

Inhoud

| | | |
|---------------------|--|----|
| Woord vooraf | 9 | |
| Hoofdstuk 1 | Terreinverkenning | |
| 1.1 | Een korte historiek | 12 |
| 1.1.1 | De verre voorgeschiedenis | 12 |
| 1.1.2 | Start van de ‘genetische’ psychologie | 14 |
| 1.1.3 | Omvorming tot een ontwikkelingspsychologie | 16 |
| 1.1.4 | Uitgroei tot een volwaardige levenslooppyschologie | 17 |
| 1.2 | De indeling in fasen | 20 |
| 1.2.1 | Continuïteit of discontinuïteit in de ontwikkeling | 20 |
| 1.2.2 | Het trapmodel | 21 |
| 1.2.3 | Het gelaagde model | 24 |
| 1.2.4 | Het lijnmodel | 26 |
| 1.2.5 | Poging tot synthese | 27 |
| 1.3 | Factoren die de ontwikkeling sturen | 29 |
| 1.3.1 | Rol van de erfelijkheid | 29 |
| 1.3.2 | Invloeden vanuit het milieu | 32 |
| 1.3.3 | Interacties tussen erfelijkheid en milieu | 36 |
| 1.3.4 | Zelfsturing als derde factor | 40 |
| Hoofdstuk 2 | Twee fundamentele ontwikkelingstheorieën | |
| 2.1 | De psychosociale identiteitstheorie van Erikson | 44 |
| 2.1.1 | Situering ten opzichte van Freud | 45 |
| 2.1.2 | Eriksons theorie | 49 |

6 INHOUD

| | | |
|-------|---|----|
| 2.1.3 | Een korte evaluatie | 52 |
| 2.2 | De cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget | 53 |
| 2.2.1 | Enkele basisbegrippen | 54 |
| 2.2.2 | De eigenlijke ontwikkeling | 59 |
| 2.2.3 | Een korte evaluatie | 64 |

Hoofdstuk 3 De prenatale ontwikkeling

| | | |
|-------|-----------------------------------|-----|
| 3.1 | Ontwikkeling van embryo en foetus | 70 |
| 3.1.1 | Het germinale of kiemstadium | 70 |
| 3.1.2 | Het embryonale stadium | 73 |
| 3.1.3 | Het foetale stadium | 76 |
| 3.2 | Psychisch functioneren | 82 |
| 3.2.1 | Bewegingen | 83 |
| 3.2.2 | Gewaarwordingen | 83 |
| 3.3 | Prenatale omgevingsinvloeden | 87 |
| 3.3.1 | Fysische invloeden | 87 |
| 3.3.2 | Psychologische invloeden | 97 |
| 3.4 | De geboorte | 100 |
| 3.4.1 | Het geboorteproces | 101 |
| 3.4.2 | De ervaringen van het kind | 107 |

Hoofdstuk 4 De babytijd

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.1 | Uitrusting van de pasgeborene | 111 |
| 4.1.1 | Motorische reacties | 112 |
| 4.1.2 | Waarneming en cognitie | 114 |
| 4.1.3 | Sociale gerichtheid en emoties | 119 |
| 4.2 | De verdere motorische ontwikkeling | 122 |
| 4.3 | Ontwikkelingen in de waarneming en de cognitie | 125 |
| 4.3.1 | De sensomotorische ontwikkelingsperiode | 125 |
| 4.3.2 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 130 |
| 4.4 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 137 |
| 4.4.1 | Sociale ontwikkeling | 137 |
| 4.4.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 141 |

Hoofdstuk 5 De peuterjaren

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1 | Lichamelijke en motorische ontwikkeling | 148 |
| 5.1.1 | Gebruik van de skeletspieren | 148 |
| 5.1.2 | De zindelijkheidstraining | 150 |
| 5.2 | Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren | 151 |
| 5.2.1 | Einde van de sensomotorische periode | 152 |
| 5.2.2 | Begin van het preoperationele denken | 157 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.2.3 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 161 |
| 5.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 173 |
| 5.3.1 | Sociale ontwikkeling | 173 |
| 5.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 178 |

Hoofdstuk 6 De kleuterjaren

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.1 | Lichamelijke en motorische ontwikkeling | 182 |
| 6.1.1 | Lichamelijke veranderingen | 182 |
| 6.1.2 | Motorische ontwikkeling | 184 |
| 6.2 | Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren | 186 |
| 6.2.1 | Het preoperationele denken van kleuters | 186 |
| 6.2.2 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 192 |
| 6.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 206 |
| 6.3.1 | Sociale ontwikkeling | 206 |
| 6.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 210 |

Hoofdstuk 7 De schoolperiode

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.1 | Lichamelijke en motorische ontwikkeling | 220 |
| 7.1.1 | Lichamelijke veranderingen | 220 |
| 7.1.2 | Motorische ontwikkeling | 221 |
| 7.2 | Ontwikkelingen in de waarneming en het mentaal functioneren | 224 |
| 7.2.1 | Het concreet-operationele denken | 225 |
| 7.2.2 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 231 |
| 7.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 243 |
| 7.3.1 | Sociale ontwikkeling | 243 |
| 7.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 248 |

Hoofdstuk 8 De adolescentie

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.1 | Lichamelijke ontwikkeling | 261 |
| 8.1.1 | De lichamelijke veranderingen in de puberteit | 261 |
| 8.1.2 | Psychologische gevolgen van de lichaamsveranderingen | 267 |
| 8.2 | Cognitieve ontwikkeling | 270 |
| 8.2.1 | Kenmerken van het formeel-operationele denken | 271 |
| 8.2.2 | Enkele gevolgen van het formeel-operationele denken | 278 |
| 8.2.3 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 280 |
| 8.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 284 |
| 8.3.1 | Sociale ontwikkeling | 284 |
| 8.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 291 |

Hoofdstuk 9 De volwassenheid

| | | |
|-------|---|-----|
| 9.1 | Lichamelijke ontwikkeling en psychisch welbevinden | 301 |
| 9.1.1 | Lichamelijke veranderingen | 301 |
| 9.1.2 | Het climacterium of de overgangsjaren | 304 |
| 9.1.3 | Psychologische reacties op de lichaamsveranderingen | 310 |
| 9.2 | Cognitieve ontwikkeling | 312 |
| 9.2.1 | Het postformele denken | 313 |
| 9.2.2 | Evolutie van de intellectuele vermogens | 315 |
| 9.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 320 |
| 9.3.1 | Sociale ontwikkeling | 320 |
| 9.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 329 |

Hoofdstuk 10 De ouderdom

| | | |
|--------|---|-----|
| 10.1 | Lichamelijke ontwikkeling en psychisch welbevinden | 339 |
| 10.1.1 | Verlenging van de levensduur | 339 |
| 10.1.2 | Lichamelijke veranderingen | 342 |
| 10.1.3 | Psychologische reacties op de lichaamsveranderingen | 350 |
| 10.2 | Cognitieve ontwikkeling | 352 |
| 10.2.1 | Het klassieke intelligentieonderzoek | 354 |
| 10.2.2 | Bespreking van enkele afzonderlijke processen | 358 |
| 10.2.3 | Competent ouder worden | 365 |
| 10.3 | Sociale en persoonlijkheidsontwikkeling | 367 |
| 10.3.1 | Sociale ontwikkeling | 368 |
| 10.3.2 | Dynamisch-affectieve ontwikkeling | 372 |

| | |
|-----------------|-----|
| Referentielijst | 381 |
|-----------------|-----|

| | |
|---------------|-----|
| Namenregister | 399 |
|---------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| Trefwoordenregister | 403 |
|---------------------|-----|

Oefeningen,
verdieping
en filmpjes in
module I op



Hoofdstuk I

Terreinverkenning



De ontwikkelings- of levensloopspsychologie kan men kort omschrijven als de studie van het gedrag door de verschillende levensfasen van de mens.

‘Gedrag’ moet dan wel in een zeer ruime betekenis opgevat worden. Het woord verwijst niet enkel naar het zichtbare handelen, maar ook naar de wijze waarop mensen zichzelf en de wereld waarnemen, hoe ze denken en fantaseren en welke gevoelens en verlangens ze daarbij ervaren.

Het lijkt een simpele opdracht: registreer de verschillende gedragsaspecten bij mensen van uiteenlopende leeftijden en rangschik je bevindingen op een levenslijn, die begint bij de prille kindsheid en die doorloopt tot de hoge ouderdom. Het zal misschien wel wat inspanning vergen om passende meetinstrumenten te vinden en om zo’n grote hoeveelheid gegevens te ordenen, maar dat kan geen onoverkomelijke problemen opleveren.

Toch liggen de zaken niet zo eenvoudig. In de anderhalve eeuw van haar bestaan heeft de ontwikkelingspsychologie wel een hoop interessante feiten en inzichten verzameld, maar het blijkt zeer moeilijk te zijn om die allemaal te verwerken tot een geïntegreerd beeld van de menselijke levensloop.

In dit hoofdstuk gaan we na hoe dat komt. Voor een deel zal het wel te maken hebben met de verschillende visies en uitgangspunten van de onderzoekers, maar daarnaast is er vooral ook de complexiteit van het ontwikkelingsproces zelf. Dat willen we eerst even uitklaren.

1.1 Een korte historiek

Van de psychologie wordt wel eens gezegd dat ze een ver verleden heeft, maar een vrij korte geschiedenis. Dat geldt ook voor de ontwikkelings- of levensloopspsychologie. Als wetenschap ontstond ze pas in de tweede helft van de negentiende eeuw, maar er was wel een lange traditie van voorwetenschappelijk denken aan voorafgegaan over de manier waarop het gedrag verandert doorheen de verschillende levensfasen.

1.1.1 De verre voorgeschiedenis

De voedingsbodem van iedere wetenschap bestaat uit de spontane vragen en de stukjes inzicht die bij mensen opkomen tijdens hun alledaagse bezigheden. Dat is van alle tijden.

Op basis van de veelvuldige ervaringen die ze opdoen met zichzelf en met de dingen om hen heen, ontstaan er allerlei denkbeelden over hoe de wereld in elkaar zit en hoe bepaalde gebeurtenissen onderling samenhangen.

Ook de veranderingen die zich doorheen de verschillende levensfasen voordoen in het gedrag van mensen, gaven aanleiding tot het ontstaan van zeer uiteenlopende inzichten en beweringen over wat typisch heet te zijn voor bepaalde leeftijden.

Vele daarvan zijn in de loop der tijden deel gaan uitmaken van het gewone taalgebruik. Denk aan uitdrukkingen zoals ‘een kinderlijke fantasie’, ‘jeugdige overmoed’ of ‘de wijsheid der jaren’. Dat alles maakt deel uit van wat men de **voorwetenschappelijke ontwikkelingspsychologie** zou kunnen noemen.



Welke van de volgende eigenschappen zou je spontaan in verband brengen met kinderen, met jongeren, met volwassenen in de middenleeftijd of met ouderen?

| | Kindsheid | Adolescentie | Volwassenheid | Ouderdom |
|------------------|-----------|--------------|---------------|----------|
| Ambitieus | | | | |
| Bezadigd | | | | |
| Creatief | | | | |
| Krachtdadig | | | | |
| Kritisch | | | | |
| Mild | | | | |
| Onzeker | | | | |
| Overbezorgd | | | | |
| Roekeloos | | | | |
| Speels | | | | |
| Verantwoordelijk | | | | |
| Vergeetachtig | | | | |
| Weetgierig | | | | |
| Zorgeloos | | | | |

Vergelijk je antwoorden met die van enkele mensen uit je omgeving. Over sommige kan er wellicht wat discussie bestaan, maar over de meeste zul je het ongetwijfeld wel met elkaar eens zijn.

Wat je ook nog tot de voorwetenschappelijke ontwikkelingspsychologie kunt rekenen, zijn de vele overpeinzingen die filosofen in vroegere tijden maakten over de ontwikkeling van de mens.

Soms raakten ze niet veel verder dan het uitschrijven van wat volgens hen ‘typisch’ was voor de een of andere levensfase, maar er waren er ook die tot meer genuanceerde inzichten kwamen. Zo bijvoorbeeld de Romeinse staatsman en filosoof Cicero, die in de eerste eeuw voor onze tijdrekening het volgende neerschreef in een discussie over de ouderdom:

- ▶ “Veel gebreken hangen niet samen met de bejaarde leeftijd als zodanig, maar zijn enkel kenmerkend voor een lamlendige, futloze en slaperige oude dag. Vergelijk het met jonge mensen: die zijn vaker baldadig en bandeloos dan ouderen, en toch zijn niet alle jongeren zo, maar enkel

de boosaardigste onder hen. Zo ook is seniele aftakeling – die meestal aangeduid wordt als dementie – slechts kenmerkend voor ziekelijke ouderen.”

Andere filosofen vroegen zich vanuit een meer theoretische interesse af welke factoren de ontwikkeling aansturen.

Sommigen – men noemt ze **nativisten** – meenden dat wij ons als mens uiteindelijk ontwikkelen tot wat *de natuur* ons heeft meegegeven. Volgens hen ligt alles al min of meer vast van bij de geboorte (het Latijnse *natus* betekent ‘geboren’).

De **empiristen** daarentegen legden vooral de nadruk op de rol van *ervaring en opvoeding* (het Griekse *empeiria* betekent: ervaring of kennis). In hun optiek kan ieder kind dat geboren wordt in principe nog alle kanten uit.



Een illustratie van die tegengestelde opvattingen vinden we bij de Engelse empirist John Locke (1632-1704) en de Franse Verlichtingsfilosoof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Locke vatte de mens bij de geboorte op als een *tabula rasa* of een onbeschreven blad. Voor hem zijn het de latere ervaringen en de opvoeding die dat blad geleidelijk volkrassen en het individu daarmee zijn definitieve karakter geven.

Rousseau daarentegen wilde de opvoeding slechts een minimale rol toebedelen. Volgens hem is het kind geen passieve ontvanger van prikkels, maar een actief experimenterend wezen, dat zijn ontwikkeling zelf in handen neemt en selectief de invloeden opneemt waar het vanuit zijn natuurlijke aanleg behoefte aan heeft, althans wanneer het niet door een al te opdringerige opvoeding in een kunstmatig keurslijf gedwongen wordt.



In welk van die standpunten herken jij jezelf het best? Wat is volgens jou het meest doorslaggevend in de psychologische ontwikkeling van de mens: de erfelijke aanleg of de omgeving?



Dit thema doet nog steeds veel stof opwaaien, zowel in de psychologie als daarbuiten. Het wordt vaak voorgesteld als het **nature-nurture-debat**. Daarin staat *nature* voor de natuurlijke aanleg die je meekrijgt bij de bevruchting, en *nurture* (letterlijk: opvoeding) voor alle invloeden – zowel fysieke als psychosociale – die daar nadien op inwerken.

1.1.2 Start van de ‘genetische’ psychologie

In de achttiende, maar vooral in de negentiende eeuw waren er al mensen die op een min of meer systematische basis aantekeningen begonnen te maken over de veranderingen in het gedrag van hun eigen kinderen. Dat soort **babybiografieën** vormde het prille begin van wat veel later een wetenschappelijke studie van de menselijke ontwikkeling zou worden.



In 1774 publiceerde de Zwitserse pedagoog Johann Pestalozzi een dagboek waarin hij zijn observaties had opgetekend over de vorderingen van zijn driejarige zoon Jacob.

Enkele jaren later verscheen een boek van de Duitse filosoof Dietrich Tiedemann met de veelbelovende titel *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* (Observaties over de ontwikkeling van de psychische vaardigheden van kinderen). Ook hier betrof het slechts de observaties van één kind, zijn oudste zoon Friedrich, die hij gedurende een drietal jaar gevolgd had.

Zowat een eeuw later bracht ook Charles Darwin, zij het onder de iets bescheidener titel *A biographical sketch of an infant* (Een biografische schets van een kind) verslag uit over de prille levensjaren van zijn eerstgeboren zoon William.

Het nieuwe bestond erin dat men zich niet meer beperkte tot het louter *nadenken* over hoe de mens zich ontwikkelt, maar dat men dat nu ook rechtstreeks begon te **observeren**.

Ook al ging het in aanvang nog om vrij broze gegevens – erg subjectieve aantekeningen over de ontwikkeling van slechts één of hooguit een paar kinderen – nieuw was dat men zich bij zijn oordeelsvorming baseerde op een meer systematische observatie van het gedrag.

Daarnaast ontstond er in het laatste kwart van de negentiende eeuw ook al een begin van **wetenschappelijke theorievorming**.

Geïnspireerd door de evolutieleer van Darwin (*The origin of species*, 1859) dachten sommige geleerden parallellen te kunnen aantonen tussen het ontstaan van de verschillende levensvormen en de manier waarop een individu zich ontwikkelt.

Dat gaf aanleiding tot de – intussen achterhaalde – **recapitulatietheorie**: de opvatting als zou de *ontogenese*, dat is de ontwikkeling van ieder apart individu, een versnelde recapitulatie of herhaling zijn van de *fylogeneze*, de evolutie van primitieve naar meer gecompliceerde levensvormen.



Algemeen wordt de Duitse bioloog Ernst Haeckel (1866) gezien als de ontwerper van de recapitulatietheorie. Maar voor de ontwikkelingspsychologie was vooral de Amerikaanse psycholoog Stanley Hall (1904) van belang.

Voor Hall was alleen de ontwikkeling vóór de geboorte op te vatten als een herhaling van de fylogeneze. In wat daarna komt – de verschillende periodes van kindsheid en adolescentie tot aan de volwassenheid – meende hij een parallel te zien met de stadia waar de mensheid als geheel, in haar evolutie van ‘primitieve wilde’ tot de hedendaagse moderne mens, doorheen is gegaan. Daarom vond hij dat men zich niet veel zorgen hoefde te maken bij de opvoeding, omdat een kind volgens zijn opvatting vanzelf wel uitgroeit van een ‘primitief wezen’ tot een ‘beschaafde mens’: “Men kan de typische wildheid van kinderen maar beter toelaten tot een jaar of twaalf”, schreef hij in 1904.



Theorievorming en een begin van systematische observaties: een nieuwe wetenschap kondigde zich aan. Ze werd aangeduid als de **genetische psychologie**, een naam die ze zou blijven behouden tot in de tweede helft van de twintigste eeuw.

In aanvang was het uitsluitend een kinderpsychologie die – mede door haar nauwe band met de evolutieleer – de ontwikkeling opvatte als een proces dat vrijwel

geheel erfelijk gestuurd wordt. Er was dus nog een lange weg af te leggen om tot een meer uitgebalanceerde visie te komen op het geheel van de menselijke levensloop.

1.1.3 Omvorming tot een ontwikkelingspsychologie

Gelukkig bleef men zijn toevlucht niet nemen tot babybiografieën als enige vorm van gegevensverzameling. Gaandeweg werden er nieuwe **onderzoekstechnieken** uitgewerkt, waardoor groepen mensen van diverse leeftijden vlotter en op een meer objectieve manier onderzocht konden worden. Er werden ook *statistische methodes* ontwikkeld om de verzamelde gegevens beter te kunnen ordenen en er op een meer verantwoorde manier conclusies uit te trekken.



In Amerika was het diezelfde Stanley Hall (1906) die voor het eerst gebruik maakte van *vragenlijsten* om de voorschoolse evolutie van kinderen te bestuderen.

De Duitser William Stern (1911) introduceerde soortgelijke technieken in de Europese ontwikkelingspsychologie, maar zijn belangrijkste bijdrage was de invoering van de *cross-sectionele* of *transversale onderzoeksmethode*: door groepen van opeenvolgende leeftijden met elkaar te vergelijken kon op een relatief korte termijn een beeld ontstaan van hoe bepaalde eigenschappen evolueren doorheen de verschillende levensfasen. Op het online leerplatform **Sofia** vind je meer uitleg over die verschillende onderzoeksmethodes.

De meest opmerkelijke inbreng vanuit Europa was echter de ontwikkeling van de eerste objectieve *intelligentietest* door de Franse psycholoog Alfred Binet (1903, 1911). Hoewel ook hij zich in aanvang vooral bezighield met het verzamelen van observatiegegevens bij zijn twee dochters Marguérite en Armande, leidde dat uiteindelijk tot de constructie van een instrument waarmee het mogelijk werd om de ontwikkeling van de intelligentie op een meer systematische en objectieve manier te meten.

 Sofia

 Sofia

Naast de vernieuwingen die er kwamen in de methodologie, kreeg ook de **theorievorming** nieuwe impulsen. Terwijl de ontwikkeling aanvankelijk nogal eenzijdig opgevat werd als een erfelijk gestuurd *rijpingsproces*, werd die visie naderhand vanuit twee verschillende hoeken fundamenteel in vraag gesteld.

- Enerzijds waren er, zowel in Europa als in Amerika, psychologen met een sterke *pedagogische* interesse, die om begrijpelijke redenen veel meer de nadruk legden op de rol van de *opvoeding* in de ontwikkeling.
- Anderzijds was er de opkomst van het Amerikaanse *behaviorisme*, dat vanuit de studie van het leerproces bijzonder veel gewicht toekende aan de invloed van *ervaringen* in het ontstaan van gedragsveranderingen.

Die nieuwe impulsen leidden ertoe dat de term ‘*genetische*’ *psychologie* – opgevat als de studie van een erfelijk (dat is *genetisch*) gestuurde ontwikkeling (of *genese*) van een ‘volwassen’ mens – in feite achterhaald was. Steeds meer werd daarom als alternatief de meer neutraal klinkende benaming **ontwikkelingspsychologie** naar voren