

Emotionele ontwikkeling in de basisschoolleeftijd

M. MEERUM TERWOGT

Vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie, Vrije
Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

Tussen het vijfde en twaalfde jaar maakt een kind een snelle cognitieve ontwikkeling door. Dit beïnvloedt tevens de emotionele ontwikkeling van het kind in sterke mate. De hoeveelheid informatie die tegelijkertijd verwerkt kan worden neemt snel toe. Daarmee kunnen, door een combinatie van het eigen gezichtspunt met sociale overwegingen, bv. emoties als trots of schaamte ontstaan. Morele en conventionele regels worden medebepalend voor emotioneel gedrag. Vaak kan worden volstaan met het verbergen van een emotie. Soms ook verkiest men de emotie zelf te bestrijden door de situatie opnieuw in te schatten. Door reflectie op het eigen emotionele functioneren en observatie van anderen ontwikkelt het kind gaandeweg de benodigde kennis om flexibel met emoties om te kunnen springen. De omgeving kan het kind bij deze activiteit stimuleren dan wel dit soort kennis rechtstreeks overdragen.

1 Inleiding

Het onderwerp emotie komt, in de ontwikkelingspsychologische tekstboeken, vaak nog uitsluitend in relatie tot de vroegste kindertijd aan de orde. Helemaal onbegrijpelijk is dit niet. Sommige emotionele gedragspatronen komen al zeer vroeg tot uiting (Bridges, 1932). Een groot deel van de discussie speelt zich dan ook af rond de vraag in hoeverre emoties en emotionele gedragingen zijn aangeboren (vgl. Gray, 1971).

Dit neemt niet weg dat er in de tekstboeken meestal ook een ruime plaats wordt ingeruimd voor vroege leerervaringen. Hier concentreert men zich dan vooral op het begrip 'hechting' (Bowlby, 1971). Er wordt benadrukt dat de emotionele band die met de verzorgers ont-

staat, ook voor de latere emotionele ontwikkeling van het kind, van cruciale betekenis is (Bretherton & Waters, 1985). Deze gedachte lijkt plausibel, maar is experimenteel nog slechts zwak onderbouwd.

Als we hier de emotionele ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd bespreken, laten we de veronderstelde relatie met vroege hechtingservaringen buiten beschouwing. Wat we willen benadrukken is dat er, ook na de eerste levensjaren, nog belangrijke stappen in de emotionele ontwikkeling van het kind genomen moeten worden. We concentreren ons hier op de veranderingen die plaats vinden in de basisschoolleeftijd.

Deze periode kenmerkt zich door een snelle toename in cognitieve vaardigheden. Het kind kan steeds meer informatie tegelijkertijd verwerken. Wat dit betekent willen we illustreren aan het volgende voorbeeld.

Erik wordt gepest. Toen hij vier was begon hij er dan, zonder aanzien des persoons, direct op te slaan. Nu hij wat ouder is gaat het een rol spelen wie zijn 'tegenstander' is. Is de plaaggeest zijn vader, dan weet hij dat zijn vruchteloos gemep slechts de lachlust opwekt. Een gevoel van onmacht doet hem dan meestal in huilen uitbarsten. Nu echter is het zijn kleine broertje die zijn ongenoegen heeft opgewekt. Beducht voor de reactie van zijn moeder houdt Erik zich een momentje in. Maar als hij denkt dat zijn moeder niet kijkt knijpt hij zijn broertje venijnig. Zijn actie blijft niet onopgemerkt. Broertje zet het op een huilen en moeder roept verontwaardigd: "Kun je wel tegen zo'n kleintje. Ga je schamen." Misschien begrijpt Erik nog niet ten volle wat zijn moeder bedoelt. Maar op den duur zullen deze woorden hun uitwerking niet missen.

Emotionele gevoelens worden dus gevarieerder, naarmate kinderen meer elementen uit de situatie in zich opnemen. De omgeving onderkent deze capaciteiten en schroeft de sociale eisen betreffende het uiten van emoties langzaam op. Door dit soort reacties raakt het kind ervan doordrongen dat het met zijn gedrag invloed uitoefent op de omgeving en wordt het aangezet om na te denken over zijn eigen functioneren. In eerste instantie leren we

wellicht nog door schade en schande dat we onze emoties soms dienen te verbergen en dat er acceptabele en onacceptabele manieren zijn om uiting aan gevoelens te geven. Een 'theorie' over ons eigen emotionele functioneren geeft ons echter een kader om de oorzaken en gevolgen van ons handelen een plaats te geven. Hierdoor zijn we in staat te anticiperen op de gevolgen van onze acties en kunnen we de cognitieve controle over onze emoties opvoeren.

Alvorens deze relatie hier verder uit te werken, willen we in de eerstvolgende paragrafen kijken in hoeverre kinderen zich bewust zijn van hun eigen emoties en de doorwerking ervan in gedrag. Daarna zullen we laten zien dat de algemene kennis, die voortvloeit uit de toenemende gewoonte om emotionele processen bij zichzelf te registreren, leidt tot een grotere controle over die zelfde processen.

In de tweede helft van ons overzicht zetten we het emotionele functioneren in een sociaal perspectief. Normen en waarden gaan een steeds grotere rol in het leven van een kind spelen en complexe emoties als trots en schaamte komen om de hoek kijken. We zien hoe het kind oplossingen zoekt voor de emoties die ontstaan bij de conflicten tussen de bevrediging van eigen behoeften en de eisen die de maatschappij aan ons stelt. Een dergelijke oplossing kan gezocht worden in het verbergen of voorwenden van emoties, of in een her-evaluatie van de situatie die een verandering van emotie tot gevolg heeft.

Aan het slot van deze besohouwing zetten we nog eens expliciet de mogelijkheden op een rijtje die ons, als opvoeders, ter beschikking staan om het kind behulpzaam te zijn in zijn pogingen te leren omgaan met de eigen emoties.

2 *Persistentie van gevoelens*

De invloed van emoties op het functioneren doet zich in het dagelijks leven voortdurend gelden. Als iemand ons kwaad maakt wordt het gesprek er bijvoorbeeld niet beter op als we gaan schreeuwen. Als we gefrustreerd raken omdat we er steeds maar niet in slagen een bepaalde som op te lossen, zullen we geneigd zijn het bijltje er bij neer te gooien.

Emoties uiten zich echter niet alleen in directe confrontatie met de oorzaak ervan. Hun invloed blijft vaak nog lang in latere

situaties merkbaar. Men spreekt in die gevallen wel van een 'free-floating emotion' (Izard, Wehmer, Livsey & Jennings, 1965); in het dagelijks leven beter bekend als *stemming*.

We kunnen ons de vraag stellen of kinderen deze persistentie in de gaten hebben. Harris (1983) legde proefpersonen van zes en tien jaar een aantal situaties met een verdrietige strekking voor, zoals een huisdier dat dood gaat of het verlies van een nieuwe fiets. De vraag aan het kind was hoe het zich op een aantal opeenvolgende tijdstippen ('s ochtends direct na het gebeuren, bij de lunch, na schooltijd en 's avonds in bed) dacht te zullen voelen. Zowel de zes- als de tienjarigen gaven aan dat hun verdriet met de tijd zou afnemen. Beide groepen hanteerden het model van een geleidelijke uitdoving, zij het dat de zesjarigen gemiddeld een wat snellere afname meldden. Op individueel niveau werden vaak onregelmatigheden binnen dit algemene patroon aangetroffen: de situatie uit het dagelijks leven liet zijn invloed gelden. In het werkelijke leven staat een emotioneel gebeuren dan ook nimmer geïsoleerd. Bij Harris was de bedoeling van een formulering als 'bij de lunch' bedoeld om een bepaald tijdstip te concretiseren. Een indicatie als 'twaalf uur' zal voor een aantal zesjarigen immers nog maar weinig houvast bieden. Toch lijken de gekozen momenten verantwoordelijk gesteld te kunnen worden voor de geobserveerde onregelmatigheden. Sommige tienjarigen geven dit zelf al aan: "Bij het eten is het bij ons altijd gezellig, dan denk ik wat minder aan mijn hondje."

3 *Gemengde gevoelens*

Een realistisch inschatting van de doorwerking van een emotie krijgen we dus als we nagaan hoe twee opeenvolgende emotionele situaties van uiteenlopende aard elkaar beïnvloeden. Olthof, Meerum Terwogt, Van Eck en Koops (1987) lieten kinderen een uitspraak doen over hoe ze zich uiteindelijk zouden voelen als een emotionele situatie direct gevolgd zou worden door een situatie van een andere emotionele kleur. Bij de tienjarigen was in hun eendoordeel de invloed van de voorafgaande situatie nog duidelijk terug te vinden ("Dan zou ik maar een beetje blij zijn, want heb nog zo'n kwaai kop na dat eerste gedoe"). De zesjarigen daarentegen gaven een oordeel dat

geheel overeenstemde met de meest recente situatie. De eerste gebeurtenis leek vergeten.

Voor de interpretatie van dit experiment is het belangrijk om in de gaten te houden dat het hier niet om gedrag maar om uitspraken gaat. Het is heel goed mogelijk dat het antwoord van de jongste kinderen wordt ingegeven doordat ze nog niet beseffen dat ze tegelijkertijd twee verschillende emoties kunnen voelen.

Interviewstudies bevestigen dit (Harter, 1979; Harter & Buddin, 1983). Meervoudige emoties blijken moeilijk te begrijpen. Rond het zesde jaar beginnen kinderen te accepteren dat je twee verschillende emoties, direct na elkaar, kunt ervaren. Dit moet dan echter wel gepaard gaan met een situatiewisseling. Gaat het hierbij om echte tegengestelde gevoelens, zoals boosheid en blijdschap, dan is dat nog steeds moeilijk te begrijpen. Het aanvaarden van gelijktijdig optredende tegenstrijdige emoties vinden we niet voor het tiende jaar (Harter, 1979, 1983; Meerum Terwogt, Koops, Oosterhof, 1986). Doordat men nu in staat is één en dezelfde situatie op verschillende manieren te bekijken, wordt de mogelijkheid onderkend dat men bijvoorbeeld blij is met een cadeautje, maar tegelijkertijd teleurgesteld omdat het niet het cadeautje was waarop men gehoopt had.

Betekent dit nu dat jonge kinderen in dit soort situaties, conform hun uitspraken, ook slechts één enkele emotie voelen? Dit is niet het geval. In gedragsobservaties kunnen we, bij twee *gelijktijdige* emotiebronnen, evenals bij oudere kinderen, de invloed van beide emoties duidelijk merken (Meerum Terwogt, 1987). De uitspraken en het gedrag van zesjarigen lopen dus niet parallel. Het niet onderkennen van op hen inwerkende emoties moet op rekening van hun nog geringe introspectieve vermogens geschreven worden (Meerum Terwogt, 1984).

Bij *successieve* emoties zien we wel een verschil in het gedrag van zes- en tienjarigen. Bij de jongsten werkt de eerste emotie maar nauwelijks in hun gedrag door (Meerum Terwogt, 1987). De emotionele lading van de actuele situatie is bij hen doorslaggevend. We kennen dit in het dagelijks leven maar al te goed. Bij een heftig snikkende peuter kan een simpel snoepje vaak al weer een lach op het gezicht toveren.

Een mogelijke verklaring voor dit verschijn-

sel wordt geleverd door een studie van Harris, Olthof en Meerum Terwogt (1981). Zijn interviewden een groep zes-, tien- en vijftienjarige kinderen op punten als de identificatie van emoties bij jezelf en anderen, de effecten van emoties op het gedrag en de controlemogelijkheden van emoties en emotionele uitingen. In de antwoorden op al dit soort vragen kwam steeds hetzelfde patroon naar voren. De jongste groep refereerde aan de observeerbare componenten van het emotionele proces ("Ik ben blij als ik jarig ben", "Als ik blij wil worden ga ik met mijn vriendjes spelen", enz.), terwijl de twee oudere groepen daarnaast vooral ook de verborgen mentale component benadrukken ("Ik ben blij als ik me blij van binnen voel", "Om blij te worden kan je aan iets vrolijks gaan denken". enz.). In de termen van Harris en Olthof (1982) hanteren de jonge kinderen een '*behaviouristische visie*' op het emotie proces, terwijl oudere kinderen en volwassenen een meer '*mentalistische visie*' laten zien.

Strikt genomen leiden de opvattingen van de zesjarigen, waarin een emotie in een één-op-één relatie met de situatie wordt geplaatst, tot de conclusie dat zo'n emotie verandert zodra de situatie verandert. Pas door de toevoeging van een mentalistisch concept wordt de persistentie van een gevoel begrijpelijk.

Heeft het onderzoek naar de opvattingen van kinderen over hun eigen functioneren nu eigenlijk nog wel zin? We hebben immers moeten concluderen dat deze opvattingen zeker geen zuiver beeld hoeven te geven van het eigenlijke functioneren. Op grond hiervan doen we er goed aan om een duidelijk onderscheid tussen deze twee vormen van onderzoek te blijven maken, maar is het te voorbarig om te besluiten dat het onderzoek naar de eigen opvattingen van kinderen betekenisloos zou zijn. Zo zullen we bijvoorbeeld zien dat dit soort inzichten wel degelijk hun weerslag op het functioneren hebben: het gericht denken over emoties verandert het karakter van die emoties. Alvorens we ons met dit soort controle-aspecten gaan bezighouden, willen we eerst verder ingaan op de vraag welke invloed stemmingen nu eigenlijk op ons gedrag kunnen hebben.

4 *De invloed van stemmingen op het functioneren*

Al aan het begin van deze eeuw werd de 'Yerkes-Dodson law' geformuleerd, volgens welke de relatie tussen arousal en prestaties de vorm van een omgekeerde U-curve had (Yerkes & Dodson, 1908). Een geringe hoeveelheid emotionele opwinding werkt prestatieverhogend, maar de prestatie neemt weer af als de emotie te heftig wordt. Later treffen we een aantal meer gecompliceerde herformuleringen aan (o.a. Broadhurst, 1957; Spence, 1958). Centraal blijft dat, als we de invloed van emoties op het functioneren willen bekijken, de intensiteit van de emotie toch de eerste variabele is die we in ogenschouw moeten nemen.

In sommige definities wordt vooral de nadruk op het versturende karakter van emoties gelegd. Dit is in zoverre terecht omdat intense emoties, als het ware, 'bezit van iemand nemen'. Ze krijgen een absolute prioriteit toebedeeld. In een aantal gevallen is de zin van dit interruptiekarakter nog steeds overduidelijk aanwezig. Zo zal het luide toeteren van een aanstormende auto elke gedachtenstroom onderbreken en ons 'onwillekeurig' doen terugdeinzen. Vanuit het oogpunt van een geregelementeerde samenleving zullen vele andere voorbeelden inderdaad als versturend gekenmerkt kunnen worden. Aan de onderhandelingstafel zal een zeer sterke drang om iemand aan te pakken (aggressie) het strategisch afwegen van opties in de weg staan.

Minder intense emoties hoeven het 'geregelde functioneren' niet negatief te beïnvloeden. Er kan zelfs een gunstig effect op het overige functioneren vanuit gaan. We moeten dan wel de aard van de emotie en de aard van de situatie in de beschouwing betrekken. Daarnaast zullen we zien dat ook leeftijd medebepalend is voor het verloop van de gebeurtenissen.

In experimenten waarin emoties in de laboratorium-setting experimenteel worden opgewekt, blijken negatieve emoties bij kinderen, zoals te verwachten was, de prestaties op leer- en geheugentaken te verstoren. Positieve emoties kunnen dit soort prestaties echter juist gunstig beïnvloeden (Masters, Barden & Ford, 1979; Meerum Terwogt, 1984, 1986). In het experiment van Masters et al. (1979) bleek bovendien dat daarnaast ook de activiteitscomponent niet onbelangrijk was: blijdschap (positief/actief) leidde tot betere prestaties dan tevredenheid (positief/passief).

De achtergrond van dit soort effecten is nog niet geheel duidelijk. Het is echter aannemelijk dat positieve (en actieve) emoties een motiveerende component hebben (Young, 1961), die een gunstige uitwerking op de taakopvatting uitoefenen. Men kan het echter ook zoeken in het feit dat positief gestemde personen openstaan voor allerlei informatie, terwijl in een negatieve stemming slechts aandacht wordt geschonken aan een zeer beperkte range van stimuli (Easterbrook, 1959).

In het kader van de laatste verklaring wordt begrijpelijk dat ook de aard van de taak belangrijk is. Als elementen van een taak verwantschap vertonen met de eigen stemming, valt een verhoogde aandacht voor dat soort elementen te constateren. Zo blijken vrolijke mensen de positief gekleurde concepten uit een woordenlijst of verhaaltje het beste te onthouden, terwijl verdrietige mensen zich juist de negatieve concepten herinneren (Bower, 1981; Izard et al., 1965). Dit soort effecten zijn niet alleen aantoonbaar bij leer- en geheugenprocessen, maar ook vrije associaties of fantasieën worden door de eigen stemming gekleurd. Emoties zijn zelfs in staat een basaal proces als de waarneming aantoonbaar te vertekenen (Bower, 1981; Isen & Shalke, 1982).

In de laatste categorie past het onderzoek waarin aan mensen gevraagd wordt een oordeel over de vermoedelijke stemming van een ander te vellen. Vooral bij kinderen zien we dan dat ze geneigd zijn een gezichtsuitdrukking, bij enige ambiguïteit, conform hun eigen stemming te interpreteren (Carlson, Swartz Felleman & Masters, 1983; Meerum Terwogt & Kremer, 1989).

Als we al dit soort effecten bij elkaar op tellen komen we dicht bij de opvatting van Sartre (1948) dat we met onze emoties de wereld om ons heen op een magische wijze veranderen; of, om een wat meer alledaagse uitspraak aan te halen, dat we de wereld met een andere bril aanschouwen.

5 *Kennis en controle*

Op dit punt aangekomen moeten we constateren dat we op een vicieuze proces zijn gestuit. Als we vrolijk zijn zien we vooral de vrolijke dingen om ons heen en valt het te verwachten dat we steeds vrolijker worden. Anderzijds geldt een zelfde spiraal, maar nu neerwaarts

gericht, voor een negatieve stemming (Isen, Shalker, Clark & Karp, 1978). Hoe komen we hieruit?

We memoreren nog even het verschijnsel dat verdrietige kinderen de neiging vertonen ambigue gezichten eerder als verdrietig dan als blij te benoemen. Tegelijkertijd kon echter worden aangetoond dat deze kinderen, desgevraagd, echter wel een voorkeur voor blij gezichten tonen (Meerum Terwogt & Kremer, 1989). Er is een aantoonbare behoefte om uit deze negatief gekleurde wereld te ontsnappen. De vraag die we nu aan de orde kunnen stellen is of kinderen hiertoe in staat zijn.

De schaarse gegevens op dit punt wijzen op een positief antwoord op deze vraag. Zo bleken vijfjarigen al in staat zich succesvol te verzetten tegen de negatieve invloed van een verdrietig verhaal (Meerum Terwogt, Schene & Harris, 1986).

In het bovenstaande onderzoek kregen de kinderen echter expliciet de opdracht zo goed mogelijk afstand te nemen van de inhoud van dat verhaal. Dit werpt een nieuwe vraag op. Betekent het feit dat kinderen in een bepaalde situatie controle over hun emoties uit kunnen oefenen ook dat ze dat in de praktijk spontaan zullen doen?

Nu krijgen we een heel ander beeld te zien. Bij vijfjarige kinderen blijken stemmingen te interfereren met de uitvoering van een simpele geheugentaak. Bij tienjarigen is hiervan geen sprake meer. Onafhankelijk van de stemming werd een optimale prestatie geleverd (Meerum Terwogt, 1986). Vermoedelijk zijn de tienjarigen zich het gevaar van interferentie bewust en nemen ze hun maatregelen. Waarom doen jonge kinderen dat dan nog niet? Eerder onderzoek toonde aan dat ze al wel enig inzicht in de invloed van stemmingen op prestaties hadden (Harris et al., 1981). Onze stelling is dat deze kennis nog niet voldoende beschikbaar is, d.w.z. nog niet door de situatie wordt opgeroepen. Ondersteuning hiervoor werd gevonden in het feit dat het vooraf stellen van de simpele vraag "welke invloed denk je dat je stemming op je prestaties zal hebben?" voldoende was om ook de vijfjarigen optimaal te laten presteren. De relevante kennis was hiermee geactiveerd.

Dit leidt dan tot de stelling dat actieve kennis op het gebied van emoties en hun invloed op het functioneren een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van een effectieve emotio-

nele huishouding. Hoewel dit verschijnsel vooral in de kindertijd sterk naar voren komt is het plausibel dat deze ontwikkeling eigenlijk de gehele levensloop door blijft gaan. Zo bleven, in het bovenstaande experiment, de meeste tienjarigen nog beweren dat een negatieve stemming hun prestaties negatief zou beïnvloeden, terwijl ze niettemin optimaal bleken te presteren. Volwassenen daarentegen geven er desgevraagd blijk van al een beter inzicht in hun eigen vermogens te hebben. Zij etaleren een soort 'naïeve representatie' van de Yerkes-Dodson law: "Bij een dergelijk eenvoudige taak zal dat waarschijnlijk niets uitmaken". In het licht van het bovenstaande is het plausibel dat dit soort meer gedifferentieerde kennis leidt tot een economischer gebruik van compensatiemaatregelen.

Het algemene beeld dat we hierboven schetsen is ook op diverse andere terreinen terug te vinden. Zo onderzochten Mischel en Patterson (1979) het gedrag van kinderen in situaties waarin ze aan een sterke verleiding bloot kwamen te staan. Ook hier werd gevonden dat alleen de al wat oudere kinderen tegen dit soort situaties bestand zijn. Van jongere kinderen mogen we nog niet verwachten dat ze spontaan de een of andere afleidingsstrategie hanteren. Reikt men hun echter zo'n strategie aan, dan blijkt deze ook door hen succesvol toe te passen. Al zeer snel echter geeft men die zelfcontrole weer op. Ondanks het succes ervan blijkt de aangereikte strategie nog niet voldoende aan te sluiten bij het actieve kennisbestand van deze jonge kinderen (Kopp, 1982).

6 *Het kind als psycholoog*

Wanneer mogen we een dergelijke zelfcontrole dan wel verwachten? Een nadere beschouwing leert ons dat we met een reeks van voorwaarden te maken hebben. Zoals we al aangaven, moet het kind enig inzicht hebben in het karakter van (ongecontroleerde) emotionele gedragingen. Om op zulk gedrag te kunnen anticiperen moet het echter ook weten door welke situaties het wordt opgeroepen. Op dit punt zullen we in de volgende paragraaf verder ingaan.

Voorop gesteld moet worden dat dit soort kennis voortdurend moet worden bijgesteld. Algemene situaties kunnen in de ontwikkeling

drastisch van emotionele lading veranderen (Lewis & Michalson, 1983). Maar ook al constateert men dit soort veranderingen op tijd, dan nog kunnen niet meer dan grove voorspellingen gemaakt worden. Elke specifieke situatie herbergt zoveel informatie-elementen in zich dat iedereen zich van tijd tot tijd moet verbazen over de eigen emotionele reacties. De samenhang tussen de (externe) antecedenten en consequenties van een emotie zal, in de praktijk, dus vaak niet eenvoudig zijn te constateren.

Waarschijnlijk is dit gebrek aan samenhang de oorzaak van het verschijnsel dat jonge kinderen op zoek gaan naar een tussenliggende schakel: de eigen mentale processen. Bij twee jaar oude kinderen kunnen we al zien dat ze zichzelf en, korte tijd later, ook andere mensen beschrijven als wezens die er opvattingen, wensen en gevoelens op na houden (Bretherton, McNew & Beegly-Smith, 1981). Dat wil echter nog geenszins zeggen dat ze op deze leeftijd al gewoon zijn hun gevoelens etc. op de juiste momenten te 'monitoren'. We mogen voorlopig nog niet al te veel inzicht in de complexe relaties tussen de veelheid van elementen uit het emotionele proces verwachten (Mee-rum Terwogt & Olthof, 1989). De ontwikkeling van een 'theory of mind' (Astington, Harris & Olson, 1988), waarin emoties volledig zijn ingebed, zal nog geruime tijd op zich laten wachten. Eerder memoreerden we al dat zesjarigen bij emoties nog slechts zelden aan mentale elementen refereren en er in feite nog een 'behaviouristische' visie op na houden (Harris & Olthof, 1982).

Daarmee zijn we er nog niet; de werkelijkheid is nog complexer. Het kind dient niet alleen inzicht in het eigen emotionele functioneren te ontwikkelen, maar moet dit functioneren ook nog in de sociale context leren zien. Gedragsopties moeten getoetst worden tegen de achtergrond van een groot aantal conventies en morele overwegingen, die door de samenleving op het kind worden overgedragen. We komen hier later op terug. De integratie van dit soort extra overwegingen stelt hoge eisen aan de cognitieve vermogens van het kind. Waar andere personen in het spel zijn wordt van ons verwacht dat we de situatie ook uit het perspectief van deze anderen kunnen beschouwen.

Dat deze cognitieve vaardigheid daadwerkelijk als een voorwaarde voor sociaal hande-

len kan worden gezien wordt aangetoond door een studie van Stewart en Marvin (1984). Zij observeerden drie- à vierjarige kinderen die samen met hun moeder en een jonger broertje of zusje in de wachtkamer zaten. Als het jongere kind van streek raakte, omdat de moeder het vertrek verliet, probeerde een deel van deze vierjarigen het te troosten. Anderen reagerden niet of keerden zich af. Via een taakje waarin het vermogen tot perspectief nemen getest werd, bleek dat deze individuele verschillen in gedrag voor een groot deel tot dit vermogen te herleiden waren.

7 Antecedenten van emoties

Als we drie- tot vierjarige kinderen confronteren met een aantal bekende emotionele situaties (korte verhaaltjes, met thema's als een verjaardag, ruzie, verdwaald raken, enz.), dan blijken ze uitstekend aan te kunnen geven welke situaties tot blijdschap zullen leiden en tonen ze ook een redelijk accuraat begrip van de antecedenten van verdriet en boosheid (Borke, 1971). Hetzelfde vinden we in omgekeerde richting: ze kunnen ook plausibele situaties bedenken die tot deze emoties hebben geleid. Breiden we de emoties uit met angst, opwinding en verbazing, dan is, over deze zes emoties tesamen, toch nog altijd driekwart van de geleverde situaties toepasselijk te noemen (Trabasso, Stein & Johnson, 1981).

Uit deze en andere gelijksoortige studies (Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980; Harris, 1985; Lewis, 1989) valt af te leiden dat, voor een beperkte set emoties, de koppeling tussen gevoelens en situaties al vrij snel gemaakt is. Het is waarschijnlijk niet toevallig dat we hier precies met de zogenaamde 'basale' emoties te doen hebben die met een duidelijke herkenbare expressie gepaard gaan (Ekman & Friesen, 1979). Het is voor het kind immers eenvoudiger om te begrijpen wat woorden als 'blij' en 'boos', die steeds weer in bepaalde situaties lijken op te duiken, zouden kunnen betekenen als de gevoelens waaraan deze termen refereren tot uiting komen in een observeerbare gelaatsuitdrukking. De connecties tussen situaties en de emotiewoorden die het kind dient te leggen kunnen daarmee ook door het observeren van anderen ontstaan. Anderzijds is het plausibel te veronderstellen dat de omgeving zich, in relatie tot de

gevoelens van het kind zelf, nauwkeuriger en consistentier van emotietermen bedient als het kind zijn gevoelens in een expressie eenduidig tot uitdrukking brengt. Ook hierdoor wordt het voor het kind eenvoudiger te achterhalen wat men met dat soort woorden zou kunnen bedoelen.

Helemaal doorslaggevend voor het vroegtijdig ontstaan van een duidelijk emotieconcept lijkt de begeleidende expressie niet. In een studie bij vier- tot veertienjarigen, waarin een aanzienlijk uitgebreidere set van emoties aan de orde kwam (Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman, 1987), vonden we bij de jongste kinderen al een redelijk goed concept van 'verlegenheid', terwijl ze nog nauwelijks plausibele situaties bij 'walging' konden bedenken. Niettemin wordt algemeen aangenomen dat juist de laatste emotie gepaard gaat met een unieke en als zodanig herkenbare gelaatsuitdrukking (zie Ekman & Friesen, 1979). We kunnen aanvoeren dat verlegenheid een onmiskenbare uitingsvorm in de lichaamshouding van mensen heeft, maar het lijkt plausibel dat bij de vorming van emotieconcepten ook andere elementen een rol spelen. Zo is 'walging' een woord dat het kind maar weinig te horen krijgt, terwijl 'verlegenheid' aan een gevoel refereert dat bij uitstek op jeugdige leeftijd een grote rol speelt.

8 *Trots, schaamte en schuldgevoelens*

We blijven nog even bij de bovenstaande studie. Het zal weinig verbazing wekken dat de aard van complexe emoties als trots, schaamte en schuldgevoel aanvankelijk nog niet ten volle wordt doorgrond. Jonge kinderen geven al wel vaak situaties waarin van dit soort emoties sprake zou kunnen zijn. Uit hun antwoord blijkt echter nog niet dat persoonlijke verantwoordelijkheid en normatieve aspecten hierbij een cruciale rol spelen. Tussen het vijfde en tiende jaar ziet men de onderkenning van deze aspecten steeds vaker opduiken (Graham, Doubleday & Guarino, 1984).

Volgens Graham en Weiner (1986) zijn er twee stadia. In het eerste stadium wordt een situatie louter geanalyseerd in termen van het *eindresultaat*. Is het bereikte al dan niet wenselijk voor de persoon in kwestie? We zagen dat drie- à vierjarige kinderen hiertoe al in staat zijn. In het tweede stadium komt daar echter

een *causale analyse* bij, waarbij de vraag wordt gesteld hoe men tot dit eindresultaat is gekomen. Zo kan woede een eerste reactie zijn (ik krijg niet wat ik hebben wil), maar ook optreden na een verdere analyse (hij heeft opzettelijk verhinderd dat ik dat kreeg). In een volwassen opvatting van trots of schaamte spelen causale overwegingen echter altijd een cruciale rol. Is dit bij jonge kinderen ook zo?

Graham (1988) gaf vijfjarige kinderen twee versies van dezelfde verhaaltjes. In de ene versie werd een goed resultaat behaald omdat er hard voor was gewerkt, terwijl in de andere versie datzelfde resultaat werd verkregen omdat het taakje voor de hoofdpersoon erg gemakkelijk was. De proefpersonen vertoonden een juist inzicht in de causale factoren: een eenvoudige taak is een externe factor terwijl we inspanning aan de hoofdpersoon zelf kunnen toeschrijven. Toch voorspelden ze dat de hoofdpersoon in beide situaties even trots zouden zijn.

Andere studies (Ferguson & Rule, 1983; Seidner, Stipek & Feshbach, 1988; Thompson, 1989) onderstrepen dat nog eens. Hoewel het hen niet aan inzicht in de causale factoren ontbreekt, nemen kinderen van rond de zes jaar het oorzakelijke element nog nauwelijks in hun overwegingen mee. Hierdoor kan het gebeuren dat gevoelens van trots of schuld worden toegeschreven aan iemand die geen verantwoordelijkheid voor het gebeurde had, of dat louter blijdschap of verdriet wordt toebedacht aan iemand die wél verantwoordelijk was.

9 *Morele en conventionele regels*

Naast het element van persoonlijke verantwoordelijkheid herbergen emoties als schaamte en trots nog een ander element: de toetsing aan *normatieve standaarden*. Morele dilemma's zijn vaak te omschrijven als een conflict tussen het toegeven aan onze eigen wensen en het overtreeden van de normen die de maatschappij ons oplegt. Hoe hanteren jonge kinderen dit soort problemen?

Nunner-Winkler en Sodian (1988) legden hun proefpersonen een aantal verhaaltjes voor, waarin de hoofdpersoon opzettelijk liegt, steelt of letsel toebrengt om zijn doel te bereiken. Ook nu worden de opvattingen van de jongste kinderen (4-5 jaar) door de uit-

komst bepaald. Onder verwijzing naar het feit dat hij of zij immers het gewenste doel bereikt heeft, claimen ze dat de hoofdpersoon zich na zo'n misdaad gelukkig zal voelen. Achtjarigen, daarentegen, beweren meestal dat de hoofdpersoon zich verdrietig of slecht zal voelen. Het gevaar van bestraffing wordt zelden als verklaring voor deze gevoelens aangevoerd. We hebben hier met een werkelijk moreel oordeel te maken. Dit wordt nog eens bevestigd als we zien dat de kinderen de overtreder minder slecht vinden als hij zich niet blij maar verdrietig voelt na zijn misdaad (berouw heeft).

Heeft het jonge kind dan nog geen idee van goed en kwaad? Jawel. Zelfs driejarige kinderen geven al blij van een zeer gedifferentieerd oordeel. Morele en conventionele overtredingen worden afgekeurd, maar tevens onderscheiden. Voor het jonge kind is slaan of stelen 'erg slecht', terwijl voor het slapen gaan je gebedje niet opzeggen of je rommel niet opruimen als 'een beetje slecht' wordt gekwalificeerd (Smetana, 1981).

Het lijkt er dus op dat kinderen rond hun vijfde jaar in een heel andere emotionele wereld leven dan een paar jaar later. Zij weten heel goed of iemand iets met opzet of per ongeluk heeft gedaan en zij hebben een duidelijk idee of hiermee al dan niet een sociale regel wordt overtreden. Zij onderkennen echter nog niet de relevantie van dit soort overwegingen voor het gevoelsleven. Gewetensbezwaren passen nog niet in het plaatje. Het doel heiligt de middelen? Nee, de middelen blijven domweg buiten beschouwing: mensen zijn wezens die proberen voor elkaar te krijgen wat ze willen; lukt ze dat dan zijn ze gelukkig, lukt ze dat niet dan zijn ze verdrietig.

Dat van een dergelijk wereldbeeld weinig gedragsregulerende waarde uitgaat mag niet verrassend genoemd worden. Als we het kind in zijn gedragingen observeren krijgen we de indruk dat het door zijn wensen gedomineerd wordt. De impuls om bijvoorbeeld iets af te pakken of te slaan lijkt maar zelden onderdrukt te worden. Dat wil natuurlijk nog niet zeggen dat het kind ongevoelig voor de consequenties is. Camras (1977, 1980) signaleert dat zelfs zeer subtiele uitingen van verdriet of boosheid van het slachtoffer voldoende kunnen zijn om het jonge kind van verdere acties af te laten zien. Jonge kinderen zijn dus zeker niet blind voor de gevolgen van hun acties. Pas

op latere leeftijd mogen we echter verwachten dat morele overwegingen hen er ook van kunnen weerhouden aan hun eerste impulsen gevolg te geven.

10 *Het ontstaan van sociale emoties*

Hoe zouden deze gedragsregulerende sociale emoties kunnen ontstaan? Waarschijnlijk gaat het hier om de onderkenning dat de eigen gevoelens beïnvloed worden door de emotionele reactie van de omgeving. Met name betreft dit de goedkeuring of afkeuring door personen die voor het kind belangrijk zijn.

Een voorbeeld (Reissland, 1988). Een kind heeft een puzzeltje gemaakt. De moeder prijst het voor deze prestatie. Dit wekt een positief gevoel bij het kind. Het kind gaat zo'n activiteit herhalen; niet zozeer vanuit het plezierige gevoel de taak onder de knie te hebben, maar juist om geprezen te worden. Het haalt de moeder uit de keuken om te komen kijken. Op den duur zal daardoor alleen al het vooruitzicht op goedkeuring in staat zijn positieve gevoelens op te wekken. Het kind is al blij (trots) voor de moeder van de geleverde prestatie op de hoogte is.

Bij afkeuring over een geleverde wanprestatie en emoties als schaamte en schuldgevoel kan de omgekeerde redenering gevolgd worden. Het begrijpen van deze mechanismen stelt nog hogere eisen aan het voorstellingsvermogen van de kinderen. De invloed van de reacties uit de omgeving op het eigen gevoelsleven moet onderkend worden en geprojecteerd op het functioneren van anderen: "Ik begrijp hoe hij zich moet voelen, want hij weet dat zijn moeder dat niet leuk zal vinden".

Een studie van Harter, Wright en Bresnick (1987) toont aan dat sociale emoties steeds verder los komen van de directe consequenties van een daad. Evenals in de eerder vermelde studie van Graham en Weiner (1986) merkten ze op dat vijfjarigen, op verhaaltjes, over (wan)prestaties, met 'privé-emoties' (blij, verdriet) reageerden, terwijl oudere kinderen ook causale factoren in aanmerking nemen en sociale emoties (trots, schaamte) rapporteren. Dit onderzoek bracht echter ook een belangrijk derde stadium aan het licht. Zevenjarigen claimden dat ze zich slechts trots of schuldig konden voelen in de aanwezigheid van een 'oordelende omgeving' (moeder, vriendjes

etc.). Bij tienjarigen bleek deze concrete aanwezigheid niet meer nodig. Steeds meer komt de uitspraak 'ik ben trots *op mijzelf*' naar voren. Er is een dubbelrol ontstaan. Het kind is zowel actor, als zijn eigen observator geworden. Met deze stap wordt het belang van sociale emoties in de spontane zelfregulatie van gedrag pas ten volle duidelijk.

11 *Verbergen en voorwenden van emoties*

In het voorgaande hebben we al uitgebreid kunnen kennismaken met de doorwerking van emoties in allerlei gedragingen. De gedragscomponent die het meest herkenbaar met emoties is verbonden is de gelaatsexpressie. Al zeer vroegtijdig leren kinderen dat dit soort vertoon van emoties aan regels is gebonden (Saarni, 1979, 1984).

Dat zes- tot tienjarige kinderen tot op zekere hoogte al aan deze regels kunnen beantwoorden werd duidelijk in een experiment waarin ze, nadat ze de experimentator geholpen hadden, een cadeautje kregen (Saarni, 1983). Bij een attractief cadeau vertoonden allen een brede glimlach. Bleek het presentje echter zeer teleurstellend dan konden de meeste kinderen toch een uiting van deze emotie onderdrukken. Op de jongste jongens na, wisten de meeste kinderen er een mager glimlachje uit te persen. Cole (1986) toonde bij meisjes aan dat deze 'half-glimlach' in aanwezigheid van de proefleidster zelfs op driejarige leeftijd al was waar te nemen, terwijl deze kinderen hun teleurstelling ondubbelzinnig lieten zien als de proefleidster er niet bij was op het moment dat ze het pakje te voorschijn haalden.

Een belangrijk gegeven uit deze studie is voorts dat de kinderen, onafhankelijk van het feit of ze hun expressie wel dan niet onder controle konden houden, van mening bleken dat de proefleidster wist hoe ze zich werkelijk voelden. De implicatie hiervan is dat jonge kinderen zich nog niet ten volle realiseren dat hun gevoelens in hun gezicht tot uiting komen. Althans, dat anderen, voor hun inschatting, afgaan op deze (al dan niet misleidende) gezichtsuitdrukking. Zij maken, effectief gezien, nog geen onderscheid tussen echte en schijnbare emoties.

Op zesjarige leeftijd claimen al bijna alle kinderen dat ze zich anders kunnen voordoen

dan ze zich voelen en, vooral, dat ze de ander op deze wijze kunnen misleiden (Harris & Gross, 1988). Pas veel later (rond het 15e jaar) lijkt er weer enige twijfel in deze overtuiging te kruipen. Men realiseert zich nu duidelijk dat de ander over veel meer informatie beschikt om tot een inschatting te komen en dat het gezicht wellicht toch niet geheel in de plooi te houden is (Harris et al., 1981; Meerum Terwogt, Bannenberg & Claessen, in voorbereiding).

Wat dit laatste betreft wordt de capaciteit van de ander wellicht toch enigszins overschat. Zowel kinderen als volwassenen blijken, op basis van het gezicht alleen, echte en voorgewende emoties nauwelijks van elkaar te kunnen onderscheiden (DePaulo & Jordan, 1982). Hierbij blijven de sterk overdreven 'net alsof' gezichtsuitdrukkingen, die ouders vaak vertonen, natuurlijk buiten beschouwing. Zelfs een driejarige doorziet dit (opvoedende) spelletje en kan daar zelfs met plezier aan meedoen (Bretherton et al., 1981).

12 *Gevoelenscontrole*

We moeten een onderscheid maken tussen de vragen: "Kun je doen alsof je niet boos/bang/verdrietig bent?" en "Kun je zorgen dat je werkelijk niet meer boos/bang/verdrietig bent?". Ook op de tweede vraag geeft het merendeel van de kinderen op zesjarige leeftijd al een positief antwoord, al vonden velen van hen het nog moeilijk aan te geven wat ze dan deden om dat te bereiken (Harris et al., 1981).

Dat kinderen op deze leeftijd, tot op zekere hoogte, ook werkelijk tot dergelijke ingrepen in staat zijn, wordt duidelijk uit het experiment dat we al in paragraaf 4 even aanhaalden (Meerum Terwogt et al., 1986). Vijfjarigen kregen een verdrietig verhaal te horen. Om de inhoud van het verhaal konden ze niet heen, omdat ze later het verhaal zo nauwkeurig mogelijk moesten navertellen. Een controlegroep, die zonder verdere instructie naar het verhaal luisterde, werd vergeleken met twee groepen die moesten proberen zo te luisteren dat ze 'zelf ook een beetje verdrietig zouden worden' c.q. 'zelf niet verdrietig worden'. Alle groepen voldeden aan de opdracht om goed te luisteren. Ze hadden evenveel onthouden. Dat vijfjarigen zich desgevraagd kunnen openstellen of afsluiten voor de emotionele lading van

het verhaal – en dus na het luisteren meer of minder verdrietig waren – leidden we af uit twee verschillende effecten.

De eerste hiervan is het 'congruentie-effect' (Bower, 1981): verdrietige mensen hebben meer aandacht voor verdrietige zaken. Dit bleek inderdaad het geval te zijn binnen de gereproduceerde verhaaltjes. Hoewel alle groepen gemiddeld evenveel proposities othouden hadden, bleken de verdrietige elementen het meest voor te komen bij de groep die zich moest openstellen en het minst bij de groep die zich diende af te sluiten. De vervormingen die optraden vertellen het zelfde verhaal. De 'verdrietige groep' zette de treurige woorden en frasen vaak sterk aan, terwijl de andere groep ze juist afzwakte of weglief.

De tweede indicatie dat de kinderen aan de instructie konden voldoen baseerden we op het verschijnsel dat een negatieve emotie de prestaties op ongerelateerde taken vermindert. Alle groepen kregen, direct na het beluisteren van het verhaal, een eenvoudig geheugentaakje uit te voeren. In eerder onderzoek kon al worden geconstateerd dat een verdrietige stemming de prestaties op deze taak deed teruglopen (Meerum Terwogt, 1986). Op basis hiervan kon worden voorspeld dat de groep, die zich voor de treurige strekking van het verhaal moest openstellen, hier minder zou presteren dan de groep die afstand diende te nemen. Dit bleek inderdaad zo te zijn.

Opnieuw bleek een groot deel van de kinderen niet te weten wat ze hadden gedaan om hun stemming te manipuleren. Interessant echter is dat de kinderen, die op dit punt wél iets te melden hadden, dezelfde strategieën noemden die volwassenen in dit soort omstandigheden beweren toe te passen (Koriat, Melkman, Averill & Lazarus, 1972). Het zich openstellen voor emoties lijkt als een natuurlijke houding te worden ervaren. Een groot aantal kinderen uit deze groep, waaronder vooral meisjes, volstaan dan ook met uitingen als 'ik heb gewoon goed geluisterd'. Het strategische element bij deze groep komt aanzienlijk duidelijker naar voren in 'ik stelde me voor dat het mij (mijn vriendje) zou overkomen'. Identificatie met de hoofdpersoon lijkt dan ook de meest kenmerkende strategie voor deze groep. Bij het afstand nemen zien we twee kenmerkende strategieën. Men minimaliseert de gebeurtenissen: 'eigenlijk is het toch allemaal niet zo erg', of – en dit komt verreweg het

meest voor – men benadrukt dat het 'alleen maar een verhaaltje' is. De situatie is niet echt.

Wat doen kinderen als dit wel het geval is? Harris en Lipian (1989) interviewden zes- tot vijftienjarige kinderen over hun reacties op ziekte. De zesjarigen bleken nogal pessimistisch over de mogelijkheid zich in deze omstandigheden tegen het verdrietige aspect van de situatie te verzetten. Dit wordt begrijpelijk als we kijken wat ze in andere omstandigheden normaal als strategie aanvoeren: 'de situatie veranderen' (Harris et al., 1981; Meerum Terwogt et al., in voorbereiding). Als ze zich verdrietig voelen breken ze de situatie af of gaan ze iets leuks doen (bv. 'met mijn vriendje spelen'). Op zich lijkt dit een zeer effectieve strategie. Ook volwassenen en oudere kinderen geven vaak deze mogelijkheid aan. Bij situaties als een ziekte zijn de meeste van deze mogelijkheden echter geblokkeerd. Hierdoor wordt het belangrijk dat het oudere kind zich de invloed van cognitieve manipulaties gaat realiseren. Zij krijgen daarmee krachtige, algemeen toepasbare, strategieën tot hun beschikking. Zij veranderen de situatie mentaal: 'om mezelf af te leiden denk ik aan iets leuks'.

Over een uitgebreide reeks van situaties gezien worden deze strategieën door oudere kinderen duidelijk als het meest effectief beoordeeld. Ze realiseren zich dat, zelfs als het tot de mogelijkheden behoort om in werkelijkheid uit de situatie te ontsnappen, een dergelijke handeling hen vaak weer in conflict brengt met de omgeving. Als je kwaad wordt omdat je vader tegen je staat te schreeuwen kan je beter 'tot tien tellen' en reageren, dan dat je zelf gaat schreeuwen (Meerum Terwogt et al., in voorbereiding).

In algemene termen mogen we zeggen dat met de leeftijd de primaire vormen van 'coping' afnemen, terwijl de secundaire vormen een steeds belangrijkere plaats gaan innemen (Brodman Band & Weisz, 1988). Primaire controle is daarin te omschrijven als "coping aimed at influencing objective conditions of events" en secundaire controle als "coping aimed at maximizing one's goodness of fit with the conditions as they are" (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982).

Na deze schets van de voornaamste aspecten van de emotionele ontwikkeling in de basisschoolleeftijd, willen we afsluiten met de vraag of, en zo ja hoe, wij dit ontwikkelingsverloop doelbewust kunnen beïnvloeden.

In dit overzicht heeft de invloed van de kennis over het emotionele functioneren op dat functioneren zelf een centrale plaats gekregen. Via deze tussenschakel kan de omgeving een belangrijke rol uitoefenen. Harris en Olthof (1982) noemen drie, elkaar aanvullende, modellen van kennisverwerving. Zij doopten deze het '*solipsistische*' model: kennis die verworven wordt op basis van de waarnemingen die men bij zichzelf doet, het '*behaviouristische*' model: kennis verworven via het observeren van anderen, en het '*socio-centrische*' model: kennis die, in al dan niet kant en klare vorm, vanuit de omgeving wordt aangereikt.

Deze modellen vullen elkaar aan en kunnen elkaar, tot op zekere hoogte, compenseren. Het relatieve belang van elk der modellen is afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt.

Het ligt voor de hand dat het '*socio-centrische*' model een dominante rol speelt in de socialisatie van het emotionele functioneren. Het is van groot belang op welke manier we de informatie aan het kind aanreiken. In het bovenstaande hebben we gezien dat kennis slechts weinig effect sorteert als het geïsoleerd blijft staan. Nuttiger lijkt het dan ook op bepaalde zaken te wijzen als ze direct op de situatie van toepassing zijn, waarbij deze connectie, met redenen omkleed, expliciet vermeld wordt. Dit geeft het kind een optimale mogelijkheid de verschillende emotionele elementen uit het proces met elkaar in verband te brengen.

Ondanks deze voorzorgen zagen we dat niet alle aanwijzingen direct aanslaan. We kunnen hier met een cognitief probleem te maken hebben: het kind is domweg nog niet in staat om meerdere informatiebronnen tegelijk te bezien, of met een algemeen onderwijskundig probleem: reiken we 'de regel' in een al te abstracte vorm aan dan is de stap naar concrete situaties moeilijk te maken, maar blijven we te dicht bij het concrete geval dan kunnen we maar weinig generalisatie naar soortgelijke situaties verwachten. We zullen geduld moeten uitoefenen en wachten tot het kind 'er aan toe is' (Carroll & Steward, 1984).

Een duidelijke aanwijzing dat het kind zover is hebben we als het zelf vragen gaat stellen. We zullen hiervoor zoveel mogelijk open moeten staan. We praten niet gemakkelijk over emoties en in een aantal gevallen 'hoort dat ook niet'. De sociale omgeving kan daarom nogal eens als restrictief ervaren worden, waaruit kinderen het idee kunnen overhouden dat er helemaal geen ruimte tot communicatie over gevoelszaken meer is. Vooral op het interactionele vlak valt te verwachten dat een stagnerende communicatie verregaande consequenties heeft (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986).

Ook het '*behaviouristische*' model biedt de omgeving duidelijke mogelijkheid tot beïnvloeding. Wij functioneren in feite constant als model voor het actief hypothetiserende kind. Consequente gedragingen maken het toetsen van dit soort hypothesen over oorzaak en gevolg in het emotionele functioneren aanzienlijk eenvoudiger. Als we onze gedragingen daarbij ook nog van tijd tot tijd beargumenteren, gaat het '*behaviouristische*' model over in een '*socio-centrisch*' model.

De desastreuze invloed van inconsequent gedrag en onduidelijke uitspraken vanuit de omgeving is terug te vinden in de opvattingen van tehuiskinderen (Meerum Terwogt e.a., 1988). Veel meer dan hun leeftijdgenoten benadrukken zij het idee dat een emotie een autonoom proces is waaraan men maar weinig kan doen. De 'random' reacties op hun gedrag hebben hun het idee gegeven dat controleposities niets uithalen. Ze zijn hiermee in feite in een 'learned helplessness' situatie verzeild geraakt (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Op zeer jonge leeftijd valt de invloed van dergelijke attributieproblemen meestal nog te overzien. Kleuters lijken van nature geneigd tot een positief zelfconcept (Glasberg & Aboud, 1982). Op de lagere school kan het echter al verregaande consequenties voor de hele emotionele huishouding hebben (Rholes, Blackwell, Jordan & Walters, 1980). Zo signaleerden Taylor en Harris (1984) dat tehuiskinderen achter lopen in het ontwikkelen van strategieën, waarmee men emotionele conflictsituaties het hoofd kan bieden.

Ten slotte de '*solipsistische*' activiteiten van het kind. Voor de meeste zaken geldt dat iets pas werkelijk doorgrond wordt als je het zelf hebt meegemaakt en bij jezelf hebt geregistreerd. Deze constatering krijgt meer nadruk,

naarmate de verbale mogelijkheden om iets duidelijk te maken beperkter zijn. Dit is bij uitstek het geval voor ons gevoelsleven. Om zich ten volle te realiseren wat iemand bedoelt zal het kind dan ook altijd 'de blik naar binnen moeten richten'. We zagen dit al bij de verwerking van emotionele concepten. Als er over 'bang' gepraat wordt, begrijpt het kind pas echt wat hiermee bedoeld wordt als het dit woord niet alleen in verband met de situatie en het vertoonde gedrag kan brengen, maar ook met een intern gevoel. We kunnen het kind tot deze activiteit stimuleren door in gesprekken naar dit soort mentale concepten te verwijzen.

Belangrijk is echter ook dat het kind de kennis over het functioneren van de eigen binnenwereld als maatstaf gaat gebruiken om veronderstellingen over de emotionele toestand van anderen te doen. Het krijgt daarmee de mogelijkheid de emoties van anderen te begrijpen, zonder zelf die emotie te ondergaan. Harris (in druk) wijst er op dat verbeeldingsspelletjes een belangrijke rol kunnen spelen in het soepel omgaan met mentale concepten. De simulatie van de werkelijkheid in de 'doen alsof' spelletjes, die jonge kinderen vaak met elkaar of met hun ouders spelen, is een belangrijke stap in de ontwikkeling van een meer omvattende 'theory of mind'. Het beproeven wat er gebeurt 'als je doet alsof je boos bent', maakt het gemakkelijker dit soort mechanismen ook 'buiten jezelf' te plaatsen en op anderen te projecteren.

Binnen alle drie de modellen is het belang van de opvoeders dus prominent aanwezig. Men kan dit soort 'sociaal-constructivisme' nog verder voeren. Men gaat er over het algemeen van uit dat een baby met een beperkt aantal aangeboren emotieprogramma's ter wereld komt. Ze moeten natuurlijk een 'blij' gevoel nog als zodanig leren te benoemen, maar het is bij de geboorte als een discreet signaal, met een eigen basaal responsprogramma, aanwezig. Andere wetenschappers – vooral antropologen – wijzen dit idee rigoreus af. Zij claimen dat elke afzonderlijke emotie-ervaring de resultante van opvoedingspraktijken is (Lutz, 1987).

Zelfs als we niet zover gaan om deze veronderstelling over te nemen, dan mag het toch verbazing wekken dat er zo weinig expliciete ideeën over de stimulering van de emotionele ontwikkeling zijn geformuleerd, waar er zo'n

grote rol voor een dergelijke stimulering lijkt te zijn weggelegd.

Literatuur

- Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman & J. D. Teasdale, Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- Astington, J. W., P. L. Harris & D. R. Olson, *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- Barden, R. C., F. A. Zelko, S. W. Duncan & J. C. Masters, Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, 368-376.
- Borke, H., Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 263-269.
- Bower, G. H., Mood and memory. *American Psychologist*, 1981, 36, 129-148.
- Bowlby, J., *Attachment and loss, Vol. I: Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1971.
- Bretherton, I., J. Fritz, C. Zahn-Waxler & D. Ridgeway, Learning to talk about emotions: A functional perspective. *Child Development*, 1986, 57, 529-548.
- Bretherton, I., S. McNew & M. Beeghly-Smith, Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a 'theory of mind'? In: M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- Bretherton, I. & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985, 50, Serial No 209.
- Broadhurst, P. L., Emotionality and the Yerkes-Dodson Law. *Journal of Experimental Psychology*, 1957, 54, 345-352.
- Brodman Band, E. & J. R. Weisz, How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 1988, 24, 247-253.
- Bridges, K. M. B., Emotional development in early infancy. *Child Development*, 1932, 11, 324-341.
- Campos, J. J. & C. R. Stenberg, Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. In: M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- Camras, L. A., Facial expressions used by children in a conflict situation. *Child Development*, 1977, 48, 1431-1435.
- Camras, L. A., Children's understanding of facial

- expressions used in a conflict situation. *Child Development*, 1980, 51, 879-885.
- Carlson, C. R., E. Swartz Felleman & J. C. Masters, Influence of children's emotional states on the recognition of emotion in peers and social motives to change another's emotional state. *Motivation and Emotion*, 1983, 7, 61-79.
- Carroll, J. J. & M. S. Steward, The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 1984, 55, 1486-1492.
- Cole, P. M., Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 1986, 57, 1309-1321.
- DePaulo, B. M. & A. Jordan, Age changes in deceiving and detecting deceit. In: R. S. Feldman (Ed.), *Development of nonverbal behavior in children*. New York: Springer-Verlag, 1982.
- Easterbrook, J. A., The effect of emotion on cue utilization and the organization of behaviour. *Psychological Review*, 1959, 66, 183-201.
- Ekman, P. & W. V. Friesen, *De ontmasking van het gezicht*. Bloemendaal: Nelissen, 1979.
- Ferguson, T. J. & B. G. Rule, An attributional perspective on anger and aggression. In: R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews, Vol. I*. New York: Academic Press, 1983.
- Glasberg, R. & F. Aboud, Keeping one's distance from sadness: Children's self-reports of emotional experience. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 287-293.
- Graham, S., Children's developing understanding of the motivational role of affect: an attributional analysis. *Cognitive Development*, 1988, 3, 71-88.
- Graham, S., C. Doubleday & P. A. Guarino, The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger and guilt. *Child Development*, 1984, 55, 561-565.
- Graham, S. & B. Weiner, From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 1986, 4, 152-179.
- Gray, J. A., *The psychology of fear and stress*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1971.
- Harris, P. L., Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 33, 1, 1-20.
- Harris, P. L., The child as a psychologist. In: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education*. Oxford: Blackwell, 1983 b.
- Harris, P. L., What children know about situations that provoke emotions. In: M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum, 1985.
- Harris, P. L., *Children and emotions*. London: Blackwell (in druk).
- Harris, P. L. & D. Gross, Children's understanding of real and apparent emotion. In: J. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Harris, P. L., K. Donnelly, G. R. Guz & R. Pitt-Watson, Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 1986, 57, 895-909.
- Harris, P. L. & M. S. Lipian, Understanding emotion and experiencing emotion. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- Harris, P. L. & T. Olthof, The child's conception of emotion. In: G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social cognition: The individual and the social in cognitive development*. Sussex: Harvester Press, 1982.
- Harris, P. L., T. Olthof & M. Meerum Terwogt, Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1981, 22, 247-261.
- Harris, P. L., T. Olthof, M. Meerum Terwogt & C. E. Hardman, Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioural Development*, 1987, 10, 319-343.
- Harter, S., *Children's understanding of multiple emotions: A cognitive developmental approach*. Address to the Ninth Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia, June 1979.
- Harter, S., A cognitive-developmental approach to children's understanding of affect and trait labels. In: F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: Guilford Press, 1983.
- Harter, S. & B. Buddin, Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a developmental acquisition sequence. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, April 1983.
- Harter, S., K. Wright & S. Bresnick, A developmental sequence in the understanding of pride and shame. Paper presented at the Society for Research in Child Development meeting, Baltimore, April 1987.
- Isen, A. M. & T. E. Shalcker, The effects of feeling state on evaluation of positive, neutral and negative stimuli: When you "accentuate the positive" do you "eliminate the negative?" *Social Psychology Quarterly*, 1982, 45, 58-67.
- Isen, A. M., T. E. Shalcker, M. Clark & L. Karp, Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 1-12.
- Izard, C. E., G. M. Wehmer, W. L. Livsey & J. R. Jennings, Affect, awareness and performance. In: S. S. Tomkins & C. E. Izard (Eds.), *Affect, cognition and personality* (pp. 2-41). London: Tavistock Publ., 1965.
- Kopp, C., Antecedents of self-regulation: A devel-

- opmental perspective. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 199-214.
- Koriat, A., R. Melkman, J. R. Averill & R. S. Lazarus, The self-control of emotional reactions to a stressful film. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 40, 601-619.
- Lewis, M., Cultural differences in children's knowledge of emotion scripts. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *The child's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Lewis, M. & L. Michalson, *Children's emotions and moods*. New York: Plenum Press, 1983.
- Lutz, C., Goals, events, and understanding in Ifaluk emotion theory. In: D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Masters, J. C., R. C. Barden & M. E. Ford, Affective states, expressive behavior and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 380-390.
- Masters, J. C. & C. R. Carlson, Children's and adults' understanding of the causes and consequences of emotional states. In: C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. New York, Cambridge University Press, 1984.
- Masters, J. C., M. E. Ford & R. A. Arend, Children's strategies for controlling affective responses to aversive social experience. *Motivation and Emotion*, 1983, 7, 103-116.
- Masters, J. C. & J. W. Santrock, Studies in self-regulation of behavior: Effects of contingent cognitive and affective events: *Developmental Psychology*, 1976, 12, 334-348.
- Meerum Terwogt, M., *Emotional development in middle childhood: A cognitive view*. Dissertation, Amsterdam: Vrije Universiteit, 1984.
- Meerum Terwogt, M., Affective states and task performance in naive and prompted children. *European Journal of Psychology of Education*, 1986, 1, 31-40.
- Meerum Terwogt, M., Children's behavioural reactions in situations with a dual emotional impact. *Psychological Reports*, 1987, 61, 1002.
- Meerum Terwogt, M., A. Bannenberg & A. Claessen, *Children's anticipations of the effects of emotional situations on themselves and others* (in voorbereiding).
- Meerum Terwogt, M., W. Koops, T. Oosterhoff & T. Olthof, Development in processing of multiple emotional situations. *Journal of General Psychology*, 1986, 113, 2, 109-119.
- Meerum Terwogt, M. & H. Kremer, Reacties van kinderen op emotionele expressies: Op zoek naar congruentie-effecten. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1989, 44, 157-165.
- Meerum Terwogt, M. & T. Olthof, Awareness and self-regulation of emotions in young children. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *The child's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Meerum Terwogt, M., J. Schene & P. L. Harris, Self-control of emotional reactions by young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1986, 27, 357-366.
- Meerum Terwogt, M., J. Schene & W. Koops, De opvattingen van emoties bij uithuis geplaatste en thuis opgevoede kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1988, 43, 363-375.
- Mischel, H. N. & W. Mischel, The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 1983, 54, 603-619.
- Mischel, W. & C. J. Patterson, Effective plans for self-control in children. In: A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
- Nunner-Winkler, G. & B. Sodian, Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 1988, 59, 1323-1338.
- Olthof, T., M. Meerum Terwogt, O. Pantaleon van Eck & W. Koops, Children's conception of the integration of successive emotions. *Perceptual and Motor Skills*, 1987, 65, 407-414.
- Reissland, N., The development of emotion in young children. Unpublished doctoral thesis. Department of Experimental Psychology, Oxford: University of Oxford, 1988.
- Rholes, W. S., J. Blackwell, C. Jordan & C. Walters, A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 616-624.
- Rothbaum, F., J. R. Weisz & S. S. Snyder, Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42, 5-37.
- Saarni, C., Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 424-429.
- Saarni, C., An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 1984, 55, 1504-1513.
- Sartre, J. P., *The emotions*. New York: Philosophical Library, 1948.
- Seidner, L. B., D. J. Stipek & N. D. Feshbach, A developmental analysis of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development*, 1988, 59, 367-377.
- Smetana, J. G., Preschool children's conception of moral and social rules. *Child Development*, 1981, 52, 1333-1336.
- Spence, K. W., A theory of emotionally based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. *American Psychologist*, 1958, 13, 131-141.
- Stewart, R. B. & R. S. Marvin, Sibling relations; The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 1984, 55, 1322-1332.

- Taylor, D.A. & P.L. Harris, Knowledge of strategies for the expression of emotion among normal and maladjusted boys: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1984, 24, 141-145.
- Thompson, R.A., Causal attributions in children's emotional understanding. In: C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Children's understanding and emotion*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- Trabasso, T., N.L. Stein & L.R. Johnson, Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. In: G. Bower (Ed.), *Advances in learning and motivation, Vol. 15*. New York: Academic Press, 1981.
- Yerkes, R.M. & J.D. Dodson, The relation of strength stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurological Psychology*, 1908, 18, 459-482.
- Young, P.T., *Motivation and emotion*. New York: Wiley & Sons, 1961.

Curriculum vitae

M. Meerum Terwogt studeerde psychologie (specialisatie: functieleer) aan de U.v.A. en is thans werkzaam als universitair docent aan de vakgroep kinder- en jeugdpsychologie van de V.U. te Amsterdam. In 1984 promoveerde hij op het proefschrift "Emotional development in middle childhood: A cognitive view".

Adres: Vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam

Manuscript aanvaard 7-4-'89

Summary

Meerum Terwogt, M. 'Emotional development in middle childhood.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 225-239.

In middle childhood there is a fast grow of cognitive abilities. This has a major effect on the child's emotional development. There is an increase in the amount of information that can be processed at the same time. By this new emotions like proudness and shame develop since the child is able to combine private interests with social considerations. Emotional behaviour gets influenced by moral and conventional rules. It is often enough to hide the expression of an emotion. Sometimes it is better to fight the feeling itself, by a re-appraisal of the situation. By reflection on the own emotional processes and observation of the behaviour of others, the child develops the knowledge that is necessary for flexibel emotional behaviour. The community can stimulate this activity, or contribute to the child's knowledge in a direct way.