child. Since the existence of the Children's Rights Convention the challenge is how to make that core a living beating heart. We need to find a way to have children participate in the process of decision making about their future. The best way to start doing this is by taking communication with children seriously (Delfos, 2001b). How should we communicate with children in order to give them the help they need? Talking to children is a daily activity for almost everyone at some stage in one's life. Nevertheless, we learn little about it in parental or professional training, so we draw our knowledge mainly from our own experience and that of the people around us.

The younger the child, the more awkward adults seem to feel when talking to him or her. Especially when it concerns difficult or painful subjects. How can we make them talk about what is on their mind? Should you talk and play at the same time? Which conversation techniques are fit for which age group? Are there any obstacles from a minority culture's point of view? For their voice to be really heard, we should be able to truly communicate with children. In order to do this, we have to adopt an attitude of respect and modesty towards the child: *the most powerful weapon in empowering the child is adult modesty*. We need to have a listening attitude.

Whereas adults possess more knowledge, children appear to have a more lively

intelligence. Children discover the grammatical rules of a language all by themselves. Today, the computer presents us with yet one more example of the enormous capacity of children to learn. The child is an extraordinary intelligent information processor. The flexible brains of young children have infinitely more possibilities than those of adults (Eliot, 1999). For adults, somewhat more modesty towards children would therefore be quite appropriate. Alice Miller pleads in her work to show respect for the child, who approaches the world with so many gifts and yet is so often oppressed and emotionally exploited by the adult. Miller even speaks of the 'drama of the gifted child': children are so sensitive that they feel minutely what their parents need and adjust themselves accordingly (Miller, 1995).

Korczak (1979) says that the adult should acknowledge his or her limitations: *We know a lot that children do not know, but they know how they think and feel.*

Children know things without always being able to put them into words. They have an inner wisdom but we adults are inclined not to take their utterances seriously. Wilkins (1940; Gray, 1999) presents an impressive example of the child's 'wisdom of the body.'

A boy showed a great craving for salt. He licked the salt off of crackers. When he was three-and-a-half years old, he was placed in a children's hospital for medical treatment. There he was restricted to the routine diet. Seven days after admission, he died. A post-mortem examination revealed a tissue deficiency in the cortex of the adrenal glands. This caused his craving for salt. The boy had, through a 'wisdom of the body' kept himself alive for three-and-a-half years by eating large quantities of salt. It was the 'lack of wisdom' of the medical authorities that caused his premature death.

Another example of the lively intelligence of children is their enormous capacity to generate philosophical questions (Matthews, 1994). Feuerstein (1981), who worked his entire life with refugee children, based his method of education on 'learning how to think' on this ability of children to philosophise. Young children, especially, have a strong philosophical tendency. They are very open-minded and susceptible and want to understand the world around them. They do not take the world for granted like adults do. To the contrary, every time they observe something, questions pop up in their mind. No matter how young they are, children make their own psychological analyses and form schemes about how they think the world fits together. A child who grows up in a variety of living conditions often has a more profound insight into the way people behave and live together than many a psychologist.

We often degrade communication with children by saying they cannot tell fantasy from reality and are very suggestible. But children can tell the difference between fantasy and reality (Delfos, 2001b; Harris, 2000). They tend not to always communicate what they know to adults, however, partly because adults do not

always seem to be interested, or truly interested, in what they have on their mind (Kiili, 1999). The suggestibility of children is to be attributed for a larger part to adults themselves than to a child's impressionability or memory function. Research by Ceci, Ross and Toglia (1987) showed that a suggestive question had significantly less influence on a child when put by a seven-year old than when put by an adult. Also, children are substantially less susceptible to suggestion when they talk about a stressful event in which they have been involved themselves. This makes one believe that children do make the distinction between 'true' and 'false' and that their impressionability is mainly *social adaptation* (Delfos, 2001b). Studies on the reliability of children in sexual abuse cases show that children, generally, are good witnesses (Garbarino, Stott and the Faculty of the Erikson Institute, 1992).

Communicating with children requires that several conditions are met. Interview techniques, meta-communication possibilities and verbal and non-verbal aspects should all be adapted to the (mental) age of the child (Delfos, 2001b). Therefore, a renewed interest in communicating with children is necessary. Adults have to abandon certain prejudices in order to give a child the opportunity to really communicate with them. Only then, the child is taken seriously. Only then, the child will be heard sooner – and will be better understood – when his or her rights are being violated.

10. CONCLUSION

If we look at Children's Rights violations from a psychological point of view, we discern their pervasive effects. If these violations amount to PTE, Pervasive Traumatic Experiences, the overall development of children is compromised. Moreover, trauma has not only psychological but also physical consequences. From a developmental perspective, Children's Rights violations may provoke not only a less than optimal, but also a subminimal and psychopathological development (Willems, 1998). Also, we must take into account that boys are at greater risk at being suppressed in signaling their problems since boys more than girls tend to externalise their problems and show annoying and aggressive behaviour.

The legal system has yet to come up with adequate answers to the pervasive effects of the violation of Children's Rights. The state, having ratified the Children's Rights Convention, should take responsibility for the victim's developmental damage. In this regard, it is very important to draw the parallel between physical and mental health. If someone has a physical disease, health care is provided independently of the fact whether somebody else may be held accountable for the disease or not. Similarly, children suffering from developmental damage should be provided with psychological care, independently of the fact whether someone has violated their rights or not. However, this care should not be re-

stricted to their youth as the pervasive effects can (and indeed often do) continue into adulthood.

In order to make it possible to ‘repair’ developmental damage, the legal system should focus on the victim, independently of perpetrators, independently of the source of the child’s problems. A child with developmental damage should be seen as a child whose rights have been violated. A child should always receive the necessary help. If ‘unrepaired’ the damage will continue into adulthood, and consequently into parenthood, making new victims in the next generation. At a minimum, Children’s Rights should entail that the state can no longer hide behind parents if developmental damage has occurred – or threatens to occur.

In order to prevent violations, to really assess the damage done, to know whether and which help is needed, the voice of the child should be heard. The child should be taken seriously long before he or she reaches adulthood.

References

- BOLEN, R.M.; RUSSELL, D.E.H. & SCANNAPIECO, M. (2000), ‘The nature and extent of child sexual abuse,’ in: C. ITZIN (ed.), *Home truths about child sexual abuse; Influencing policy and practice: A reader*, London–New York: Routledge
- BOSZORMENYI-NAGY, I. & SPARK, G. (1973), *Invisible Loyalties*, New York: Hoeber & Harper
- BOWLBY, J. (1984), *Attachment and Loss*, Volume I, Revised edition, London: Penguin Books
- BOWLBY, J. (1986), *Attachment, Life-Span and Old Age*, Deventer: Van Loghem Slaterus
- BRIERE, J. (1992), *Child Abuse and Trauma; Theory and Treatment of the Lasting Effects*, Newbury Park, CA: Sage
- BRIERE, J. et al., eds. (1996), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*, Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications
- BROWN J.; COHEN P.; CHEN, H.; SMAILES, E. & JOHNSON, J.G. (2004), ‘Sexual trajectories of abused and neglected youths,’ *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2004, 77-82
- CECI, S.J.; ROSS, D.F. & TOGLIA, M.P. (1987), ‘Age differences in suggestibility: Narrowing the uncertainties,’ in: S.J. CECI; M.P. TOGLIA & D.F. ROSS (eds.), *Children’s Eyewitness Memory*, New York: Springer Verlag, 79-91
- COLE, P.M. & PUTNAM, F.W. (1992), ‘Effect of incest on self and social functioning: A developmental psychopathology perspective,’ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992, 174-184
- COOPER, G. (1994), *Business Elites*, London: Routledge
- DAMASIO, A.R. (1994), *Descartes’ Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Putnam
- DAVIS, J. L., & PETRETTIC-JACKSON, P. A. (2000), ‘The impact of child sexual abuse on adult interpersonal functioning: A review and synthesis of the empirical literature,’ *Aggression and Violent Behavior* 2000, 291-328

Chapter 3: Developmental Damage to Children

- DELFOS, M.F. (1994), 'De ontwikkeling van intimiteit; Een ontwikkelingspsychologisch model gekoppeld aan een model van de gevolgen van seksueel misbruik,' *Tijdschrift voor Seksuologie* 1994, 282-292 (English version submitted: *The Development of Intimacy; A Developmental Model together with a Model of the Consequences of Sexual Abuse*)
- DELFOS, M.F. (1999), *Le Parent Insaisissable et l'Urgence d'Écrire*, Amsterdam: Rodopi
- DELFOS, M.F. (2001a), 'Foster anxiety,' in: M.F. DELFOS & N. VISSCHER, (*Foster) Children and Odd Behaviour? On 13 Themes*, Amsterdam: SWP
- DELFOS, M.F. (2001b), *Are You Listening to Me? Communicating with Children from Four to Twelve Years Old*, Amsterdam: SWP
- DELFOS, M.F. (2004a), *De schoonheid van het verschil; Waarom mannen en vrouwen verschillend én hetzelfde zijn*, Amsterdam: Harcourt Book Publishers (translation in preparation: *The beauty of the difference; Why men and women are different and the same*)
- DELFOS, M.F. (2004b), *Children and Behavioural Problems; Anxiety, Aggression, ADHD and Depression – A Biopsychological View with Guidelines for Diagnostics and Treatment*, London: Jessica Kingsley Publishers
- DELFOS, M.F. (2005), *A Strange World; About Autism, Asperger's Syndrome, and PDD-NOS – For Parents, Partners, Professional Carers and Persons with ASDs*, London: Jessica Kingsley Publishers
- ELIOT, L. (1999), *Early Intelligence; How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*, Middlesex, England: Penguin Books
- FEUERSTEIN, R. (1981), *Structural Cognitive Modifiability as a Powerful Determinant of Multicultural Integration*, Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute
- FINKELHOR, D. (1990), 'Early and long-term effects of child sexual abuse: An update,' *Professional Psychology* 1990, 325-330
- FINKELHOR, D. (1994), 'Current information on the scope and nature of child sexual abuse,' *The Future of Children* 1994, 31-53
- FINKELHOR, D. (1995), 'The victimization of children: A developmental perspective,' *American Journal of Orthopsychiatry* 1995, 177-193
- FINKELHOR, D. & BROWNE, A. (1985), 'The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization,' *American Journal of Orthopsychiatry* 1985, 530-541
- FRIEDRICH, W.N. (1998), 'Behavioural manifestations of child sexual abuse,' *Child Abuse & Neglect* 1998, 523-531
- FRIEDRICH, W.N. *et al.* (2001), 'Child Sexual Behaviour Inventory: normative, psychiatric and sexual abuse comparisons,' *Child Maltreatment* 2001, 37-49
- GARBARINO, J.; STOTT, F.M. & FACULTY OF THE ERIKSON INSTITUTE (1992), *What Children Can Tell Us; Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children*, San Francisco: Jossey-Bass
- GRAY, P. (1999), *Psychology*, New York: Worth
- HARRIS, J.R. (1998), *The Nurture Assumption – Why Children Turn Out the Way They Do*, New York: The Free Press
- HARRIS, P.L. (2000), *Understanding Children's Worlds: The Work of the Imagination*, Oxford: Blackwell Publishers
- JENSEN, J.B. *et al.* (1991), 'Growth hormone response in sexually or physically abused boys,' *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1991, 784-790
- KENDALL-TACKET, K.A.; WILLIAMS, L.M. & FINKELHOR, D. (1993), 'Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies,' *Psychological*

- Bulletin* 1993, 164-180
- KENDALL-TACKETT, K.A. (2000), 'Physiological correlates of childhood abuse: chronic hyperarousal in PTSD, depression, and irritable bowel syndrome,' *Child Abuse & Neglect* 2000, 799-810
- KIILI, J. (1999), Paper presented at the IFCW-conference in Helsinki (KIILI works at the Department of Social Policy at the University of Jyväskylä, Finland)
- KORCZAK, J. (1979), *Wie Man das Kind Lieben Soll*, Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht
- LATANÉ, B. (1970), *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton Century Crofts
- MATTHEWS, G.B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University
- MILLER, A. (1995), *The Drama of Being a Child; The Search for the True Self*, London: Virago
- MONTESSORI, M. (1950), *De l'Enfant à l'Adolescent*, Bruges: Desclée de Brouwer
- PELEIKIS, D. E.; MYKLETUN, A. & DAHL A.A. (2004), 'The relative influence of childhood sexual abuse and other family background risk factors on adult adversities in female outpatients treated for anxiety disorders and depression,' *Child Abuse & Neglect* 2004, 61-76
- PERRY, BRUCE D. & SZALAVITZ, MAIA (2006), *The boy who was raised as a dog; What traumatized children can teach us about loss, love and healing*, New York: Basic Books
- PYNOS, R.S.; STEINBERG, A.M. & PIACENTINI, J.C. (1999), 'A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders,' *Biological Psychiatry* 1999, 1542-1554
- SWaab, D.F. (2004), *The Human Hypothalamus: Basic and Clinical Aspects, Part II. Neuropathology of the Hypothalamus and Adjacent Brain Structures; Handbook of Clinical Neurology*, Volume 80, Amsterdam-Boston: Elsevier
- TRICKETT, P.K. & PUTNAM, F.W. (1993), 'Impact of child sexual abuse on females: Toward a developmental psychobiological integration,' *Psychological Science* 1993, 81-87
- YGOTSKY, L.S. (1994), *The Vygotsky Reader*, Oxford: Blackwell
- WILKINS, L.; FLEISCHMAN, W. & HOWARD, J.E. (1940), 'Macrogenitosoma precoox associated with hyperplasia of the androgenic tissue of the adrenal and death from cortico-adrenal insufficiency,' *Endocrinology* 1940, 385-395
- WILLEMS, J.C.M. (1998), *Wie zal de Opvoeders Opvoeden? Kindermishandeling en het Recht van het Kind op Persoonswording* ('Who will educate the educators? Child abuse and the right of the child to become a person,' summary in English), Ph.D. Maastricht University 1998, The Hague 1999: T.M.C. AsserPress
- ZIVNEY, O.A.; NASH, M.R. & HULSEY, T.L. (1988), 'Sexual abuse in early versus late childhood: Different patterns of pathology as revealed [by] the Rohrschach,' *Psychotherapy* 1988, 99-160.



Foto: Lotta Blokker - www.lottablokker.com

Tekst: Peep Trappenburg

Geluk is jezelf verdragen

Biopsycholoog Martine Delfos:
**'Geaccepteerd worden in wie je
bent is een bouwsteen van geluk'**

'Je kunt niet spreken van gelukkige en ongelukkige kinderen. Een kind heeft gelukkige en ongelukkige momenten. De term "gelukkig kind" suggereert dat een gelukkig kind niet ongelukkig kan zijn en een ongelukkig kind nooit gelukkig. Dat kan allebei. Kinderen hebben een basisstramien waarmee ze naar de wereld kijken. Een "gelukkig" basisstramien betekent dat je ongelukkige dingen aankan. Een "ongelukkig" kind weet niet goed wat "gelukkig zijn" is omdat het basisstramien "ongelukkig" is. Een mishandeld kind dat iemand tegenkomt die niet mishandelt, denkt: maar wanneer doet die het wel. Hij is op zijn hoede. "Gelukkig" en "ongelukkig" is een stramien. Een gelukkig kind moet regelmatig diep ongelukkig zijn. Hij moet frustraties meemaken. Pubers kunnen buiten gewoon verdrietig zijn, dat betekent echter niet dat ze depressief zijn. Ze denken dingen uit, zijn verdrietig over hoe de wereld werkt, maar hoeven niet altijd een behandeling. Ik ben als puber zeer verdrietig geweest.'

Omdat niemand zich ermee bemoeide, heb ik het rustig uit kunnen denken en verwerken, en daarmee de bodem gelegd voor mijn volwassenheid.'

'Het is mij niet aangedaan'

'Frustratie en ongelukkige momenten zijn belangrijk in de ontwikkeling. Je moet het een kind alleen niet aandoen. Dat is een fundamenteel verschil. Op de eerste dag van mijn leven ging ik bijna dood. Dat is een ernstig trauma, waar ik natuurlijk niets van weet. Gevoelsmatig weet ik wel wat het resultaat daarvan is. Toen ik geboren werd, was mijn broertje van drieënhalf buitengewoon blij dat hij een zusje had. Hij heeft in de buurt verteld: "Ik heb een zusje, we worden misschien wel tweeling!" De buren gaven hem toverballen. Die deelde hij met mij, zodat ik op de eerste dag van mijn leven bijna doodging. Ik denk dat ik daardoor een ongelooflijk respect en dankbaarheid heb voor het leven.'

Toen ik zeven maanden was, lag mijn oma op sterren in Frankrijk. Ze is gelukkig niet doodgegaan. Mijn ouders deden wat goede ouders in die tijd deden. Ze namen me niet mee naar iemand die ging sterren. Ze lieten mij thuis bij kennissen die voor mij zorgden. Toen ze nadrieweken terugkwamen, was het huis leeg, er was niemand meer. Mijn moeder vroeg aan de buren: "Waar is Martine?" Ze vertelden dat die mensen weggegaan waren omdat ik zo verschrikkelijk huilde. Zij hebben me toen in huis genomen. Die ontroostbaarheid is een teken van goede hechting. Ik probeerde mijn ouders terug te schreeuwen. Mijn moeder vertelde: "Ik zag meteen dat het helemaal mis was. Jij moet nooit zo veel van mij hebben, jij was een vaderskind. Je strekte zo je armpjes naar me uit."

Tot ik drieënhalf was, durfde ik niet naar buiten. Ik was heel bang. Ik heb uit die periode maar één bewuste herinnering. Ik ben een jaar oud en zit bij mijn oma op schoot als de bel gaat. Ik verstijf, ik ben bang. Ik

beschermende relatie hebben. Kinderen kunnen veel hebben als ze ergens het gevoel hebben: er is iemand die mij wel aardig vindt, die mij wel oké vindt. Dat kan ook de voetbaltrainer zijn. Dat tast het beeld aan dat alles slecht is. Het stramien "alles is in principe slecht" wordt daardoor niet gevormd.

Van binnen is een kind gaaf. Bij sommige kinderen staat daar een grote muur omheen, maar de kern is gaaf. Je kunt mensen altijd positief raken als je door het vernislaagje heengaat.'

Basisvoorwaarden

'Gelukkige kinderen hebben een stramien dat het oké is op de wereld. Basisvoorwaarden voor het ontwikkelen van zo'n stramien zijn vanzelfsprekendheid in het opgroeien, je veilig voelen over wie je bent en iemand hebben bij wie je kunt aankloppen als er iets is. Daarmee heb je veel in huis voor een gelukkige jeugd. Je mag dan best rotdingen meemaken.'

Foto: RaymondvanderKnaap



weet dat ik dacht: het geeft niet, ik ben bij oma. Er was iemand bij me aan wie ik gehecht was, dus ik voelde me veilig. Bij zo'n trauma houd je je vast aan mensen bij wie je je veilig voelt.

Het is een trauma, maar mijn ouders hebben het mij niet aangedaan. Het is me overkomen. Als je het gevoel hebt dat het je is aangedaan, is het moeilijker om er overheen te komen. Dat is een groot verschil. Ik kon dat onderscheid toen niet maken, maar wel voelen. Ik heb het later uitgeanalyseerd.'

'Die vindt mij oké'

'Veel kinderen groeien op in vreselijke situaties. Sommige kinderen reden het, andere kinderen niet. De nestor van de kinderpsychiatrie Sir Michael Rutter heeft in een onderzoek kinderen die onder slechte omstandigheden opgroeiden, met elkaar vergeleken: wie redt het, wie niet en waarom? Uit dat onderzoek blijkt dat kinderen die het redden, minimaal één warme,

Martine Delfos is biopsycholoog. Ze is werkzaam als wetenschappelijk onderzoeker, therapeut en publicist. 'Ik ben moeilijk te plaatsen, ik ben een modellenbouwer.' Dick Swaab omschrijft haar als de psycholoog die de psychologie naar de hersenen heeft gebracht. In haar praktijk in Utrecht spreken we over 'gelukkige kinderen'.

Ruimte om te ontwikkelen

'Kinderen worden gelukkig als ze zich kunnen ontwikkelen. Kinderen moetentijdenderuimtekrijgenomte leren. We willen graag dat ze zich optimaal ontwikkelen - er zijn meer mogelijkheden dan vroeger en we weten nu meer. We vertrouwen echter te veel op de maakbaarheid van het kind. Als hij iets niet kan, moet hij in therapie om het te leren. Zo werkt het niet.'

Hoe kinderen zich precies ontwikkelen, weten we nog steeds niet goed. Als we als ouders kiezen wat we bij het kind tot ontwikkeling willen laten komen, moeten we bescheiden zijn. Als je het ene ontwikkelt, is er geen ruimte voor het andere. We geven een kind niet alleen kansen, maar drukken ook dingen weg die hij had kunnen ontwikkelen. Kinderen leren altijd. Als je een blokkentoren bouwt en zegt: "Mooi hè, niet omgooien", dan zal een peuter de toren met plezier omgooien. Jouw gezicht als het omgegooid wordt, is zo grappig. Dat jij op dat moment iets anders voelt dan hij, weet een peuter nog niet. Dat moet hij leren.'



Briljant

'Kinderen hebben een innerlijke drive om te leren. Met ongelooflijke moed leren ze taal. Ze zijn zo dapper om onzinwoorden uit te kramen in de hoop dat het op een dag lukt. Dat is indrukwekkend. Kinderen beleven plezier aan nieuwe dingen leren. Een kind leert niet te lopen om iets te pakken. Hij beleeft genot aan het lopen. En iedereen om hem heen is er blij mee. Dat zijn kostbare momenten. Als je iets leert waarvan je dacht: dat gaat me nooit lukken, is dat geweldig. Dat is geluk. Ouders moeten aanvoelen wat een kind kan ontwikkelen maar nog niet laat zien. Lev Vygotsky noemt dat de zone van de naaste ontwikkeling. Het is latent aanwezig, maar moet nog geactualiseerd worden. Dat komt nauw. Als je een kind stimuleert iets te doen waar hij nietechtaantoeis, loopt hij het risico faalangstig te worden. Als het wel lukt, voelt hij zich briljant. Ouders moeten een balans vinden tussen hun eigen behoeften en de behoeften van het kind. Je mag hem best stimuleren iets te doen, maar je moet aansluiten bij zijn mogelijkheden. Je moet kinderen het gevoel geven briljant te zijn. Niet door steeds te roepen "Wat goed van je". Dat gelooft een kind niet. Kinderen kunnen faalangstig worden van veel complimenten. Ze krijgen geen rust. Ze denken: ik ben goed als ik taal goed doe en rekenen en muziek, maar wat moet ik nog meer doen om geaccepteerd te worden? Hoge verwachtingen maken een kind onzeker. Er zijn kinderen met het vermoeidheidssyndroom aan het eind van de basisschool. Dat is belachelijk. We zouden ons diep moeten schamen. Een kind is de energie zelve.'

Eerlijkheid

'Je moet eerlijk zijn tegen kinderen. Kinderen voelen echtheid. Soms zijn volwassenen "overeerlijk". Ze vertellen alles aan het kind. Je moet een kind niet belasten met allerlei dingen waar hij niets mee kan, maar eerlijk zijn in wat voor hem belangrijk is. Je moet het tempo van het kind respecteren. Hij moet verwerken wat jij zegt.

Soms moet je een jaar de tijd nemen om een kind te vertellen wat er precies gebeurd is met zijn vader die dood is. Je maakt samen het verhaal tot een geheel.

Ik heb een meisje van 6 jaar in therapie gehad dat had gezien dat haar vader haar moeder doodde. De politie wilde het meisje graag horen om vast te stellen hoe toerekeningsvatbaar de vader was. Ze vroegen mij of ik wilde helpen. Het meisje kwam met twee agenten en een groepsleider.

Ik zei tegen haar: "Ze hebben me gevraagd om hen te helpen met praten over het vervelende wat is gebeurd." Ik heb niet benoemd wat precies, dan ga je te snel het trauma in. "Ik heb gezegd dat ik daarbij wil helpen, maar alleen als het voor jou goed is. Als het niet goed is, doen we het niet. Zeg jij het maar, is het goed voor jou?" Zij schudde nee. Ik zei tegen de politie: "U hoort het."

Het meisje heb ik uitgelegd dat ik therapeut was, en wat dat is. "Als je met me wil praten, kan dat." Ze gingen weg. Vijf minuten later belde het meisje weer aan, alleen. Ze dacht waarschijnlijk: die zegt wat ze doet.

Ze zei: "Ik weet niet meer hoe mama eruitziet." Ik antwoordde: "Jawel, in je hartweetje het wel. Heeft mama niet zulk haar als ik?" "Nee, korter tot haar schouders, ze heeft krullen." Ze beschreef het bruin van haar moeders ogen. Ze had niet eens een foto van haar.

Ik denk dat ze op het moment dat ze haar moeder voor zich zag in een gewone situatie, gelukkig was, terwijl het natuurlijk ging over de dood van haar moeder.'

Jezelf verdragen

'Gelukkig en ongelukkig ben je ten opzichte van de omgeving. Geluk wordt versterkt door de mensen om je heen. Geaccepteerd worden in wie je bent is een bouwsteen van geluk. Een kind dat geboren wordt met cerebrale parese, hersenverlamming, is niet noodzakelijk ongelukkig. Je bent wie je bent. Maar hij ziet de bezorgdheid om zich heen en voelt: ik ben niet goed. Zo'n kind leeft zo op als je zegt: "Ik deed of ik het niet zag, maar ik heb het wel gezien. Het spijt me, ik vind het zoverveld voor jou. Maar ja, dit is gewoon wie je bent." Het kind weet dan: ik mag gewoon bestaan. Beeldhouwster Lotta Blokker drukt dat prachtig uit in haar beeld van Atlas. Haar Atlas draagt

niet de wereldbol, maar zichzelf. Heel teder. Dat is gelukkig zijn: jezelf kunnen verdragen. Om jezelf te kunnen verdragen heb je anderen nodig. Je kunt kinderen altijd helpen zichzelf te verdragen. Je hebt het geluk van een kind even in je eigen handen.'

