

## University of Groningen

### Non scholae sed vitae legimus

Nelck-da Silva Rosa, Francisca Frederike Helena

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2004

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Nelck-da Silva Rosa, F. F. H. (2004). *Non scholae sed vitae legimus: de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. s.n.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

## *De adolescent in de ontwikkelingspsychologie*

*En zij stond heel alleen en voelde zich ver en eenzaam. De reigers kwamen thuis en streken neer op de boomkruinen boven haar hoofd, wankelwiekend bij 't balans-zoeken en zacht snavelend bij 't slapen gaan. De lucht blauw, lichte sterren omhoog. Haar armpjes knelden om de boom en haar gezichtje borg ze in de ruigte van het veil. Zij zei: 'Ik! ik! – ik ben het' en ze deed haar lippen op, en beet in de harige kronkels van den klimopstam. Toen voelde zij een strelend lustgevoel in haar rug en onder in haar lijffe en zij bleef lang zo staan met de ogen dicht. Toen ging zij naar het huis en wilde niemand meer zien, en lag te schreien op haar bed.*

F. van Eeden. *Van de koele meren des doods*, 9<sup>e</sup> druk, p. 17.

*D' où venait donc ce vide, cet éloignement, cette impuissance à être heureux, qu' il y avait en lui, à cette heure?'*

Alain-Fournier. *Le Grand Meaulnes*, 1913, p. 271.

### **1. Inleiding**

*Onze reis door de ontwikkelingspsychologie*

Inzicht in de leesattitude van adolescente leerlingen is voor het literatuuronderwijs van groot belang. In de adolescentiefase vinden meerdere veranderingen plaats. Daartoe behoren mogelijk ook veranderingen in leesattitude. Voor onderzoek naar leesattitude(ontwikkeling) dienen we de hoedanigheid van de lezer te bestuderen. In hoofdstuk 4 bespreken we de vraag naar de lezer vanuit literatuurwetenschappelijk standpunt. In dit en het volgende hoofdstuk doen we dat vanuit ontwikkelingspsychologisch standpunt. De vraag die we ons stellen betreft de ontwikkelingspsychologische kenmerken van de adolescente lezer. Gegevens hierover zijn noodzakelijk voor het onderzoek naar een mogelijke samenhang tussen (ontwikkelingen in) psychologische kenmerken van jongeren en (ontwikkelingen in) hun leesattitude.

1 Waar kwam toch die leegte vandaan, die vervreemding, die onmacht om gelukkig te zijn, die er nu in hem was?

In vooronderzoek (Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa, 1990) stelden wij vast dat leeftijd geen betrouwbare indicatie voor leesattitude kon zijn: leerlingen van dezelfde leeftijd bleken niet dezelfde leesattitude te hebben. Toch waren beschrijvingen van veranderingen overwegend gekoppeld aan de kalenderleeftijd. Wij gingen op zoek naar een ontwikkelingspsychologisch model met een andere invalshoek, waarmee verschillen tussen individuele lezers op een gedifferentieerde manier kunnen worden vastgesteld. De zoektocht naar dit model geven wij weer in dit hoofdstuk over ontwikkelingspsychologische veranderingen in de adolescentie, een ontwikkelingsfase bij uitstek. Maar eerst formuleren we wat Van Dale onder ‘ontwikkeling’ verstaat.

In Van Dales Groot Woordenboek der Nederlandse Taal (1992) wordt *ontwikkeling* omschreven als ‘groei’, ‘voortgang’, ‘vorming’ (van lichaam en geest) met ‘ontluiken’ als synoniem. Inherent aan het ontluiken en de groei zijn veranderingen die optreden in de loop van de tijd, maar dat betekent niet dat leeftijd kan bepalen wanneer deze veranderingen plaatsvinden. Jongeren kunnen dezelfde veranderingen zo zeer op verschillende leeftijd doormaken, dat leeftijd geen goede index voor ontwikkeling kan zijn. Daarnaast geeft leeftijd geen informatie over de processen die de ontwikkeling sturen. Toch is leeftijd lang als indicatie voor ontwikkeling genomen. De huidige visie op ontwikkeling staat haaks op die van de vroege ontwikkelingspsychologen, die ervan uitgingen dat kalenderleeftijd en ontwikkeling parallel lopen en die meenden aan de hand van de leeftijd de ontwikkelingsfase te kunnen vaststellen. De actuele visie geven we vanaf paragraaf 4 van dit hoofdstuk.

De centrale vraag in ons onderzoek naar verbanden tussen leesattitudeontwikkeling en ego-ontwikkeling moet antwoorden opleveren over de adolescent in zijn leesomgeving. Met deze gegevens willen wij onderzoeken waardoor de verschillen in leesattitude van adolescenten kunnen worden verklaard. Het feit dat leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs tot formeel-operationeel denken in staat zijn (Piaget, 1955, 1970; zie Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) en binnen dit denkkader hun sociale cognitie ontwikkelen (Koops, 1979; Koops & Van Hekken, 1988) leverde geen bevredigende verklaring voor de verschillen in leesattitude. Kohlberg (1973, 1979; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) en anderen gaan uit van een correlatie tussen morele en cognitieve ontwikkeling (Heymans, 1988). Ons doctoraalonderzoek (Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 1985) liet een verschil in morele status zien bij de door ons onderzochte leerlingen van dezelfde leeftijdsgroep.

Deze waarneming hebben we na het doctoraalexamen onder begeleiding van Van der Werff (Hoogleraar Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen) getoetst met een vragenlijst die we in het cursusjaar 1991/1992 voorlegden aan personen in verschillende leeftijdsgroepen (brugklasleerlingen, secretaresses in opleiding en een vrouwenleesgroep als controlegroep). De resultaten lieten zien dat sommige jongeren van 12, 13 jaar in dezelfde morele ontwikkelingscategorie konden worden geplaatst als sommige volwassenen. Leeftijd en morele ontwikkeling hoe-

ven dus niet gelijk op te gaan. Tussen morele ontwikkeling en leesattitude bleek evenmin een parallel te trekken. Morele ontwikkelingscategorie noch leeftijd bleken betrouwbare indicatoren voor de leesattitudeontwikkeling.

Nog steeds op zoek naar een verklaring voor verschillen in leesattitude richten we ons op de mogelijke samenhang tussen identiteitsontwikkeling en leesattitude. We oriënteerden ons op modellen die het mogelijk maken identiteitsontwikkeling minder afhankelijk van de leeftijd te bestuderen. Bovendien moest zo'n model op een gedifferentieerde manier verschillen in ontwikkelingsniveau kunnen beschrijven en meten.

Voordat we onze reis meer in detail beschrijven, bespreken we enkele vroegere visies op de adolescentie. We verwijzen naar Rousseau, Ariès en Van den Berg en staan stil bij *The Fin-de-Siècle Culture of Adolescence* van Neubauer (1992). In dit boek slaat de auteur een brug tussen ontwikkelingspsychologie en literatuurwetenschap. Met ons leesattitudeonderzoek begeven wij ons op hetzelfde terrein. Binnen de ontwikkelingspsychologie spitsen we ons toe op de ego-ontwikkeling en binnen het leesattitudeonderzoek richten wij ons op een specifieke groep, namelijk adolescenten.

## **2. Vroegere visies op de ontwikkeling in de adolescentie**

### **2.1 Ontdekking van de kindertijd**

Van den Berg (1957) ziet Rousseau (zie ook Noomen & Tans, 1977) als de eerste die het kind beschouwde als kind en ophield het als volwassene te bejegenen. In *Emile ou de l'éducation* (1762, p. 73) schrijft Rousseau dat de natuur wil dat kinderen kind zijn alvorens mens te zijn:

*'La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produisons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur.'*<sup>1</sup>

Rousseau is van mening dat de mens niet één, maar tweemaal geboren wordt. De eerste keer om te bestaan, de tweede keer om te leven. Volgens Van den Berg (*Metabletica*, 1957, p. 29) is duidelijk wat Rousseau hiermee wil zeggen:

*'...de eerste geboorte is die uit de moeder, de tweede betreft de puberteit, de psychische volwassenwording, onafscheidelijke metgezel van de, in de regel iets eerder plaatsvindende lichamelijke volwassenwording.'*

<sup>1</sup> De natuur wil dat kinderen kind zijn voordat ze mens zijn. Als wij deze opdracht slecht willen uitvoeren, dan brengen wij vroege vruchten voort, die noch rijp noch goed van smaak zullen zijn.

De psychische volwassenwording noemt Rousseau een staat van crisis en Van den Berg is het hiermee eens. Hij verbaast zich dat niemand vóór Rousseau over het fenomeen van de volwassenwording geschreven heeft. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat men niets zag, omdat er niets te zien was (Van den Berg, 1957).

In *De Ontdekking van het Kind* (1962, 1973) schrijft Ariès:

*'In de middeleeuwen, tot aan het begin van de nieuwe tijd – en bij het gewone volk nog lang daarna – mengden kinderen zich onder de volwassenen zodra ze naar de gangbare opvatting de hulp van hun moeder of voedster niet meer nodig hadden. Dat moment was gekomen wanneer ze een jaar of zeven oud waren, slechts enkele jaren na het, voor onze begrippen zeer late, spenen. Ze werden dan zonder overgang opgenomen in de grote volwassen gemeenschap en deelden met jong en oud het dagelijks werk en spel. De ene, alomvattende stroom van het collectieve leven nam alle leeftijden en standen in zich op en liet niemand de tijd voor afzondering en intimiteit'* (1973, p. 388).

En over de nieuwe tijd:

*'Voortaan huldigde men de opvatting dat een kind nog niet rijp was voor het leven en dat een bijzondere behandeling nodig was. Het kind moest gedurende een bepaalde tijd afgezonderd worden, 'in quarantaine worden gehouden'. Pas daarna kon het worden opgenomen in de wereld der volwassenen'* (1973, p. 389).

De mening van Ariès en Van den Berg dat kinderen en jongeren in de middeleeuwen en in de vroegmoderne tijd in feite 'niet bestonden' is door anderen genuanceerd. Peeters (1966) merkt in zijn boek *Kind en jeugdige aan het begin van de moderne tijd (ca. 1500 - ca. 1650)* op dat in de vroegmoderne tijd al een bepaalde erkenning bestaat voor de eigenheid van de kindertijd, puberteit en adolescentie. Voor deze conclusie baseert hij zich op filosofische en pedagogische verhandelingen en briefwisselingen tussen ouders en hun kinderen die elders studeren of in de leer zijn.

*'De kindertijd wordt ook al in de zestiende eeuw gezien als een relatief onbekommerde tijd waarin het kind nog rein, zuiver en onschuldig is. Er moet veel geleerd worden, maar er is ook gelegenheid tot spel. In de vroeg-moderne tijd heeft men ook wel degelijk zicht op de lichamelijke ontwikkeling en de psychische consequenties daarvan gedurende de puberteit en de adolescentie'* (Peeters, 1966, in Meeus, 1994, p. 16).

In de volgende paragraaf volgen we Neubauers bespreking van de psychologie van de adolescentie.

## 2.2 Ontdekking van de adolescentie

Volgens Neubauer (1992) heeft de adolescentie als nieuwe categorie ingang gevonden aan het einde van de negentiende eeuw en wordt deze fase voor het eerst uitvoerig beschreven door Hall (1904). Compayré (1909, 1910) ziet de psychologie van de adolescentie als een even nieuw als mooi studieonderwerp: 'Een vermaarde bladzijde van Aristoteles van tweeduizend jaar geleden en nu drieduizend pagina's van de heer Stanley Hall en daartussenin niets of bijna niets' (ontleend aan Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, 1909, p. IX).

Omdat wij van mening zijn dat deze uitspraak overdreven is, verwijzen we naar het werk van Cicero (106 v.C. – 43 n.C.), Plutarchus (46 - ca. 120 n.C.) en Augustinus (354 - 430 n.C.), die beschrijven dat jongeren in het Romeinse keizerrijk net als in de Griekse oudheid (Aristoteles, 384 - 322 v.C.) als een aparte soort mensen werden beschouwd, verschillend van kinderen en volwassenen (zie ook Eyben, 1987). De Griekse schrijver en filosoof Plutarchus bijvoorbeeld schrijft in zijn *Ethika* onder meer over de opvoeding van kinderen. Cicero schrijft over de onstuimigheid van de jeugd, en Augustinus over het logische denken dat tegelijk met de fysieke rijpwording ontstaat, een moment waarop de mens zich ook bewust wordt van goed en kwaad (Eyben, 1987). Kiell (1969) verzamelde historische dagboeken, brieven en (auto-)biografieën uit verschillende culturen en concludeert dat er een 'universele ervaring van de adolescentie' bestaat. Hiervan komen in Halls werk veel aspecten aan bod zoals fysiologie, sociologie, godsdienst, seksualiteit en opvoeding (Neubauer, 1992).

### 2.2.1 Het werk van Stanley Hall

Naar de mening van Neubauer (1992) is Halls theorie (1904) terug te brengen tot drie basisprincipes: de ontwikkeling van het individu herhaalt de geschiedenis van de soort, verworven kenmerken kunnen erfelijk worden en het verwerven van overerfbare trekken gebeurt waarschijnlijk vooral tijdens de adolescentie, wat deze tot zo'n belangrijke ontwikkelingsfase maakt. Halls principes - gebaseerd op zijn visie van een teleologische evolutie naar een 'superantropoïde' - worden ondersteund door de theorieën van Darwin, Nietzsche, Spencer en Haeckel en quasi-religieuze denkbeelden die velen rond 1900 deelden.

Door zijn overtuiging dat het individu ondergeschikt is aan het 'ras' worden zijn eerder geformuleerde eisen voor de adolescentie van autonomie, vrijheid (om te experimenteren) en een moratorium (voor het deelnemen aan de maatschappij)

echter weer uitgehold. Hall voelde er niets voor om adolescenten volledig los te laten. Als Victoriaans moralist, met aan het Duitse idealisme ontleende ideeën, beschouwde hij de eigen normen als natuurlijk en afwijkingen daarvan als moreel, intellectueel en fysiek ‘abnormaal’ of ‘herstelbaar’. Adolescente mentale en fysieke fricties kunnen de maatschappelijke orde bedreigen. Met de studie van de adolescentie beoogde men de juiste normen tegen de tendensen tot voorlijkheid thuis, op school, in de kerk en de beschaving in het algemeen te vinden en zo criteria te formuleren waardoor zowel stilstand als vertraging bij individu en ras te constateren en te meten zijn (Neubauer, 1992).

Hieruit blijkt Halls ‘conservatieve’ benadering van de adolescentie, ingegeven door de angst dat de stedelijke samenleving jongeren tot voortijdige volwassenheid stimuleert. Hij beschouwt de adolescentie als een periode van verschuiving van binnen naar buiten (van egoïsme naar altruïsme) en het bewuste als fragment van het onderbewuste. Daarbij volgt hij het spoor terug naar het biologisch verleden van de voorouders, dat volgens hem in de adolescentie wordt gereactiveerd.

## 2.2.2 Navolgers van Hall

Fransse psychologen zoals Compayré (1909, 1910), Lemaître (1910) en Mendousse (1909) kregen een leidende rol in de vroege Europese psychologiestudies van de adolescentie. In Engeland verschenen geen studies van betekenis behalve Slaughter's *The Adolescent* (1911). De eerste belangrijke Duitse studies van Spranger (1924) en Bühler (1921, 1925, 1926) verschenen pas na de eerste wereldoorlog (Neubauer, 1992). Veel van deze auteurs waren navolgers van Hall, al weken Mendousse, Spranger en Bühler op twee belangrijke punten van hem af. Zij hadden meer belangstelling voor het sociale en geestelijke leven van de adolescenten dan voor hun seksualiteit; door meer waarde te hechten aan psychologie dan aan fysiologie legden zij minder de nadruk op de puberteit en zagen ze in plaats van een ‘sprongsgewijze’ groei een gestadige ontwikkeling van de kindertijd tot aan de adolescentie.

Hiernaast waren hun methoden verschillend: de psychologen op het vasteland waren gefascineerd door de vragenlijstmethode (Binet & Henri, 1984), al moesten ze erkennen dat de antwoorden afhankelijk waren van de vragen. Maar nog liever werkten ze met dagboeken en andere spontane adolescentie uitdrukkingsmogelijkheden, waarvan Böhlers Weense archief een goed voorbeeld vormt (Neubauer, 1992). Na deze eerste ontwikkelingspsychologische verkenningen van de adolescentie kijken we in de volgende paragraaf naar de eerste beschrijvingen van artistieke belangstelling van adolescenten.

### **3.1 Verbeelding en creativiteit in de adolescentie**

Neubauer (1992) bespreekt zowel de visie van Hall en Mendousse als die van Spranger op adolescentie verbeelding en creativiteit. Hall kon overgave aan de verbeelding slechts tolereren zolang deze binnen de perken bleef en niet de groei van het altruïsme uitstelde. Omdat eenzame dromerijen de socialisering in de weg stonden, kon hij de adolescentie 'leeshonger' slechts aarzelend toelaten. Deze was acceptabel zolang lezen hielp om de persoonlijke ervaring te overstijgen (Neubauer, 1992).

Mendousse gaat uit van de veronderstelling dat adolescenten de voorkeur geven aan imaginaire onderwerpen, omdat ze die uit de realiteit nog niet beheersen. Tijdens de adolescentie 'vervangt dromen de werkelijkheid' en wordt de perceptie overheerst door twee constructieve mentale krachten, de verbeelding en de logica. 'Dromen is zelfzuchtig en gevaarlijk,' stelt Mendousse, 'maar wie tijdens de adolescentie niet droomt, zal nooit creatief worden' (Neubauer, 1992).

Voor Spranger is zelfontdekking een hoofdkenmerk van het 'Pubertätsalter' en is 'een anarchie van tendensen' een normale en zelfs wenselijke toestand: hoe heviger de storm en stress, des te groter de mogelijke orde van de ziel (Neubauer, 1992). In zekere zin lijkt Sprangers gezichtspunt hiermee vooruit te lopen op de items 'exploratie' en 'binding' en de identiteitsstatus 'Achievement' (Marcia en Bosma, hoofdstuk 3 van dit proefschrift).

Volgens Spranger begint zelfontdekking met een gevoel van vervreemding en dat kan het geïsoleerde subject ertoe brengen zich in zichzelf op te sluiten en een universum in zichzelf te ontdekken. Dagboeken, brieven, gedichten en andere uitdrukkingsvormen kunnen dan nieuwe toegangswegen tot de wereld bieden, mogelijkheden tot zelfobjectivering en zelfs zelfbevrijding (Neubauer, 1992).

### **3.2 Erotiek en seksualiteit**

Volgens Neubauer (1992) verwaarlozen Compayré, Mendousse, Bühler en Spranger de fysiologie van puberteit en seksualiteit, omdat ze geloven in de voorrang van mentale processen. Allemaal bepleiten ze de sublimering van seksuele driften, maar zolang experimenten niet tot volwassen 'perversies' leiden, stelt bijvoorbeeld Spranger zich liberaal op tegenover masturbatie, homoseksualiteit en andere 'afwijkingen'.

Tijdens het 'moratorium' van de adolescentie was experimenteren geoorloofd als het nuttig was voor de 'hogere' doelen van de natuur, maar verboden als het tot 'onnatuurlijke' volwassen trekken dreigde te leiden.



### **3.3 De geheime zonde**

In de discussie over de adolescentie rond 1900 werd volgens Neubauer (1992) het onderwerp ‘masturberen’ toegelaten, omdat zowel de autoriteiten als de quasi-rassentheorieën zoals de eugenetica fysieke en psychische rampen voorzagen bij het niet beteugelen van deze gewoonte. Halls behandeling van dit onderwerp omvat een overzicht van studies van Tissots klassieke *L'Onanisme* (1760) tot aan de werken van Marro en Rohleder (respectievelijk 1897 en 1898), die allemaal vreselijke ziekten, speculaties, geruchten en eerdere ‘ontdekkingen’ onder de noemer van wetenschap en pedagogiek oproepen. De ‘nieuwe psychologie’ vertoont een halfhartige mengeling van kritiek op de traditionele veroordeling van het fenomeen en levendige beschrijvingen van de vermeende consequenties. Hall (1906) legt zelfs verband tussen masturbatie en literatuur door net als Edouard in Gides *Les Faux-monnayeurs* (1925, hoofdstuk 3) te erkennen dat bij allebei de verbeelding een rol speelt (Neubauer, 1992).

### **3.4 Homoseksualiteit**

Volgens Neubauer (1992) meent Hall dat Plato's (428/427 - 348/347) beste dialogen ‘veel van hun aantrekkelijkheid te danken hebben aan de nobele liefde van adolescente jongens’, maar dit is het uiterste waartoe hij zich waagde in de behandeling van de homoseksualiteit. Anderen durfden verder te gaan, al was het niet veel verder. Dat adolescenten tijdelijk verkikkerd raakten op seksegenoten was algemeen bekend en werd stilzwijgend getolereerd, ofschoon opvoeders en psychologen zich ongemakkelijk voelden over de verbinding met homoseksualiteit, een misdaad. Hoewel oogluikend toegestaan in kringen van de Engelse public schools, de padvindrij en de Duitse jeugdbeweging was het volgens Spranger (1924) maatschappelijk niet de bedoeling dat jongeren voorbijgaande homo-erotiek zouden vertalen naar blijvende volwassen homoseksualiteit.

Pas in een boek als *Maak me niet kapot* (Hall, Nederlandse vertaling 1975) zien we het thema van de homoseksualiteit in de Nederlandse jeugdliteratuur verschijnen. Het thema van tijdelijke of feitelijke homoseksualiteit zou ook in ons onderzoek naar voren komen tijdens de besprekingen met meisjes uit de interventiegroep, waarbij bleek dat zij het minder moeilijk vinden dan jongens om hierover van gedachten te wisselen.

### **3.5 Van vroegere visies naar hedendaagse visies**

Neubauers (1992) werk biedt ons een overzicht van opvattingen over de adolescentie van bijna een eeuw geleden. Het laat zien dat adolescenten van toen nau-

welijks over maatschappelijke vrijheid en autonomie konden beschikken, wat ook bleek uit de kritiek op de door ons gegeven voorbeelden van literatuur over taboe-onderwerpen. Enerzijds deed de psycholoog Hall (1844 - 1924) baanbrekend werk met zijn studies over vele aspecten van de adolescentie, anderzijds formuleerde hij eisen en stelde hij benauwende grenzen aan de adolescent. Het beeld dat Neubauer van de toenmalige opvattingen schildert geeft de frictie weer tussen wetenschap en realiteit.

Deze frictie is voor ons herkenbaar in de Nederlandse literatuur van die tijd. In *Een liefde* beschrijft Van Deyssel (1887, 1979) het orgasme en de ontgoocheling van het vrouwelijke hoofdpersonage, in *Van de koele meren des doods* (1900) schetst Van Eeden de gevolgen van het conflict tussen de maatschappij en een harts-tochtelijke persoonlijkheid. *The Awakening* (Chopin, 1899, 1974) speelt op hetzelfde terrein (zie ook Anbeek, 1982). Hoewel sommigen van Halls navolgers meer begrip hebben voor deze leeftijdsfase en minder strikte opvattingen, heeft Halls visie een groot deel van de vorige eeuw haar invloed behouden. Onze ouders geloofden bijvoorbeeld in een verband tussen masturbatie en ruggenmergstoring; de gevolgen van de droom over 'Übermensen' zijn door verscheidene generatiegenoten en hun familie aan den lijve ondervonden (Presser, 1965).

De visie dat in de adolescentie het individu de evolutie van de soort herhaalt en dat dan ook de maximale overerving van eigenschappen plaatsvindt, is nu volledig verlaten. Los daarvan heeft men zich in de laatste twintig jaar steeds meer gericht op de rol van biologische en genetische invloeden in de ontwikkeling en dus ook in de ontwikkeling in de adolescentie. De aandacht voor de biologische basis van het gedrag neemt in de psychologie sterk toe. Hiernaast gaat de huidige ontwikkelingspsychologie uit van invloeden van de omgeving op een persoon, van zijn persoonlijkheidstrekken en van (de verschillen in) geslacht, cognitieve, sociaal-cognitieve, morele, of – samengevat – ego-ontwikkeling.

Ook de verschillen tussen meisjes en jongens blijken van geheel andere aard te zijn dan honderd jaar geleden werd gedacht. Op deze verschillen komen we in deze studie uitgebreid terug, te beginnen met de uitkomsten die we presenteren in hoofdstuk 6. Ook in hoofdstuk 7, 8, 9 en 10 komen deze verschillen tussen meisjes en jongens aan bod. In paragraaf 4 van dit hoofdstuk bespreken we die hedendaagse visies op de ontwikkeling in de adolescentie.

#### **4. Hedendaagse visies op de ontwikkeling in de adolescentie** *Ontwikkelingsdomeinen*

##### **4.1 Biologische rijping en de effecten hiervan op het zelfbeeld en de zelfwaardering**

Er zijn meerdere manieren om het rijpingsstadium van een organisme te

meten. Voor mensen is de chronologische leeftijd de meest gebruikelijke, dit wil zeggen het aantal kalenderjaren gerekend vanaf de geboorte. Het verstrijken van de tijd is echter niet de voornaamste oorzaak van alle veranderingen die zich aan het begin van de adolescentie voordoen. Welke 'biologische klok' de puberteit in gang zet, staat nog niet onomstotelijk vast, maar over het algemeen wijst men hiervoor naar de pijnappelklier (Kimmel, & Weiner, 1995). Dit boven en achter de hypofyse gelegen orgaan wordt gestimuleerd door neurologische prikkeling van de retina en gereguleerd door de externe licht en donker cyclus, waarbij melatonine wordt geproduceerd, een hormonale stof die via het hypothalamo-hypofysaire systeem de gonadotrope werking van de geslachtsklieren beïnvloedt.

Zo zou melatonine zowel voor meisjes als jongens de lage niveaus van geslachtshormonen in de kindertijd handhaven en de verhoogde niveaus van deze hormonen in de puberteit reguleren (Waldhauser c.s., 1984). Maar ook zonder identificatie van wat precies de hormonale puberteitsveranderingen op gang brengt, lijkt het aannemelijk dat erfelijkheid en externe factoren zoals voeding, lichaamsgewicht en lichaamsbeweging belangrijke invloeden zijn (Hopwood c.s., 1990).

De Engelse bioloog Tanner (1962, 1971) vond in zijn onderzoek naar patronen en variaties in fysieke groei in de vrouwelijke en mannelijke puberteit als meest significante kenmerk van een normale fysieke ontwikkeling dat deze bij de één verscheidene jaren eerder kan beginnen dan bij de ander. Deze resultaten werden bevestigd door Lee's onderzoek (1980) naar Amerikaanse adolescenten. In zijn onderzoeksgroepen bleek de lengtespurt bij meisjes tussen de 9,5 en 14,5 jaar te beginnen en te eindigen, bij jongens lag het begin ergens tussen 10,5 en 16 jaar en het einde tussen 13,5 en 17,5 jaar.

Bij 'vroegrijpe' meisjes of jongens kunnen de adolescentie groei en andere puberteitsveranderingen voltooid zijn voordat leeftijdgenoten van hetzelfde geslacht ermee begonnen zijn. Gemiddeld begint de groeisprint van meisjes twee jaar eerder dan die van jongens. Dat het onmogelijk is om de fysieke rijping van meisjes tussen 11 en 13 jaar of van jongens tussen 13 en 15 jaar alleen door leeftijd te verklaren, toont Tanner (1971, 1978) aan met jongens van 14,75 en meisjes van 12,75 jaar, van wie de fysieke ontwikkeling varieert van preadolescent tot postadolescent (Kimmel, & Weiner, 1995).

De hormonale veranderingen in de puberteit zijn dramatisch en de veranderende fysieke kenmerken kunnen onder meer effect hebben op de zelfperceptie en de relatie met familie en leeftijdgenoten (Adams c.s., 1992; Papini, & Sebbly, 1987; zie ook Hauser, 1991), die van de adolescent gedrag verwachten dat consistent is met de fysieke rijping in plaats van met de kalenderleeftijd. Een voorbeeld hiervan (Magnusson, Stattin, and Allen, 1985) zijn vroegrijpe meisjes die graag vriendschap sluiten met jongens die een paar jaar ouder zijn, wat nogal eens afwijkend maatschappelijk gedrag met zich meebrengt (Kimmel, & Weiner, 1995).

Ook volgens Westenberg (2002) kan een ontwikkelingsvoorsprong op leeftijdgenoten problematisch zijn. Rierdan (1998; zie ook Westenberg, 2002) toonde

aan dat een voorsprong in de ego-ontwikkeling in de puberteit tot verschijnselen van depressie kan leiden. Dit wordt geïllustreerd door het geval van een twaalfjarig meisje dat klaagde over somberheid, lage zelfwaardering en een gevoel van sociale geïsoleerdheid. De ZALC-score van dit meisje duidde op een zeer hoog (Zelfbewust, zie hoofdstuk 3) egostadium voor de leeftijd. Toen nader onderzoek uitwees dat de sociale isolatie mogelijk een gevolg hiervan was, waren meisje en ouders gerustgesteld en verdwenen de verschijnselen van depressie (Westenberg, 2002).

Bij het vorderen van de hormonale veranderingen zien we dat jongens zich vaak assertiever tegenover hun moeder gedragen, wat tot toenemende gezinsconflicten leidt. Vergelijkbare patronen worden gevonden in verband met bezorgdheid over de seksuele ontwikkeling en het gedrag van meisjes waardoor vaders zich op hun beurt assertiever tegenover hun dochter opstellen. Deze vaderlijke gedragswijziging heeft een verminderde assertiviteit bij de adolescent tot gevolg, waardoor de spanning in het gezin kan afnemen. Een onderzoek met 51 gezinnen (Papini, & Sebby, 1987) heeft aangetoond dat de puberteit de meest spanningsvolle periode was vergeleken bij de periode ervoor en erna.

Deze wisselwerking tussen biologische en interpersoonlijke veranderingen veroorzaakt een veelvoud aan effecten in het leven en de sociale relaties van de adolescent; het niet gelijk op gaan van ontwikkeling en kalenderleeftijd of van eigen ontwikkeling en die van leeftijdgenoten kan op problematische wijze het psychische evenwicht verstoren.

Hiernaast hebben de biologische veranderingen effect op het zelfbeeld en de zelfwaardering.

Volgens Van der Werff (1988) is *zelfconceptie* een individueel cognitief proces gericht op het construeren van een zelfbeeld, een beeld waarin het individu de volgens hemzelf kenmerkende hoedanigheden van de eigen persoon samenbrengt, of – eenvoudiger gedefinieerd – de visie van een individu op de eigen persoon (Van der Werff, 1985).

Volgens Kimmel, & Weiner (1995) omvat het zelfbesef van een persoon het zelfconcept – ideeën en gevoelens over zichzelf – en een gevoel van eigenwaarde – de emotionele evaluatie van zichzelf – met een spreiding van hoge (positieve evaluatie) naar lage zelfwaardering (negatieve evaluatie). Verschillende studies onder studenten wijzen uit dat het zelfconcept is gerelateerd aan de houding van iemand tegenover zijn lichaam: hoe aantrekkelijker of effectiever iemands eigen oordeel hierover is, des te positiever zijn zelfwaardering (Lerner, & Spanier, 1980); dit geldt voor beide geslachten.

Als gevolg hiervan zouden we bij het sterker, effectiever en aantrekkelijker worden van hun lichaam een verandering in zelfconcept en groei in zelfwaardering van adolescenten mogen verwachten. Onderzoeksgegevens wijzen echter uit dat er in de periode van de vroege tot de late adolescentie betrekkelijk weinig verandert in het zelfconcept of niveau van zelfwaardering. Bovendien is er volgens Petersen

(1988) geen duidelijk bewijs dat de fysieke veranderingen in de puberteit effect hebben op het psychisch functioneren (Kimmel, & Weiner, 1995).

Verder heeft men vastgesteld dat vroege rijping voor jongens in onze cultuur positieve consequenties lijkt te hebben vanwege toenemend sociaal prestige door meer ontwikkelde lichaamsbouw, terwijl vroegrijpe meisjes kwetsbaarder lijken te zijn voor afwijkend gedrag, in het bijzonder als er voordien al gedragsproblemen waren (Kimmel, & Weiner, 1995). Late rijping kan een gevolg zijn van endocriene afwijkingen en – bij uitgestelde groei – leiden tot sociale en psychische problemen. Zowel vroege als late rijping wijzen op verschillen in biologische rijping, zodat we kunnen concluderen dat net zoals de ontwikkeling op andere gebieden, de biologische rijping niet synchroon met de kalenderleeftijd hoeft te verlopen.

## 4.2 Cognitie

‘Cognitie’ is volgens Van Dale ‘kenvermogen; het (leren) kennen’; ‘intelligentie’ is omschreven als ‘verstandelijk vermogen, schranderheid’. Zo is intelligentie ons inziens een voorwaarde voor het verwerven van kennis.

Een individu maakt tijdens zijn leven een ontwikkeling door in zijn wijze van denken en kennis van zaken. Piaget (1948, 1955; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) constateerde dat deze cognitieve vaardigheden zich ontwikkelen als kinderen ouder worden. Hij beschreef verschillende soorten van cognitieve organisatie, ‘structuren’ die in een vaste, door dit ontwikkelingsproces bepaalde volgorde manifest worden in het gedrag.

Volgens Piaget (1936, 1948, 1955; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) omvat de cognitie drie hoofdaspecten: inhoud, functie en structuur. Doelstelling van zijn ontwikkelingspsychologie is het beschrijven van de kwalitatieve ontwikkeling van de cognitieve structuren (Van Geert in Koops en Van der Werff, 1979; De Coster en Verhofstadt-Denève, 1981). De inhoud van de intelligentie betreft de ruwe gedragsgegevens, zoals waarneembare gedragingen. De functie betreft het oplossen van problemen. Door de ontwikkeling kunnen steeds ingewikkelder problemen worden opgelost. De werking van de functionele aspecten van de intelligentie blijft gedurende de gehele cognitieve ontwikkeling nagenoeg constant, het gaat steeds om probleemoplossingen.

Cognitieve structuren zijn de georganiseerde essentie van de intelligentie zelf en af te leiden uit iemands gedrag. De inhoud van de intelligentie steunt volledig op de onderliggende structuren. In tegenstelling tot de functionele aspecten van de intelligentie veranderen volgens Piaget (1948, 1955; zie ook Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) zowel de structurele als de inhoudelijke aspecten tijdens de levensloop en ontwikkelen de denkoperaties zich van pre-operationeel (2-7 jaar) via concreet-operationeel (7-11) en formeel-operationeel (adolescentie) naar post-formeel (jonge volwassenheid).

In de formeel-operationele fase ontstaan de metacognitieve vaardigheid en het abstracte denken. Volgens Piaget kenmerken vijf vaardigheden het denken in de adolescentie (Kimmel, & Weiner, 1995; Sprinthall, & Collins, 1995): denken over mogelijkheden; denken door hypothesen; vooruit denken; denken over het denken (metacognitie); denken voorbij eerdere grenzen.

Andere nieuwe fenomenen in de ontwikkeling zijn:

het egocentrisme, dat het onderscheiden van eigen en andermans standpunt bemoeilijkt (Baltink & Bosma, 1975; Elkind, 1967; Piaget, & Inhelder, 1969; Flavell, 1985; Kimmel, & Weiner, 1995; Sprinthall, & Collins, 1995);

de persoonlijke fabel als uitdrukking van het geloof van de adolescent in zijn onsterfelijke, speciale en unieke bestaan (Baltink & Bosma, 1975; Elkind, 1967; Kimmel, & Weiner, 1995; Sprinthall, & Collins, 1995);

het imaginaire publiek als uitdrukking van het idee van de adolescent dat hij in het middelpunt van de aandacht van anderen staat (Baltink & Bosma, 1975; Elkind, 1967, 1978; Elkind, & Bowen, 1979; Kimmel, & Weiner, 1995; Sprinthall, & Collins, 1995).

In het tweede deel van de adolescentie (ongeveer vanaf het zestiende jaar) beginnen de drie laatste fenomenen af te nemen. De persoonlijke fabel wordt bijvoorbeeld gereduceerd als adolescenten intieme vriendschappen ontwikkelen, ervaren dat er veel gemeenschappelijke menselijke kenmerken bestaan en zich realiseren dat ze niet zo uniek zijn als ze eens gedacht en gevreesd hadden. Dit vermindert tegelijk het gevoel van eenzaamheid dat de persoonlijke fabel kan veroorzaken (Elkind, 1978). In de post-formele fase kan volgens Piaget (1948, 1955) een stijl van dialectisch denken ontstaan.

Niet alle adolescenten (of volwassenen) bereiken de meer gevorderde stadia van formele denkoperaties; een verklaring hiervoor is nog niet gevonden. Adolescenten kunnen cognitieve problemen echter op heel verschillende manieren tot een goed einde brengen. Mogelijk is de perfectionering van concrete operaties ondergewaardeerd. Belangrijk gegeven is dat formeel-operationeel denken verwijst naar de abstractie, flexibiliteit en complexiteit waarmee ideeën, objecten en situaties benaderd en begrepen worden (Sprinthall, & Collins, 1995). Maar in veel dagelijkse, niet te complexe situaties blijkt concreet redeneren zeer adequaat en zou een abstracte benadering dit minder of zelfs niet kunnen zijn.

Hoewel Piaget de intelligentie van adolescenten beschrijft als een uitgebreide reeks van in complexiteit en doelmatigheid wisselende denk- en redeneervaardigheden, is zijn theorie veelvuldig bekritiseerd. Sprinthall, & Collins (1995) maken bijvoorbeeld duidelijk dat de gevorderde manier van denken die Piaget slechts rond de adolescentie mogelijk acht, in testomstandigheden zelfs bij jonge kinderen kan voorkomen, al zijn dergelijke prestaties wel taakgebonden. Ook voor adolescenten geldt dat hun leeromgeving de cognitieve ontwikkeling moet kunnen bevorderen. Daarom kan volgens ons van een overwegend aan de kalenderleeftijd gekoppelde cognitieve ontwikkeling geen sprake zijn.

Halverwege de jaren tachtig veranderde de visie op cognitieve veranderingen tussen kindertijd en adolescentie (Sprinthall, & Collins, 1995). De nieuwe benadering ziet het menselijk brein als een complex systeem van informatieverwerking, is op andere aannamen gebaseerd dan die van Piaget en houdt zich ook bezig met de verklaring van de meer flexibele, abstracte en totale denkprocessen in de adolescentie.

In deze informatieverwerkingsbenadering wordt het brein beschouwd als een complex systeem van ontvangen, opslaan en gebruiken van informatie, vergelijkbaar met het model van ingewikkelde computersystemen.

Volgens Kimmel, & Weiner (1995) kunnen we cognitie definiëren als de manier waarop we kennis van zaken hebben en ons denken daarover. Cognitieve processen houden in dat men aandacht schenkt aan bepaalde stimuli met in het achterhoofd eerder opgedane ervaringen. Verder omvatten deze processen het oplossen van problemen en het begrijpen van de fysische en sociale wereld, inclusief zichzelf. Het informatieverwerkingsstelsel kent structurele aspecten op neurologische basis en op software gelijkende functionele aspecten. Deze laatste, in het bijzonder het cognitief functioneren op terreinen waar iemand deskundig is en de toename van informatie in specifieke kennisdomeinen, breiden zich uit in de adolescentie en verhogen de vaardigheid om relevante informatie te integreren in deskundigheidsthema's (Kimmel, & Weiner, 1995).

Hiernaast worden zintuiglijke prikkels waargenomen, ervaren en begrepen door de basale verwerkingscapaciteit. Zelfregulerende processen controleren deze informatieverwerking en zijn in staat te denken over het denken (metacognitie) en – waar nodig – meer informatie te verwerven (kennisacquisitie) of ongepaste automatische reacties te stoppen (uitvoeringsvaardigheden).

Bij personen van dezelfde leeftijd en bij de kennisdomeinen of deskundigheid van ieder afzonderlijk kunnen grote verschillen optreden (Kimmel, & Weiner, 1995). Tijdens de ontwikkeling blijkt de capaciteit van het informatieverwerkingsstelsel te groeien waardoor ingewikkelder en geperfectioneerder denken mogelijk wordt. Hoewel hiervoor geen hard bewijs bestaat is het duidelijk dat adolescenten functioneren alsof ze een grotere mentale capaciteit hebben dan kinderen.

Tenslotte bestaat er ook een socio-culturele of contextuele benadering van cognitieve vaardigheden, gebaseerd op het werk van Vygotsky (Koops en Van der Werff, 1979; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995). Deze gaat ervan uit dat de cognitieve ontwikkeling is geworteld in sociale relaties, die op hun beurt aanleiding geven tot uitwisseling tussen culturen van verschillende middelen en symbolen die het individu geschikt moeten maken voor ontwikkeling en groei. Cognitieve verandering treedt volgens Vygotsky (Koops en Van der Werff, 1979; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) op in de zone van de naaste ontwikkeling, een term die naar de afstand verwijst tussen de prestaties op eigen kracht van een kind en zijn prestaties onder volwassen leiding of in samenwerking met meer capabele leeftijdgenoten (Van Parreren & Carpay, 1972; Sprinthall, & Collins, 1995; Verhofstadt-

Denève, Van Geert, Vyt, 1995; dit proefschrift hoofdstuk 9; 11; 12).

In lijn hiermee geven Westenberg, & Gjerde (1999) aan dat het referentiekader van Zelfbeschermende en Conformistische adolescenten waarschijnlijk uitgedaagd wordt door de dagelijkse omgang met adolescenten in hogere egostadia dan zij (zie voor beschrijving van de egostadia hoofdstuk 3 van dit proefschrift).

*‘In contrast, if one is surrounded by people below or at the Self-aware ego level, the challenge – perhaps even the need – to move on to higher levels is absent’* (Westenberg, & Gjerde, 1999, p. 248).

Concluderend noemen wij vier sleutelprestaties die volgens Keating (1990) aangeven dat de adolescentie een cruciale transitie is in de ontwikkeling van het kritische denken: toegenomen automatisering en functionele capaciteit; grotere kennis op verschillende gebieden; meer en betere toepassing van strategieën om kennis te vergaren of te gebruiken en erkenning van de betrekkelijkheid en onzekerheid van deze kennis.

### **4.3 Sociale cognitie**

Onderdeel van de cognitie is de sociale cognitie, het denken over mensen en hun sociale activiteiten (Kimmel, & Weiner, 1995). Sociale cognitie omvat denken over zichzelf en anderen, over relaties tussen mensen en tussen groepen, over sociale instituties, over opvattingen en houdingen. Het informatieproces van de sociale cognitie concentreert zich op het denken over sociale onderwerpen. Op dit kennisgebied bezit ieder mens een bepaalde, op ervaring en leren gebaseerde deskundigheid.

De basis voor sociale cognitie vormt de herinnering, deze bestaat zowel uit abstracte oordelen, gevolgtrekkingen en samenvattingen van sociale informatie als specifieke voorbeelden van sociale gebeurtenissen en personen.

Sociale cognitie betekent vaak automatische informatieverwerking, met als gevolg verkeerde of stereotiepe reacties van een persoon. Enerzijds kan nieuwe sociale informatie in het geheugen opgeslagen informatie veranderen, anderzijds lijkt men zich doorgaans informatie die consistent is met de opgeslagen informatie beter te herinneren dan inconsistente informatie. Als de informatie overtuigend is, staat een individu open voor acceptatie ervan en verandering (Kimmel, & Weiner, 1995).

Cognitie kan men zien als een organiserende kern; cognitieve ontwikkeling beïnvloedt de wijze van denken over allerlei onderwerpen inclusief die over de persoon zelf, vrienden, andere mensen, sociale ideeën en politieke waarden. De ontwikkeling van de sociale cognitie van de kindertijd naar de adolescentie brengt een aantal veranderingen met zich mee. Voorbeelden zijn een grotere gerichtheid op onder-



liggende kenmerken van personen en situaties, op consequenties van gedrag en op de continuïteit van sommige persoonskenmerken. Daarbij komen meer abstracte ideeën over oprechtheid, denken over het denken, hypothetische ideeën over zichzelf en anderen, egocentrisme, en begrip voor het standpunt van anderen naar voren (zie 4.1.2).

Vergeleken bij jongere kinderen proberen adolescenten anderen in beter georganiseerde verbale portretten te beschrijven en een bredere serie concepten in te sluiten. Deze omvatten tegengestelde persoonlijkheidstrekken, verschillende persoonlijkheidsniveaus en beter begrip van de factoren die meespelen bij menselijk gedrag (Kimmel, & Weiner, 1995).

Ook in de manier waarop kinderen en adolescenten over vriendschap denken, blijken ontwikkelingsstadia te bestaan. Adolescenten denken meer in termen van abstracte houdingen zoals 'om elkaar geven', 'gevoelens en gedachten delen', 'het elkaar naar de zin maken' en 'ondanks incidentele conflicten de nadruk op duurzame relaties leggen', dit wil zeggen wederzijdsheid (Kimmel, & Weiner, 1995).

Een ander ontwikkelingsfenomeen is dat adolescenten vaak beter georganiseerde en meer gestructureerde, coherente en consistente beschrijvingen van zichzelf geven dan jonge kinderen. Ze richten zich meer op opvattingen, houdingen en waarden en tonen een groter sociaal bewustzijn. Adolescenten richten zich op de manier waarop anderen hen zien, wat anderen van hen denken en het effect van hun gedrag op anderen.

Veel adolescenten maken zich daarom druk om het verschil in rolgedrag in wisselende situaties (bijvoorbeeld met moeder of met vader), wat zij ervaren als een juiste en onjuiste zelfpresentatie aan anderen (Kimmel, & Weiner, 1995). Harter (1990) geeft hiervoor de verklaring dat adolescenten halverwege de adolescentie de vaardigheid ontwikkelen om tegenstrijdige aspecten in zichzelf te ontdekken, maar tot de late adolescentie niet in staat zijn deze te integreren in een abstract systeem (van zelfconceptie) waarin tegenstrijdige kenmerken normaal zijn.

Over het algemeen is men van oordeel dat formeel-operationeel denken noodzakelijk is voor het verwerven van een gevoel van identiteit of van continuïteit en consistentie van het Zelf, maar empirische data laten geen duidelijke conclusie hierover toe (Kimmel, & Weiner, 1995).

De toenemende adolescentie vaardigheid in abstract denken beïnvloedt ook de vaardigheid om sociale en politieke ideeën te begrijpen en verschillende regeringsvormen te evalueren. Dit houdt het gebruik in van meer abstracte ideeën, het afnemen van autoritaire opvattingen en een begin van de vaardigheid om een ideologie te vormen die is gebaseerd op enkele algemene principes. Dit brengt ons op Kohlberg, wiens model van de morele ontwikkeling (1981, 1984) gericht is op de gedachtestructuur over morele onderwerpen en niet op de inhoud van morele waarden.

Zijn model bestaat uit zes stadia, waarvan het vierde stadium gekoppeld is

aan dat van de formele operaties (Kohlberg, 1981). In dit stadium ziet men het als juist om zijn plicht in de samenleving te vervullen en het welzijn van de samenleving of de groep te handhaven. Het sociale systeem definieert rollen en regels. Een persoon in dit stadium neemt het standpunt in van het systeem en beschouwt individuele relaties in termen van dat systeem. Voor het beschouwen van abstracte concepten zoals de sociale orde of het sociale systeem dat rollen en regels definieert, zou de mogelijkheid tot denken in termen van abstracte ideeën vereist zijn (Kimmel, & Weiner, 1995).

Hoewel onderzoek dit standpunt grotendeels ondersteunt (Carroll, & Rest, 1982; Zeidler, 1985), bestaan er volgens Gilligan (1982) verschillen tussen vrouwen en mannen in de manier waarop morele onderwerpen worden gedefinieerd. Vrouwen proberen morele oordelen te geven op basis van erkenning van onderlinge relaties waarin ieder mens verantwoordelijkheid voor anderen heeft en om hun welzijn geeft. Dit wordt aangetoond in een 'ethiek van de zorg' die Gilligan kenmerkender voor vrouwen vindt dan voor mannen.

Zij merkt op (1982) dat Kohlberg (1981, 1984) zijn theorie op onderzoek met jongens baseerde waardoor meisjes lager scoren dan jongens. Haar onderzoek met vrouwen wees uit dat zij morele problemen eerder in termen van tegenstrijdige verantwoordelijkheden definiëren dan in tegenstrijdige rechten zoals in de door Kohlberg voorgestelde stadiaschaal. Gilligan (1982) stelt een alternatief model voor, maar onderzoek ondersteunt tot nu toe de juistheid van haar redenering niet (Kimmel, & Weiner, 1995).

#### **4.4 Sociale ecologie en adolescentie**

Elke adolescent groeit op in een bepaalde ecologie. Kimmel, & Weiner (1995) definiëren ecologie als de relatie tussen de omgeving waarin een organisme leeft en het organisme zelf. Hiervan zijn school en gezindte, gezin en familie en de groep waarin men verkeert belangrijke elementen. Bevolkingskarakteristieken van een samenleving beïnvloeden rechtstreeks de sociale ecologie. Het relatieve aantal leeftijdgenoten in een generatie en de verhouding van iemands generatie tot de rest van de landelijke bevolking hebben grote invloed op veel aspecten van zijn leven (Easterlin, 1980).

Deze condities van meer of minder competitie met generatiegenoten hebben gevolgen voor de gehele levensloop; de toelating op scholen en opleidingen is bijvoorbeeld afhankelijk van het gegeven of iemand in een periode van veel of weinig geboorten ter wereld is gekomen (Easterlin, 1980; zie Kimmel, & Weiner, 1995). Hierbij kunnen we de middelbare school als een sociale omgeving beschouwen, dat wil zeggen een sociaal centrum, testomgeving voor iemands capaciteiten en een miniatuursamenleving op zich. Het ligt voor de hand dat er aanzienlijke verschillen tussen scholen en hun manier van lesgeven bestaan en tussen leerlingen onderling, dus kan het niet

anders of dit heeft consequenties voor de ecologische situatie van een individu.

Een belangrijke verandering in die situatie ontstaat door de overgang van basisschool naar middelbare school. Vanwege de onpersoonlijker, competitiever en hogere eisen stellende standaard van middelbare scholen is deze overgang voor veel (pre)adolescenten niet gemakkelijk (Kimmel, & Weiner, 1995). Met betrekking tot hun ontwikkeling kunnen ze deze periode als een stap terug ervaren: ze krijgen minder mogelijkheden voor autonomie en zelfcontrole dan die waar ze vanwege hun grotere rijpheid recht op menen te hebben. Bijkomende aspecten die hun weerslag hebben op de sociale organisatie van de school en hun stempel drukken op de mogelijkheden erna zijn racisme, discriminatie en groepsvorming.

Betrekkelijk nieuw is de invloed van het toenemende aantal uren dat adolescenten parttime werken (Kimmel, & Weiner, 1995). Wij herinneren eraan dat tot de invoering van de Wet afschaffing kinderarbeid (Van Houten, 1874) kinderarbeid in Nederland (en West-Europa) even gewoon was als nu in sommige delen van de Derde Wereld zoals India. Na de introductie in 1900 van de leerplicht in Nederland vond men het aanvankelijk redelijk om vanwege de economische noodzaak een uitzondering hierop te maken bijvoorbeeld bij de inschakeling van plattelandskinderen bij oogstwerkzaamheden.

Bij latere wijzigingen en specifiek in 1971 werden ouders/verzorgers verplicht om te zorgen dat kinderen onderwijs konden volgen. In de tweede helft van de vorige eeuw ontstond behoefte aan werkende scholieren en studenten, soms in het weekend, meestal in de vakanties. De vraag naar parttime werkers nam toe naarmate de werkweek verkort werd en de openingstijden van de winkels verruimd, zodat vanaf ongeveer 1980 parttime werk voor adolescenten een normaal verschijnsel is geworden. De grote vraag naar arbeidskrachten gecombineerd met de aantrekkelijkheid van de financiële beloning heeft ertoe geleid dat adolescenten veel van hun tijd aan dit werk besteden.

Volgens Kimmel, & Weiner (1995) lijkt het verrichten van wekelijks meer dan 15 tot 20 uur werk gedurende het schooljaar negatieve effecten op huiswerk, vriendschappen en gezondheid te hebben, waarbij in stressvolle situaties ook drugs- en alcoholgebruik kan voorkomen. Gebleken is dat de psychosociale ontwikkeling van werkende leerlingen niet verder gevorderd is dan die van niet werkende leerlingen (Steinberg, & Dornbusch, 1991).

Een belangrijk en vaak controversieel aspect van de sociale ecologie in de adolescentie zijn de populaire media: televisie, video en muziek. Studies van rockmuziek hebben parallellen aangetoond met thema's van folksongs van eerdere generaties adolescenten. Onderzoek naar heavy metal muziek suggereert dat deze bijvoorbeeld als uitlaatklep voor woede kan functioneren, maar ook kan samengaan met roekeloos gedrag. Verder is vastgesteld dat in je eentje naar muziek luisteren de eenzaamheid kan versterken en luide muziek het gehoor kan aantasten.

Tenslotte blijkt gewelddadigheid in (televisie)films samen te gaan met agressie en delinquentie (Kimmel, & Weiner, 1995). Deze gegevens doen denken aan

Hall: omdat eenzame dromerijen de socialisering in de weg stonden, kon hij de adolescente 'leeshonger' slechts aanvaardbaar achten zolang lezen de persoonlijke ervaring hielp overstijgen (zie paragraaf 3.1).

Veel adolescenten groeien op in twee verschillende culturen, dat wil zeggen twee ecologische omgevingen. Immigranten en asielzoekers kennen veel problemen in verband met taal en cultuur, familierelaties en verschil in opleiding tussen ouders en adolescent. Hiernaast kan sprake zijn van rassendiscriminatie. Een thema van het opgroeien in twee culturen is de tweeledigheid van zichzelf zijn in een bredere culturele samenleving en tegelijkertijd lid van de eigen etnische of religieuze cultuurgroep.

Tot een etnische minderheid behorende adolescenten krijgen bij de transitie van de adolescentie met een aantal unieke beslissingen te maken. Deze betreffen zowel de ontwikkeling van een identiteit die loyaliteit aan de eigen cultuur inhoudt als van een identiteit die hen in staat stelt effectief in de dominante cultuur te functioneren (Kimmel, & Weiner, 1995). Een voorbeeld hiervan zien wij in Nederland, waar de Zuid-Molukkers sinds de jaren vijftig van de twintigste eeuw een groepering vormen met een eigen etnische en culturele identiteit binnen een bredere culturele samenleving.

Tussen sociale ecologie en kalenderleeftijd bestaan zeer specifieke en expliciete koppelingen. Alle Nederlandse baby's, peuters, kleuters en basisschoolleerlingen krijgen hun inenting op dezelfde leeftijd. Ze gaan op hetzelfde moment naar groep 1 van de basisschool en over het algemeen rond hun twaalfde verjaardag naar de middelbare school.

Op gemiddeld zeventienjarige leeftijd hopen ze hun diploma te behalen en aan een vervolgopleiding te beginnen. Met achttien jaar zijn ze volgens de wet volwassen en mogen ze stemmen en trouwen, het laatste mogen meisjes zelfs met zestien jaar.

Tussen individuele ecologie en kalenderleeftijd bestaan minder expliciete koppelingen. Een voorbeeld zou de overgang van school naar werk kunnen zijn. In bepaalde gezinnen komt het voor dat kinderen heel vroeg (op 16-jarige leeftijd) van school (moeten) gaan om geld te verdienen, of omdat leren in de praktijk aantrekkelijker voor hen is dan leren in de schoolsituatie. Andere categorieën, zoals studenten maken de overgang naar de maatschappij soms pas tien jaar later. En sommige groepen maken de overgang nooit, zoals meisjes die hun opleiding afbreken of meteen erna al dan niet getrouwd aan een gezin beginnen of jongens die, soms zelfs zonder eindexamen, meelopen in het bedrijf van hun vader.

## **5. Samenvatting en conclusie**

Vanaf het begin van onze vervolgstudies in 1975 zijn we geïntrigeerd door verschillen in leesattitude van adolescenten. Gegevens **in** door hen gelezen teksten

konden ons over de oorzaak hiervan geen duidelijkheid verschaffen. Leeftijd, cognitieve, sociaal-cognitieve en morele ontwikkelingsgegevens over adolescenten lezers bleken ontoereikend voor de verklaring hiervan.

Op onze zoektocht naar gegevens over de adolescenten lezer kwamen we in dit hoofdstuk via Rousseau (1762), Van den Berg (1957) en Ariès (1962, 1973) op *The Fin-de-Siècle Culture of Adolescence* van Neubauer (1992). Hierin laat de auteur Angelsaksische, Duitse en Franse psychologen aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw de revue passeren. Deze psychologische visies leverden ons geen controleerbare omschrijving van de adolescenten lezer.

We vermeldden kort de recente empirische kennis omtrent de inhoud van verschillende ontwikkelingsdomeinen, bijvoorbeeld de sociale ecologie. Dit maakt duidelijk dat de ontwikkelingen in de adolescentie plaatsvinden op verschillende terreinen. Op wat er op deze terreinen gebeurt, bestaan verschillende visies. De vroegere standpunten over synchroniciteit tussen ontwikkeling en kalenderleeftijd zijn merendeels gewijzigd. Op het terrein van de biologische rijping constateert men grote individuele verschillen.

Biologische veranderingen hebben effect op de relatie met familieleden en leeftijdgenoten en het zelfconcept en de zelfwaardering van adolescenten. Een te grote discrepantie tussen kalenderleeftijd en biologische rijping of tussen biologische rijping van een adolescent en zijn leeftijdgenoten kan de sociaal-emotionele ontwikkeling in de adolescentie verstoren.

Op het ontwikkelingsproces van de verschillende soorten van cognitieve organisatie, dat volgens Piaget (1948, 1955; zie Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) aan vaste leeftijdsgrenzen gebonden is, ontstond halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw een nieuwe visie die het menselijk brein ziet als een complex systeem van ontvangen, opslaan en gebruiken van informatie, vergelijkbaar met het model van ingewikkelde computersystemen. Hoewel deze informatieverwerkingsvisie uitgaat van capaciteitsvermeerdering bij het ouder worden, wordt algemeen geaccepteerd dat ook de cognitieve ontwikkelingen in de adolescentie niet gelijk op hoeven te gaan met de kalenderleeftijd, maar grote individuele verschillen vertonen.

Dit geldt ook voor de sociale cognitie. Al ontwikkelt een individu halverwege de adolescentie de vaardigheid om tegenstrijdigheden in zichzelf te ontdekken, toch is hij tot de late adolescentie niet in staat deze in een abstract zelfconcept te integreren, waarin tegenstrijdige kenmerken normaal zijn. Ook voor sociale, politieke, ideologische en morele concepten is het denken in termen van abstracties vereist. Op welk tijdstip een individu hiertoe in staat is, kan niet worden voorspeld. Volgens Vygotsky (Koops en Van der Werff, 1979; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995) is de cognitieve ontwikkeling geworteld in sociale relaties, die aanleiding geven tot uitwisseling tussen culturen van middelen en symbolen die het individu geschikt moeten maken voor ontwikkeling en groei. De sociale ecologie kan op alle ontwikkelingssterreinen een gunstige dan wel ongunstige invloed uitoefenen.

Nu er per geslacht grote individuele verschillen in biologische rijping, (sociale) cognitie en leefwereld (familie, opleiding en gezindte) blijken te bestaan, verwachten wij dat klasgenoten of leeftijdgenoten die met ons onderzoek meedoen niet allemaal in hetzelfde ontwikkelingsstadium zijn. Hiernaast verwachten wij individuele verschillen in leesattitude(ontwikkeling). Omdat wij samenhang veronderstellen tussen ontwikkelingspsychologische stadia en stadia van leesattitudeontwikkeling gaan wij in het volgende hoofdstuk verder met de beschrijving van onze zoektocht naar een ontwikkelingspsychologisch model dat niet per se leeftijdgebonden is en individuele ontwikkelingsverschillen tussen respondenten op gedifferentieerde wijze kan aangeven en beschrijven.

Daartoe richten wij ons eerst op het werk van Erikson, Marcia en Bosma. In het tweede gedeelte van het hoofdstuk geven we een nadere beschouwing van het voor ons onderzoek relevante werk van Loevinger (1968, 1976, 1987, 1993), in Nederland nagevolgd door Westenberg c.s. We besluiten hoofdstuk 3 met een bespreking van zijn onderzoek en bewerking van het werk van Loevinger en de ontwikkeling van de Nederlandse ZALC (Westenberg c.s., 2000).

