

PIP 125

pedagogiek in praktijk

De **zin & onzin** van
complimenteren



Interview
Bea
Pompert

**DE MEE-
SPELENDE
LEERKRACHT**

Longread

Ben je als ouder
verantwoordelijk voor
het slechte humeur
van je kinderen?



Werk jij met en voor de jeugd? Dan heb je vanaf nu heel gemakkelijk toegang tot wetenschappelijke kennis. Via de:



Kennisrotonde Jeugd

Ken je de Kennisrotonde al? Het is een mooie manier om als professional met vragen uit jouw werkpraktijk aan te kloppen bij een onderzoeker. Het gaat dan om vragen die beantwoord kunnen worden op basis van onderzoek dat al eerder gedaan werd. Er ligt immers al zoveel kennis op de plank!

Het mooie is nu: deze Kennisrotonde - van het NRO - is uitgebreid met het thema Jeugd. Nu kunnen dus veel meer kennisvragen over opgroeien, opvoeden en onderwijs worden beantwoord.

Bij de Kennisrotonde Jeugd kwamen bijvoorbeeld deze vragen al binnen:

Welke invloed heeft gezinsproblematiek in huishoudens met kinderen tot 6 jaar op de gedragsontwikkeling van die kinderen?

Is de screeningsvragenlijst (SDQ) die wij gebruiken geschikt om problemen te signaleren bij kinderen met ouders met een migratieachtergrond?

Lees de antwoorden op kennisrotonde.nl

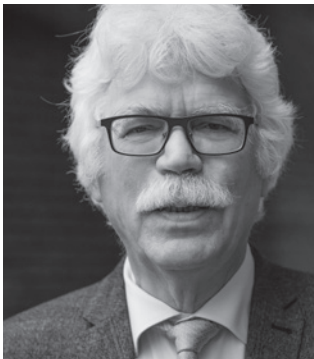
Stel nu je vragen over opvoeden, opgroeien en onderwijs aan de wetenschap. En verbeter je werk, je beleid en je methodes voor de jeugd

Ga naar [Kennisrotonde.nl](https://kennisrotonde.nl) en stel je vraag!

Kennisrotonde Jeugd is een samenwerking tussen:



“Gaaf het echte gesprek teloor door overmatig appen?”



Fleur Jongepier betwijfelde het in haar *NRC*-essay van 27 augustus vorig jaar. Er is volgens haar geen onderzoek beschikbaar dat aantoonst dat het bestaan van en de kwaliteit van het face-to-face-contact daadwerkelijk bedreigd wordt. Het is wat dat betreft ook niet het een of het ander. Het app-contact is er nog niet eens zo lang geleden bij gekomen – de

smartphone bestaat vijftien jaar. En alles wat erbij komt vraagt tijd, zodat er wellicht minder tijd voor face-to-face-contact overblijft.

Jongepier laat zien hoe vervreemdend het is als je je probeert voor te stellen dat een WhatsApp-gesprek in het echt plaatsvindt. Een familiebijeenkomst, waarin opa voortdurend zijn duim omhoogsteekt en breed lacht als iemand een foto laat zien, waarin de meeste gesprekspartners even langskomen, iets roepen en daarna weer een tijdje niets van zich laten horen. Het is duidelijk dat het echte gesprek zo niet verloopt, een minder oppervlakkige dynamiek heeft en dieper gaat. Lichaamshouding en intonatie zijn van belang. Toch moeten we de verschillen niet overdrijven. Ook het echte familiegesprek kan uiterst oppervlakkig zijn. Er worden voortdurend verhalen uitgewisseld die we elkaar al jaren bij dat soort gelegenheden vertellen. Er komt niets bij en er gaat niets af. Ze hebben vooral een functie als een bevestiging van het belang van het samenzijn. In die zin zijn die verhalen dan ook van eminent belang. Maar juist die functie kan het WhatsApp-gesprek ook heel goed vervullen. Het stelt ons in staat om over grote afstanden contacten te onderhouden.

Lang voordat de smartphone op het toneel verscheen, verdwenen in de publieke sfeer gaandeweg tal van menselijke contactmomenten. Vanaf de jaren vijftig werden we gedwongen om zelf onze boodschappen van de schappen te pakken. Daarna werden de conciërges en conducteurs wegbezuinigd. Technologie is zoveel goedkoper dat de menselijke arbeid wel verdwijnen moet. Bankieren doen we tegenwoordig helemaal zelf en als we er hulp bij nodig hebben, staan we heel lang in de wacht. Aan de telefoon welteverstaan, want het bankfiliaal is opgeheven. Verkoop via internet lijkt wel nieuwe banen te genereren, maar de vervanging van die moderne slavenarbeid in de distributiecentra door echte robots is slechts een kwestie van tijd. En al die bezorgers die onze aankopen aan onze deur komen

afleveren hebben beslist geen tijd voor een praatje. De onstuitbare technologische ontwikkeling leidt tot een ingrijpende verandering van de sociale interactie. De smartphone speelt daarin een eigen rol. De QR-code die we tegenwoordig op onze terrastafel vinden, zorgt ervoor dat we geen contact meer met de bediening hebben en dat we geen uitleg kunnen vragen van de menukaart.

Kunnen we er nog buiten? Hans Schnitzler daagde ruim honderd studenten uit tot een experiment. Hij vroeg ze een week lang zonder hun smartphone te leven. Het effect was ongekend. Hij schreef erover in *Kleine filosofie van de digitale onthouding* (2017). De een raakte in vervoering door een wandeling in het park, een ander kreeg te horen dat hij prettiger in de omgang was zonder smartphone. Nog een ander besloot geen geshopte foto's meer aan te maken. Tijdens de detox gaat het concentratievermogen omhoog en slaapt men beter. Het tijdens de treinreis naar buiten kijken in plaats van op je scherm is niet minder dan een openbaring. Schnitzler beoordeelt, gezien de reacties van de studenten op de detox, de huidige toestand als ernstiger dan hij verwachtte. Veel studenten vervielen na een week onthouding in de oude verslaving. Schnitzler vraagt zich hardop af op er nog wel echt een weg terug is. Iedereen ergert zich aan die treincoupés vol schermstarende mensen, maar niemand verandert op eigen gezag zijn gedrag.

Inmiddels bestaan er in veertien landen wettelijke verboden voor smartphonegebruik op scholen. In Nederland zijn er experts die ervan overtuigd zijn dat de start van het geleidelijk wegzakken van de onderwijskwaliteit in de internationale vergelijkingen niet toevallig samenvalt met de introductie van de grote afleider vijftien jaar geleden. Dat een kwart van de Nederlandse vijftienjarigen als functioneel analfabeet gekwalificeerd wordt moet je, hoe je ook tegen de waarde van de PISA-cijfers aankijkt, zorgen baren. In ons land laat men de aanpak van het smartphoneprobleem aan de scholen over. Mede op initiatief van de VO-raad zorgde Kennisnet in 2019 voor de goed onderbouwde publicatie *Schoolbeleid voor smartphones*. De smartphone kan ook op vele manieren dienstdoen als waardevol onderwijsmiddel.

Als we de teloorgang van het echte gesprek willen tegen gaan, konden we al te rade gaan bij *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age* van Sherry Turkle uit 2016. Studenten die zij voor haar onderzoek sprak, zeiden overigens helemaal geen behoefte te hebben aan dergelijke gesprekken. Ze vonden ze al snel 'awkward' of 'saai'.



Bas Levering



Inhoud PIP 125



06 Interview Bea Pompert

'Kleuters moet je vooral niet onderschatten'

Bea Pompert zet zich al veertig jaar enthousiast in voor de ontwikkeling van het jonge kind. Haar inzichten komen voort uit de praktijk en theorie van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). Sinds de jaren zeventig en tachtig werkte ze hieraan mee; de afgelopen twintig jaar als nascholer en directeur bij het bijbehorende ontwikkel- en implementatiecentrum De Activiteit. Saskia van Oenen sprak met haar.
Saskia van Oenen

12 Achtergrond Omgaan met kinderarmoede

Kinderen die opgroeien in armoede krijgen niet dezelfde kansen als andere kinderen. Annelies Kassenberg en Mariëtte Lusse geven professionals in het sociaal domein een aantal handvatten wat zij voor deze kinderen en hun gezinnen kunnen betekenen.
Annelies Kassenberg en Mariëtte Lusse



16 Pedagogiek Geven we kinderen te veel of te weinig complimenten?

Als we kinderen te veel complimenteren, maken we ze dan afhankelijk van onze goedkeuring? Krijgen ze daardoor opgeblazen ego's? Ondermijnen we hun intrinsieke motivatie?
Eddie Brummelman



Colofon

PIP Nr. 125, februari, 1e editie 2022,
27e jaargang

PIP – pedagogiek in praktijk verschijnt tweemaandelijkse voor (ortho)pedagogen, interne begeleiders, professionele opvoeders, jongerenwerkers, leerkrachten po-vo, ouders en studenten. Informerend en opiniërend voor ieder die zich pedagogische vragen stelt.

Redactieadres

Redactie PIP
Postbus 12010
1100 AA Amsterdam-Zuidoost
T (020) 330 72 00
eindredactie@pedagogiek.nu

Hoofdredacteur Dr. Bas Levering:
wijsgerig en historisch pedagoog;
hoofdredacteur@pedagogiek.nu

Eindredacteur Irma van der Wijke;
eindredactie@pedagogiek.nu

Redactie Daphne Clement MSc: pedagoog,
Maartje van Dijken MSc: sociaal pedagoog,
Dr. Peter van der Doef: psycholoog,
Dr. Dorien Graas: lector jeugd,
Dr. Bob Horjus: sociaal pedagoog,
Dr. Loes Houweling: hogeschoolhoofd-
docent pedagogiek, Dr. Saskia van
Oenen: onderwijspedagoog.

Op www.pedagogiek.nu speelt de redactie nog sneller in op de actualiteit: het laatste nieuws, discussies, boekbesprekingen en polls, maar ook de inhoud van de vorige edities is er te vinden.
Archiefnummers zijn te raadplegen via:
www.pedagogiekdigitaal.nl

Uitgever B.V. Uitgeverij SWP
Postbus 12010
1100 AA Amsterdam-Zuidoost
T (020) 330 72 00
NL50 INGB 0005 3616 68
NL21 ABNA 0453 6986 70
www.swpbook.com

Uitgever Paul Roosenstein
uitgever@pedagogiek.nu

Vormgeving Martijn Blokland en
Saskia Franken, www.blokland.eu
www.hetzomerpaleis.nl

Medewerkers Suzanne Blanchard,
Jacques Dane, Willem Koops, Justine
Pardoën, Frank Reinders

Omslagbeeld Ilse van Kraaij



22 **Pedagogiek** De meespelende leerkracht

Wat is spel eigenlijk? Is er gezien de enorme diversiteit van spel wel een omvattende definitie van te geven? En wat is de rol van de volwassene voor de invoering van spel in de klas?

Bert van Oers



Praktijk Samen Oplopen

28

Longread Nature-nurture revisited



34



Biografie Norman Garmezy (1918-2009)

42

Het doel van het programma *Samen Oplopen* is een brug te slaan tussen formele en informele zorg. Hoe werkt het?
Bob Horjus

Ben je als ouder verantwoordelijk voor het slechte humeur van je kinderen?
Bas Levering

Norman Garmezy wordt gezien als de grondlegger van het onderzoek naar veerkracht.
Jan van der Ploeg

& verder... **3** Redactioneel **21** De casus **27** Generatie M **33** Koops over onderzoek **40** Kunststukjes **47** Warm aanbevolen **51** Agenda + Volgende keer + Service **52** Opvoeden op school



Bea Pompert zet zich al veertig jaar met springlevend enthousiasme in voor de ontwikkeling van het jonge kind. Spel waarbij kinderen de wereld verkennen en zich die toe-eigenen vindt zij essentieel. Evenals de goed doordachte bijdragen van volwassenen daaraan. Gegeven de actuele bezorgdheid over laaggeletterdheid en ontleding onder de jeugd benadrukt zij dat spelen geenszins tegenover leren schrijven en lezen staat: taalontwikkeling, mondeling en schriftelijk, kan uitstekend te pas komen en opbloeien in spelactiviteiten. Bea's inzichten komen voort uit de praktijk en theorie van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). Sinds de jaren zeventig en tachtig werkte ze hieraan mee; de afgelopen twintig jaar als nascholer en directeur bij het bijbehorende ontwikkel- en implementatiecentrum De Activiteit.

Interview

SASKIA VAN OENEN

Kleuters moet je vooral niet onderschatten

door **Saskia van Oenen**

Wat fascineert jou zo aan de ontwikkeling van het jonge kind dat je daar al veertig jaar mee bezig bent?

Nou, die fascinatie had ik niet meteen. Toen ik ging studeren was er nog een aparte opleiding voor kleuterleidster, de KLOS, naast de Pedagogische Academie (PA) voor het lager onderwijs. Ik koos toen juist de PA! Maar omdat er al wel naar integratie werd

toegewerkt, liepen we ook stage bij elkaar. Zo stuitte ik op de overtuiging onder KLOS'ers dat op de kleuterschool alles beter was: niet leerstofgericht werken, maar individuele aandacht voor kinderen, hun spel en eigen keuzes. Dat leek me een mythe, want ik zag ook een heel andere kleuterklaspraktijk. Ik zag kinderen achter een lijn op het linoleumzeil, tegenover hen tafels met kralenplankjes, tangrams en



In hun spel gedragen kinderen ze al groter zijn: in hun zone van naaste ontwikkeling

werkblaadjes waar ze na een korte toelichting van de leerkracht op af stormden. Was dat nou spel en arbeid naar keuze? Ondertussen zag ik in de bovenbouw een leerkracht die kinderen echt zag, met hen speelde en op excursie ging, ruimhartig omgaand met programma's. De vragen die dit alles bij me opriep, inspireerden me vooral voor het vak pedagogiek. Daarin ging ik in de jaren tachtig doorstuderen aan de VU, bij Bert van Oers. Ik werkte intussen al sinds 1974 als leerkracht en intern begeleider. Omdat toen de basisschool als geïntegreerd kleuter- en lager onderwijs zijn intrede deed, wilde ik naar de ontwikkeling van kinderen leren kijken zonder paradigmatisch onderscheid tussen kleuters en ouderen. Bert was een speltheorie aan het ontwikkelen voor de onderbouw tot en met groep 3, waaraan ik meewerkte met praktijkonderzoek. In die praktijken bestond spelbegeleiding nog voornamelijk uit voor- en nagesprekjes. Zelf meespelen als leerkracht was voor veel kleuterleerkrachten nog taboe: je moest afblijven van het vrije spel van kinderen. Nu wilden wij heus geen schooltje gaan spelen, maar wel een goede theorie uitwerken over het inrichten en begeleiden van betekenisvolle spelsituaties, waarin kinderen zich geleidelijk allerlei culturele vaardigheden eigen maken. En we merkten dat dat echt in de onderbouw moet beginnen, wil het ook kunnen doorlopen in groep 3 en verder, waar doorgaans voorgeprogrammeerde methoden de overhand krijgen. Daardoor ben ik toch woest verliefd geworden op de onderbouw.

Gaat het je dan eigenlijk meer om verbetering van de onderbouw dan om dat jonge kind zelf?

Ik ben vooral niet voor een aparte peuter-/kleuterwereld die voornamelijk zou draaien om kabouters en fantasie, en waarin je niet mag opjatten met andere dingen. Van een cursist kreeg ik laatst een prachtige brief van een meisje van drieënhalf jaar aan haar opa. Mag zij dan straks in de kleutergroep twee jaar lang niet schrijven omdat dat niets voor jonge kinderen is? En in groep 3 nog een jaar toewerken naar een AVI-leesniveau met 7-woords-zinnetjes? Dan mis je drie jaren waarin taal- en denkontwikkeling van kinderen zoveel meer stimuli kan krijgen, in goede spelcontexten. Ga liever kijken wat kinderen in die bouwhoek allemaal doen, wat hen interesseert en hoe dat in spel is uit te bouwen om zones van naaste ontwikkeling te creëren. Dat begrip van Vygotskij, die we in mijn studietijd met Bert bestudeerden, gaf een ander perspectief dan Piagets indeling in leeftijdsgebonden ontwikkelingsfasen, die toen nog overheersend was. Met Vygotskij zijn we spel gaan opvatten als een functionele sociaal-culturele praktijk, waarin kinderen rollen aannemen die hen uitdagen om bijbehorende kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Kijk wat er gebeurt als kinderen spelen, zei Vygotskij: 'they behave a head taller' – ze gedragen zich alsof ze al groter zijn: in hun zone van naaste ontwikkeling. Dat zit dus al in hun eigen spel. Volwassenen kunnen dat verrijken door er constructief in mee te spelen.

Hoe gaat dat werken met spel en zones van naaste ontwikkeling in de praktijk? In OGO-verband hebben jullie richtlijnen daarvoor ontwikkeld, wat zie je daarmee gebeuren?

Voorop staan twee essenties die Bert van Oers in zijn speltheorie aangaf: kinderen moeten hoge persoonlijke betrokkenheid voelen en de nodige handelingsvrijheid ervaren. Voor de spelbegeleiding heeft OGO-voorzitter Freya Janssen-Vos vijf 'impulsen' benoemd: oriënteren, structureren, verdiepen, verrijken, samen reflecteren. Dus kijk en luister goed naar kinderen, wat ze doen en wat hen bezighoudt, om op het goede moment – en dan is het een makkie – met je verrijken de inbreng in hun spel te komen. Neem een bouwhoek waar kinderen autootjes laten rondrijden over een parcours met een garage erbij, wat natuurlijk verkeersproblemen oplevert. Je suggereert om een plattegrond van die garage te tekenen, met pijlen voor de entree, waar te parkeren en hoe je op het zoveelste dek komt. Dat maakt het voor kinderen alleen maar boeiender, je ziet ze erover nadenken en oplossingen vinden. Zo zag ik dat onlangs ook bij een juf die een fietsenwerkplaats deed met de klas. Opeens was daar een leuke band – die had de leerkracht er natuurlijk zelf ingeprikt – de hele klas eromheen. Wat nu? De juf kwam met een boek over 'Kasper de fietsenmaker' waarin te vinden is hoe hij banden plakt. Denk je dat kinderen dan zeggen: oef wat een moeilijk verhaal? Welnee, ze duiken er meteen in. Kleuters moet je vooral niet onderschat-

en zich alsof ontwikkeling

ten. Voor dat inzicht blijf ik opkomen. Laatst was ik op een dorpschool die iets met het thema 'baby's' wilde. Er was er net eentje geboren, meer moeders waren zwanger en de juf ook. In hun dorpsverband gaat iedereen ongeveer hetzelfde om met baby's, daarom vroeg ik of er ook ouders waren die ervaringen uit andere landen konden inbrengen. Dan komt al snel de reactie: 'Het gaat hier wel om kleuters, dan moet je het toch dichtbij houden?' Tja, dan blijf je in je eigen kleine wereld – en daar begin je natuurlijk mee, maar die kleine wereld kun je ook groter maken, verrijken. Daarvoor kom je juist naar school!

Jij staat ook te boek als specialist in 'spel en geletterdheid': dus ook leren lezen en schrijven, in spelcontexten. Waarom moet dat zo nodig, ook al voor jonge kinderen?

Dat ligt in de aard van spel als oefenen met sociaal-culturele praktijken. In die praktijken geven mensen elkaar ervaringen en inzichten door via taal, en vooral ook schriftelijk omdat het mondelinge zo snel vervliegt. Schrift heb je trouwens in allerlei vormen, bij bepaalde praktijken. Denk bijvoorbeeld aan muziekschrift of choreografische notering bij ballet. Maar de overal gehanteerde vorm is de tekst, daarom moet liefst iedereen daarmee kunnen werken. Evengoed begint alle taalontwikkeling natuurlijk mondeling, met verhalen over eigen ervaringen die alle kleuters hebben, en die kun je op school goed oproepen in thematisch verband. Neem het thema 'kapper'. Kinderen hebben altijd verha-

len over hoe het gaat bij hun kapper, of dat ze op het aanrecht door oma worden geknipt. Ze vertellen, tekenen en daarna schrijven en lezen ze daarover. Ik herinner me een jongetje dat nog niet kon schrijven. Hij probeerde een openklappend scheermes te tekenen, want zijn opa schoor zich nog daarmee, met inzepen en al. Dat intrigeerde zijn klasgenoten. Iemand vroeg of dat net zo iets als een tondeuse was. Over dat soort vragen kun je dan eerst een filmpje kijken en dan doorkrijgen dat daarover nog meer te lezen valt. Zo ontstaat motivatie om te lezen en schrijven, en

dat is ook een samenhangend proces. Het begint met je eigen verhaal opschrijven en teruglezen wat jijzelf en anderen hebben geschreven. Dat teruglezen, is de opmaat naar boekjes lezen, waarin je nog meer verhalen tegenkomt en informatie kunt opzoeken over opborrelende vragen. Hoe komt het dat jij steil haar hebt en ik krullend? Wat is gel, waar is dat voor nodig? Dat moeten we opzoeken! Ze grijpen dan echt al snel naar boekjes, waaruit ze geïntrigeerd inzichten verkondigen als: hé, er bestaat niet alleen steil en krullend maar ook golvend haar!



Interview

SASKIA VAN OENEN



Net als kinderen zijn leerkracht je helpt ze niet door ze in formatjes en

Jij werkt vooral met leerkrachten, maar wat denk je over de rol van ouders

Het kan natuurlijk zijn dat ouders denken: hoezo spelen, mijn kind moet leren lezen! Daarover moet je dan in gesprek gaan, met hen bespreken wat er in de groep bij dat spelen gebeurt. En ook van hen horen wat zij thuis met de kinderen doen en hoe je daarop kunt aansluiten op school. Als hun kinderen bijvoorbeeld weleens meehelpen met koken of bakken, wat kun je daarover voor verrijkend spel creëren op school? Het gaat erom dat je met ouders praat als gelijkwaardige opvoeders, vanuit je verschillende posities en mogelijkheden. Wat kan elk van ons, en wat kunnen we samen voor het kind betekenen? Dus vooral geen eisen aan ze gaan stellen of controleren of ze wel voorlezen. Als leerkracht ben je niet in de positie om eisen te stellen aan thuis. Andersom kunnen ouders ook niet eisen wat de juf of meester moet doen of laten. Maar, gechargeerd gesteld, dat doen toch vooral witte middenklasse-ouders. Op bijvoorbeeld de Rotterdamse scholen waar ik werk, komt dat veel minder voor.

Mogen we daaruit opmaken dat OGO-scholen, anders dan nogal eens wordt beweerd, niet allemaal elitair wit zijn?

Dat zijn ze vaak juist niet! We begonnen in Amsterdam op een school die steeds multicultureler werd, en we zijn in allerlei steden heel gemêleerd, al zijn er natuurlijk ook witte scholen bij. Van meet af aan was er veel vraag in allerlei grote steden, waar scholen in ons concept betere handvatten vonden voor



en allemaal anders; hokjes te persen



hun gemengde schoolbevolking. In Amsterdam sloten we eind jaren zeventig aan bij het werk van Co van Calcar en Harm Knijpstra. Zij stuurden in het toenmalige onderwijsachterstandenbeleid – dat toen nog vooral om arbeiderskinderen ging – sterk aan op samenwerking tussen school, buurt en gezin. Daarnaast deden zij veel met thematisch werken. Bij de instroom van migrantenkinderen, die in de loop van de jaren tachtig sterk toenam, ontwikkelden we ook een NT2-didactiek die uitging van teksten van kinderen zelf. Bij diverse lectoraten Meertaligheid zie je dit nu weer terugkomen.

Goede inzichten over spelend leren worden dus al zo lang uitgedragen; wat zit leerkrachten dan nog altijd in de weg om ermee aan de slag te gaan?

Je moet als leerkracht wel de tijd ervoor kunnen nemen. Dat is lastig met alle druk van het Opbrengstgericht Werken waar nu zo op wordt gehamerd, met programma's die je verordonnen hoe vaak per jaar je allerlei taal- en rekenlesjes moet aanbieden, zonder uitleg waarom dat eigenlijk dient, anders dan als training voor toetsen. De leerlingvolgsystemen zijn ook voornamelijk gebaseerd op toetsen, ter indeling van wie er achterblijft of juist in het speciale hoogbegaafdheidsklasje kan. Dit belemmert je blik op de brede ontwikkeling van kinderen en wat jij daaraan kunt bijdragen, als meer wetende partner, met je eigen culturele vorming. Natuurlijk werken wij bij OGO ook aan opbrengsten. We hebben daarvoor ons

evaluatiesysteem HOREB ontwikkeld: handelingsgericht observeren, registreren en evalueren van basisontwikkeling. Maar wij doen dat vanuit de achterliggende vraag: om welke opbrengsten gaat het je? Waartoe komen kinderen naar school? Wat wil je ze meegeven? Vanuit die vraag onderneem je met elkaar een zoektocht: dat maakt je tot pedagoog.

Zijn er in de huidige tijd ook wel dingen die juist meezitten?

Een tijdje vreesde ik dat de interesse voor OGO zou inzakken, maar nu zijn er jongere mensen komen meewerken. En in breder samenlevingsverband zie je nu steeds meer aandacht voor narrativiteit, het belang van verhalen als cultuuroverdracht, en van de mens als spelend wezen. Dat zie je bijvoorbeeld ook in het bedrijfsleven, bij teambuilding en scholingsactiviteiten. In onderwijsland groeit de belangstelling voor onze visie ook vanwege de commotie over ontleding en teruglopende geleterdheid. Het helpt ook dat tegenwoordig zoveel schrijvers met hun werk op school komen – van technisch AVI-lezen wordt immers niemand blij. Maar ook in de educatieve uitgeverswereld verschijnen nu goede boekjes voor aanvankelijk lezen. Verder is er tegenwoordig zoveel meer materiaal om in thematisch werk te gebruiken en makkelijk te vinden via internet. Van kinderboeken tot informatieve teksten over van alles, op verschillende niveaus, heel gevarieerd dus.

Maar intussen blijft goede speelse interactie met kinderen een complex proces, dat je moet kunnen ontwikke-

len als doener en denker, verbinder van praktijk en theorie, met inzet van je eigen culturele vorming als volwassene. Dat is wel iets anders dan iedereen maar laten aanhollen achter spraakmakende onderzoekers – nu eens Marzano, dan weer Hattie – over 'wat werkt in onderwijs'.

Hoe zorg je in jouw eigen nascholing dan ervoor dat cursisten niet zomaar achter Pompert gaan aanhollen: gezien jouw doorwrochte OGO-visie op wat wel en wat juist niet werkt voor de brede ontwikkeling van kinderen?

Vroeger heb ik ook wel betweterig anderen willen uitleggen hoe het moet, maar intussen heb ik wel geleerd dat nascholing altijd een samenwerkingsproject is. Voor leerkrachten geldt hetzelfde als voor kinderen in spelcontext, ze moeten er hoge persoonlijke betrokkenheid én handelingsvrijheid in voelen. En dat is lastig omdat ze vaak zo overvraagd worden met van alles. Zojuist begon ik met een leerkracht die zich in haar eerste jaar zus moest bijscholen, daarna zo, en dit derde jaar mij op haar dak kreeg van het bestuur omdat spelend leren nu hip is. Dat werkt zo niet. Ik ga dus eerst met haar bespreken wat ze bij de gehanteerde leesmethode nu doet met haar eigen kennis en vaardigheden, wat ze waarom verbeteren wil voor de kinderen, om dan te kijken wat wij samen daaraan kunnen doen. Het kan soms lang duren om dat helder te krijgen, maar zo ontdekken we wat we samen willen. Ik kan daarbij wel wat handvatten geven, maar die dienen vooral om je op het spoor te houden van je eigen bedoelingen met je onderwijs. Net als kinderen zijn leerkrachten allemaal anders. Je helpt ze niet door ze in formatjes en hokjes te persen. En daar zit denk ik ook mijn eigen diepste motivatie om me bezig te blijven houden met kinderen van kleuters af aan, én hun leerkrachten: zorgen dat ze niet in die rare hokjes van denkers of doeners worden gestopt. Dat is slecht voor henzelf en voor de wereld. We wilden dat in de jaren zeventig al voorkomen, maar het is weer actueler dan ooit. ★

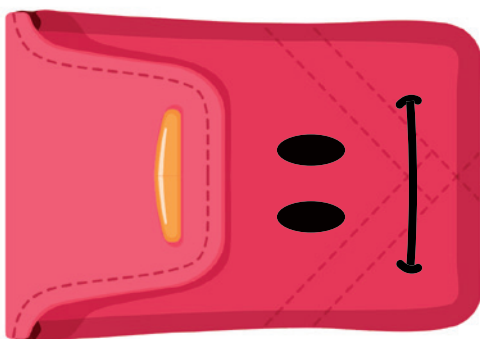
SASKIA VAN OENEN



Omgaan met

KINDERARMOEDE

In het rijke Nederland groeit een op de dertien kinderen op in armoede. Deze kinderen krijgen niet dezelfde kansen als andere kinderen. Professionals kunnen veel voor deze kinderen en hun gezinnen betekenen. In een drieluik aan handreikingen – voor scholen, het sociaal domein en de jeugdgezondheid – geven Annelies Kassenberg en Mariëtte Lusse handvatten voor het omgaan met kinderarmoede. In dit artikel gaan zij specifiek in op de handreiking voor professionals in het sociaal domein.



door **Annelies Kassenberg en Mariëtte Lusse**

In 2019 groeiden ruim 251.000 thuiswonende kinderen en jongeren op in armoede. Dat zijn er gemiddeld een op de dertien, dus twee in elke klas. Hun ouders kunnen de eindjes niet of nauwelijks aan elkaar knopen door een laag inkomen (ook bij werkende ouders), stapeling van schulden, het onverwacht kwijtraken van hun inkomen door ziekte, scheiding, ontslag of faillissement. De kinderen hebben vaak een minder gunstige en stimulerende thuisomgeving en ook hun buurt kan onveilig zijn. Hierdoor hebben zij te maken met materiële en immateriële achterstanden, die hen op alle levensdomeinen belemmeren in hun ontwikkeling. Het recht van het kind op een toereikende levensstandaard, op ontwikkeling, onderwijs, huisvesting en gezondheid staat hiermee onder druk. In dit artikel beschrijven we kort de gevolgen voor kinderen en jongeren van het opgroeien in armoede en gaan we in op de door ons ontwikkelde handreiking die professionals in het sociaal domein kan helpen in het omgaan met kinderarmoede.

OPGROEIEN IN ARMOEDE

Hoewel er gezinnen zijn die het lukt om in een positieve sfeer met weinig geld rond te komen, vraagt het leven in armoede in alle gevallen veel van de veerkracht van kinderen, jongeren en ouders. Kinderen en jongeren ervaren uitsluiting als zij basale zaken missen, uit de toon vallen bij hun leeftijdgenoten of als zij niet

kunnen meedoen met activiteiten. De thuissituatie leidt bij hen vaak tot zorgen en stress. In de praktijk belemmert het opgroeien in armoede de ontwikkeling van kinderen en jongeren ernstig en beperkt het hun toekomstperspectief. Bij ouders leidt de stress als gevolg van geld- en andere zorgen ertoe dat zij niet altijd de ouder zijn die zij graag zouden willen zijn. Zij zijn minder geduldig, inlevend en aanmoedigend dan ouders zonder financiële zorgen en hebben minder aandacht voor hun kinderen en straffen soms strenger. In deze gezinnen staat de band tussen ouders en kinderen en de hechting van kinderen onder druk. De Kinderombudsman (2017) adviseert het belang van kinderen centraal te stellen en de aanpak van armoede meer te richten op de thuissituatie, zodat kinderen zich vanuit een goede relatie met hun ouders kunnen ontwikkelen. Maatwerk per gezin is daarbij noodzakelijk.

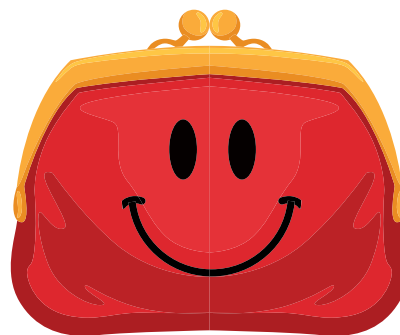
HANDREIKING VOOR (JEUGD)PROFESSIONALS

Vrijwel alle (jeugd)professionals in het sociaal domein hebben te maken met armoedeproblematiek. Hoewel het niet altijd de directe reden is

voor het contact met cliënten, heeft armoede vrijwel altijd invloed op hun werk. Professionals geven aan het niettemin lastig te vinden om bij armoede op tijd in te grijpen en ondersteuning te bieden, ook omdat armoede niet altijd

zichtbaar is en mensen zich schamen. Bovendien vinden veel professionals – bijvoorbeeld schuldhulpverleners – het niet makkelijk met de kinderen zelf of met de ouders over hun kinderen te praten als dat niet bij hun taken hoort.

Kinderen die in armoede leven zeggen zelf behoefte te hebben aan een volwassene – anders dan hun ouders – die naast hen staat en naar hen luistert (Kinderombudsman, 2017). (Jeugd)professionals kunnen dan ook bij uitstek een rol spelen in het verminderen van (de gevol-

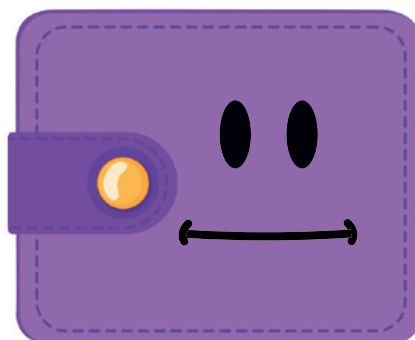


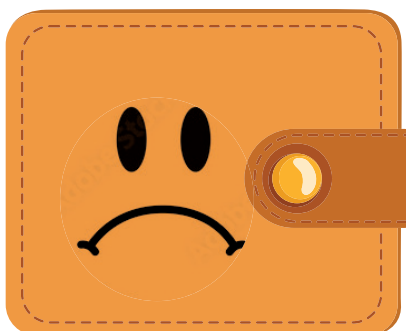
gen van) kinderarmoede en het versterken van de leefomgeving van kinderen en jongeren, zowel thuis als daarbuiten.

Om (jeugd)professionals in het sociaal domein een werk- en denkkader te bieden bij het omgaan met kinderen en gezinnen in armoede hebben wij in opdracht van Divosa de handreiking *Omgaan met kinderarmoede in het sociaal domein* ontwik-

keld. De handreiking is bestemd voor een diverse groep professionals, van sociaal raadslieden tot jongerenwerkers, van opbouwwerkers tot medewerkers werk en inkomen, ervaringswerkers en vrijwilligers die zich inzetten op het gebied van armoede. Deze handreiking is geen blauwdruk, maar biedt professionals de mogelijkheid de eigen aanpak tegen het licht te houden, deze desgewenst op maat aan te scherpen of uit te breiden en daarin goed met elkaar samen te werken. In de handreiking zijn, na een algemene inleiding, veertien werkwijzen opgenomen in de categorieën: 1) Signaleren, 2) Ondersteunen en 3) Stimuleren. We gebruiken hiervoor de noemer: SOS bij kinderarmoede. We bespreken hier een aantal van de werkwijzen uit deze categorieën. De cursieve woorden verwijzen daarbij naar de desbetreffende werkwijze uit de handreiking.

“ER IS EEN *integrale aanpak* NODIG OM DE ARMOEDEPROBLEMATIEK ALS GEHEEL EN OP ALLE LEEFGEBIEDEN TE BESTRIJDEN”





SIGNALEREN - ZODAT IEDER KIND GEZIEN WORDT

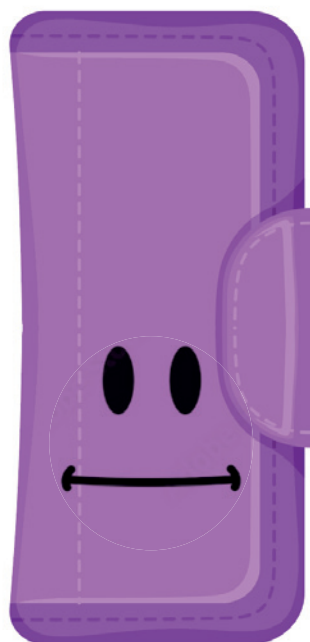
Het is niet altijd eenvoudig om armoede te signaleren, omdat er veel schaamte is over armoede en er soms ook sprake is van wantrouwen naar professionals. Terwijl het vroegtijdig signaleren van armoede in gezinnen helpt voorkomen dat kinderen langdurig worden blootgesteld aan stress. Om geldzorgen en eventuele armoede bespreekbaar te maken, is een vertrouwensrelatie onontbeerlijk. Wat helpt om deze *relatie op te bouwen* is het laagdrempelig beschikbaar zijn voor kinderen, jongeren en ouders. De professionals moeten makkelijk te vinden zijn (in de buurt, op school) en het initiatief nemen om mensen te ontmoeten. Zij kunnen kinderen, jongeren en hun ouders letterlijk over de drempel helpen bij activiteiten. Een empathische houding werkt daarbij goed; met respect, door dicht bij jezelf te blijven en door zaken te benoemen die al goed gaan. Als de drempel desondanks te hoog is voor gezinsleden om hun situatie zelf bespreekbaar te maken, is het aan professionals om armoedesignalen te *herkennen* (bijvoorbeeld met de uitgebreide signaleringslijst) en dit zonder oordeel *bespreekbaar te maken*. Door betrouwbaar te zijn (doen wat je zegt en zeggen wat je doet en met het kind of de ouder te overleggen over het delen van informatie) blijft de vertrouwensrelatie in stand.

ONDERSTEUNEN - ZODAT IEDER KIND KAN MEEDOEN

Het bieden van *steun bij financiële zelfredzaamheid* en het bieden van *steun bij schulden* liggen voor de hand. Daarbij is het gezamenlijk in kaart brengen van de problematiek op de verschillende leefgebieden en

het opstellen van een actieplan voor het hele gezin een goede manier om *integrale steun* te bieden. Dat kan door bijvoorbeeld concrete doelen te stellen voor elk gezinslid, deze te vertalen in haalbare plannen en de gezinsleden aan te moedigen en te steunen bij het uitvoeren van de plannen. Professionals houden daarbij rekening met zowel de draaglast als de draagkracht van een gezin.

Door het helpen versterken van het sociaal netwerk rond een gezin, bieden professionals *(in)formele steun*. Zij kunnen gezinsleden bijvoorbeeld stimuleren om deel te nemen aan activiteiten in de wijk (kinderopvang, sport en spel, koffie-ochtenden en



praatgroepen). Een mentor of een maatje, bijvoorbeeld in de persoon van een zelfgekozen mentor uit de omgeving van het gezin, kan ook ondersteunend zijn. Zo'n mentor of maatje is een vertrouwenspersoon en doet gezellige dingen met een gezinslid, biedt ruimte voor serieuze gesprekken of gaat mee naar een open dag of een loket.

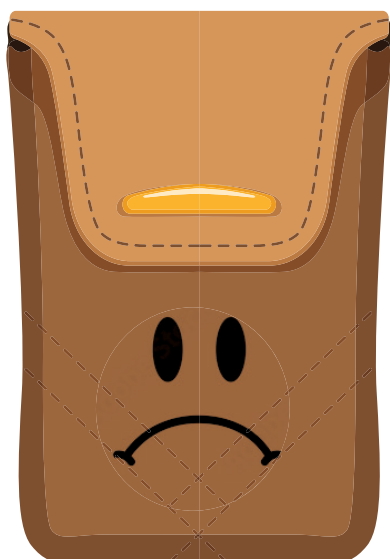
Ouders die het ouderschap zwaar vinden in combinatie met hun geldproblemen hebben soms behoefte aan *steun bij de opvoeding*. Het helpt om samen met de kinderopvang, het consultatiebureau of de bibliotheek activiteiten te organiseren die ouders en kinderen samen kunnen doen, waardoor de

ouder-kindrelatie versterkt kan worden. Ook het normaliseren van opvoedvragen is voor veel ouders een opluchting. Professionals kunnen ouders bovendien stimuleren hun opvoedervaringen te delen met andere ouders, bijvoorbeeld bij inloopochtenden waar ze laagdrempelig met elkaar in gesprek kunnen en

“ DOOR HET HELPEN
versterken van het sociaal
netwerk ROND EEN GEZIN,
BIEDEN PROFESSIONALS
(IN)FORMELE STEUN ”

bij interventies als Meet the parents (voor kwetsbare eenoudergezinnen) en opvoedparty's. Ouders die een verhoogd risico hebben op opvoedproblemen worden verwezen naar professionele steun- en opvoedprogramma's zoals Homestart of Coach je kind.

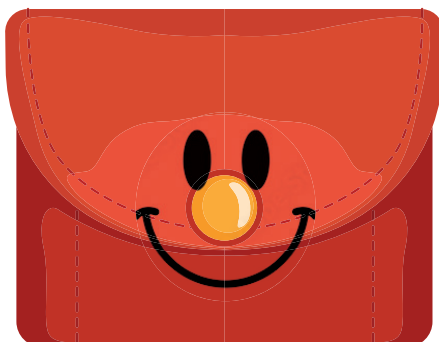
Bij elke vorm van ondersteuning is het belangrijk een oprechte, empathische basishouding te hebben, begrijpelijke taal te gebruiken en in de bejegening rekening te houden met en aan te sluiten bij de persoon die je voor je hebt. Motiverende gespreksvoering is daarbij een belangrijke werkwijze die helpt stresssensitief te werken (Jungmann, Wesdorp & Madern, 2020).



STIMULEREN (ZODAT IEDER KIND KANSEN KRIJGT)

Om de cirkel van armoede te doorbreken kunnen professionals kinderen, jongeren en hun ouders stimuleren in gedrag dat hun toekomstkansen vergroot (als manier om uit de armoede te komen maar ook preventief). Bijvoorbeeld door het stimuleren van een *gezonde leefstijl*. Professionals kunnen samen met kinderen en hun ouders activiteiten ondernemen en voorbeeldgedrag laten zien. Professionals kunnen kinderen, jongeren en ouders kooklessen aanbieden, samen met hen een moestuin aanleggen of samen boodschappen doen en daarbij uitleg geven over gezond en betaalbaar eten. Beweging kan gestimuleerd worden door beweegactiviteiten te organiseren of sport- en beweegcoaches te laten vertellen wat zij doen en wat hun aanbod is op bijvoorbeeld koffieochtenden of tijdens activiteiten voor kinderen. Voor kinderen is het leuk vaders en moeders een actieve rol te geven bij activiteiten, zodat ze samen kunnen bewegen, eten of koken.

Om het vermogen van kinderen, jongeren en ouders te vergroten om met tegenslagen en uitdagingen om te gaan, werken professionals met hen aan het vergroten van hun *veerkracht*. Een belangrijk aangrijpingspunt is het samen met het kind, de jongere of ouder vaststellen welke beschermende factoren al



aanwezig zijn en hoe die kunnen helpen bij het aanpakken van een probleem. Zo helpt de groei mindset, de overtuiging dat je door hard werken ergens goed in kunt worden en problemen kunt overwinnen, om constructiever en volhardender met uitdagingen en tegenslag om te gaan. Tot slot kunnen professionals kinderen en jongeren voorbereiden op het zelfstandig regelen van hun financiën en ouders helpen hierin een goed rolmodel te zijn (*financiële opvoeding*). Bijvoorbeeld door

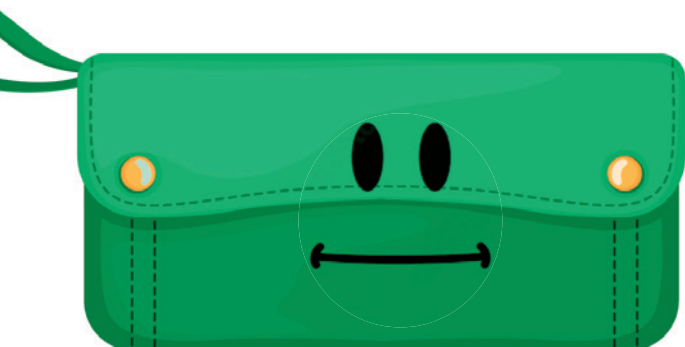
kinderen en jongeren ervaring te laten opdoen met geld (zakgeld, budget voor een activiteit beheren) of door een spel met hen te spelen om hen te leren omgaan met geld en hen bewust te maken van het hebben van schulden.

SAMENWERKEN

Juist omdat armoede een complex vraagstuk is waarbij veel professionals uit formele en informele organisaties betrokken zijn, is een integrale aanpak noodzakelijk om de armoedeproblematiek als geheel en op alle leefgebieden te bestrijden. Professionals binnen het sociaal domein, maar ook professionals uit andere domeinen hebben elkaar daarvoor nodig. Deze handreiking en die voor het onderwijs en de jeugdzondheid kunnen professionals daarbij helpen. In de drie handreikingen wordt bij de mogelijkheden om te signaleren, te ondersteunen en te stimuleren steeds verwezen naar collega-professionals of concrete partners die daarbij kunnen helpen of naar wie doorverwezen kan worden. Centraal staat daarbij steeds de boodschap om in gezinnen de hulp op elkaar af te stemmen, door te werken vanuit een gezamenlijk plan per gezin met een vaste contactpersoon; één huishouden, één plan, één regisseur.★

ANNELIES KASSENBERG Is lector Jeugd en Leefomgeving aan de Hanzehogeschool Groningen..

MARIËTTE LUSSE is lector op de thema's kwetsbare gezinnen, kansengelijkheid en kinderarmoede aan Hogeschool Rotterdam.



LITERATUUR:

zie pedagogiek.nl/literatuurlijst of scan de QR-code.



‘Wat heb je dat ontzettend goed gedaan!’ In onze westerse samenleving zijn we ervan overtuigd dat we kinderen veelvuldig moeten complimenteren. Natuurlijk vinden kinderen het fijn om geprezen te worden, maar er klinken steeds meer tegengeluiden. Als we kinderen te veel complimenteren, maken we ze dan afhankelijk van onze goedkeuring? Krijgen ze daardoor opgeblazen ego’s? Ondermijnen we hun intrinsieke motivatie?

door **Eddie Brummelman**

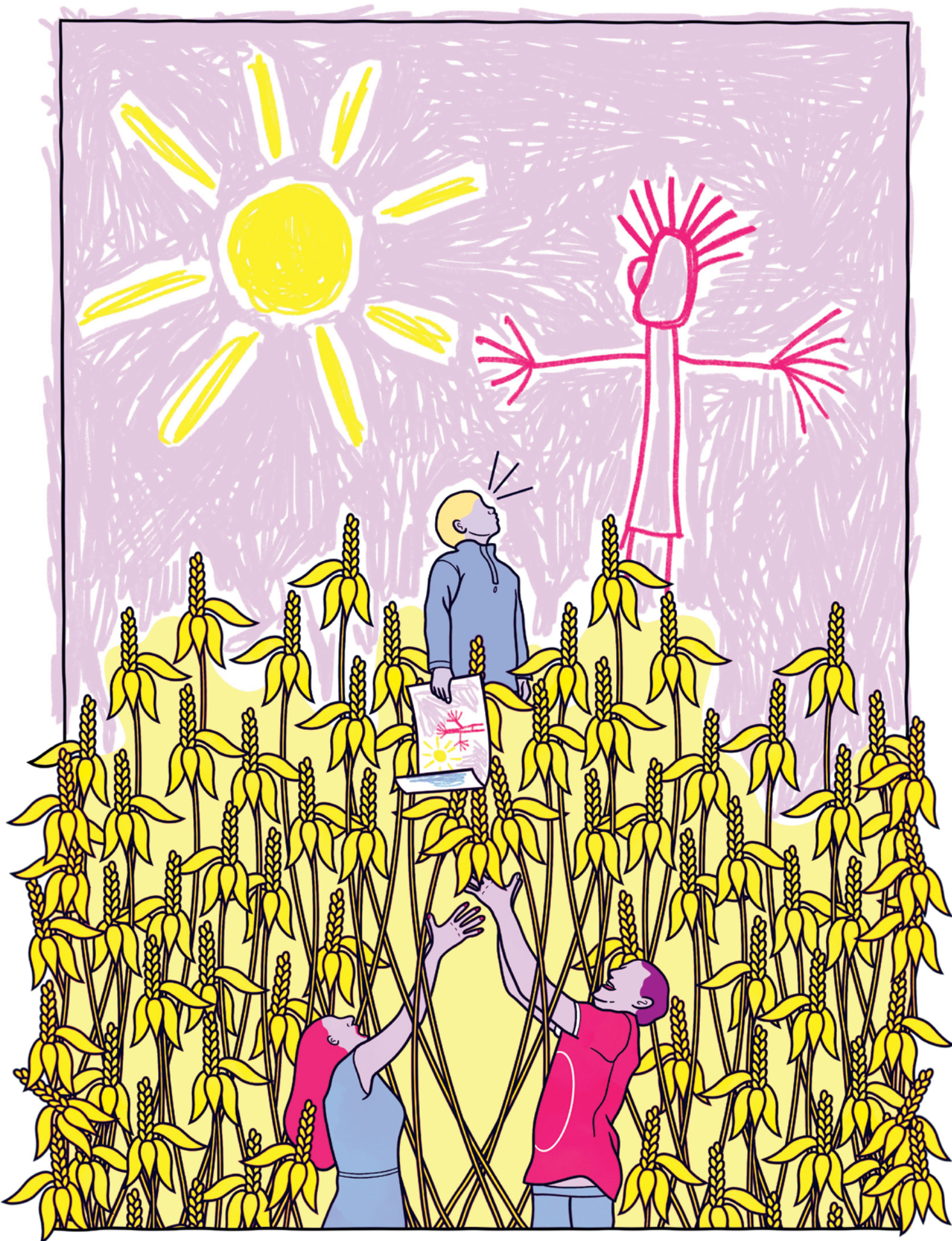
Geven we kinderen te veel of te weinig complimenten?

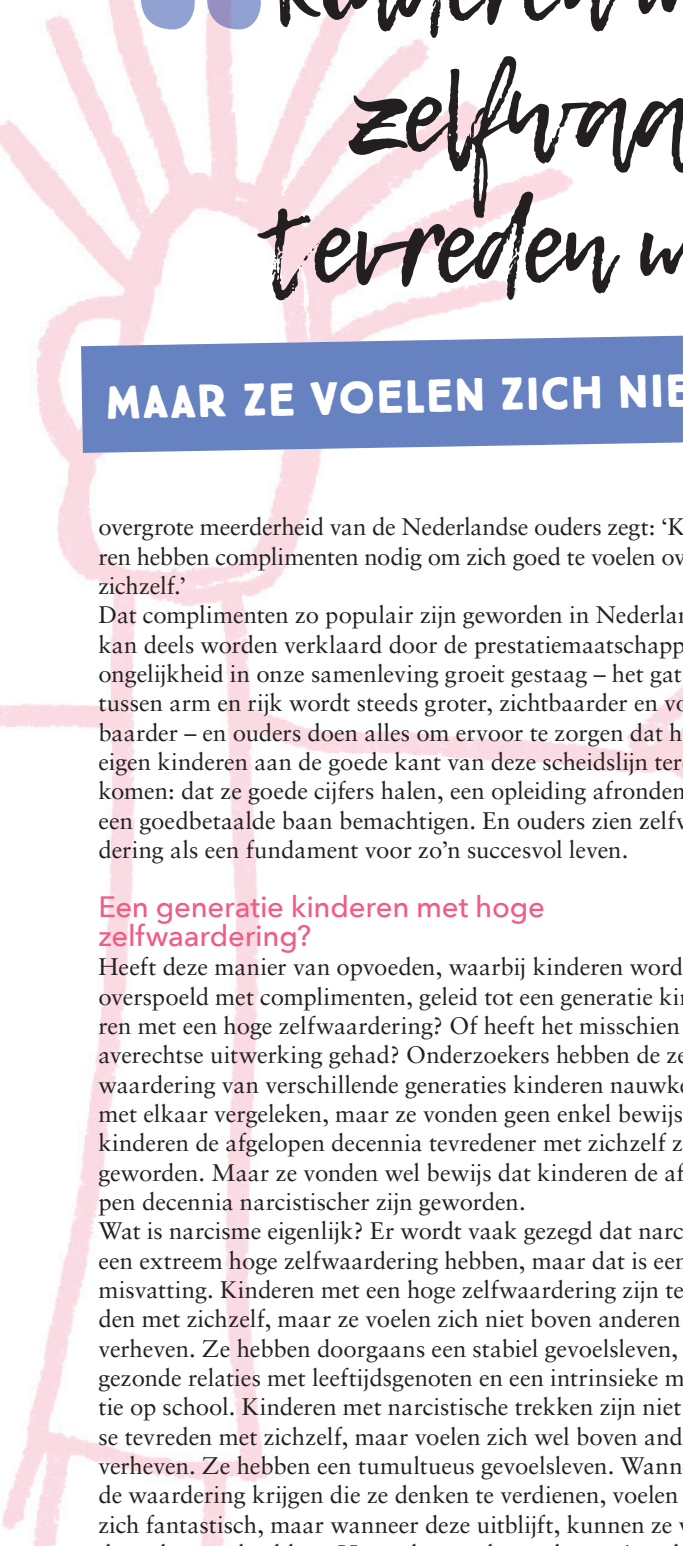
OVER DE ZIN EN ONZIN VAN COMPLIMENTEREN

Onze westerse samenleving is doordrongen van het idee dat we kinderen veel moeten prijzen. Wanneer ik op basisscholen kom, zie ik vaak de poster ‘101 manieren om je kind te prijzen’ hangen, met daarop – letterlijk – 101 manieren om je kind te prijzen: ‘Geweldig!’, ‘Je bent heel goed aan het werk!’ en ‘Je bent fantastisch!’ Deze voorbeelden moeten leerkrachten en ouders aanmoedigen om zoveel mogelijk complimenten uit te delen. Zoals een Amerikaanse moeder zei: ‘Complimenten zijn noodzakelijk, een must... Je kunt de zelfwaardering van kinderen niet vergroten zonder ze voortdurend te vertellen dat ze goed bezig zijn.’ Deze obsessie met complimenteren is ontstaan in de jaren zeventig, toen in Californië de zogenaamde *self-esteem move-*

ment kwam opzetten. Deze beweging ging ervan uit dat prangende problemen in de Amerikaanse samenleving – agressie en geweld, angst en depressie, maar ook tienerzwangerschappen en onderpresteren op school – allemaal dezelfde oorsprong hadden: lage zelfwaardering. Kinderen zouden te ontevreden zijn met zichzelf. En als we de zelfwaardering van kinderen vanaf jonge leeftijd zouden opkrikken, dan konden we al deze maatschappelijke problemen oplossen en zodoende de Amerikaanse belastingbetaler een paar centen besparen – althans, dat werd toen gedacht.

Dit idee is overgewaaid naar Nederland. Complimenten zijn een belangrijk ingrediënt geworden van Nederlandse opvoedcursussen en schoolprogramma’s, en ondanks onze Hollandse nuchterheid zijn we ervan overtuigd dat complimenten werken. Een





Kinderen met een hoge zelfwaardering zijn tevreden met zichzelf.

MAAR ZE VOELEN ZICH NIET BOVEN ANDEREN VERHEVEN

overgrote meerderheid van de Nederlandse ouders zegt: 'Kinderen hebben complimenten nodig om zich goed te voelen over zichzelf.'

Dat complimenten zo populair zijn geworden in Nederland kan deels worden verklaard door de prestatimaatschappij. De ongelijkheid in onze samenleving groeit gestaag – het gat tussen arm en rijk wordt steeds groter, zichtbaarder en voelbaarder – en ouders doen alles om ervoor te zorgen dat hun eigen kinderen aan de goede kant van deze scheidslijn terechtkomen: dat ze goede cijfers halen, een opleiding afronden en een goedbetaalde baan bemachtigen. En ouders zien zelfwaardering als een fundament voor zo'n succesvol leven.

Een generatie kinderen met hoge zelfwaardering?

Heeft deze manier van opvoeden, waarbij kinderen worden overspoeld met complimenten, geleid tot een generatie kinderen met een hoge zelfwaardering? Of heeft het misschien een averechtse uitwerking gehad? Onderzoekers hebben de zelfwaardering van verschillende generaties kinderen nauwkeurig met elkaar vergeleken, maar ze vonden geen enkel bewijs dat kinderen de afgelopen decennia tevredener met zichzelf zijn geworden. Maar ze vonden wel bewijs dat kinderen de afgelopen decennia narcistischer zijn geworden.

Wat is narcisme eigenlijk? Er wordt vaak gezegd dat narcisten een extreem hoge zelfwaardering hebben, maar dat is een misvatting. Kinderen met een hoge zelfwaardering zijn tevreden met zichzelf, maar ze voelen zich niet boven anderen verheven. Ze hebben doorgaans een stabiel gevoelsleven, gezonde relaties met leeftijdsgenoten en een intrinsieke motivatie op school. Kinderen met narcistische trekken zijn niet per se tevreden met zichzelf, maar voelen zich wel boven anderen verheven. Ze hebben een tumultueus gevoelsleven. Wanneer ze de waardering krijgen die ze denken te verdienen, voelen ze zich fantastisch, maar wanneer deze uitblijft, kunnen ze wel door de grond zakken. Hoewel ze vaak worden gezien als de populaire gangmakers, zijn hun relaties met leeftijdsgenoten vaak ruzieachtig. Bovendien zijn ze vaak extrinsiek gemotiveerd op school: ze vinden het soms zelfs belangrijker om een goede indruk te maken dan om iets moeilijks te proberen en daarmee het risico te lopen om te falen.

'Mijn kind is specialer dan andere kinderen'

Psychologen speculeren al decennialang over het ontstaan van narcisme. De sociale leertheorie stelt dat kinderen narcistische trekken ontwikkelen als ze worden overgevalueerd – als ze door hun ouders worden gezien als een speciaal en bijzonder persoon. Zoals Freud schreef in 1914, hebben overwaarderende ouders 'een dwang om het kind alle volkomenheden toe te dichten waartoe nuchtere beschouwing geen aanleiding zou zien, en al zijn tekortkomingen te verhullen en te vergeten'.

Mijn collega's en ik hebben een instrument ontwikkeld om overwaarding te meten – de *Parental Overvaluation Scale*, met stellingen zoals: 'Mijn kind is specialer dan andere kinderen' en 'Het zou me niet verbazen als mijn kind uitzonderlijke talenten heeft', maar ook 'Ik zou het jammer vinden als mijn kind "gewoontjes" was.' Overwaarderende ouders vinden hun eigen kind dus niet alleen speciaal en bijzonder, maar maken ook hun waardering afhankelijk van de mate waarin hun kind aan dit ideaalbeeld voldoet. Wanneer het kind tekortschiet – wanneer het niet boven het maaiveld uitsteekt – zijn ze teleurgesteld of schamen ze zich misschien wel een beetje.

Ons onderzoek toont aan dat overwaarderende ouders de prestaties en vaardigheden van hun kind overschatten, overclaimen en overprijzen. Ze denken dat hun kind slimmer is dan klasgenoten, terwijl het daadwerkelijke IQ van het kind niet uitsteekt boven het klassengemiddelde. Ze claimen dat hun kind bekend is met allerlei thema's uit de geschiedenis, literatuur en geografie – zelfs thema's die niet echt bestaan, waar het kind niet bekend mee kan zijn. Ze prijzen hun kind veelvuldig, zelfs wanneer het kind niet uitzonderlijk presteert. Het beeld dat overwaarderende ouders hebben van hun kind lijkt daarmee losgeweekt van de realiteit.

Enkele jaren geleden presenteerde ik dit onderzoek aan een Amerikaanse universiteit. Een student nam plaats aan het hoofd van de tafel. Toen ik halverwege mijn presentatie was, onderbrak ze me: 'Eddie, ik vind je onderzoek echt ontzettend interessant! Het gaat over ouders die onterecht denken dat hun kind bijzonder is. Maar... wat zegt dit nou



over ouders wiens kind écht bijzonder is? Mijn zoon bijvoorbeeld!’ En toen volgde een relaas over alle manieren waarop haar zoon uitstak boven zijn leeftijdsgenoten. Dit geeft aan dat het opgeblazen beeld dat overwaarderende ouders hebben van hun kroost behoorlijk hardnekkig kan zijn; zelfs wanneer deze ouders worden geconfronteerd met de mogelijkheid dat hun beeld wellicht niet volledig overeenkomt met de werkelijkheid, volharden ze.

Afgaan in de ogen van anderen

Welke gevolgen heeft deze overwaardering voor de ontwikkeling van kinderen? Dit hebben we onderzocht bij kinderen tussen de 7 en 12 jaar oud – een ontwikkelingsfase waarin kinderen leren om abstracte oordelen over zichzelf te vormen. Zo kunnen zevenjarige kinderen denken: ‘Ik ben tevreden met wie ik ben’ of ‘Ik ben een heel speciaal en bijzonder persoon.’

Ons onderzoek laat zien dat een overwaarderende opvoeding voorspellend kan zijn voor narcisme bij kinderen. Kinderen die worden overgewaardeerd door hun ouders worden narcistischer dan hun leeftijdsgenoten die niet worden overgewaardeerd. Maar ze ontwikkelen geen hogere zelfwaardering. Dit laat zien dat een overwaarderende opvoeding, waarbij kinderen voortdurend op een voetstuk worden gezet, kinderen het gevoel geeft dat ze superieur zijn aan anderen en dat ze een voorkeursbehandeling verdienen – maar niet dat ze blij mogen zijn met wie ze zijn.

Hoe is het om overgewaardeerd te worden? Theodore Millon schreef in 1969: ‘Het kind leert zichzelf te zien als een speciaal wezen, leert ervan uit te gaan dat anderen ondergeschikt zullen zijn aan hem, en begint in te zien dat louter zijn bestaan voldoende is om anderen te behagen en dat al zijn handelingen zullen worden beantwoord met een lofzang.’ Het is echter een misvatting dat kinderen die worden overgewaardeerd leren dat louter hun bestaan voldoende is om anderen te behagen. Ze leren juist dat ze voortdurend moeten bewijzen dat ze een speciaal wezen zijn om de waardering van hun ouders te verdienen. Dit verklaart waarom kinderen met narcistische trekken zich soms zo schamen wanneer ze falen. Ze hebben dan namelijk het gevoel dat ze afgaan in de ogen van anderen.

‘Je hebt een ongelooflijk mooie tekening gemaakt!’

Natuurlijk omvat een overwaarderende opvoeding meer dan alleen complimenten. Maar deze complimenten kunnen wel verklaren waarom kinderen die overgewaardeerd worden meer narcistische trekken ontwikkelen. Overwaarderende ouders uiten hun lofzang namelijk geregeld met opgeblazen complimenten. Dit zijn niet zomaar complimenten, maar dit zijn complimenten die extreem positief zijn geformuleerd, zoals ‘Je bent *fantastisch!*’ en ‘Je hebt een *ongelooflijk* mooie tekening gemaakt!’ De woorden ‘fantastisch’ en ‘ongelooflijk’ verklappen al dat deze complimenten gebaseerd zijn op de fantasie. Van alle complimenten die kinderen krijgen van hun ouders, is ongeveer een kwart

MOETEN WE KINDEREN MEER KRITIEK GEVEN?

We prijzen onze kinderen veel, en misschien zelfs te veel. Maar dit betekent niet dat we kinderen meer kritiek moeten geven. Wanneer kinderen een veelheid aan kritiek te verwerken krijgen, kunnen ze een lage zelfwaardering en zelfs angst of depressie ontwikkelen. Natuurlijk zijn er situaties waarin kinderen profijt kunnen hebben van een kritische opmerking, bijvoorbeeld wanneer ze willen leren hoe ze zichzelf kunnen verbeteren. Voor kritiek geldt echter hetzelfde als voor complimenten: richt het op gedrag, niet op de persoon. Wanneer een kind een laag cijfer haalt voor wiskunde, zeg dan niet: ‘Je bent ook gewoon niet zo goed in wiskunde’, maar: ‘Je hebt niet goed geleerd voor deze toets. Laten we kijken hoe je de volgende keer wel goed kunt leren.’

opgeblazen. En ons onderzoek laat zien dat deze opgeblazen complimenten niet bijdragen aan een hogere zelfwaardering. Integendeel, kinderen die veel opgeblazen complimenten krijgen, ontwikkelen juist een lagere zelfwaardering en soms zelfs narcistische trekken.

Hoe kan iets positiefs als een compliment een negatieve uitwerking hebben? Wanneer we kinderen vertellen dat we ze fantastisch of ongelooflijk goed vinden, voelen ze de druk om continu te bewijzen dat ze fantastisch of ongelooflijk goed *zijn*. En het kinderleven zit vol met tegenslagen, dus wanneer kinderen na zo’n opgeblazen compliment falen, hebben ze het gevoel dat ze door de mand zijn gevallen. Dit schaadt hun zelfwaardering.

Er wordt soms gedacht dat we peuters en kleuters ongeremd kunnen prijzen omdat hun zelfbeeld nog niet volledig

Wanneer kinderen na een opgeblazen compliment falen, hebben ze

HET GEVOEL DAT ZE DOOR DE MAND ZIJN GEVALLEN

is ontwikkeld. Hoewel hun zelfbeeld inderdaad minder abstract is dan dat van oudere kinderen, zijn ze vanaf ongeveer driejarige leeftijd wel degelijk in staat zichzelf te evalueren. Op die leeftijd zien we immers al zelfbewuste emoties zoals trots, schaamte en gêne. Het is daarom niet verrassend dat complimenten vanaf deze leeftijd hun zelfbeeld vormen. Zo laat onderzoek zien dat driejarige kinderen die een compliment krijgen voor hun slimheid na succes in een spel – 'Je bent zo slim!' – vaker gaan valsspelen, waarschijnlijk om een hogere score te halen en daarmee hun slimheid te bewijzen. Dus ook op jonge leeftijd kunnen goedbedoelde en ogenschijnlijk onschuldige complimenten een averechtse uitwerking hebben.

Moeten we stoppen met complimenteren?

Moeten we dan helemaal stoppen met het complimenteren van kinderen? Nee, want complimenten kunnen nuttig zijn. Wanneer een kind bijvoorbeeld iets nieuws probeert, wanneer het voor het eerst zonder zijwieltjes fietst of voor het eerst optelsommen doet, wil het graag horen wat het goed doet (en wat het nog niet goed doet), zodat het zichzelf kan verbeteren. Kinderen hebben immers een intrinsieke gedrevenheid om te leren en zichzelf te verbeteren. Complimenten zijn pas problematisch wanneer ze onrealistisch zijn en wanneer ze gaan over de persoonlijkheid van kinderen, in plaats van over hun gedrag of prestaties. Dergelijke complimenten geven kinderen het gevoel dat ze aan een onrealistisch beeld moeten voldoen om waardevol gevonden te worden. We moeten kinderen daarom vooral realistische complimenten geven voor *wat ze doen*, in plaats van onrealistische complimenten voor *wie ze zijn*.

Hoe geven we realistische gedragsgerichte complimenten? Dit kunnen we doen door aandacht te schenken aan het proces. Wanneer een kind een tekening heeft gemaakt, sta dan stil bij al het werk dat in deze tekening is gaan zitten. Prijs niet het tekentalent van het kind, maar prijs het werk dat het kind in de tekening heeft gestoken: 'Ik zie dat je zelfs de wortels van de boom hebt getekend. Wat heb je dat mooi gedaan!' Zo leert het kind niet alleen dat je met liefdevolle aandacht naar zijn of haar werk hebt gekeken,

maar ook dat het proces – en niet het talent – de doorslag geeft.

Onvoorwaardelijke waardering

We zijn als opvoeders zo getraind in het geven van complimenten dat we vergeten dat complimenten soms helemaal niet nodig zijn. Kinderen willen het gevoel hebben dat ze onvoorwaardelijk worden gewaardeerd, ongeacht welke cijfers ze halen op school, ongeacht hoeveel doelpunten ze maken bij voetbal en ongeacht hoe goed ze pianospelen. Deze onvoorwaardelijke waardering kunnen we niet overbrengen door te strooien met complimenten, maar wel door tijd met kinderen door te brengen, door interesse te tonen in hun bezigheden en door ze het gevoel te geven dat we hun aanwezigheid op prijs stellen. Zo ontwikkelen kinderen een stabiele, stevig verankerde zelfwaardering, een gevoel van eigenwaarde dat niet verdwijnt wanneer het even tegenzit. ★

EDDIE BRUMMELMAN is universitair hoofddocent aan het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam.

Dit artikel is een bewerkte versie van de presentatie van Eddie Brummelman op het tiende jaarcongres *Leve Het Jonge Kind* (8 november 2022). Zijn onderzoek naar complimenten voerde hij uit in samenwerking met (in willekeurige volgorde) Sander Thomaes, Bram Orobio de Castro, Geertjan Overbeek, Brad Bushman, Stefanie Nelemans, Jennifer Crocker, Carol Dweck, Constantine Sedikides, Milica Nikolic, Stathis Grapsas en Çisem Gürel. Zijn onderzoek wordt gefinancierd door de Jacobs Foundation. In zijn voor de praktijk bedoelde boek *Bewonder mij! Overleven in een narcistische wereld* (Amsterdam: Nieuwezijds, 2019) komen alle onderzoeken die in het artikel besproken zijn aan bod.



LITERATUUR:
zie pedagogiek.nu/literatuurlijst of
scan de QR-code.



Wat Julian (nog) niet kreeg

Het gaat niet goed met Julian, zoals het eigenlijk zijn hele leven lang al niet goed gaat. De gewoonte om 'hangend' door het leven te gaan is nog een stuk sterker geworden tijdens de coronapandemie. Hij wil wel anders, maar het lukt hem niet.

Julian is 17. Hij heeft de neiging zichzelf te verwaarlozen, propt zich vol met zaken die de naam voedsel niet zouden moeten hebben maar die wel makkelijk te vinden zijn in iedere supermarkt. Hij gaat met veel moeite naar school, heeft geen vrienden en is zoals hij het zelf zegt uitgekotst door zijn familie. Hij wordt geteisterd door de spoken in zijn hoofd en ervaart angsten en verdriet waar hij maar moeilijk mee kan omgaan. Op die momenten gaat hij (nog meer) eten, in zijn armen kerven of blijft hij hele nachten op. Zijn leefwereld wordt in sterke mate gevormd door animatiefilms en YouTube. Online heeft hij wel wat contacten en hij ervaart soms gezellige verbindende momenten met andere jongeren op de groep. Zijn eigen doel om 'meer echt te gaan leven' blijkt door zijn gebrek aan initiatief moeilijk te halen. Hij gaat gebukt onder zijn eigen slopende emoties, passieve houding en boosheid; erfenissen uit zijn vroegere jeugd.

Julian vertelt hoe er thuis dagelijks klappen uitgedeeld werden, hoe zijn vader hem en zijn twee broertjes naar buiten jaagde en ze uren niet welkom waren thuis. Uit angst voor zijn vader hield Julian dit stil. Deze impliciete zwijgplicht heeft hij volgehouden totdat hij op 8-jarige leeftijd uit huis werd geplaatst. Julian liet toen zowel thuis als op school fors agressief en onaangepast gedrag zien (slaan, bijten, geen werkhouding) dat verklaard werd met de diagnoses ADHD en ODD. Het voelt voor hem als een groot onrecht dat hij het huis uit moest en zijn broertjes thuis mochten blijven. Hij maakt zich zorgen over het welzijn van zijn broertjes en de leefwijze van zijn ouders. Maar alles tot nu toe, inclusief de hulpverlening, heeft het in zijn beleving op hem gemunt. Het feit dat zijn broertjes ook onder toezicht van de jeugdbescherming staan, inclusief verplichte hulp voor ouders, verandert hier niks aan. Integendeel, het onderstreept zijn hulpeloosheid en zijn gevoel volstrekt anders te zijn. Hij zit vol met zelfverwijten waaraan de diagnoses van de hulpverlening

helaas hebben bijgedragen. Er is voorbijgegaan aan zijn trauma's en aan dat wat Julian zelf niet kan benoemen maar wel dagelijks moet voelen. Wat tijdens de vroege kindertijd van Julian niet is gebeurd op het gebied van toegewijde ouderlijke zorg verdient meer aandacht, net als de mishandelingen die later zouden volgen.

We komen er op de groep gaandeweg achter dat Julian te sterk gebukt gaat onder die kwetsuren die hun oorsprong vinden in de vroege kindertijd. De ontwikkelde pedagogische mix op de groep tussen liefdevolle betrokkenheid, beschikbaarheid en voorspelbare duidelijkheid sluiten aan bij Julian, maar activeren hem niet. Therapie met als uitgangspunt uitgebreide traumabehandeling en basistherapie om te werken aan zijn basisvertrouwen kunnen hem meer in beweging gaan brengen. Julian noemt zelf dat hij graag met iemand wil werken aan al die 'shit' uit zijn leven. Anno 2022 is dit echter geen sinecure, afwijzingen volgen en het aantal kinderpsychotherapeuten is zeer schaars, om niet te spreken over de enorme wachtlijsten binnen de jeugd-ggz, zelfs voor eenvoudiger behandelingen als EMDR.

Wat we op de groep bereikt hebben en uit alle macht proberen vast te houden, is het doorbreken van het patroon dat het kind, als slachtoffer, de dader wordt. Dat we niet onze ogen sluiten voor het kwaad en onrecht dat een kind is aangedaan door ons blind te staren op zijn onhandelbare gedrag. Herstel begint bij veiligheid. Het goede nieuws is dat herstel mogelijk is. Soms kan dit al plaatsvinden door passende begeleiding binnen een veilige leefomgeving. Bij andere jongeren, zoals Julian, is intensieve therapie onontbeerlijk. Het slechte nieuws is dat deze intensieve hulpvormen vaak maar zeer beperkt en weinig toegankelijk aangeboden worden.

Frank Reinders is psycholoog en werkzaam binnen de jeugdzorg als gedragswetenschapper bij twee leefgroepen voor jongeren en bij pedagogische hulp aan huis van Stichting Prokino.

Reageren op deze casus?
Mail naar f.reinders@individaal.nl



De meespielende leerkracht



door Bert van Oers

Ondanks de wereldwijde erkenning van de waarde van spel voor de ontwikkeling van kinderen, blijft een aantal kwesties rond spel onvoldoende uitgewerkt.

Wat is spel eigenlijk? Is er gezien de enorme diversiteit van spel wel een omvattende definitie van te geven? En wat is de rol van de volwassene voor de invoering van spel in de klas? Vanuit de cultuurhistorische theorie van Vygotskij werpt Bert van Oers een licht op deze vragen.



die literatuur lezen valt onder meer op dat de meeste auteurs geen expliciete definitie geven van wat spel is. Zij beschouwen het als een primitieve term die iedereen wel begrijpt. En dat werkt nog ook! Iedereen kan eigenlijk wel herkennen wanneer kinderen spelen. In een (sub)cultuur delen deelnemers meestal een beeld ('sociale representatie') van wat spel is en geven die aan elke generatie weer door. Sociale representatie van sociale fenomenen zoals spel zien we in elke cultuur en dat draagt ertoe bij dat mensen in een culturele groep elkaar gemakkelijk begrijpen als het over spel gaat (Van Oers, 2022). En dat kan prima zonder formele definitie.

Maar wat nu als er in de praktijk van de klas of het onderzoek nieuwe problemen ontstaan, bijvoorbeeld rond spelbegeleiding? Dan hebben we geen theoretisch kader om het zoeken naar een oplossing te sturen. Bijvoorbeeld: moeten volwassenen nu eigenlijk wel of juist niet meedoen in het spel van kinderen? Veel onderzoekers proberen echter toch hun visie duidelijk te maken door markante kenmerken van spel te benoemen: het zou een *zelfgekozen* activiteit zijn, zonder *extern opgelegde* doelen, een *spontane* activiteit, gebaseerd op *verbeelding* van de spelers en *doen-alsof*-handelen, en spelers hebben er *plezier* in. Het valt niet te ontkennen dat deze kenmerken vaak terug te zien zijn bij kinderen en volwassenen in spel. Toch zijn er spelvormen die hiermee niet of lastig te definiëren zijn, bijvoorbeeld sport: dat is niet echt een spontane activiteit en zeker niet gebaseerd op doen-alsof-handelen. Elk van deze kenmerken kan zo nu en dan in activiteiten waargenomen worden, maar zij definiëren daarmee spel niet.

Gedachten over de betekenis van spel voor de menselijke ontwikkeling en de cultuur zijn eeuwenoud. Bij Plato vinden we die al en sindsdien hebben veel filosofen en menswetenschappers erover geschreven. Die literatuur omvat teksten over onder andere (rollen)spel van kinderen, bordspelletjes, gaming, sport, muzikaal spel en toneelspelen. De veelvormigheid van spel is bijna oneindig. Om deze reden stelde Wittgenstein dat het gebruik van het woord 'spel' zo divers is, dat er niet één kenmerk aanwijsbaar is dat bij al die verschillende vormen van spel past. Kortom: er is geen definitie te geven van spel, volgens Wittgenstein (Eichberg, 2016).

Beperking van gangbare speldefinities

Wittgenstein ging echter uit van een linguïstische (taalgebruik)analyse en ging daarmee voorbij aan een psychologische interpretatie van spel. En dat geldt voor veel literatuur over spel. Als we



Spel is noodzakelijk om betekenisvol mee te doen aan nieuwe en complexe praktijken



Ze vormen als een losse verzameling, geen theorie waaruit conclusies kunnen worden getrokken om nieuwe problemen rond spelgebruik op te lossen in opvoeding en onderwijs, zeker als daarmee educatieve bedoelingen verbonden zijn. Met name het legitimeren van de rol van de leerkracht in spel wordt daardoor bemoeilijkt. De eerdergenoemde spelkenmerken neigen er juist toe de leerkracht zoveel mogelijk buiten het spel van kinderen te houden: leerkrachten zouden de eigenheid en spontaniteit van kinderlijk spel juist eerder doorkruisen. Om de deelname van de leerkracht aan het (rollen)spel van kinderen te onderbouwen, hebben we dus weinig aan de bestaande sociale representaties van spel. We moeten op zoek naar een nieuwe speldefinitie, die ook de rol van de leerkracht in het spel van kinderen op school inhoudelijk kan legitimeren. Daarover gaat dit artikel. De beteke-

nis van onbegeleid spel voor de kinderlijke ontwikkeling staat hiermee trouwens niet ter discussie, maar kan hier vanwege de ruimte niet besproken worden.

De noodzaak van spel volgens de cultuur-historische theorie

Vygotskij beschouwde het helpen van kinderen om betekenisvol deel te nemen aan de culturele praktijken van hun cultuur als een belangrijke doel van onderwijs en opvoeding. Zulke praktijken zag hij als de sociaal-culturele situatie waarin menselijke ontwikkelingen zich voltrekken. Door deelname aan vertrouwde sociaal-culturele praktijken maken kinderen kennis met de kenmerken en eisen van zulke situaties en met name met de rollen die zij daarin kunnen leren spelen. In het rolgedrag van ouderen zien kinderen wat

de bedoeling is, welke instrumenten zij gebruiken en hoe. Ze zien ook in wat ze nog niet kunnen, en waarbij ze hulp nodig hebben als ze die praktijken zelfstandig willen leren uitvoeren.

Maar Vygotskij en collega's zagen ook in dat vele culturele praktijken nog te complex en veeleisend waren om daaraan zomaar ineens feilloos te kunnen deelnemen. In het spel wordt het kind gegund om op basis van een eigen verbeelding van die praktijk mee te doen. Voor Vygotsky (1978, 93) was de kern van spel dan ook gelegen in een verbeelde situatie ('*imaginary situation*'), een eigen interpretatie van de praktijk waarin de spelers betrokken zijn. Binnen de grenzen van die praktijken krijgen kinderen – afhankelijk van het spel – die vrijheid, niet alleen met betrekking tot de keuze van handelingen of instrumenten maar ook met betrekking tot de interpretatie van de regels of het kiezen van de doelen. Spel is dus noodzakelijk om



Pedagogiek

BERT VAN OERS

betekenisvol mee te doen aan (nieuwe, complexe) praktijken. Juist omdat kinderen daarin een volwassene kunnen zijn (in hun ogen), juist ook dáárom willen ze spelen.

Maar wat is spel dan?

Vanuit de cultuurhistorische theorie kunnen we nu de denkbeelden van Vygotskij en zijn collega's in één omvattend kader zetten om een schets te geven van wat spel eigenlijk is (Van Oers, 2021b). Volgens Vygotskij willen kinderen graag zijn zoals volwassenen of andere veelbetekenende personen uit hun omgeving. In een betekenisvolle deelname aan sociaal-culturele praktijken nemen kinderen vaak een rol aan van volwassenen.

Op een speelse manier doen ze dus mee aan de sociaal-culturele praktijk waarin ze willen en kunnen deelnemen. Denk bijvoorbeeld aan de rollen binnen communicatieve praktijken, zoals spreker, luisteraar, lezer en schrijver, maar ook rollen in praktijken als winkelen, bibliotheek, eten klaarmaken, school en sport.

Hier kunnen we een speltheorie zien verschijnen: sociaal-culturele praktijken waarin deelnemers *betrokken* deelnemen, de *regels* kunnen hanteren, en *vrijheidsgraden* hebben. Dit zijn precies de activiteiten die we gewoonlijk als spel herkennen. In zulk spel leren ze die praktijken ook steeds beter kennen, leren ze de (sociale, technische, conceptuele en strategische) regels van dat spel kennen en de instrumenten hanteren die bij hun rol horen (zoals een kassa bij een winkelier). Deze speltheorie gaat op voor alle invullingen die we in een cultuur toekennen aan 'spel'. Ze verschillen vooral in de aard van de regels en de hoeveelheid vrijheid die de spelers krijgen. Betrokkenheid, regels en vrijheidsgraden zijn er in elk spel, of het nu rollenspel is, (serious) gaming, ganzenbord, een kaartspel, een kansspel, of een manipulerend spel met blokken. Alle spel is een specifiek vormgegeven sociaal-culturele praktijk: er zijn altijd regels, en de bereidheid om mee te doen berust op een vorm van betrokkenheid bij dít spel. Bij vrijheidsgraden ligt het iets complexer, omdat niet altijd onmiddellijk duidelijk is welke vrijheid de speler eigenlijk heeft bij kansspel of ganzenbord. Maar in feite zijn dit heel oude culturele praktijken, bedacht en ontwikkeld als 'spannend' tijdverdrijf, waarin de vrijheid in feite wordt uitgeleverd aan het toeval en de vrijheid om daarvoor te kiezen.

In het onderwijs is het van groot belang om spel als vormgeving van de kinderlijke activiteiten te benutten. Maar hoe moet een leerkracht dat doen?

De leerkracht als deelnemer aan spelactiviteiten van kinderen

Met de groeiende nadruk op het belang van spel voor de ontwikkeling van kinderen, ook op school, is de vraag naar een spelgeoriënteerd curriculum in de afgelopen decennia sterk toegenomen. Vaak wordt dat geïnterpreteerd als het scheppen van spelruimte en -tijd in de klas. Maar deze visie scheidt spelen van leren en dat is niet nodig volgens de hier geschetste visie op spel. Een spel-georiënteerd curriculum vertrekt in alle vakken vanuit betekenisvolle sociaal-culturele praktijken die als spel georganiseerd zijn en waarin de deelnemers rollen spelen uit die praktijken en de instrumenten leren hantieren die nodig zijn voor een 'echte' uitvoering van die rollen. Binnen zulke praktijken leren kinderen ook, spontaan of begeleid door een volwassene.

Deze visie op spel heeft consequenties voor de leerkracht die nu natuurlijk niet meer kan volstaan met instructie geven, of het inrichten van zelf-ontdekkhoeken. Leerkrachten moeten in een spelgeoriënteerd curriculum ook zelf rollen gaan spelen in de betreffende activiteit om de educatieve doelen te bereiken, maar ook voorkomen dat hun deelname de belangrijke parameters van het spel (betrokkenheid, regels, vrijheidsgraden) aantast. Zo kan de leerkracht als deelnemer in een bepaalde rol vragen stellen aan medespelers, dingen voordoen of een aandeel nemen in het uitvoeren van de praktijken die zich in de klas ontvouwen. De leerkracht kan klant spelen in het winkelspel en helpen bij het afrekenen; of bibliothecaris spelen in de bibliotheek die de kinderen hebben opgezet. Verbindingen met vakken zijn daarin gemakkelijk te leggen: passagier in de trein (topografie), apotheker in het ziekenhuisspel (maken van recepten), boef in het politiespel (morele regels), leerling zijn bij het schooltje spelen (vakinhoudelijke vragen stellen, lezen). In een spel in de schoenenwinkel dat ik ooit observeerde, merkte de leerkracht dat er problemen konden ontstaan in het bijhouden van de voorraad van verschillende soorten schoenen. Ze nam een aantal vrijwilligers apart die gingen oefenen om 'boekhouder' te worden. De kinderen deden toen met de leerkracht een spelletje met rode en groene kaartjes, met daarop getallen tussen 1 en 20. Rode kaartjes waren voor schoe-





Pedagogiek

BERT VAN OERS



nen inkopen, groene voor verkopen. Om beurten mochten de deelnemers een kaart naar keuze trekken, en vervolgens uitrekenen wat hun voorraad was. Uitkijken dat je niet onder de nul komt, was extra spannend. Dat doet een beroep op strategische regels. Van buitenaf leek het alsof de leerlingen gewoon een rekenspelletje deden, maar voor hen was dat nog steeds een onderdeel van het spel, betekenisvol verbonden met het rollenspel in de schoenenwinkel. We zien hier hoe een leerkracht een belangrijke rol kan spelen, educatieve doelen kan nastreven, maar de essentiële parameters van het spel niet hoeft te doorbreken.

Een interessante mogelijkheid voor spel in de bovenbouw kunnen we zien als we ons realiseren dat de rol van onderzoeker ook een gespeelde invulling kan krijgen vanuit de leerlingen (Van Oers, 2021a, hoofdstuk 7). Ze kunnen bijvoorbeeld onderzoeken welke smaak leerlingen hebben voor de spullen die ze maken in hun naaiatelier, hypothesen opstellen, steekproeven trekken en beredeneren, conclusies trekken enzovoort (Pompert et al., 2020). Spel kan zo doorgetrokken worden tot in de

bovenbouw en zich daar met name richten op de conceptuele en strategische regels in de geïmiteerde praktijken. De leerkracht is hierin een onmisbare, kritische deelnemer.

Vertrouwd en ervaren worden in de rol van meespelende leerkracht is volgens de cultuurhistorische visie een belangrijk ontwikkelpunt voor scholen die in alle groepen volgens een spelgeoriënteerd curriculum willen werken. In die hoedanigheid kan de meespelende leerkracht meedenken over rijke sociaal-culturele praktijken waarin leerlingen door de rollen die ze daarin aannemen ook belangrijke culturele vaardigheden (zoals lezen, rekenen, argumenteren, elkaar helpen) kunnen leren en oefenen. Zo'n leerkracht kan er tegelijkertijd voor

zorgen dat nieuwe praktijken toegankelijk worden voor leerlingen, door speelse imitaties van die praktijken in de klas te brengen. Door mee te spelen kan de leerkracht nieuwe problemen aan het licht brengen en zo ook behoeftes oproepen aan nieuwe kennis en handelingen. En natuurlijk kan de leerkracht – net als de leerlingen onderling – passende hulp geven als het soms niet lukt.

Nieuwe spelvisie

Een leerkracht moet dus heel wat kunnen om een spelgeoriënteerd curriculum in de klas te realiseren. Een leerkracht moet een nieuwe spelvisie op de eigen praktijk opbouwen. Een praktijk die niet alleen spel van leerlingen faciliteert, maar ook zelf een spelkarakter krijgt. Betrokkenheid, regels en vrijheidsgraden krijgen een bepalende rol. Het besef van relatieve vrijheid roept op tot meer improvisatie met de (didactische) regels: soms moeten conceptuele regels nog even uitgesteld worden, soms moeten om strategische redenen keuzes gemaakt worden voor andere rollen (leerkracht wordt bijvoorbeeld leerling), of voor uitgebreidere sociale regels. Het is geen sinecure om zich dit allemaal zomaar eigen te maken, de culturele praktijk die 'onderwijzen' heet op een speelse manier uit te voeren én de educatieve doelen op hoog niveau te handhaven. Een team dat hier werk van wil maken, doet er goed aan om onder begeleiding van een nascholer vooral dat spel ook samen te spelen. ★

BERT VAN OERS is emeritus bijzonder hoogleraar aan de Vrije Universiteit Amsterdam, sectie Educational Sciences, and LEARN! Research Institute (Faculteit Gedrags- en Bewegingswetenschappen).



LITERATUUR:

zie pedagogiek.nl/literatuurlijst of scan de QR-code, ook voor informatie over de spelling Vygotskij/Vygotsky.



Generatie



Jongeren krijgen tics van TikTokkers

Nieuwe technologie leidt vaak tot angsten, zorgen en zelfs morele paniek. Wat hebben we al niet langs zien komen, de afgelopen decennia... Maar deze hadden we niet kunnen voorspellen: tieners die tics ontwikkelen door te kijken naar TikTok-filmpjes van jongeren met Gilles de la Tourette. Nepnieuws?

Gilles de la Tourette is een syndroom waarbij je in de kleutertijd tics ontwikkelt die je nooit meer kwijtraakt, al kan het later wel minder worden. Het wordt behandeld met medicatie. De meeste mensen kennen het syndroom van de opmerkelijke, en soms heel ernstige voorbeelden: mensen met obscene gebaren en vocale tics. Zij maken veel geluid, fluiten, schreeuwen, soms met gekke woorden, vloeken of schuttingtaal. Het komt voor bij 1% van de kinderen, meer bij jongens dan bij meisjes en lang niet altijd in zo'n ernstige vorm.

Ik deel want ik mag er zijn

Op TikTok zijn veel filmpjes te zien van jongeren met Tourette, die laten zien hoe hun symptomen eruitzien. Dat effect hebben sociale media wel vaker: je kunt er iets van jezelf laten zien waar je niet trots op bent, maar dat wel bij jou hoort. Deze vorm van 'delen', jezelf blootgeven, kan versterkend werken als de *comments* (reacties van anderen) positief en empathisch zijn.

Tic-Tokkers

Maar inmiddels trekken buitenlandse kinderartsen aan de bel, omdat ze ineens veel meer jongeren zien met tics. Niet één per maand, zoals ze gewend waren, maar tien per maand, sinds maart 2020. Sommige klinieken zien een toename van 600%. En geen jongens, maar meiden. Geen kinderen, maar tieners. Ze lijken de tics op te lopen door te kijken naar TikTok-filmpjes van jongeren die laten zien hoe hun symptomen van Tourette eruitzien. Tic-Tokkers... De 'besmette' tieners nemen de geluiden, gebaren en specifieke woorden over. Zo is *beans* - met Engels accent - een veelgebruikt woord bij deze volgelingen, afgekeken van een bekende TikTokster met Tourette (zie links op de *Scoop-it*-pagina van deze rubriek).

Besmettelijk

Alsof het kijken naar die filmpjes besmettelijk is. Hoe serieus moeten we dit nemen? Nepnieuws? De observatie klopt in ieder geval wel. Er wordt nu ook al onderzoek naar gedaan. In *The Wall Street Journal* stond recent een artikel over het verschijnsel, waardoor het nu ook opgepikt wordt in de rest van de wereld en rondgaat

onder tieners zelf. Maar misschien is dat ook wel goed: dan kunnen wij jongeren leren over triggers als je angstig of depressief bent, en dat ze zichzelf in dat geval moeten beschermen tegen deze filmpjes.

Onlangs vertelde ook een Nederlandse tiener, een 15-jarig meisje uit Urk, haar verhaal in een podcast voor jongeren van BNNVARA (*Alicante*). Ook zij ontwikkelde tics na het kijken van zulke filmpjes op TikTok. Kun je eigenlijk door het kijken naar die filmpjes van jongeren met Tourette zelf ook tics ontwikkelen? De verslaggeefster van de podcast-reportage probeerde het zelf uit: haar overkwam het niet. De kinderpsychiater die aan het woord kwam, legde uit dat stressoren in de hersens soms een lichamelijke uitweg vinden. Door stress kun je tics ontwikkelen en als je daar gevoelig voor bent, kan het zien van tics bij een ander bij jou dezelfde reactie oproepen.

Massahysterie

Sommigen noemen het een vorm van massahysterie (*mass sociogenetic illness*): een epidemie binnen de pandemie. Maar tegelijkertijd lijkt het voor alle artsen duidelijk: het is geen Tourette, maar een gevolg van stress, angst en/of depressie: de tieners die op de spreekuren gezien worden, hebben angststoornissen, ADHD, enzovoort. *De stress van de pandemie vindt bij hen een uitweg in deze tics.*

Psychiaters en kinderartsen nemen de symptomen dus serieus. Het zijn echte tics, wat de oorzaak ook is. TikTok fungeert blijkbaar als een *trigger* voor sommige jongeren die er gevoelig voor zijn, en is in die zin besmettelijk. Maar niet voor iedereen. De TikTok-tics zijn vooral stressgerelateerd en dus - laten we het hopen - waarschijnlijk tijdelijk. Maar wel zien we hier opnieuw een teken dat jongeren erg lijden onder de effecten van de pandemie.

Bronnen

zie: www.scoop.it/topic/kinderen-en-internet

Reageren op deze column? Mail naar justine.pardoen@bjm.nl

SAMEN OPLOPEN ALS BRUG

door Bob Horjus

for
i



tussen rmele en formele zorg

Praktijk

BOB HORJUS

Een positief stimulerend opvoedklimaat en vooral een ondersteunend sociaal netwerk van het gezin zijn voor kinderen cruciaal om gezond op te groeien. Bij gebrek daaraan wordt bij dure professionele jeugdhulp aangeklopt voor ondersteuning. Samenwerking tussen professionele hulp en vrijwilligers zou het ondersteunende netwerk van hulpvragers kunnen versterken en daarmee hun positie verbeteren. Dat is wat het programma Samen Oplopen beoogt. We inventariseerden hoe dat programma in de praktijk werkt.

In de afgelopen decennia zijn er meerdere stelselwijzigingen in de zorg voor jeugdigen en ouders geweest. De aanleiding voor de stelselwijzigingen was steeds: de vraag naar hulp stijgt meer dan verwacht (Pommer, Van Kempen & Sadhiraj, 2011). Ook na de laatste transitie van 2015 bleef de vraag naar jeugdhulp groeien (CBS, 2019). Deze groei komt volgens Ince, Van Yperen en Valkestijn (2013; 2018) doordat hulp vragende ouders vaak een klein ondersteunend netwerk hebben. Om tegemoet te komen aan de behoefte aan informele steun aan gezinnen met problemen is er sinds tien jaar een programma dat hulpvragers een ondersteunend informeel netwerk aanbiedt: Samen Oplopen. Dit programma is actief in inmiddels 21 gemeenten en werkt samen in het Collectief Informele Steun voor Kind en Gezin (<https://tinyurl.com/ys9smkc9>). We spraken met oprichter Linda Otterman om goed in beeld te krijgen wat de interventie Samen Oplopen inhoudt en wat we daarvan kunnen leren.

BEHOEFTE AAN INFORMELE ZORG

Otterman ziet als kern van hun activiteiten het bieden van generalistische hulp door een combinatie van vrijwill-

“

HET UITGANGSPUNT IS:

ligers en professionals, waardoor het gezin beter gaat draaien en kinderen evenwichtiger opgroeien. Dit bereikt Samen Oplopen door vrijwilligers, met een op de presentiebenadering geïnspireerde wijze, langdurig in contact te brengen met gezinnen met complexe problemen. Het is een ‘brug tussen formele en informele zorg’, met zorg die ‘past binnen de huidige transformatie van een verzorgingsstaat naar een participatiesamenleving’. Het uitgangspunt daarbij is: informele hulp zolang het kan; formele hulp als dat nodig is. Otterman zegt hierover: ‘We willen dat vrijwilligers niet met hun eigen agenda in een gezin komen, maar dat ze eerst naar deze persoon gaan luisteren, dat ze zoeken naar de kracht van een persoon. Iedereen heeft wel kracht. Dan dient zich vanzelf aan waarin de persoon ondersteund kan worden. Daarom is ons motto ook: Er zijn voor gezinnen. Eigenlijk is het sleutelwoord gewoon liefde. Als je wat gaat voelen voor iemand, als je verbinding voelt, dan ga je vanzelf het goede zoeken voor iemand. Vrijwilligers zeggen soms: “Wat doe ik nu helemaal?” Terwijl dat dan voor zo’n gezin heel wat betekent. Alleen al het gezien en gehoord worden, maakt denk ik al dat de kracht van dat gezin omhoog komt.’

Vrijwilligers komen voor een periode van zes maanden tot twee jaar gemiddeld drie uur per week in een gezin. Ze zijn zo het vaste gezicht voor de gezinnen en dat maakt dat het gezin zich gezien voelt. Vrijwilligers denken mee en doen mee in de dagelijkse leefwereld van het gezin – ook buiten kantooruren. Deze aanpak kan ertoe leiden dat er vaak een minder intensief beroep gedaan hoeft te worden op professionele zorg.

De vrijwilligers krijgen een training en coaching om onder andere te bevorderen dat het gezin kan terugvallen op mensen in de eigen omgeving, omdat de overtuiging is dat gezinnen in een groter netwerk elkaar kunnen ondersteunen en daarmee stabiel zullen zijn. De vrijwilligers leggen uit hoe je het eigen netwerk kunt vergroten door bijvoorbeeld aan te bellen bij de burens om kennis te maken, contacten te leggen op het schoolplein en te informeren welke activiteiten er zijn in de wijk waaraan gezinsleden kunnen meedoen. Vrijwilligers gaan, als de drempel hoog is, de eerste keren samen met hen ergens naartoe. Dus samen naar de burens om kennis te maken en samen naar de moedergroep. In ongeveer 80% van de gevallen besluiten vrijwilligers hun eigen netwerk aan het gezin te verbinden. Dat is vaak aan iets praktisch verbonden. Denk aan hulp bij het herstellen van een niet-werkende fiets of computer of bijles in wiskunde. Vrijwilligers nodigen het gezin soms uit op hun verjaardag. Het wordt aan de vrijwilligers overgelaten of ze dat wel of niet willen doen. Niet altijd leidt dit tot een duurzame verbreding van het netwerk. Soms staat een psychische of verstandelijke handicap het contact maken in de weg, of heeft een gezin helemaal geen behoefte aan een verbreding van het netwerk.

De vrijwilligers worden gedurende hun betrokkenheid bij het gezin begeleid door een coördinator met een hulpverleningsachtergrond. De thema’s die hierbij vooral aan de orde komen zijn: het bewaken van eigen grenzen; het omgaan met culturele kwesties, zoals het reageren op de terugkerende vraag of de vrijwilligers willen mee-eten; geduld, omdat niet alles snel verandert; hoe eigen normen

informele hulp zolang het kan; formele hulp als dat nodig is



en waarden zich verhouden tot die van de ander en onmachtgevoelens bij de confrontatie met de armoede van het gezin terwijl je zelf zo 'rijk' bent. Ondanks barrières blijft na de formele koppeling in ongeveer 93% van de gevallen het contact tussen de vrijwilliger en het gezin voortbestaan. In 2020 waren er in vier gemeenten 198 vrijwilligers werkzaam. De vrijwilligers wonen meestal in dezelfde gemeente als het gezin. Ze hebben een stabiel leven en zijn over het algemeen hoger opgeleid. Veel vrijwilligers hebben oudere kinderen. Sommige hebben een achtergrond in de zorg of het onderwijs, andere hebben een carrière in het bedrijfsleven of zijn vitale gepensioneerd. Ze brengen werk- en levenservaring mee en willen extra betekenis toevoegen aan hun leven. Hoe dat in de praktijk gaat, kan Linda Otterman uit eigen ervaring vertellen omdat ze zelf ook ooit vrijwilliger was. Wat haar inspireerde tot het oprichten van Samen Oplopen: 'Ik was daar alleen maar als mens. Soms vertwijfeld, omdat ik ook niet wist wat te doen. Maar het beetje dat ik tegen een moeder zei pakte ze wel op. Ze herhaalde het later meerdere keren. Het maakte dat ik dacht: als zij dit nu fijn vindt dat ik kom en ze er wat aan heeft, dan doe ik het toch?' De vrijwilligers geven vaak aan dat het contact met de gezinnen hun leven verrijkt, doordat ze een inkijk krijgen in een volledig andere leefwijze of cultuur.

DOELGROEP

De doelgroepen zijn gezinnen met kinderen en/of jongeren tot 23 jaar die veel problemen ervaren. Denk aan gezinnen die nauwelijks een ondersteunend sociaal netwerk hebben, die op of onder de armoedegrens leven, geïsoleerd of zwaar belast zijn. Daarnaast richt Samen Oplopen zich ook op gezinnen die uit het buitenland komen en geen familie of vrienden in Nederland hebben, zoals vluchtelinggezinnen (met een status). In 2019 en 2020 werden ongeveer 190 gezinnen per jaar begeleid. Het jaarverslag over 2020 (Samen Oplopen, 2021b) geeft een casus die illustratief is voor een begeleiding (met gefingeerde namen).

Meyra (36) is een Turkse vrouw. Ze is dol op haar 9-jarige dochter Elif en haar 5-jarige zoon Mehmet. Meyra heeft een problematische scheiding achter zich en er zijn weinig mensen die haar kunnen helpen. Mede doordat ze

slecht Nederlands spreekt, kan ze moeilijk aansluiting vinden in haar buurt en zijn er weinig mensen die haar kunnen helpen. De scheiding en de zorg voor de kinderen geven veel stress en ze komt psychisch steeds meer in de problemen. De situatie escaleert als Meyra een familielid bedreigt met een mes. Ze wordt opgenomen in een ggz-instelling en de kinderen gaan tijdelijk bij haar schoonzus wonen. Meyra verblijft twee maanden in de instelling en krijgt de dubieuze diagnose schizofrenie. De test zou namelijk minder betrouwbaar zijn vanwege Meyra's slechte beheersing van het Nederlands.

Na de opname krijgt Meyra begeleiding vanuit de ggz en opvoedondersteuning. Het wijkteam schakelt ook Samen Oplopen in met Astrid als coördinator. Samen met de hulpverlening brengt Astrid een bezoek aan Meyra om de zorg af te stemmen. Daar valt op hoe rommelig en vies het huis is. Dan zoekt Astrid een vrijwilliger en vindt de 72-jarige Cara. Cara wil, nu ze met pensioen is, wat betekenen voor stadsgenoten. Door haar warme persoonlijkheid en levenservaring bouwt Cara snel een goede band op met Meyra en haar kinderen. De begeleiding van Samen Oplopen duurt voor dit gezin anderhalf jaar. Astrid spreekt aanvankelijk wekelijks met het gezin, de hulpverleners en Cara (1,5 uur per week). Later in het traject heeft Astrid iedere twee weken telefonisch contact met het gezin en met Cara. Met de formele zorg heeft zij dan tweemaandelijks contact.

Na de afsluiting van de begeleiding gaat het goed met Meyra. Ze is psychisch stabiel en ze is op zoek naar werk. Ze heeft een eigen sociaal netwerk en is actief in de buurt. De kinderen wonen bij Meyra, maar de vader komt ze regelmatig in het weekend ophalen. Ze hebben met beide ouders goed contact. Meyra onderneemt leuke dingen met de kinderen. Er is meer rust in het gezin.

WAT LEVERT SAMEN OPLOPEN OP?

Eigen monitoring (Samen Oplopen, 2021a) laat zien dat de doelgroep als de drie belangrijkste kwalificaties van de vrijwilliger noemt: de vrijwilliger geeft steun, advies en raad; de vrijwilliger



DE GEMIDDELDE VRIJWILLIGER

is vaak hoog opgeleid en is goed in staat tot relativeren en incasseren

brengt gezelligheid; en deze is een potentiële vriend(in). Na afloop van het contact met vrijwilligers is er op de levensgebieden opvoeding en gezinswelzijn, dagbe-

steding, zelfredzaamheid, psychisch welzijn, sociaal functioneren, financiën en wonen gemiddeld verbetering te constateren. Ook waardeerden de gezinnen in 2020 de vrijwilliger gemiddeld met een rapportcijfer van 9,8 en de begeleidende coördinator met een rapportcijfer van 9,6. In twee evaluatieonderzoeken van studenten van de Hogeschool Utrecht (2013; 2018) is beschreven hoe Samen Oplopen werkt en dat deelnemende gezinnen en de vrijwilligers tevreden zijn en een hoog waarderingcijfer geven aan Samen Oplopen. Samen Oplopen maakte een inschatting van kostenbesparingen door hun betrokkenheid bij Meyra. In de casus van Meyra zou er rond de € 140.000 bespaard kunnen zijn met de inzet van Samen Oplopen. Het betrouwbaar inschatten van kosten en baten is eigenlijk niet goed mogelijk, maar schattingen leveren wel indicaties op en dat is meer dan niets. Deze schatting lijkt hoog, maar analyses van andere preventieve of positieve aanpakken laten vaak ook dergelijke besparingen zien (zie Horjus et al., 2004; KPMG, 2012; Nilsson & Wadeskog, 2008).

Otterman ziet eigenlijk geen overkomelijke hindernissen in het primaire proces (gezinnen die hulp vanuit jeugdzorg ontvangen worden gekoppeld aan vrijwilligers die hen ondersteunen in het dagelijks leven). Hindernissen liggen vaker in de organisatie van het werk. Zo heeft de hulpverlening vaak veel reserves bij het aangaan van een werkrelatie: Is het niet te zwaar voor vrijwilligers? Kijkt er wel een professional mee? Maar dit is toch eigenlijk ons werk? Vinden jullie wel voldoende bekwaame vrijwilligers? Otterman legt uit dat vrijwilligers gecoacht worden door een professional die hen helpt de 'zwaarte' van het vrijwilligerswerk te dragen en dat die professional samen met de betrokken hulpverlener 'meekijkt'. Bovendien is de gemiddelde vrijwilliger vaak hoog opgeleid (vaak hoger dan de gemiddelde hulpverlener) en is hij

goed in staat tot relativeren en incasseren. Otterman komt tegen dat professionals bang lijken voor werkverdringing, maar, zo stelt ze: 'Er is werk zat in de hulpverlening, dus dan hebben ze meer tijd voor andere hulpvragers.' Eveneens is het argument dat 'gratis vrijwilligers afbreuk zouden doen aan de kwaliteit van de zorg' niet sterk, omdat de vrijwilliger de professionele zorg aanvult en die professionals op de achtergrond aanwezig blijven. Bovendien kunnen professionals niet wat vrijwilligers wel kunnen: duurzame aandacht geven. Ook tot Ottermans verbazing worden er altijd voldoende vrijwilligers gevonden om dit werk te doen. Als hulpverleners eenmaal ervaring hebben met Samen Oplopen, verdwijnen de bezwaren en zien hulpverleners vrijwel alleen maar voordelen bij de samenwerking. Otterman hoopt dat het in de toekomst normaal wordt dat gezinnen met problemen gekoppeld worden aan ondersteunende vrijwilligers.

WAT LEERT HET ONS?

Samen Oplopen lijkt een brug te kunnen slaan tussen hulp en informele ondersteuning. Hoewel hulpverleners vaak aarzelen om de samenwerking aan te gaan, zijn er goede aanwijzingen dat Samen Oplopen ouders ondersteunt bij de opvoeding van hun kinderen. Ouders waarderen Samen Oplopen zeer en geven aan op tal van terreinen een ontwikkeling te hebben doorgemaakt; vrijwilligers ervaren de contacten als verrijkend. Bovendien zijn er indicaties dat de inzet van Samen Oplopen een flinke kostenbesparing kan opleveren, doordat er een minder intensief beroep gedaan hoeft te worden op professionele hulp omdat hulpvragers een sterker sociaal netwerk krijgen. Het is een goed voorbeeld dat laat zien dat opvoeden soepeler verloopt als er een ondersteunend netwerk betrokken is. ★

BOB HORJUS



LITERATUUR:

zie pedagogiek.nu/literatuurlijst of scan de QR-code.



De rampzalige gevolgen van (te) snelle ontwikkeling

**Babyonderzoeker
Alison Gopnik
schreef onder meer
het boek *The
philosophical Baby*,
waarin ze laat zien
dat zeer jonge
kinderen slimmer,
fantasierijker en
nieuwsgieriger zijn
dan volwassenen.**

Gopnik timmert aan de weg via allerlei media. Zo verzorgt ze een column voor *The Wall Street Journal*. De laatste (9 december 2021) ging over wat kinderen verliezen als hun hersenen zich te snel ontwikkelen.

Als Jean Piaget, grondlegger van de studie van de cognitieve ontwikkeling, lezingen hield in de VS, dan was er altijd wel iemand die hem vroeg hoe de ontwikkeling versneld kon worden. Piaget was daarin niet geïnteresseerd en sprak misprijzend van 'the American question'. Gopnik stelt vast dat inmiddels middle class-ouders wereldwijd vol spanning elke ontwikkelingsstap volgen en menen dat de ontwikkeling van hun kind zo snel mogelijk moet verlopen. Vandaar dat 'pre-schools' zo veel mogelijk op leerscholen moeten lijken. Maar, zo stelt Gopnik vast, allerlei recent onderzoek maakt duidelijk dat een langzamer, langer en bevredigender kindertijd de beste voorbereiding is op de volwassenheid.

Zij wijst op een studie uit 1998 in Californië naar het effect van zogenaamde ACE's ('adverse childhood experiences': schadelijke ervaringen in de kindertijd). Uit deze studie en honderden studies die naar dit voorbeeld inmiddels wereldwijd zijn uitgevoerd, blijkt dat er levenslange gevolgen zijn als kinderen thuis geconfronteerd worden met ACE's zoals lichamelijke en psychische verwaarlozing, armoede, gescheiden ouders, verslaving en psychopathologie. Hoe meer ACE's kinderen ervaren, hoe meer kans dat ze later zullen lijden aan angststoornissen, depressie en verslaving en zelfs aan kanker en hartafwijkingen. Verbazingwekkend genoeg versnellen ACE's ook de lichamelijke ontwikkeling: kinderen met een stressvol leven komen eerder in de puberteit, en het blijkt dat ze zelfs eerder hun tanden wisselen. Maar het belangrijkste is de bevinding dat armoede, stress en akelige ervaringen een te snelle hersenontwikkeling veroorzaken.

Hersenen beginnen 'plastisch', ze staan open voor ervaringen, zijn bereid te leren. Met het ouder worden, wordt het brein efficiënter, maar minder flexibel, beter in het gebruik, maar slech-

ter in exploreren. De dikte van de cortex en de dichtheid van neuronen neemt toe in de kindertijd, maar stopt in de adolescentie. Bij kinderen met ACE's stopt de toename in dikte eerder. Voorts blijkt uit veel dierstudies dat dieren die opgroeien met heel veel verschillende objecten en andere dieren om mee te spelen, een vertraagde hersenontwikkeling hebben. Vaak herhaalde slechte ervaringen hebben het meest versnellende effect.

'The American question' was vooral een vraag naar schoolse programma's die de ontwikkeling versnellen. Dat blijkt een verkeerde vraag. De vraag moet zijn: hoe krijgen we het voor elkaar dat kinderen en hun ouders beschikken over de rijke, gevarieerde omgevingen die kinderen voorbereiden op een succesvolle volwassenheid? Het gaat er niet om de cognitieve ontwikkeling te versnellen, maar het gaat erom kinderen toe te staan zo lang mogelijk kind te zijn, zo concludeert Gopnik.

Voor pedagogen is dit nauwelijks nieuws. Het onderzoek dat Gopnik hier beschrijft, heeft vooral politieke lading. *The Wall Street Journal* vraagt haar lezers om suggesties voor toepassingen. Mij lijkt dat republikeinen dit stuk verplicht moeten lezen en leren begrijpen dat de toekomst van hun land afhankelijk is van de vereiste 'rijkdom' (oftewel het sociaal-economisch niveau) van ouders van jonge kinderen. Dit houdt gewoon in, dat hun partij moet ophouden met het frustreren van fatsoenlijke verzekeringen voor geestelijke en lichamelijke zorg, van goed onderwijs voor armen (niet in de laatste plaats de African-American kids) en van beschafde huisvesting. De effecten waarover het hier gaat, zijn effecten van politieke besluitvorming, van macro-economie, en van de mythische 'American dream'-gedachte, die suggereert dat iedereen die dat wil, rijk kan worden. Maar ook: wie niet rijk wordt, heeft dat uitsluitend aan zichzelf te wijten en verdient geen steun.

Reageren op deze column?

Mail naar w.koops@uu.nl

Willem Koops is
emeritus hoogleraar
Grondslagen en
Geschiedenis van
de Ontwikkelings-
psychologie en de
Opvoedkunde.

Ben je als ouder verantwoordelijk voor het slechte humeur van je kinderen?

Nature-nurture revisited

Kan een verslag van **een goed voorbereid gesprek tussen dochter en vader** als basis dienen voor een diepgravende analyse van het verschijnsel humeurigheid en zo een antwoord bieden op **de vraag of ouders verantwoordelijk zijn voor het slechte humeur van hun kinderen?** Bas Levering gaat het na.



door **Bas Levering**

Met ingang van 2021 werd het 15-jarige wekelijkse radioprogramma *Radio Doc* van VPRO en NTR omgezet in een podcast-only-programma. Voordeel is dat de afleveringen nu op elk gewenst moment van de dag te beluisteren zijn. Deel 10 uit de serie, onder de titel 'Humeurig', verscheen op 10 maart 2021. Het is het verslag van een bezoek van Janna Reinsma aan haar vader in het kader van haar zoektocht naar de oorsprong van haar eigen sombere buien. Vader Tjit Reinsma blijkt in het gesprek op een zeer afgewogen manier te reflecteren op zijn humeurigheid en alles wat daarbij komt kijken. Zijn rijke taalgebruik – het is vaak bijna poëzie – maakt het slechte humeur, ook als je het niet van binnenuit kent, zeer voorstelbaar. De vragen van Janna en de vragen van haar vader raken aan kwesties die de kern van de opvoeding en het leven zelf raken. Waar komt het slechte humeur vandaan? Ben je zelf verantwoordelijk voor je slechte humeur of ben je er het slachtoffer van? Wanneer heb je een slecht humeur en wanneer heb je een echt probleem of zelfs een depressie? En moet je je buien ventileren of toch liever voor jezelf houden, zoals Janna dat doet om maar niemand tot last te zijn? Het lijkt Janna best handig als ze zou kunnen leren hoe ze beter met haar slechte humeur kan omgaan zodat ze beter met zichzelf door één deur kan. Te beluisteren via bit.ly/3FGEFDH; van 1.30 (na de misplaatste introductie) tot 22.40.

EEN OPEN GESPREK, ZONDER OORDELEN VOORAF

Wat opvalt in het gesprek van Janna Reinsma en haar vader is dat er geen psychologieboeken worden geraadpleegd om helderheid te scheppen in het verschijnsel. In de bespiegelingen van vader Tjit is op de achtergrond voortdurend de wijze raad hoorbaar van zijn vrouw Elsa, die psychologe is, maar ook zij zoekt nergens haar toevlucht in psychologisch jargon. Over het verschil tussen humeurigheid en een depressie is zij helder. Dat is arbitrair. Als je ervoor naar een therapeut gaat, moeten we het depressie noemen. Het arbitraire van het onderscheid – de indicatoren van de stoornis depressiviteit in de DSM scheppen wat dat betreft absoluut geen duidelijkheid – werpt enig licht op het voortdurend door Damiaan Denys geadresseerde probleem dat we gewone levensproblemen tegenwoordig veel te snel in de psychiatrische sfeer trekken. Janna en haar vader gaan uit van de humeurigheid zoals ze die in hun eigen levens tegenkomen. Bij de humeurigheid die zij bespreken gaat het niet om een tijdelijke dip, het gaat niet om een overtrekkende chagrijnige bui – daar kan het namelijk ook over gaan – maar om de negatieve grondtoon die hun beider levens doortrekt. Daarbij gaat het niet alleen om een behept zijn met een pessimistische levenshouding, maar ook nog om de voortdurende ergernis daarover. Humeurige mensen als Janna en haar vader zijn niet alleen somber, ze zitten zichzelf daarmee ook nog eens voortdurend in de weg. In die zin zijn humeurigen zoals Tjit en Janna Reinsma dubbel gehandicapt.

Om uit die negatieve spiraal te komen – je ergens aan ergeren



en je vervolgens weer ergeren aan die ergernis – moet je coulanter met jezelf omgaan. Mensen die daarin slagen, maken oneindig veel meer van hun leven dan die mensen die de helft van hun leven besteden aan het tegen zichzelf zijn. Maar dat blijkt niet eenvoudig. Vader Reinsma ervaart zijn slechte humeur als een priemende blik die naar binnen tuurt en de boel afkeurt, eerder dus als het tegenovergestelde van mildheid. Het is zonneklaar dat er ook mensen bestaan die wel zingend aan de dag beginnen en die daar niets voor lijken te hoeven doen. We kennen ze allemaal, de mensen die een gelijkmatige, energieke, ondernemende indruk maken en ook zo zijn. Vader Reinsma vertelt dat hij ooit bij zijn vriend Geert logeerde en stomverbaasd was over dat handenwrijven-de, het voortdurend opgewekte, het gnuivend gniffelende jongensachtige. Hij heeft geen moeite om te erkennen dat hij er jaloers op was.

SFEERMAKERS, POSITIEF EN NEGATIEF

Die jaloezie op schijnbaar van nature goedgehumeurden lijkt evident, maar is het zeker niet. Er zijn mensen met een standaard slecht humeur die goedgehumeurden te druk vinden, die er de voorkeur aan geven om in hun slechte humeur te zwelgen en daar liever niet bij gestoord worden. De algemene ervaring leert dat humeur zeer aanstekelijk kan zijn, zowel in positieve als in negatieve zin. Ooit gaven onderwijzers kinderen op de dag voor het schoolreisje de opdracht hun goede humeur mee te brengen. De dag erop vroegen ze de kinderen nadrukkelijk of ze dat ook echt hadden gedaan. Die aanpak moest een vrolijke dag garanderen. Sfeer is tot op zekere hoogte maakbaar en er zijn mensen die overal een feest van lijken te kunnen maken. Omdat tijdens de coronapandemie in verband met mogelijke besmettingen aan het organiseren van samenkomsten allerlei beperkingen zijn opgelegd, is duidelijk geworden hoe algemeen de behoefte aan feesten in onze cultuur geworden is en hoezeer mensen tot ver boven de rivieren voortdurend het recht op een permanent carnaval doen gelden.

Er zijn gangmakers, maar er zijn ook individuen die een goede sfeer weten te verzieken. De vrolijkheid erin houden is vooral een hele toer als de negatieve sfeerbepaler een hiërarchisch hogere is. Volgens Roel Bentz van den Berg waren vaders in de jaren vijftig en zestig in het algemeen van die negatieve sfeerbepalers. Het was thuis gewoon gezelliger zonder vaders. ‘Zodra die tegen zessen de hoed en de regenjas aan de kapstok hingen verschaalde de atmosfeer. Plotse-ling hing er de kilte van het oordeel in de lucht, een stil misprijzen. De muziek moest zachter, daar begon het altijd mee, “kan die muziek niet zachter?” Schoenen schoten van de bank en gezichten verstrakten, gesprekken verstomden. Kortom, alle verloven werden ingetrokken en het huishouden herschikte zich naar de nukken van de kostwinner.’ (Bentz van den Berg, 2005, p. 164). Dat moeders in die jaren meer oog leken te hebben voor de kinderlijke behoefte aan vrolijkheid is uitkomst van een grove generalisatie. De observatie past bij de spreekwoordelijke traditionele rolverdeling waar-bij vaders voortdurend riepen: ‘En ze moeten toch dit en ze moeten toch dat!’ en moeders riposteerden: ‘Ach laat ze toch, ze kunnen maar zo kort jong zijn’, maar ze negeert dat humeur sterk persoonsgebonden is.

Als het om de vraag gaat of er aan een slecht humeur iets te doen valt, is het ochtendhumeur een aparte beschouwing waard. Onze arbeidscultuur is ingericht op ochtendmensen, dus als avondmens behept met een ochtendhumeur ben je slecht af. De proportie avondmensen wordt in een scala van verschillende beschikbare onderzoeken (net als de proportie ochtendmensen) op 20 tot 30% geschat. Het gaat dus om een serieus probleem. Daar komt nog eens bij dat jonge kinderen hoe dan ook tot ochtendmensen gerekend moeten worden. Die zijn ’s ochtends lastig in bed te houden. Pas in de puberteit komt daar verandering in door verlate afgifte van het slaaphormoon melatonine. In die levensfase zijn ze ’s morgens weer niet hun bed uit te krijgen. Voor het bestaan van verschillende typen, ochtendmensen én avondmensen, wordt verwezen naar genetisch verschillend afgestelde biologische

‘Kinderen hebben recht

op ouders
zonder
ochtendhumeur’

klokken. Voor het bestaan van de verschillende typen naast elkaar wordt wel een evolutionaire verklaring gegeven. In de prehistorie met zijn voortdurende dreiging van alle kanten zou het bestaan van beide typen hebben gegarandeerd dat er altijd iemand wakker kon zijn. De praktische relevantie van de vraag of avondmensen in ochtendmensen kunnen veranderen is beperkt. Het is niet voor iedereen weggelegd om zijn beroep te kiezen bij het eigen slaap-waakritme. De meeste mensen zullen zich feitelijk als ochtendmensen moeten gedragen en dan doe je er niet verstandig aan om je ochtendhumeur te cultiveren. Velen lukt het wel degelijk de tegenzin te neutraliseren.

Lang geleden schreef ik een kort stuk onder de titel *‘Ik kon vanmorgen echt niet uit mijn bed komen’ is onzin*. Mijn idee was dat iedereen die ’s morgens wakker wordt in staat moet worden geacht om dekens of dekbed weg te slaan, de benen uit het bed te zwaaien, de voeten op de al dan niet koude vloer te zetten, naar de badkamer te lopen en een douche te nemen. Door een manisch-depressieve vriend is mij destijds verzekerd dat ik dat volstrekt verkeerd had gezien. In zijn depressieve perioden was hij daartoe echt niet in staat. Ik heb me laten overtuigen, maar geloof beslist niet dat dat ook voor het huis-tuin-en-keuken-ochtendhumeur geldt. Kinderen hebben recht op ouders zonder ochtendhumeur.

NIET DIEPER DAN NOODZAKELIJK

Mensen met een goed humeur lijken de verplichtingen in het leven gemakkelijk af te gaan. Ze voelen zich niet alleen vrij van hun werk in hun vrije tijd, ze voelen zich ook vrij in hun werk. Ze ervaren hun werk niet als werk. Dat geldt niet voor de vader van Janna. Maar is de humeurige vader nu ook

verantwoordelijk voor het slechte humeur van zijn dochter? Kun je in die zin een slecht voorbeeld geven? Zelf noemt hij het, een beetje gekscherend, een minder geslaagd deel van de opvoeding. Janna bekent dat ze vroeger weleens bang was voor hoe haar vader kon zijn. Mensen die elkaar goed kennen, hebben aan één blik genoeg om te zien hoe de vlag erbij hangt. Een slecht humeur is zeker niet alleen maar iets wat mensen overkomt. Er zijn er die op gezette tijden besluiten om een slechte bui op te bouwen. Soms bieden ze daarvoor achteraf hun excuses aan, waaruit blijkt dat ze zich van het strategisch inzetten van het groeiend chagrijn terdege bewust zijn.

Er komt een bijzondere wending in het gesprek als de aandacht wordt verlegd van de relatie tussen Janna en haar vader naar de relatie tussen haar vader en zijn ouders. Hebben de ouders van Tjit, de grootouders van Janna dus, bijgedragen aan Tjits humeurigheid en zo ja op welke manier? De vader van Tjit was altijd opgewekt. Zijn moeder zat jarenlang behoorlijk richting depressie. Tjit heeft dat jarenlang eigenlijk niet gezien en Janna heeft dat ook nooit geweten. Moeder had twee sterfgevallen van kinderen meegemaakt. Dat had vader ook, maar zij had er het meest onder geleden. Het gezin had vijf kinderen. Tjit had een zes jaar oudere zus en een vier jaar oudere broer. Zijn twee jaar oudere broer is overleden toen Tjit nog net niet naar school ging, toen hij zes was dus en die broer acht. En er was een zusje onder hem, een nakomertje, dat aan een geboortefwijking is overleden. Tjit zegt dat hij een poosje haakte aan de dramatische voorstelling van zaken waarin hij zichzelf tussen twee doden in zag zitten en op het moment dat hij dat in het gesprek te berde brengt, emotioneert hem dat.

Het knappe van het gesprek is nu dat niet gebeurt wat gebeurd zou zijn als een van al die ruim in ons land voorradige amateurpsychoanalytici het vraaggesprek zou hebben afgenomen. Die zou de emoties, die bij oudere mannen hoe dan ook dicht aan de oppervlakte liggen, hebben uitgebuit en het onontkoombare inzicht in de dieperliggende oorzaak met veel tamtam hebben binnengehaald. Tjit blijft juist weg bij de typering van dat gegeven als oorzaak en zegt over zijn emotioneerdheid: ‘Dat is dramatisch, maar dat is meer bij



‘Als je de
erfelijke
beperkingen
van je kind kent,

*ontslaait dat je
nog niet van je
pedagogische
inspannings-
verplichtingen’*

terugblik, per poging om er iets van te snappen, bij reconstructie achteraf, dat ik volschiet. Zo heb ik dat destijds als kind natuurlijk nooit gevoeld. Ik zag alleen maar een moeder die vaak huilde.’ De emoties van Tjit zijn die van een 57-jarige, overspoeld door medelijdende omstandigheden. Daarbij gaat het niet om de emoties van de zesjarige zelf. Zo heeft hij dat destijds niet gevoeld; daar is hij van overtuigd. Tjit waar-schuwt onverholen voor het probleem van de (psychoanalytische) karikatuur, voor een overbelichting van een achtergrondgegeven, en wijst erop dat zijn moeder juist een heleboel dingen met ontzettend veel plezier gedaan heeft. Dat ze ook wel kon genieten en het verdriet bij haar kinderen probeerde weg te houden. Het feit dat hij in zijn jeugd voor zijn ouders tussen twee overleden kinderen in zat én het gewicht van het verdriet van zijn moeder daarover weigert Tjit in te zetten als oorzaken van of excuses voor de negatieve grondtoon in zijn eigen bestaan. Het is niet meer of minder dan het verhaal dat je er zelf van maakt. Het is een bijzonder verhaal, maar het is van groot belang dat je je realiseert dat het ‘een’ verhaal is.

HET BELANG VAN ‘NATURE OF NURTURE’ IN DE ALLEDAAGSE AFWEGING

Met het ouderlijke schuldgevoel over wat er van kinderen terecht komt is het vreemd gesteld. Vaak speelt ook in de alledaagse afweging een vorm van nature-nurture-denken een rol. Het is van belang om te onderstrepen dat het bij nature-nurture om een ontwikkelingspsychologisch basisdilemma met een pedagogisch gezien beperkte betekenis gaat (Levering, 2009). Door de tijd heen hebben we perioden gekend met een accent op het belang van de omgeving en perioden met een accent op het belang van erfelijkheid of biologie. Eind jaren zeventig werden in het geval van psychische problemen hele gezinnen opgenomen, omdat het uitgangspunt was dat het nooit aan de patiënt lag, maar altijd aan de omgeving. Eind jaren tachtig werden zonder enige reserve psychofarmaca ingezet. Het is een vergissing om te denken dat als je de respectievelijke bijdrage van nature en

nurture aan de ontwikkeling kent, ook weet wat je pedagogisch te doen staat. Als je de erfelijke beperkingen van je kind kent, ontslaat dat je nog niet van je pedagogische inspanningsverplichtingen. Misschien wel integendeel. In de overerving van menselijke eigenschappen is zelden één enkel gen in het geding. In de meeste gevallen is er in de wetenschap sprake van waarschijnlijkheidsuitspraken die in het individuele geval eigenlijk niets zeggen. Er zijn geen eenvoudige causale relaties tussen enerzijds alle mogelijke externe factoren – de erfelijke inclusie – en anderzijds het uiteindelijke ontwikkelingsresultaat. Voor de schuldvraag is ook in de alledaagse afweging de vraag of er sprake is van een causale relatie tussen handeling en gevolg van belang. In juridische zin is pas sprake van schuld als de oorzakelijke relatie tussen handeling en een bepaald gevolg wettig en overtuigend bewezen kan worden. De voorwaarden die juridisch bewijs wettig en overtuigend kunnen maken, zijn in bepaalde opzichten minder strikt dan de eisen die aan een wetenschappelijk bewijs gesteld worden. In de opvoeding is het zelfs de



vraag of dat ‘wettig en overtuigend bewijs’ geleverd kan worden. Systematische verwaarlozing en mishandeling zijn opgenomen in het Wetboek van strafrecht omdat de causale relatie met ontwikkelingsschade bewezen wordt geacht. De vraag naar het ouderlijk schuldgevoel komt dus niet alleen op als het om handelingen gaat. Het betreft niet alleen nurture, maar ook nature. Als jouw kind onmiskenbaar jouw groot uitgevallen kromme neus erft, kun je als ouder daar onmiskenbaar een zeker schuldgevoel van krijgen. Er wordt van uitgegaan dat bij depressie erfelijkheid een rol speelt, maar dan heeft men het inderdaad over grote aantallen verschillende genen. Het is wel de vraag of het hierbij inderdaad om nature gaat of toch weer om nurture. Het gaat immers om een mogelijk rechtstreeks gevolg van de voortplantingshandeling. Of mensen behept zijn met erfelijke vormen van bepaalde ziektes kan tegenwoordig worden vastgesteld voordat die ziekten zich openbaren. Wat staat ouders te doen als ze daar weet van hebben? Kennisontwikkeling in de medische wetenschap heeft hoe dan ook meer ethische problemen gecreëerd dan opgelost.

JE MOET PROBEREN ER WAT AAN TE DOEN, MAAR JE BENT ER OOK MEE BEHEPT

Het antwoord op de vraag of een ouder verantwoordelijk gesteld kan worden voor het slechte humeur van zijn of haar kinderen zal hoe dan ook geen zware consequenties hebben. Schuldgevoel bij ouders is voor een belangrijk deel een gevolg van een systematische overschatting van de invloed van de opvoeder. Toen in 1998 Judith Harris in haar boek *The nurture assumption* vaststelde dat de invloed van leeftijdgenoten op de ontwikkeling van persoonlijkheidseigenschappen vanaf de puberteit veel groter is dan de invloed van de ouders, haalde dit nieuws de kolommen van alle dagbladen, en werd het door veel ouders ervaren als verlichting van het schuldgevoel. Ouders konden wat lang was aangezien voor de uitkomst van een ‘slechte opvoeding’ op andermans conto schrijven. Op de keper beschouwd was er weinig nieuws onder de zon, want ouders waren altijd al beducht geweest voor de invloed van ‘verkeerde vrienden’, maar toch. De in

pedagogische zin positieve consequentie van onterecht schuldgevoel van opvoeders is dat het een gevoel van opvoedingsverantwoordelijkheid creëert. Het merendeel van de ouders geeft nooit op.

Desgevraagd zegt Tjit zich wel verantwoordelijk te voelen voor zijn vroegere slechte humeur en daarmee in zekere zin voor de somberheid van zijn dochter, maar hij vindt niet dat hij er zijn excuses voor hoeft aan te bieden. Men is ook wie men is, is zijn overtuiging. En daarmee is de ambiguïteit van het verschijnsel humeurigheid wel voldoende verhelderd. Je kunt wel proberen om er anderen zo weinig mogelijk mee lastig te vallen, maar dat zal nooit helemaal lukken, want je bent er ook mee behept. De wijze les van Tjits moeder luidt dat je, terugkijkend op wat je in je leven niet gedaan hebt, moet vaststellen dat je gewoon gedaan hebt wat je kon doen. Janna noemt die conclusie mild. Misschien is die conclusie te mild. De ambivalentie verdwijnt nooit helemaal. ★

BAS LEVERING

Pas na afronding van dit essay is mij gebleken dat Tjit Reinsma als schrijver bekend is onder het pseudoniem Nicolaas Matsier. Welbespraaktheid en aansprekende reflectie op de eigen ervaring zijn in het geval van een gelauwerd romanauteur niet verrassend meer. Het maakt de geschiktheid van het verslag van het gesprek tussen Janna en haar vader als bron voor vruchtbare narratieve analyse achteraf zeer begrijpelijk.

LITERATUUR

- ♦ Bentz van den Berg, R. (2005). Hé, Eikel! Stoppen! In: R. Bentz van den Berg, *Zapdansen* (pp. 164-168). Amsterdam: Augustus.
- ♦ Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do*. London: Bloomsbury.
- ♦ Levering, B. (2009). Nature-nurture: basisdilemma met een beperkte praktische betekenis. In J. van der Lans & J. Steyaert (red.), *Canon sociaal werk* (zie: bit.ly/3nuVniX).

Juf-op-straat Jorie Wieriks...

... onderneemt met schoolklassen projecten over allerlei thema's (zie Facebook, Juf op Straat). De projecten bevatten altijd onderdelen waarbij kinderen zelf creatief aan de slag gaan. Wat zien we hier en wat zit erachter? **Jorie vertelt erover aan Saskia van Oenen.**



Karel Appel fungeert al een paar jaar in mijn projecten met leerlingen – hier uit groep 4 – van de Dr. E. Boekmanschool. We bekijken en bespreken eerst allerlei soorten schilderkunst, om dan in te zoomen op Appel, die opgroeide in de Amsterdamse Dapperbuurt: vlak bij hun school. Zijn vader was kapper en wilde dat Karel ook kapper werd. Maar Karel wilde schilderen, net als zijn oom, met wie hij dat samen ook deed, buitenshuis. In de kapperszaak veegde hij haren liefst bij elkaar in diervormen. Ik vertel hoe hij toch op de kunstacademie kwam – arm en hongerlijdend in de oorlog; hoe anders dan anderen hij schilderde, kijkend als een kind, met veel kleur en gevoel; dat men zijn eerste muurschil-

Kunststukjes

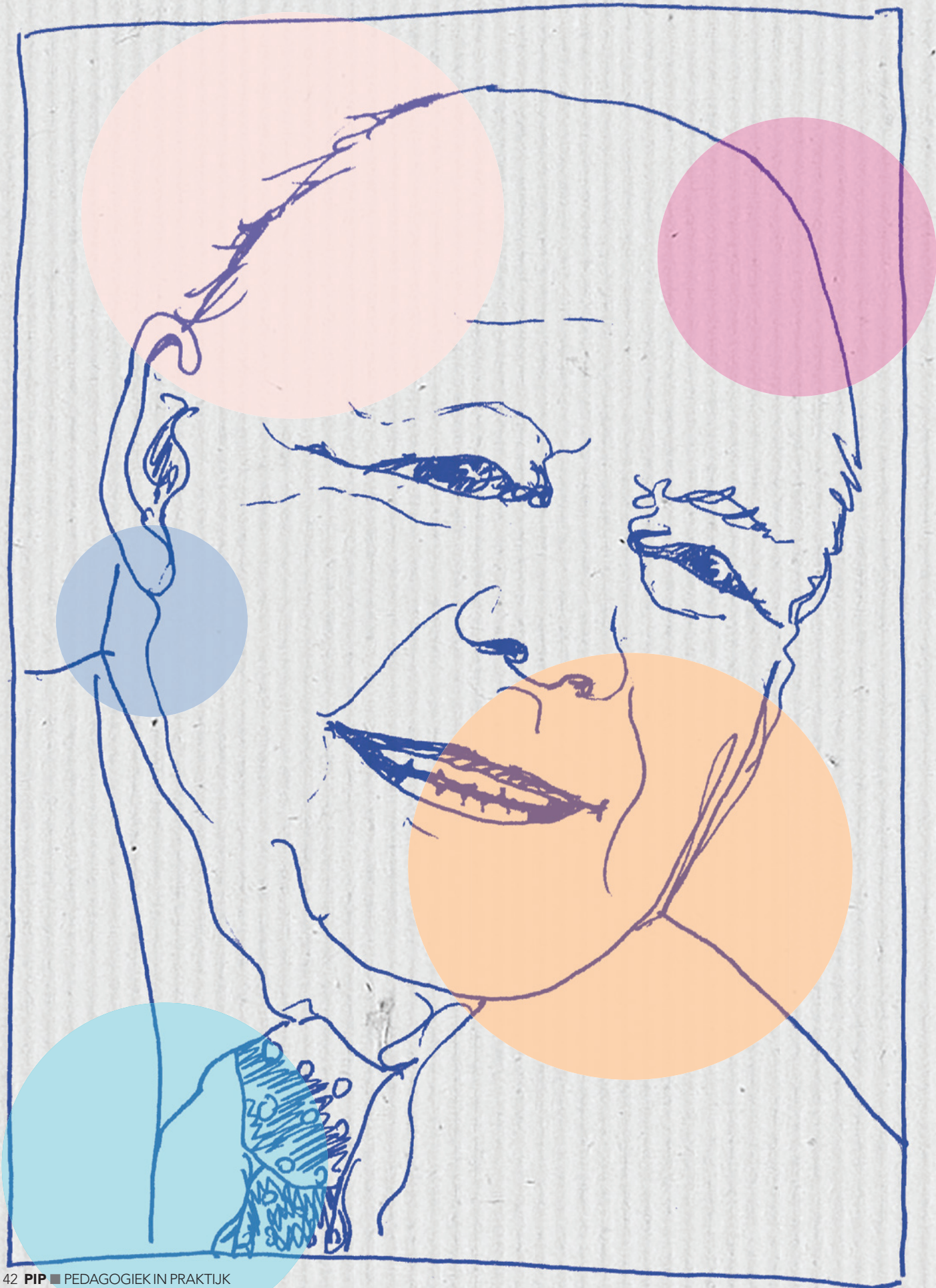
SASKIA VAN OENEN EN
JORIE WIERIKS



dering – over hongerige kinderen – zo lelijk vond dat die tijden lang achter een andere muur verborgen werd. De meelevende kinderen willen die meteen zien. Al gaat dat niet: tegenover de school, op UvA's Roeterseilandcampus, hangt ook een enorme Appel!

Gezeten voor dit werk (*La Folie des Rues*: over de Franse revolutie) vraag ik wat de kinderen erin zien: wolken, een paard ... Weten ze van protesten op straat? Ja vanwege klimaat, corona – en dan zien ze: protestborden! En daaronder? Barricades, wist een jongetje dat daar in Zuid-Amerika met zijn vader echt achter had gezeten. Dan tekenen allen vol flair hun impressies ervan – ook diegenen die vinden dat Appel wel wat 'stom' tekende. Een meisje zei eerst heus dat haar kleuterzusje zo iets

ook kon – maar even later: '... toch moeilijker dan ik dacht'. Vervolgens bekijken we veelkleurig ander werk van Appel, om in zijn stijl hoofden te schilderen: na een of twee van die zwarte lijnen gaan ze vanzelf los. 'Appelig schilderen' vinden ze kicken: grappig, en het hoeft niet te lijken. Gewoonlijk wordt hun schilderkunst in school tentoongesteld, maar tijdens corona werd dat aan het schoolhek – de straat op! Daarvoor schilderden ze nu, op uitgeknipt karton, demonstranten met velerlei leuzen, variërend van 'meer groen!' tot 'meer snoep!'



Norman Garmezy wordt gezien als de grondlegger van het onderzoek naar veerkracht, een concept dat verklaart waarom kinderen hun negatieve ervaringen zoals verwaarlozing en mishandeling al dan niet overwinnen.

door Jan van der Ploeg

Biografie

JAN VAN DER PLOEG

Norman Garmezy (1918-2009)

VEERKRACHT

De ouders van Garmezy waren kinderen van Joodse immigranten die halverwege de negentiende eeuw zijn gevlucht vanuit Rusland naar het westen. Zij hadden zich als immigranten in New York gevestigd. Daar werd Norman Garmezy geboren op 18 juni 1918. Hij groeide op in een Joodse wijk in de Bronx. Het gezin bewoonde daar een klein appartement.

De vader van Norman werkte hard als modeontwerper en hoopte op termijn een eigen bedrijf te kunnen starten. Helaas raakte hij tijdens de grote economische depressie in de jaren dertig zijn baan en zijn spaargeld kwijt. Om het hoofd boven water te houden, keerde hij noodgedwongen terug naar de fabriek, samen met zijn vrouw.

De ouders van Garmezy waren doorzetters en hechtten erg aan een goede opleiding voor hun kinderen. Het sprak bijna vanzelf dat ook Garmezy zijn best deed op school. Hij sloeg op de lagere school drie klassen over en ging al op jonge leeftijd naar het City College van New York. Hij volgde er de Business Administration School en had het idee later te gaan werken in een sector van de economie.

VAN ECONOMIE NAAR PSYCHOLOGIE

Dat veranderde toen hij een paar inleidende colleges over industriële psychologie volgde van Milton Blum (1912-2000), een expert en pionier op dit terrein. Garmezy verlegde zijn aandacht meer en meer van de economie naar de psychologie. Na zijn bachelor stapte hij over naar het Teachers College van de Columbia Universiteit in New York. Daar koos hij voor het onderdeel Counseling en Coaching en behaalde er zijn master in 1939.

Het gezin had het niet breed. Garmezy had daarom tijdens zijn studie verschillende baantjes zoals zaalwachter, portier

en kaartjesverkoper in het Paradise Movie Theater. Het verhaal gaat dat hij zich tijdens het draaien van de laatste film verdiepte in zijn studieboeken.

Na zijn master ging Garmezy aan het werk. Veel keus hadden Joden toen niet door de hardnekkige discriminatie. Garmezy kreeg een baan bij een Joodse instelling in Cleveland (Ohio) waar mensen werden geadviseerd en begeleid in hun werk.

Toen de Tweede Wereldoorlog uitbrak, kwam daaraan een einde. Hij werd in 1943 opgeroepen voor militaire dienst en werd geplaatst bij de infanterie. Daar kreeg hij last van een hernia. Na een operatieve ingreep werd hij overgeplaatst naar een ander onderdeel van de krijgsmacht. Samen met andere militairen volgde hij gedurende zes maanden colleges psychologie aan de Universiteit van Iowa in Iowa City over leidinggeven en personeelsbeleid. Hij studeerde er niet alleen, maar maakte zich ook verdienstelijk als schrijver van een geslaagde musical.

Na afloop van dit half jaar werd hij geplaatst bij de 28e divisie en werd hij uitgezonden naar Europa, waar hij onder meer de Slag om de Ardennen meemaakte. Tijdens zijn verlof in 1945 trouwde hij met Edith Linick. Daarna zou hij worden uitgezonden naar Japan. Dat ging echter niet door, want een paar dagen na zijn huwelijk vielen de twee atoombommen en werd de vrede getekend.

Na hun huwelijk verhuisde het jonge paar naar Iowa City. Daar kreeg Garmezy een baan aan de Iowa University, de universiteit waar hij eerder als militair enkele maanden had gestudeerd. Hij leerde er veel van de invloedrijke en veel geciteerde hoogleraar psychologie, Kenneth Spence (1907-1967), een groot voorstander van empirisch onderzoek en interdisciplinaire samenwerking. Garmezy werd zijn assistent en startte zijn promotieonderzoek.

In het kader van dat onderzoek naar schizofrenie vertrok hij



in 1947 naar het Worcester State Hospital in Massachusetts. In 1950 keerde hij terug naar de universiteit van Iowa om er zijn proefschrift af te ronden en in dat jaar te promoveren.

ONDERZOEK NAAR SCHIZOFRENIE

Na zijn promotie werd hij door hoogleraar Elliot Rodnick (1911-1991) gevraagd te komen werken aan de Duke University, Durham, North Carolina, als Assistent Professor, met de leeropdracht Clinical Psychology and Schizophrenia. Hij werd al snel gewoon hoogleraar. Samen zetten zij de studie naar de oorzaken van schizofrenie voort. Tien jaar lang nam hij deel aan een groot onderzoeksproject, gesponsord door het National Institute of Mental Health (NIMH), gericht op het ontrafelen van het verschijnsel schizofrenie. In hoeverre ligt het risico op schizofrenie bij de ouders met schizofrenie of in de psychosociaal ongunstige omgeving?

Tijdens dit onderzoek verschoof de aandacht steeds meer naar een vergelijking tussen jongeren met schizofrenie en jongeren met gedragsproblemen, die opgroeiden onder ongunstige omstandigheden. Later, in 1967, zou Garmezy samen met Rodnick worden onderscheiden met de Stanley R. Dean Award voor hun baanbrekende studies naar schizofrenie.

Na elf jaar aan de Duke University te hebben gewerkt aan het onderzoek naar schizofrenie aanvaardde Garmezy in 1961 een hoogleraarschap Ontwikkelingspsychologie aan de

University of Minnesota, waaraan hij tot 1989 verbonden bleef. Hij verhuisde daarvoor met zijn vrouw en drie kinderen van North Carolina naar Minnesota. In Minnesota richtte hij het befaamde onderzoeksproject op: *Project Competence Longitudinal Study* (PCLS). In dit project werden verschillende groepen kinderen gevolgd tot in hun volwassenheid.

Het onderzoek betrof in eerste instantie twee groepen jeugdigen:

- jeugdigen met een schizofrene moeder;
- jeugdigen met gedragsproblemen maar zonder een schizofrene moeder.

Beide groepen werden onderzocht en gevolgd in hun ontwikkeling. Een van de uitkomsten was dat de antisociale kinderen op school de slechtste relaties hadden met hun klasgenoten en leerkracht. Omdat de meeste kinderen geen problemen gaven, vroeg Garmezy zich af wat de beschermende factoren waren.

In meerdere follow-upstudies met verschillende groepen jeugdigen, met uiteenlopende risico- en beschermende factoren, kwam hij tot de conclusie dat meer veerkrachtige kinderen minder risicofactoren en meer beschermende factoren hebben.

De protectieve factoren liggen op drie niveaus:

- individuele factoren zoals cognitieve vaardigheden, maar ook biologische disposities zoals temperament en activiteitsniveau (zelfbeheersing);
- gezinsfactoren zoals cohesie en warmte, en bij afwezigheid van de ouders een vervanger, zoals een oma, die zorgt voor het welzijn van het kind;
- externe ondersteunende factoren zoals een beroep kunnen doen op familie, leerkracht, burens, vrienden, kerk en wijkinstelling.

VEERKRACHT

Aanvankelijk richtte de aandacht van Garmezy zich op de rol van het concept competentie in de ontwikkeling van kinderen. Het bleek namelijk dat kinderen die minder hinder ondervonden van de stress ten gevolge van ongunstige omstandigheden zoals verwaarlozing of kindermishandeling, meer competentie bezaten dan kinderen die daaronder gebukt gingen en problematisch gedrag vertoonden. Kenmerkend voor competentie was het sociaal, cognitief en emotioneel goed kunnen functioneren.

Dat bracht Garmezy bij het begrip *veerkracht*. Dat is echter

Het verhaal gaat dat Garmezy zich tijdens het draaien van de laatste film verdiepte in zijn studieboeken

niet hetzelfde als onkwetsbaarheid. In het laatste geval wordt verondersteld dat een kind immuun kan zijn – het ongerief en de stress doen het kind niets – terwijl veerkracht erop wijst dat de ongunstige omstandigheden het kind wel schaden, maar dat het kind de stress gevende moeilijkheden heeft overwonnen. Garmezy definieert veerkracht als volgt: *‘Resilience is designed to reflect the capacity for recovery and maintained adaptive behavior that may follow initial retreat or incapacity upon initiating a stressful event.’*

Competentie en veerkracht vormen de sleutelementen in de verklaring waarom het ene kind wel en het andere kind niet onder het onheil van een ongunstige (opvoedings)situatie gebukt gaat en zich problematisch gaat gedragen.

Garmezy onderkende drie modellen waarmee naar het concept veerkracht kan worden gekeken:

- het *compensatiemodel*: als het kind veel stress ervaart en weinig competent is, kan dat worden gecompenseerd door steun van anderen. Bijvoorbeeld een liefdevolle oma of een hartelijke buur;
- het *weerbaarheidsmodel*: persoonlijkheidsfactoren en gezinskenmerken helpen de stress te verminderen van het leven onder maatschappelijk ongunstige voorwaarden (armoede);
- het *uitdagingsmodel*: uitgegaan wordt van een curvilineaire relatie tussen stressoren en aanpassing; te veel stress vermindert de veerkracht, maar bij te weinig stress ontwikkelt zich ook geen veerkracht, omdat het kind te weinig wordt uitgedaagd.

Garmezy pleitte voor meer interdisciplinaire samenwerking. Als ontwikkelingspsycholoog stelde hij dat het begrip veerkracht ook vanuit de klinische psychologie diende te worden onderzocht. Hij sprak zelfs van een nieuwe subdiscipline: ontwikkelingspsychopathologie, een term die al eerder werd

gebruikt door Theo Hart de Ruyter (1907-2001). Hij stimuleerde meer samenwerking met andere disciplines, waaronder de kinderpsychiatrie. Een goed voorbeeld is het samen met Rutter in 1983 uitgegeven handboek: *Stress, Coping, and Development in Children*, met bijdragen van onder meer Jerome Kagan (1929-heden) over stress en coping in de jonge jaren, Eleanor Maccoby (1917-2018) over sociale ontwikkeling als reactie op stressoren en Judith Wallerstein (1921-2012) over stress en ontwikkeling van kinderen na een scheiding.

LAATBLOEIERS

Garmezy is na zijn emeritaat nog actief gebleven, getuige zijn artikel: *Children in Poverty: Resilience Despite Risk* (1993). In deze publicatie overzag hij wat onderzoek met betrekking tot veerkracht in de loop der jaren heeft opgeleverd. Het zijn vooral de beschermende factoren en de risicofactoren die naar voren zijn gekomen en die zijn onder te brengen in persoonlijkheidskenmerken, gezinskenmerken en omgevingskenmerken (maatschappelijke positie en school). Het onderzoek leert dat hoe meer risicofactoren aanwezig zijn, hoe groter de kans op een negatieve sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling van het kind.

In een onderzoek uit 1993, samen met Ann Masten (1951-heden), stelde hij vast dat bij de aanwezigheid van één risicofactor in het gezin de kans op psychiatrische problemen bij kinderen 1% is. Bij twee gezinsfactoren stijgt dat met 5%, terwijl met drie risicofactoren in het gezin een toename is geconstateerd met 6%; bij vier of meer gezinsrisicofactoren is de toename 21%. Er is sprake van een uiteindelijk cumulatief effect van 33%. Hoe meer risicofactoren in het gezin, hoe groter de kans op psychiatrische problemen bij het kind. Naast dit *cumulatieve effect* wees Garmezy ook op het *transgenerationele aspect* van bepaalde risicofactoren, zoals de kans dat de volgende generatie laag opgeleid blijft of moeite heeft met school en werk. Verder memoreerde hij dat het negatieve effect van risicofactoren kan worden gecompenseerd door de aanwezigheid van beschermende factoren. In zijn studies onderstreepte Garmezy dikwijls het belang van een positieve opvoeding en het voordeel van goede cognitieve vaardigheden.

Ook belichtte hij het fenomeen van de laatbloeiers (*late bloomers*), waarbij het gaat om kinderen die op latere leeftijd alsnog de veerkracht vinden om hun vroegere negatieve ervaringen te overwinnen. Dat kan door nieuwe ervaringen als een huwelijk, een vriendschap, een religie of een bepaalde gebeurtenis. Het leven kan dan een verrassende wending nemen.

Als grootste uitdaging voor het wetenschappelijk onderzoek zag Garmezy het verkrijgen van meer inzicht in de rol van de

Biografie

JAN VAN DER PLOEG

Garmezy zorgde voor verandering van het doemdenken over kinderen die onder ongunstige constantheiden opgroeien

biologische, neurologische en genetische factoren met betrekking tot veerkracht. Een spoor dat nu onder meer door Rutter wordt gevolgd.

Al met al heeft Garmezy een baanbrekende rol vervuld in het onderzoek naar risicokinderen met kans op psychopathologie. Hij onderkende al vroeg het belang van het begrip veerkracht, dat kinderen hielp hun moeilijkheden te overwinnen. Niet ieder kind komt na verwaarlozing of ander onheil slecht terecht. Hij veranderde daarmee het doemdenken over kinderen die onder ongunstige constantheiden opgroeien.

LAATSTE JAREN

Garmezy was lid, adviseur en voorzitter van uiteenlopende commissies en verenigingen en werd gezien als grondlegger van het onderzoek naar risicofactoren, competentie en veerkracht.

Voor zijn werk kreeg hij vele onderscheidingen, waaronder de Lifetime Research Career Award NIMH (1962-1988), de Ittelson Award van de American Orthopsychiatry Association (1986), de Lifetime Contributions Award van de Society for research in Psychopathology (1987) en de Mentor Award

van de American Psychological Association (APA, 2000).

Voor zijn studenten en collega's was hij een mentor en vriend, getuige ook het aan hem gewijde boek *Festschrift Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* van Rolf et al. (1990).

Helaas liet zijn geheugen hem steeds meer in de steek en moest zijn naaste omgeving toezien hoe zijn briljante geest en zijn grote gevoel voor humor hem in de laatste twee decennia van zijn leven meer en meer in de steek lieten.

Hij overleed aan de ziekte van Alzheimer in Nashville, Tennessee op 21 november 2009 op de leeftijd van 91 jaar. Zijn vrouw was enkele maanden eerder overleden. Edith en hij hadden drie kinderen: Kathy, Andy en Larry. Hij sprak altijd met veel waardering over zijn vrouw en kinderen. Hij riep vaak: 'Every one should have an Edie.' De deur van hun huis stond altijd open.

Naast zijn werk had Garmezy drie passies: theater, film en politiek. Zijn naaste medewerkster Ann Masten schreef na zijn overlijden: 'He was a remarkable person and scholar who left an extraordinary legacy of love and work to inspire future generations in their efforts to understand and promote the human capacity for competence and resilience.' ★

JAN VAN DER PLOEG is emeritus hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden.



Dit artikel is een licht bewerkte versie van het hoofdstuk over Norman Garmezy uit het boek *Pioniers in de jeugdzorg. Dertig denkers en doeners van Jan van der Ploeg*. Amsterdam: SWP, 2021. ISBN 9789085601302; 288 pagina's; € 29,90.



LITERATUUR:

zie [pedagogiek.nl/](https://www.pedagogiek.nl/)
literatuurlijst of
scan de QR-code.

(boeken & films & events & congressen & websites & voorstellingen & ...)

Burgerschap! Een roerige kwestie

Een klas tieners discussieert over nepnieuws, iedereen schreeuwt door elkaar, iemand beweert dat anderen jou nooit hun waarheid mogen opleggen – ‘als ik zeg dat de aarde plat is kun je me niks maken!’ Een verlegen meisje komt er maar niet tussen tot ze toch hard roept: ‘*En nou mag ik even!*’ en zegt dat je elkaar toch geen onzin mag verkopen: ‘Zeg liever iets wat je echt aan het hart gaat.’

Met deze praktijkscène openen Menno Hurenkamp en Evelien Tonkens – beiden doorgewinterd onderzoeker en publicist over burgerschapszaken – hun boek voor de bovenbouw van havo-vwo, over wat burgerschap is en wat je ermee kunt. De uitroep ‘*En nou mag ik even!*’ kozen ze daarbij als hoofdtitel.

Die hoofdtitel en bijbehorende praktijkscène doen meteen al denken aan actuele perikelen, rumoer en heibel over burgerschap en democratie. Dit alles en nog veel meer komt in het boek op allerlei manieren aan de orde. Je kunt het zien als een causerie met jongeren, waarin actuele kwesties deels vanuit jongerenperspectief zijn beschreven, afgewisseld met beschouwingen over burgerschap, feitelijke informatie en historische toelichtingen, stukjes filosofie, uitleg en reflectie over kernbegrippen. Zo lezen we over de ontwikkeling van de rechtsstaat en de verzorgingsstaat, democratische instituties die essentieel zijn voor de realisering van burgerrechten en de uitoefening van burgerschap. Burgerschap wordt onder

meer getypeerd als ‘bevrijding’ oftewel emancipatie, van steeds meer groepen mensen: van de ‘gewone man’, van vrouwen, recenter ook homo’s en transgenders, met daarbij de vraag in hoeverre robots en dieren of de natuur ook rechten hebben. En hoe dit alles tot stand kwam (of moet komen) door een combinatie van langdurige strijd door mensen ‘van onderop’, en van bovenaf door het optuigen van overheidsinstituties, wetten, regels en regelingen. Steeds komt daarbij het belang naar voren van ‘tegenmacht’ (waarover de politiek nu zoveel rept) om de democratie niet te laten ontsporen; ter controle of politieke afspraken wel nagekomen worden, maar ook om de democratie ‘meerstemmig’ te houden. Die tegenmacht moet zich kunnen manifesteren in instituties, maar ook doordat burgers zelf hun verschillende stemmen kunnen laten horen en daarmee invloed kunnen uitoefenen.

Dat laatste is eigenlijk de belangrijkste rode lijn in *En nou mag ik even!*: wat komt erbij kijken om je stem te laten horen? De steeds terugkerende boodschap is: je moet als burgers elkaar niet alleen tegenspreken of je eigen gelijk verkondi-

gen, maar je moet ook kritisch nadenken, naar andersgezinden luisteren en begrip voor hen opbrengen, en verantwoordelijk daarnaar handelen. En dat is beslist geen makkie, maar een imposante opgave.

Het boek heeft twee delen: ‘Burgerschap: waarom en hoe?’ en ‘Burgerschap in de praktijk’. Dat tweede deel heeft hoofdstukjes met uitdagende titels: Geen enkele partij past precies bij mij. Waarom zou ik naar jou luisteren? Gelijke kansen, ongelijke uitkomsten? Iedereen zijn eigen waarheid? Wie laten we binnen? Is het kolonialisme te lang geleden? Is klimaatopwarming te ver in de toekomst?

Principes

Na de hierboven genoemde praktijkscène opent deel 1 met een introductie op burgerschap: als begrip dat uitdrukt dat we allemaal gelijk (waardig) zijn terwijl we evengoed allemaal verschillen in achtergronden, overtuigingen en interesses. Na wat voorbeeldjes over gelijke rechten op overheidsdiensten en bescherming tegen discriminatie, volgt de burgerschapsopdracht tot vreedzaam (geweldloos) samenleven: in zijn veelei-

“Het recht op vrije meningsuiting verplicht tevens tot het tolereren van en luisteren naar meningen van anderen”

Warm

(boeken & films & events & congressen & websites & voorstellingen & ...)

sendheid vergeleken met lopen op een evenwichtsbalk, balancerend tussen begrip en kritiek. Daarna komt het verband tussen burgerrechten en -plichten aan de orde, met voorbeelden, waaronder het recht op vrije meningsuiting dat tevens verplicht tot het tolereren van en luisteren naar meningen van anderen. De auteurs geven uitleg over je verantwoordelijke rol als burger in een gemeenschap. Cruciale vraag daarbij is in welk soort gemeenschappen je in die rol kunt en wilt functioneren: je school, je elftal, de kerk, de wijk of het land waar je woont of nog een groter geheel – en ook op social media? De auteurs stellen dat je alleen in de rol van burger gelijk bent aan alle anderen, terwijl dat ‘niet vaststaat’ in andere rollen zoals in die van leerling, werknemer, gezinslid, of onder vrienden. Dat cryptische ‘niet vaststaan’ had beter vervangen kunnen worden door uitleg over het begrip ‘rolwisseling’ dat nu slechts als tussenkopje figureert (en verderop in het boek soms weer opduikt).

Na een goed stuk over de ontwikkeling van burgerschap sinds de achttiende eeuw volgt een toelichting op burgerschapsvisies vanuit drie ‘Idealen’: liberale, republikeinse en communautaire. Over de bijgaande aanduiding hoe Nederlandse politieke partijen daarmee corresponderen, valt zeker te twisten. Daarna volgen echter mooie en eenvoudig beschreven fragmenten filosofisch gedachtegoed, deels gekoppeld aan voorbeelden van publieke kwesties zoals: hoe hard mogen auto’s rijden? Hoe laat gaan cafés dicht? De centrale boodschap is dat burgerschap altijd in ontwikkeling blijft, met als actuele kwesties de kloof tussen burger en politiek, dalend

vertrouwen in de overheid, competitie of solidariteit.

Kwesties en perspectieven

In deel 2 behandelt het hoofdstukje ‘Gelijke kansen, ongelijke uitkomsten’ de meritocratie, met naast de voordelen ook de nadelige (individualiserende) misvatting dat het louter aan jezelf ligt wat je in de wereld weet te bereiken, terwijl daar zoveel anders bij meespeelt: inkomensverschillen, soorten talent en werk die lager of hoger gewaardeerd worden, pech of geluk hebben. Daarom pleiten de auteurs voor een ‘respectsaamenleving’ met gelijke waardering voor

hadden en zich naar bijbehorende normen voegden. Maar, merken de auteurs erbij op, de digitaal aangezette ‘bubbels’ van tegenwoordig werken eigenlijk net zo als de voormalige zuilen. Helaas werken ze dit leerrijke cultuurhistorische perspectief niet verder uit, en laten het aan de jonge lezers of hun leraren om het verschil tussen beide interpretaties (was het vroeger anders of hetzelfde?) te signaleren.

Het hoofdstukje over migratie zoomt in op de gebondenheid van burgerschap aan de nationale staat, en bijgaande lastige vragen omtrent migratiebeleid, inburgering en cultuurverschillen. Over

“Alleen in de rol van burger ben je gelijk aan alle anderen”

verschillen, zodat burgerschap voor iedereen wordt hersteld ‘en kinderen niet langer bang [hoeven] te zijn voor de vernedering van de Cito-toets’ (p. 117). Individualisering komt geregeld terug in andere hoofdstukjes, als kenmerk van deze tijd, versterkt door de digitalisering. Het wordt opgevoerd als een van de mogelijke redenen waarom mensen zich minder herkennen in politieke partijen, de overheid minder vertrouwen, gezag(sdragers) minder accepteren. Ook de huidige discussies over identiteit worden daarbij – hoewel nogal vaagweg – betrokken. Die individualisering wordt vergeleken met de eertijdse verzuiling waarin mensen een sterk groepsgevoel

deze complexiteit wordt wel erg rommelig verhaald. Bovendien wekt het de dubieuze suggestie dat kosmopolitisme, in onderscheid van nationalisme, neerkomt op ‘je aan niets of niemand verbonden of verplicht voelen’ (wat ook nog koningin Máxima in de mond wordt gelegd, merkwaardig verhaspelend wat zij ooit over Nederlandse identiteit zei). Zulke kritiekpunten daargelaten, geeft dit boekdeel nuttige uitleg over wat ‘stemmen’ betekent in het systeem van volksvertegenwoordiging (niet iedereen kan alsmat met politiek bezig zijn) via partijen; de organen die daarbij in het spel zijn (van gemeenteraad tot regering); en hoe daarin moet worden onder-

programma's & uitzendingen & publicaties & veel meer)



handeld om tot beslissingen te komen: argumenten en belangen afwegend, wat altijd compromissen inhoudt. Het bespreekt voor- en nadelen (voor burgers, partijen en bestuurders) van de vele partijen die in Nederland zijn ontstaan; en van diverse opties om tegen-

begrip voor mensen die het raar vinden om excuses te maken voor iets wat je niet zelf hebt gedaan, of die trots zijn op de Nederlandse geschiedenis. Maar daarbij gaat flink wat informatie over slavernij en uitbuiting, met de constatering dat burgers van Nederland en de voorma-

lichte koloniën wel allemaal getekend zijn door dat verleden: wat ons een lotsgemeenschap maakt waarin we ons elkaars lotgevallen en emoties moeten aantrekken en respecteren. Zelfs bij het slot-hoofdstuk over klimaatopwarming worden argumenten van klimaat-sceptici genoemd. Maar vooral met de boodschap dat die weerwoord verdienen, en dat de offers voor klimaatvriendelijk leven eerlijk verdeeld moeten worden: in een collectieve aanpak waarbij 'de rijken', en vooral grote bedrijven, het merendeel moeten ophoesten. Hoop hierop geven de auteurs door een pakkende vergelijking met de ontwikkeling van de verzorgingsstaat: het vroeg toen ook een halve eeuw strijd voor de rijken inzagen dat het ook in hun belang was om die uit forse belastingen hunnerzijds te betalen – en daarna nog ruim een eeuw om die verzorgingsstaat nationaal op te bouwen. Het lastige verschil is dat de klimaatproblematiek internationaal moet worden aangepakt, maar dat blijkt nu echt een urgente noodzaak. Bovenstaande geeft nog maar een klein inkijkje in de grote schat aan perspectieven op burgerschap die dit boek biedt. En al valt er soms wat af te dingen op de uitwerking van een en ander: daar kunnen lezers – leerlingen of leraren – zelf weer kritisch mee aan de slag gaan, zoals immers de bedoeling is.

SASKIA VAN OENEN

Menno Hurenkamp & Evelien Tonkens (2021). *En nou mag ik even! Burgerschap: wat is het en wat kun je ermee?* Amsterdam, Boom. ISBN 9789024442102 176 pagina's. € 20.

NIEUW

WWW.SWPBOOK.COM/2413

Breedbekkikker

Gitte Spee & Bernadette Vermeij

ISBN 9789085601685 | 32 PAGINA'S | € 14,95

Breedbekkikker heeft een hele grote mond, maar er was bijna niemand die hem goed verstond.

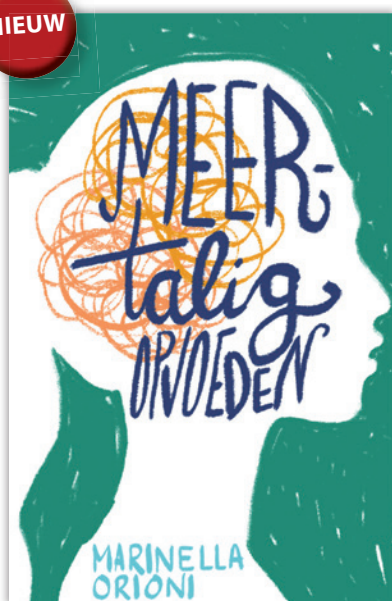
Dit rijk geïllustreerde voorleesboek helpt kinderen om na te denken over hun sterke eigenschappen. Ook al kunnen ze sommige dingen minder goed, ze zijn vast goed in iets anders. De zoektocht daarnaar sterkt hun zelfvertrouwen.

Scan de QR-code om direct meer te lezen!



Uitgaven van SWP zijn verkrijgbaar in de (online) boekhandel

NIEUW

WWW.SWPBOOK.COM/2268

Meertalig opvoeden

Marinella Orioni

ISBN 9789088509889 | 240 PAGINA'S | € 20,00

"Met mama praat ik Nederlands, met papa Italiaans en met mijn zus Frans"

Meertalig opgroeien is een mooi cadeau voor kinderen. Ze switchen moeiteloos van de ene naar de andere taal, het is goed voor hun cognitieve ontwikkeling en ze bouwen een enorme woordenschat en een groot referentiekader op. Maar meertalig opvoeden gaat niet vanzelf.

Meertalig opvoeden is een handboek vol informatie, anekdotes en wetenschappelijke weetjes over meertalig opvoeden. Een must voor iedereen die meertalige kinderen opvoedt.

Scan de QR-code om meer te lezen en bestel direct!



Uitgaven van SWP zijn verkrijgbaar in de (online) boekhandel

Service

Abonnementen (2022)

PIP verschijnt 6 keer per jaar
Particulieren € 52,- per jaar
Instellingen € 102,- per jaar
Studenten € 42,- per jaar
Collectieve abonnementen op aanvraag
Toeslag buitenland € 36,- per jaar

Losse nummers nabestellen via:

www.swpbook.com

Digitale edities nabestellen via:

www.pedagogiekdigitaal.nl

Prijzen gelden vanaf 1 januari 2022 voor een jaarabonnement. Een nieuw abonnement gaat in vanaf de eerstvolgende te verschijnen editie en wordt jaarlijks automatisch verlengd. **Opzeggingen** dienen uiterlijk drie maanden voor afloop van de abonnementsperiode in ons bezit te zijn.

Opgave en vragen over abonnementen

Abonnementenland, Postbus 20, 1910 AA Uitgeest. Tel. +31 (0)251 25 79 24

www.bladenbox.nl voor abonneren of

www.aboland.nl voor adreswijzigingen en opzeggingen. Abonnementenland is ook bereikbaar via Twitter. Stuur uw tweet naar:

@Aboland_klanten.

Opgave en vragen over abonnementen

België Abonnementenland, Ambachtenlaan 21 Unit 2A, 3001 Heverlee. Tel. +32 (0)28 08 55 23

www.bladenbox.be voor abonneren of

www.aboland.be voor adreswijzigingen en opzeggingen.

Adverteren

Advertentietarieven en

-voorwaarden zijn te raadplegen via

www.pedagogiek.nu/adverteren

Contactpersoon: Philippine Herkes

philippine@mailswp.com

T (020) 369 72 37

Verschijningsdata 2022: 18 februari, 22 april,

24 juni, 9 september, 28 oktober, 16 december

Kopij

Nieuwe kopij kunt u indienen via

eindredactie@pedagogiek.nu

Auteursrichtlijnen zijn te raadplegen via

www.pedagogiek.nu/auteursinstructies

Uitgeverij SWP kan niet aansprakelijk worden

gesteld voor het gebruik/de overname van tek-

sten van derden in deze uitgave. De aansprakelijkheid hiervoor berust bij de individuele auteur.

©2022 Uitgeverij SWP, Amsterdam,

www.swpbook.com

Alle rechten voorbehouden. Algemene

voorwaarden van Uitgeverij SWP zijn van

toepassing.

ISSN 1382-3272

SWP is aangesloten bij de Mediafederatie,

Groep uitgeverij voor vak en wetenschap.

mvw
media voor vak
& wetenschap



Agenda PIP 125

FEBRUARI 2022

Werken met de meldcode - Huiselijk geweld

Datum: 28 februari en 28 maart

Docent: Hans Götze

Locatie: online

Informatie: logavak.nl/aanbod/3/296/1767

MAART 2022

Opgroeien in twee families

Datum: 2 maart

Docent: Gé Haans en Esther Biemans

Locatie: Utrecht

Informatie: logavak.nl/aanbod/15/75/1761

Maak onveiligheid t.a.v. kinderen bespreekbaar

Datum: 3 maart

Docenten: Hans Götze

Locatie: Amsterdam

Informatie: logavak.nl/aanbod/7/364/1779

De Kinderopvangcoach

Startdatum: 4 maart (6 dagen)

Docenten: Wilmie Colbers

Locatie: Utrecht

Informatie: www.logavak.nl/aanbod/15/206/1756

Webinar Minder stress, minder autisme

Datum: 7 maart

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Webinar Masterclass Triple problematiek

Datum: 14 maart

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Webinar Snelle effectieve traumatherapieën

Datum: 17 maart

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Webinar Begeleiden van ouders in opvoeding

Datum: 18 maart

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Webinar Veilig online met een LVB

Datum: 29 maart

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

APRIL 2022

Webinar Trauma: herstel in eigen hand

Datum: 7 april

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Webinar Gezin en gehechtheid in tijden van stress

Datum: 14 april

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

Kindcentrumcongres

Datum: 21 april

Locatie: Jaarbeurs Utrecht (fysiek)

Informatie: www.kindcentrumcongres.nl

MEI 2022

Congres Kind & Trauma

Datum: 19 mei

Locatie: Postillion Amsterdam (fysiek en online)

Informatie: www.kindcentrumcongres.nl

JUNI 2022

Webinar Herstelondersteunende zorg

Datum: 15 juni

Locatie: online

Informatie: webinar.logacom.nl

9e Jaarcongres Huiselijk Geweld

Partnergeweld en kindermishandeling

Datum: 16 juni

Locatie: Spant! Bussum (fysiek en online)

Informatie: www.huiselijkgeweldcongres.nl

Volgende keer...

★ Jongerenrechtbanken ★ Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen

Opvoeden op school

JACQUES DANE



FOTO: JOZEF RUTTE

★ Uit de collectie schoolagenda's van het Onderwijsmuseum dwarrelen soms stukjes papier waarop in priegelhandschrift formules, jaartallen, vertalingen of ultrakorte uittreksels zijn geschreven. Spiekbriefjes! Wat is 'spieken' eigenlijk? Cornelis Verhoeven (1928-2001) typeerde het in zijn *Tractaat over het spieken* uit 1980 als het pronken met andermans veren. Etymologisch gezien hangt spieken samen met 'spekken': mager vlees larderen met spek om het meer te laten lijken. De filosoof Verhoeven had geen goed woord over voor lieden die spieken als sport in de schoolbanken beschouwen. Hij vond spieken onderwijskundig verwerpelijk. Het geeft blijk van minachting voor schoolse kennis en vaardigheden. Een samenleving waarin spieken tot op zekere hoogte gedoogd wordt, mist het elementaire belang van kennis en

vaardigheden voor het leven. Verhoeven was een serieuze man die een antiek begrip als 'eruditie' - in de betekenis van uitgebreide kennis, smaak en kritische zin - aan schoolopleiding koppelde. Een school die uitsluitend opleidt voor het arbeidsproces levert leerlingen af die hun leven als werkslaaf zullen slijten. Leven is niet alleen werken en dom consumeren, maar ook kritisch nadenken over politiek, ethiek en nog wat zaken waarvoor nu eenmaal kennis en vaardigheden nodig zijn. Als spieken bedrog is, aldus Verhoeven, dan is het vooral zelfbedrog. Er zijn twee categorieën spieken: dom en slim. Dom spieken is afkijken bij medeleerlingen, een schoolboek onder de tafel houden, voorzeggen, met een iPhone antwoorden ontvangen. Kortom, alles waar een luie leerling zelf niets voor hoeft te

doen. Slim spieken is het huiswerk onder de knie krijgen door op een minuscuul papierje de leerstof in een paar leesbare regels of formules samen te vatten. Dit resumeren is leerzaam en het mooie is dat de leerling het spiekbriefje tijdens het proefwerk vaak helemaal niet nodig heeft. De maakster van deze collectie spiekbriefjes haalde in de jaren vijftig met vlag en wimpel haar MMS-diploma. De spiekboekjes (33x70 mm, 27x25 mm, 25x20 mm) - waarvoor een vaste hand, geduld, concentratie en discipline nodig waren - maakte ze voor haar plezier. Het is pure spiekkunst.

Jacques Dane is hoofd collectie en onderzoek van het Nationaal Onderwijsmuseum in Dordrecht (www.onderwijsmuseum.nl).