

Inhoud

	Voorwoord	IX
	Redactioneel voorwoord	XI
	Wat staat de lezer te wachten?	XIII
Hoofdstuk 1	Introductie van de begrippen 'ontwikkeling' en 'opvoeding'	1
1.1	Ontwikkeling van nul tot negen	1
1.2	Opvoeding tussen nul en negen à tien jaar: van gewoontevorming naar echt opvoeden	4
1.3	Breinwetenschap en het verband tussen opvoeding en ontwikkeling	4
Hoofdstuk 2	Baby en dreumes: de periode van nul tot twee jaar	7
2.1	Inleiding	7
2.2	Hechting: veilige en onveilige gehechtheid	8
2.3	Invloeden van het temperament	10
2.4	Denkontwikkeling	12
2.5	Taalontwikkeling	13
2.5.1	Presymbolische en symbolische fase	13
2.5.2	Protowoorden en dubbel lexicon	14
2.5.3	Taal stimuleren	17
2.6	De motorische ontwikkeling	17
2.7	Spelontwikkeling	22

Hoofdstuk 3	Pedagogische implicaties van het verwekken van leven	31
3.1	Inleiding	31
3.2	De ontwikkeling-volgende en de latere opvoeding zijn cultuurbepaald	32
3.3	Nestvlieder of nestblijver?	35
3.4	Cultuur: de natuurlijke omgeving van de mens	36
3.5	'Verwekken' en 'adopterem': twee voor-pedagogische categorieën	37
3.6	Theoretische verdieping	39
3.7	Het verwekken van leven en de rol van onderwijs	44
Hoofdstuk 4	De peuter (2-4 jaar)	47
4.1	Inleiding	47
4.2	Spiegelneuronen	48
4.3	Taalontwikkeling: ontwikkeling van het spreken	49
4.4	Denk- en taalontwikkeling	53
4.5	Sociale ontwikkeling en regels leren; meedoen, grenzen stellen, koppigheid	54
4.6	Spel, angst en fantasie	58
4.6.1	Soorten spel	58
4.6.2	Angst en fantasie	61
4.7	Zindelijkheid	63
Hoofdstuk 5	Pedagogiek van het kleine kind	67
5.1	Het systeemkarakter van de wereld van het kleine kind: meedoen en zeker weten	67
5.2	Een neurologisch fundament van meedoen en zeker weten	70
5.3	Storingen in het systeem van meedoen en zeker weten	71
5.3.1	Inconsistenties en (gebrek aan) harmonie in en tussen systemen	71
5.3.2	Computer en televisie als mogelijke systeeminterferenties	75
5.4	Meedoen en zeker weten: voorbereidende opvoeding	78

Hoofdstuk 6	De kleuter	81
6.1	Inleiding	81
6.2	Waarnemen, taal, denken, handelen	83
6.2.1	Subject-object-splitsing	83
6.2.2	Overvragen	84
6.2.3	De zone van de naaste ontwikkeling	85
6.3	Taal en denken	86
6.3.1	Taalontwikkeling en denken, denkontwikkeling en taal	86
6.3.2	Taal 'in dienst van' denken; concrete voorbeelden	90
6.4	Spraak- en taalontwikkeling apart beschouwd	93
6.4.1	Langere zinnen en woordgebruik	93
6.4.2	Niet-vloeiend spreekgedrag	95
6.4.3	Fabuleren	96
6.4.4	Stimuleren van taalontwikkeling	98
6.4.5	Rijmen en zingen, klank- en letterherkenning	99
6.5	Kleuterspel	100
6.5.1	Bewegingsspel	100
6.5.2	Fantasiespel	101
6.5.3	Imitatiespel	102
6.5.4	Constructiespel	104
6.5.5	Verkennend spel	104
6.6	Tekenen en zingen	105
6.6.1	Tekenen	105
6.6.2	Zingen en andere vormen van muziek	109
6.7	Sociale ontwikkeling: begin van het einde van 'meedoen en zeker weten'	109
6.8	Kleuterangsten	111
6.9	Tot slot: spelend leren of lerend spelen	114
Hoofdstuk 7	Het jonge kind, de ander en het delen van aandacht en betekenis	117
7.1	Vooruitblik	117
7.2	Het eerste jaar	119
7.3	Het tweede en derde jaar	125
7.4	De drie-, vier- en vijfjarigen	133

Hoofdstuk 8	Van meedoen naar leren en andere ontwikkelingen	141
8.1	Inleiding	141
8.2	'Systeem': een metafoor van beperkte waarde	141
8.3	Van meedoen naar 'echte' opvoeding	142
8.4	Andere ontwikkelingen: musiceren en tekenen	147
Hoofdstuk 9	Het aanvankelijk schoolkind	153
9.1	Inleiding	153
9.2	Denken	155
9.3	Leren lezen	156
9.4	Leren rekenen	158
9.5	Begripsontwikkeling	159
9.6	Sprookjes en mythisch annex magisch denken	163
9.7	Motorische en sociale ontwikkeling en morele vorming	164
9.8	Sociale media: risico's en kansen	166
9.9	Aankondiging van wat volgt	168
Hoofdstuk 10	De Januskop van vormend onderwijs	171
10.1	Inleiding	171
10.2	Vorming dient twee heren	173
10.3	Leerplan, canon, cultuur	174
10.4	De pedagogische driehoek	176
10.4.1	Kenmerken van een goede praktijk	176
10.4.2	De asymmetrische situatie; over verantwoordelijkheid	180
10.4.3	Leren, weten en geweten	181
10.5	Pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. Over het leerplan	182
10.5.1	Inleiding	182
10.5.2	Cultuurpedagogische discussie	183
10.6	Nota bene	187
	Slotwoord dienend en bevrijdend onderwijs	189
	Literatuur	193
	Over de auteurs en redacteuren	203
	Trefwoordenregister	205

Wat staat de lezer te wachten?

Van deze naar gene zijde

XIII

Dit boek gaat over kinderen van nul tot en met negen jaar. In tien hoofdstukken wordt van deze kinderen de ontwikkeling gevolgd. Over hen kan je zeggen: ze verkeren, mentaal gesproken, nog dicht bij huis. Pas vanaf het negende à tiende jaar wordt hun aandacht zó naar de wereld om hen heen getrokken dat ze verder voerende wegen inslaan, 'de wereld in'. Pas dan komen bijvoorbeeld landkaarten in het vizier, kan de deur van de geschiedenis op een kier gezet worden en komen leven en natuur in het leerplan voor: pas dan kan er dus begonnen worden met systematisch zaakonderwijs. Aan een behandeling van die verdergaande schoolse ontwikkeling komt dit boek dus niet toe.

Mensen groeien tijdens hun vroegkinderlijke ontwikkeling naar een moment waarop ze voor het eerst kunnen nadenken over zichzelf en hun verhouding tot 'het' andere en 'de' ander. Poëtisch gezegd markeert dat 'moment' de overgang van 'deze zijde' (van nog niet nadenken over jezelf) naar 'gene zijde' (van zich bewust kunnen zijn van zichzelf).

Lang niet alle kinderen verkeren in de situatie waarin de voorwaarden voor deze groei optimaal zijn. Ons boek biedt voor deze gevallen geen soelaas: het behandelt het groot worden *niet* vanuit een ortho- en/of sociaalpedagogische of transcultureel-pedagogische benadering, maar vanuit een algemeen perspectief. Dit algemene perspectief geeft wél inzicht in de 'stempelende' kracht van de cultuur, via gewoontevorming en opvoeding – geen overbodige gedachte in een multiculturele samenleving.

We schreven: de 'stempelende' kracht van de cultuur. We zeggen hiermee dat ieders uiteindelijke volwassenheid qua denken, voelen en doen in hoge mate cultuurbepaald is. Tegelijkertijd is het zo dat volwassenen in principe de cultuurbepaaldheid van hun denken kunnen overstijgen. Het is op dit punt dat de school een cruciale taak heeft: haar doel is bij te dragen aan de vorming van kritische volwassenheid. Volwassenheid in de zin van: kritisch (durven) na (te) denken over je eigen gedachten en opvattingen. Nu er in Nederland alleen maar medelanders wonen, mag in geen pedagogieboek de aandacht voor deze rol van de school ontbreken.

We hebben moeite gedaan de modernste inzichten te koppelen aan wat al sinds jaar en dag tot de pedagogische traditie behoort en nog steeds actueel is. Deze traditie lijkt tegenwoordig vaak vergeten te worden. Het is binnen de pedagogiek en andere mens- en maatschappijwetenschappen een trend om vooral of uitsluitend te verwijzen naar de nieuwste publicaties. Hoe jammer! Het komt maar al te vaak voor dat men nu eens de plank mislaat, omdat traditionele inzichten verloren zijn gegaan, dan weer het wiel opnieuw uitvindt. Wij beroepen ons in dit boek wel op bruikbare kennis en inzichten van soms decennia geleden, of een enkele keer zelfs op eeuwenoude opvattingen.

Hoe wordt het verhaal van nul tot ruim negen jaar in dit boek verteld?

Na een introducerend eerste hoofdstuk bieden de hoofdstukken 2, 4, 6 en 9, grotendeels door Siekene Goorhuis-Brouwer geschreven, een schets van hoe de ontwikkeling, en de spannende momenten daarin, in de praktijk het beste 'gevolgd' kunnen worden. Met andere woorden: hoe gereageerd kan worden op de groei 'van binnen naar buiten', door deze op een pedagogisch verantwoorde wijze te stimuleren. In deze hoofdstukken behandelt ze achtereenvolgens de baby-, dreumes-, peuter- en kleuterfasen, en de periode van de aanvankelijke schooljaren.

Jan Dirk Imelman becommentarieert en analyseert deze praktijkgerichte en ontwikkelingspsychologisch georiënteerde hoofdstukken op meer theoretisch niveau. In hoofdstuk 3 gebeurt dat door dieper in te gaan op de rol van de cultuur binnen alle soorten opvoeding. In de hoofdstukken 5 en 8 behandelt hij respectievelijk de systeemtheorie als een voor de kleine kindperiode bruikbare theorie, en de betekenis van de eerste symptomen van zelfreflectie tijdens de kleuterjaren.

Wilna Meijer gaat in hoofdstuk 7 op theoretisch niveau in op hoe de drievoudige relatie tussen kind, het andere en de ander verloopt. Dat kind en opvoeder vanaf een zeker moment een gedeelde aandacht hebben voor dingen, legt een basis voor wat in het latere schoolse leren zo essentieel is. Wát daarin essentieel is, is dat de praktijk van onderwijzen en leren ook een drievoudige, zij het meer gecompliceerde, structuur bezit: die tussen leerling, leerstof en docent. In hoofdstuk 10 (Imelman) wordt op basis van deze drievoudige, zogenaamd *triadische* structuur van de onderwijsleersituatie een beknopte 'vormingsleer' geboden.

1 In ons boek *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs* (2017) schrijven we uitvoeriger hierover. Daarnaast bevat het boek ook teksten over de 'vermarkting' van het onderwijs, ontwikkelingen in de neurowetenschap, politiek en onderwijs. Het zou in dat kader een goed vervolg op dit boek kunnen zijn.

HOOFDSTUK 1

INTRODUCTIE VAN DE BEGRIPPEN 'ONTWIKKELING' EN 'OPVOEDING'

1

“Als je groeit, wie duwt je dan?”
- Bram, vier jaar

De begrippen *ontwikkeling* en *opvoeding* worden vaak door elkaar gebruikt. Dit hoofdstuk geeft een voorlopige indruk van wat die begrippen inhouden.

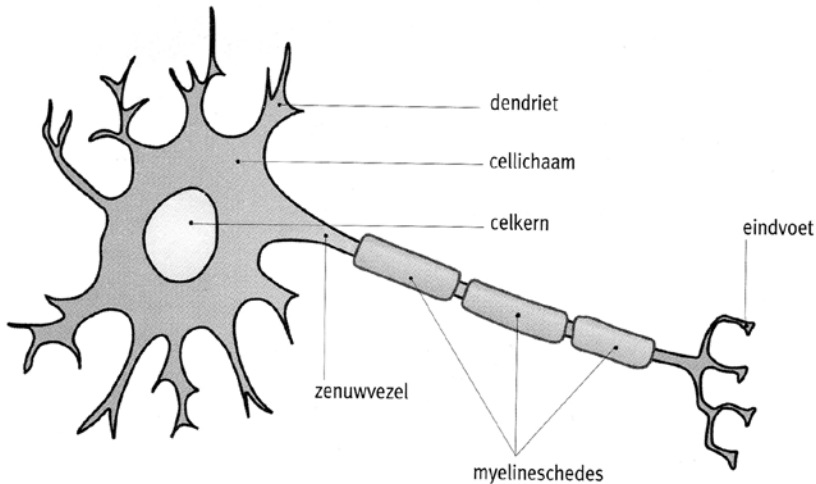
1.1 Ontwikkeling van nul tot negen

Bij de geboorte is het kind niet af. Na de geboorte *differentiëren* de hersenen, het centrale zenuwstelsel en ook het spierstelsel. De ontwikkeling van het kind verloopt dus in verschillende richtingen. Als alles goed verloopt, monden deze ontwikkelingen uit in rijpheid: de capaciteit om iets te kunnen wat eerder onmogelijk was.

Ontwikkelingen verlopen fasegewijs en doen zich, vaak in onderlinge samenhang, voor op het terrein van de motoriek, de waarneming, de gebieden van taal en denken, en op emotioneel en sociaal gebied. Hersenen, zenuw- en spierstelsel vormen de lichamelijke basis voor deze lichamelijke en psychische ontwikkelingen.

Bij de continu differentiërende ontwikkeling speelt waarschijnlijk *myelinisatie*, de vorming van mergbekleding om de zenuwen, een belangrijke rol. De zenuwbanen worden hierdoor versterkt en verstevigd. Myeline zorgt er bovendien voor dat de signaalsnelheid van de (informatie)impulsen tussen de zenuwcellen ongelooflijk hoog is; ook verhindert de stof dat signalen uitgewisseld worden tussen verkeerde cellen.

Vlak na de geboorte zijn de zenuwbanen hoofdzakelijk nog ongemyeliniseerd. Het myelinisatieproces vindt geleidelijk plaats vanaf het hoofd naar beneden; het begint in verschillende hersengebieden op verschillende momenten, en maakt dat het zich ontwikkelende individu tot steeds meer in staat is.



Figuur 1.1 De weg die de informatie via een gemyeliniseerde zenuwvezelbaan aflegt. Een zenuwcel of neuron is een van de elementen van het zenuwstelsel. Zenuwcellen produceren en verwerken signalen. Ze geven via zenuwvezels signalen door naar andere neuronen en naar cellen die deel uitmaken van organen en spieren. Dat de signaalsterkte stabiel en de informatie ongelofelijk snel van cel naar cel gaat, wordt bevorderd door afzonderlijke, vetachtige omhulsels van de zenuwvezels: de zogenoemde myelineschedes. De eindvoet van een zenuwvezel sluit aan op een dendriet van een volgende cel, of direct op het cellichaam zelf, via een synaps (een kloof) tussen de knop en volgende cel. In de hersenen bevinden zich circuits van zenuwcellen die een groot aantal lichaamsfuncties regelen en ook verantwoordelijk zijn voor ons denkvermogen.

De motorische en sensorische gebieden worden het eerst gemyeliniseerd. Daardoor kunnen de baby en de dreumes vanaf een zeker moment hun hoofd rechtop houden, zitten, omrollen, kruipen, en de eerste woordjes zeggen. Ook het tempo waarin de neurale bedrading zich ontwikkelt, is afhankelijk van myelinisatie-processen. De bedrading is dan ook niet bij alle kinderen op hetzelfde moment klaar.

Gedurende de eerste zes, zeven jaar wordt, dankzij de wisselwerking tussen omgeving en genetische factoren, als het ware al een routekaart van neurale wegen aangelegd. Tussen zes en tien jaar worden deze neurale bedradingen, nog steeds onder invloed van de omgeving, gestabiliseerd en versterkt. Het duurt tot na de puberteit voordat de complete neurale bedrading zodanig is ontwikkeld dat je kunt spreken van een uitgekristalliseerd, in uiteenlopende functies gespecialiseerd, hersen- en zenuwstelsel. Gedurende al die tijd is er natuurlijk ook altijd een kans op storingen in de ontwikkeling, waardoor de gewenste rijpheid niet bereikt wordt. Men neemt aan dat de myelinisatie pas tegen het achttiende jaar volledig afgerond is.¹

Met het gegeven dat de ontwikkelingen qua tempo en kwaliteit op het ene terrein zus en op het andere zo verlopen, wordt door ouders, verzorgers, crèche-leiders en -leidsters, enzovoort, meestal intuïtief rekening gehouden: niemand verwacht dat een kind lopend of sprekend ter wereld komt, enzovoort. Een kind gaat eerst kruipen en dan pas lopen, het gaat eerst brabbelen en dan pas woordjes spreken, eerst krassen en dan pas tekenen. Toch houdt men best vaak te weinig rekening met wat kinderen nu nog niet, maar pas later aankunnen. Dit ongeduld kan slecht uitpakken: iedere fase in de ontwikkeling moet nu eenmaal door het kind doorgemaakt worden, alleen dan ontplooiën capaciteiten zich maximaal. Vaardigheden die behoren tot een volgende fase in de ontwikkeling zijn in de voorafgaande fase nog niet te oefenen. Hierbij geldt dat aan hetgeen kinderen doen en laten, is af te lezen of en wanneer ze aan nieuwe dingen toe zijn. We komen op dit belangrijke verschijnsel met de naam 'zone van de naaste ontwikkeling' nog uitgebreid terug in paragraaf 6.2.3.

Binnen de totale ontwikkeling van geboorte tot volwassenheid zijn grofweg de volgende fasen onderscheiden: die van baby en dreumes, de peuter, kleuter, het schoolkind, de puber en adolescent. Even globaal zijn er mijlpalen aan te wijzen die een kenmerkende omslag tussen de elkaar opvolgende fasen representeren. Zo markeren de eerste een-woord-zinnetjes en de 'isse-dat-vragen' de overgang van baby naar peuter, en is de koppigheidsfase gebonden aan de peuterperiode ("Ik ben twee en ik zeg nee, ik ben drie en 'k wil nie."). Het besef dat je zelf de gevolgen draagt voor wat je doet, dient zich voor het eerst aan in de kleutertijd. De capaciteit om aan het formele leren te kunnen beginnen markeert de overgang van kleuter naar het voor schools onderwijs rijpe kind. Deze schoolrijpheid wordt door de meeste kinderen ergens tussen vijf en zeven jaar bereikt.

¹ Bij MS (multiple sclerose) vindt een omgekeerde ontwikkeling plaats. De door deze ziekte aangetaste myeline vertoont gaten, waardoor cellen niet meer de juiste signalen kunnen ontvangen.

1.2 Opvoeding tussen nul en negen à tien jaar: van gewoontevorming naar echt opvoeden

Zonder omgang met volwassenen kan een kind niet gedijen. In die omgang spelen aandacht, wederzijds vertrouwen en een heldere structuur van de omgangssituatie een belangrijke rol. Deze situatie vraagt om een goede *pedagogische atmosfeer*. Die atmosfeer behoort tot de *voorwaarden* van de *opvoeding van het kleine kind*, (die eigenlijk vooral *gewoontevorming* inhoudt). De pedagogische atmosfeer is echter óók van groot belang als het om *opvoeden in een striktere betekenis* van het woord gaat. Daarmee bedoelen we in dit boek de schoolse opvoeding, waarin het de bedoeling is dat kinderen op een kritische manier gaan leren – op zijn vroegst vanaf het moment van schoolrijpheid, wanneer de eerste stappen op het terrein van rekenen, taal en lezen worden gezet. Dit leren is erop gericht te begrijpen hoe de wereld van het getal, de taal, de mensen, de dode en de levende natuur eruitziet. Deze vorm van opvoeding in de striktere betekenis van dit boek is goed te kwalificeren als *vorming*.

1.3 Breinwetenschap en het verband tussen opvoeding en ontwikkeling

Sinds enkele jaren bestaat er een overweldigende belangstelling voor de werking van onze hersenen. Boeken als Swaabs *Wij zijn ons brein* en Crone's *Het puberende brein* gaan als warme broodjes over de toonbank.² De gedachte dat opvoeding mogelijk en noodzakelijk is, komt bij lezing van deze publicaties onder druk te staan. Pubers zijn dwars, omdat hun prefrontale cortex nog niet gerijpt is. Ze kunnen er dus 'niets' aan doen. Bij mensen met dyslexie zien de hersenen er anders uit dan bij mensen die dat niet hebben. Ook niets aan te doen dus. Het gaat de beide schrijvers echter niet alleen om dit soort specifieke gevallen, nee, de kern van hun opvattingen is dat al in de baarmoeder vrijwel alles vaststaat waarmee we, wat ons brein betreft, de rest van ons leven te maken zullen krijgen.

Is dat ook werkelijk zo? Margriet Sitskoorn nuanceert dit.³ Zij stelt dat onze hersenen voortdurend veranderen en zich kunnen aanpassen. We gaan hier wat nader op in.

Onze hersenen zijn bij de geboorte zeker nog niet af. Natuurlijk zijn, op basis van genetische patronen, bepaalde eigenschappen wel al vastgelegd vóór

² Respectievelijk Swaab, 2010 en Crone, 2008.

³ Sitskoorn, 2008.