

Teach don't touch? Pedagogische sensitiviteit en het aanraken van kinderen

'Er was bij ons heel veel narigheid in het gezin, te veel om op te noemen, maar er was één rots in de branding: mijn meester van de lagere school. Ik heb hem zes jaar gehad. Ieder morgen kwam ik aandraven en sprong ik in z'n armen; hij pakte me dan op, zwierde me even in het rond en zette me dan weer neer. Ik was het enige kind dat deze 'behandeling' kreeg. Hij zei dan: Daaaar is ze weer mijn kleine Yasmin!! Hij was voor de andere kinderen ook lief, maar ik had een speciaal plekje in zijn hart. Ik wist dat, ik voelde dat. Dat gaf me de kracht om vol te houden. Iedere morgen was dit het hoogtepunt van mijn dag. Wanneer mijn moeder weer eens heel gemeen was geweest dacht ik: Maar meester houdt van mij.' (Roodvoets, 2006, p. 50)

SAMENVATTING

Er lijkt steeds meer handelingsverlegenheid te ontstaan bij beroepsopvoeders (leerkrachten, hulpverleners) met betrekking tot het aanraken van kinderen. Scholen stellen protocollen op waarin vastligt onder welke omstandigheden kinderen aangeraakt mogen worden. Beroepskrachten, werkzaam in internaten, mogen kinderen vaak nog slechts in aanwezigheid van een collega naar bed brengen. Liefdevolle aanraking van kinderen, onder andere troostend, bemoedigend en plagend, is onmiskenbaar een van de belangrijkste vormen van wat wel 'pedagogische sensitiviteit' wordt genoemd. In deze tekst wordt verslag gedaan van een kwalitatief praktijkonderzoek naar factoren die een rol spelen bij het tot stand komen van fysiek contact in een professionele pedagogische relatie. Daarnaast geeft literatuur-

onderzoek zicht op de mogelijke betekenis van het aanraken voor de ontwikkeling van kinderen.

Als doel geldt de genoemde handelingsverlegenheid bij betrokkenen ter discussie te stellen. Tot slot volgen aanbevelingen en worden beroepsopvoeders uitgenodigd tot reflectie op hun eigen geschiedenis en ideeën over het aanraken van kinderen.

1 Fysiek contact, een taboe?

'I think sometimes little children will quite innocently run up and hug me. I want to be ready for a hug. Otherwise it could look a little embarrassing ... I often wonder, what does this look like? So I just like to be ready. I'm very conscious of that because touching and children in the elementary is something that a lot of people really look at closely. One has to be careful ...' (Eng, 2004, p. 10)

In een vorig artikel in dit tijdschrift (Mark & Mulderij, 2008) maakten we een analyse van het verschijnsel pedagogische sensitiviteit. We riepen op tot onderzoek naar de aspecten daarvan, zoals fysiek contact, visuele gerichtheid en gezichtsexpressie. Hier doen we verslag van een kwalitatief onderzoek naar fysiek contact. Met dit artikel willen we bewerkstelligen dat de opvattingen over aanraking van kinderen in onderwijs en zorginstellingen niet louter in een negatief daglicht gesteld worden.

We citeren een van onze leerkrachten/onderzoekers:

'Enkele jaren geleden speelde er op mijn toenmalige school een zaak rond een collega van mij. Een oudleerling beschuldigde hem van seksuele intimidatie. (...) Opvallend was, wat mij betreft, de invloed die dit had op onze omgang als docenten met de leerlingen. (...) In alle lokaaldeuren werden ramen geplaatst, gedragsregels werden 'aangescherpt'. Het gaf mij het gevoel of je helemaal niets meer kon doen of mocht zeggen. Ik heb dat als erg onplezierig ervaren en ontdekte dat ik zo erg belemmerd werd in mijn werken met kinderen. Ik miste het contact met de leerlingen.' (belevingsbeschrijving, Baan, F.)

Literatuurstudie laat zien dat voornamelijk in Amerika, Canada en Nieuw Zeeland veel onderzoek gedaan is naar de positie van (mannelijke) leerkrachten en hulpverleners en de handelingsverlegenheid die zij ervaren bij het uitoefenen van hun vak (o.a. Cushman, 2005). De onderzoeken tonen de angst van leraren om kinderen verkeerde signalen te geven en inadequaat te reageren op aanrakingen van hun leerlingen. Ook in Nederland vindt het opvoeden van kinderen in de schoolomgeving hoe langer hoe meer plaats onder de restricties van gedragsregels en protocollen. In opdracht van het Ministerie van OCW zijn onder andere binnen het Project Preventie Seksuele Intimidatie brochures ontwikkeld om scholen handvatten te bieden bij het opstellen van dergelijke gedragsregels (Begrensd gedrag, Visser, 2000). Hierin vinden we concrete suggesties voor het handelen van leerkrachten:

- **Ten aanzien van knuffelen en op schoot nemen:**
'Kinderen worden nooit tegen hun wil op schoot genomen. In de onderbouw kan het voorkomen dat kinderen op schoot genomen worden. Dit gebeurt alleen wanneer de kinderen dit

zelf aangeven. In de bovenbouw gebeurt dit niet meer.'

- **Ten aanzien van het troosten en belonen van kinderen:**
'Kinderen hebben het recht aan te geven wat zij wel en niet als prettig ervaren bij troosten en belonen. Lichamelijke aanraking kan bij het troosten heel goed zijn. Merk je dat een leerling dit niet wil, dan doe je dit niet. Spontane reacties blijven mogelijk, ook in de hogere groepen, waarbij de wensen van de kinderen altijd gerespecteerd moeten worden.'
- **Ten aanzien van het zoenen van kinderen:**
'Leerkrachten zoenen geen kinderen, noch vragen ze om een zoen. Bij een enkele bijzondere gelegenheid zoals bij het feliciteren of afscheid nemen van een kind uit de eigen klas (verjaardag kind, diplomauitreiking, enzovoort) is het de leerkracht toegestaan een zoen te ontvangen en te geven indien een kind dat wenst en alleen in het bijzijn van anderen.'

Carlson (2002) zet uiteen waarom het aanraken van kinderen onontbeerlijk is voor de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen en welke uitgangspunten een houvast kunnen zijn voor opvoeders. Zij opent haar boek met de volgende alinea, die we ter illustratie van haar overnemen:

'On an episode of the Oprah Winfrey show, the president of the National Education Association said, 'Our slogan is, teach, don't touch' (Field, 2001, p. 3). One teacher involved in this episode said to Ms. Winfrey while on the air, 'In my classroom, we hug with our eyes.' To this comment, Ms. Winfrey replied, 'Did you get that hug I just sent you?'. In spite of the available knowledge concerning the importance of touch for children, the risk to school systems that might face allegations must seem greater than the risk children face when they are denied touch. (p. 12)

Aanraken is essentieel voor de ontwikkeling van kinderen. Het beïnvloedt de sociaal-emotionele ontwikkeling; kinderen hebben de aanraking nodig om zich te kunnen hechten aan hun opvoeders. Door kinderen positief aan te raken ontwikkelen zij zelfwaardering en vertrouwen in de ander (zie bijvoorbeeld Rathus, 2006 en vooral ook Oomkes, 2000 en Sluijter, 2002).

Concrete voorbeelden van deze effecten worden genoemd door Boves en Van Dijk (2008). Zij noemen op deze plek ook de studie van Field (2003).

Hoewel het aanraken van kinderen dus onontbeerlijk is voor de ontwikkeling, lijkt het erop dat leerkrachten en hulpverleners in deze gemaand worden tot steeds meer terughoudendheid, zoals we hiervoor zagen.

2 Onderzoek

Bovenstaande brengt ons tot de volgende vraag en doelstelling.

2.1 Vraag en doelstelling

- **Vraagstelling:** welke factoren spelen een rol bij het tot stand komen van fysiek contact in een professionele pedagogische relatie?
Bij professionele pedagogische relatie denken we dan aan de omgang tussen een beroepsopvoeder en een kind.
- **Doelstelling:** met dit onderzoek beogen we de discussie over de ontstane handelingsverlegenheid in de fysieke omgang met kinderen een nieuwe impuls te geven. We menen dat de aanraking tussen kinderen en beroepsopvoeders zo natuurlijk mogelijk zou moeten zijn en niet steeds vaker in een sfeer van verdachtmaking raakt.

2.2 Methodologische verantwoording

- **Dataverzameling.**
Het ligt in de lijn van ons vorig artikel in dit tijdschrift (zie voor de samen-

stelling van de onderzoeksgroep Mark & Mulderij, 2008) om opnieuw te kiezen voor kwalitatief onderzoek. Denzin en Lincoln (1994) omschrijven dit type onderzoek als volgt:

‘Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.’

Wij kunnen ons goed vinden in deze werkwijze en maken gebruik van verschillende soorten data. In ons onderzoek en in dit artikel maken we vooral gebruik van belevingsbeschrijvingen/jeugdherinneringen, interviews, observatieverslagen en romanfragmenten.

- **Dataanalyse, validiteit en betrouwbaarheid.**
Data zijn geanalyseerd in de traditie van Glaser en Strauss (1967), volgens de constant comparative methode (Garfinkel, 1974) en op fenomenologische wijze (zie Van Manen, 1990). Voor een uitgebreider uitleg hiervan verwijzen we naar Mulderij (2005). Voor de beoordeling van de betrouwbaarheid en validiteit van ons onderzoek hanteren we de eisen zoals omschreven in Baarda, De Goede en Teunissen (2005). Het werken met verschillende onderzoekers, data en dataverzamelingsmethoden komt de validiteit en betrouwbaarheid ten goede. Er is sprake van methodentriangulatie, onderzoekertriangulatie en datatriangulatie.

2.3 Onderzoekresultaten

In antwoord op de vraagstelling onderscheiden we zes ‘factoren’.

1 HET KIND: wat roept dit unieke kind op, wat vraagt het, welke rol spelen leeftijd, uiterlijk, stemming en geslacht?

Elk kind is uniek, er bestaan grote individuele verschillen tussen kinderen. Het ene kind stelt aanraking meer op prijs dan het andere kind. In de ene cultuur wordt makkelijker aangeraakt dan in de andere.

Er zijn kinderen die dat niet zo erg nodig hebben of die er juist averechts op reageren. Mijn ervaring is wel dat kinderen die niet heel lekker in hun vel zitten dat juist wel prettig vinden, even dat lichamelijke contact. Gewoon een simpele aanraking, even een hand op een schouder, weet je wel. (leerkrachtinterview, onderzoeker de Vries, P.)

Ook de leeftijd van het kind speelt een belangrijke rol. Jonge kinderen worden makkelijker aangeraakt en doen dat zelf ook eerder.

Je hebt natuurlijk onderscheid tussen onderbouw en bovenbouw. Een onderbouwkind kan je nog op schoot nemen. Een bovenbouwkind kan je niet meer op schoot nemen... (lang stil) Ja, het leeftijdsverschil... En die grote kinderen zouden zich helemaal rot schrikken als je het wel zou doen... (leerkrachtinterview, onderzoeker de Vries, P.)

Uiterlijk wordt ook genoemd door de respondenten. Een kind dat er 'aanvallig, leuk' uitziet wordt makkelijker aangeraakt dan een kind dat onaangenaam ruikt en boos kijkt.

Naast uiterlijk en leeftijd heeft ook de stemming van het kind een aandeel: een verdrietig kind 'vraagt' eerder aangeraakt te worden. Tot slot wordt ook het geslacht genoemd als factor van betekenis. Eenduidige uitspraken zijn hier echter niet te geven: het hangt sterk samen met de leeftijd, met de aard van de aanraking en het geslacht van de beroepsopvoeder.

2 OPVOEDER: hier kunnen we dezelfde vragen stellen als bij het kind, maar we beginnen met een romanfragment.

Hij vertrouwde op zijn kracht en wenkte: 'Kom jij hier'.
Zijn woord had indruk gemaakt. Een gorilla zwaaide sloom op hem toe.
'Geef je hand... Nee, die is te vuil... je linker.'
Zij gaven elkaar de linkerhand.
'Knijp.'
De Bree zelf kneep onmiddellijk hard. De jongen kneep terug uit alle macht. Hij was heel sterk, maar hij was een jongen. Zij knepen zwijgend en zonder beweging, de jongen staande, de man gezeten. De Bree's niet groot, atletisch lijf bezat ene macht van kracht. De ander werd bleek in zijn donker gezicht, zijn voorhoofd ging glinsteren, maar hij bewoog zich niet en hij gaf geen geluid. De Bree bleef lachloos grijnzen, verachtelijk.
'Dapper joch,' dacht hij.
Zijn kracht was nog niet verbruikt. Hij schroefde aan. De jongen deed het ene been tegen het ander. Zijn buik trok in. De klas zag het en bleef stil. Toen liet hij los. De hand viel geel neer, het monster zwaaide terug naar zijn bank.
'Deze handdruk,' zei De Bree, 'is onze oorlogsverklaring, niet tussen hem en mij, maar tussen mij en de klas.'
(Borderwijk, 1977)

Hier spelen vergelijkbare zaken als bij het kind; bijvoorbeeld het uiterlijk en de leeftijd. De Bree's uiterlijk is imponerend (dat van zijn leerling overigens ook) en hij is niet bepaald een jonge, beginnende leerkracht. Ook het feit dat hij een man is, zal zeker een rol spelen. Zijn unieke uitstraling maakt waarschijnlijk niet alle vormen van aanraking even voor de hand liggend. De Bree is geen type van een hand door het haar. De Bree maakt tevens gebruik van zijn machtspositie en bevindt zich hier op het grensgebied van fysieke mishandeling. Ook hier geldt weer dat de ene persoon 'fysieker' is dan de ander en dat de culturele achtergrond ook meespeelt. Het belang van deze zaken zien we terug in onze interviews, belevings-

beschrijvingen en observatieverslagen. Daarnaast wordt ook gewezen op de rol en (verantwoordelijkheids)positie die de beroepsopvoeder inneemt ten opzichte van het kind. Een groepsleider die een middag invalt, zal kinderen waarschijnlijk minder snel aanraken dan een vaste kracht die de kinderen al lang kent. Een lerares bewegingsonderwijs heeft een andere rol dan een wiskundeleraar.

3 INTENTIE: De leerkracht of hulpverlener heeft al dan niet expliciet een pedagogische bedoeling met de aanraking: koesterend, bemoedigend, troostend, aandachtvragend. Het corrigerend, bestraffend aanraken valt al snel onder fysieke mishandeling en daarmee buiten ons thema pedagogische sensitiviteit. De beroepsopvoeder/buitenstaander raakt het kind meestal niet zomaar aan. De aanraking heeft een bedoeling. Nemen we het volgende voorbeeld.

'Ik sta bij de kassa in de supermarkt, het kindje is nog klein. Twee maanden, drie maanden? Ik kijk er vol vertedering naar. 'Net drie maanden', zegt moeder. Ik zeg: 'hallóó.' Grote ogen. Het handje sluit zich om mijn pink of pakt mijn pink het handje? Kind en moeder glimlachen naar mij, de hele dag glimlacht naar mij.' (belevingsbeschrijving, Mulderij, K.J.)

Deze aanraking is koesterend en wordt opgeroepen door de vertedering. Het kindje nodigt uit tot een warm gebaar en tegelijkertijd wordt die warmte ook graag gegeven. De leeftijd speelt hier ook weer een duidelijke rol (zie 1). De neiging het kind te 'koesteren' kan ook voortkomen vanuit het gevoel dat het kind helemaal vastzit.

'Ook heb ik geleerd om kinderen die heel driftig worden omdat ze zich niet goed kunnen uiten gewoon te omarmen en een hand op hun schouder te leggen. Je geeft er mee aan dat je hun onmacht begrijpt

en dat woorden even niet nodig zijn. Kinderen worden daar enorm rustig van. Praten kan later ook nog wel.' (belevingsbeschrijving, Kniest, C.)

De aanraking kan ook meer normerend, corrigerend zijn.

'Een vechtpartij. Ik besluit in te grijpen en werk met enige (nou behoorlijk wat) moeite een stevige 13jarige jongen de school in. 'Ik wil niet, ik ga naar huis!', roept hij, maar uiteindelijk krijg ik hem op zijn plaats in zijn eigen klas. (...) 'Ik heb er wel spijt van', zegt hij. 'Ik ook, zeg ik, ik had je nooit naar binnen moeten sleuren' (...) 'Sorry dat ik mee naar binnen ben gegaan', zegt de jongen, daarmee mijn geloof in eigen spierkracht danig ondergravend.' (belevingsbeschrijving, Harreman, H.).

In het uiterste geval kan zo'n aanraking overgaan in slaan uit onmacht of uit regelrechte agressie. In zo'n geval zou er sprake zijn van misbruik van macht en fysieke mishandeling.

Andere intenties die genoemd worden door onze respondenten zijn bemoediging, troost, jovialiteit en aandacht vragen. Bemoediging krijgt vaak de vorm van een schouderklopje of een aai over de bol. Troost is er bij verdriet en kan er afhankelijk van de leeftijd uitzien als een knuffel op schoot tot een lichte aanraking van de hand of het haar. Jovialiteit kan vertaald worden in een sportieve aanraking: een high of een low five dan wel een 'boks'. Aandacht, tot slot, kan gevraagd worden door het kind even op de schouder te tikken of bij jonge kinderen door het hoofd even zachtjes tussen twee handen te houden.

Het is vooral bij de koesterende, bemoedigende en troostende aanraking dat er een risico gevoeld kan worden dat de intentie seksualiserend is. Op dat moment kan er geen sprake meer zijn van een pedagogische intentie en dus ook niet

van pedagogische sensitiviteit. Ook bij het bestraffend aanraken gaat de pedagogische intentie verloren (de pedagogische tik is een *contradictio in terminis*). Ook in deze bestaat veel handelingsverlegenheid, het valt echter buiten het bestek van dit artikel.

4 CONTEXT: Wat we tot nu toe beschreven, gebeurt steeds in een bepaalde context die een optelsom is van de gestemdheid/atmosfeer van ruimte en tijd waarbinnen activiteiten, objecten en personen hun plaats vinden. De aanraking is niet alleen aan kind, opvoeder en intentionaliteit gekoppeld. Een gezellig ingerichte, sfeervol verlichte relaxruimte in een internaat met comfortabele banken kan het aanraken en de behoefte eraan makkelijker oproepen. Het tijdstip van de dag kan ook invloed hebben, bijvoorbeeld tijdens het rustuurtje tussen de middag op een Mytyschool. Maar ook de tijd van het jaar: bijvoorbeeld als de kinderen koud en nat op de groepsopvang aankomen. De aard van de ondernomen activiteiten kan ook verschil maken: bij een sportles wordt eerder aangeraakt dan bij een leesles. Het belang van deze context waarin de aanraking plaatsvindt, wordt misschien nog wel het beste geïllustreerd in jeugdherinneringen.

Jan Ligthart bijvoorbeeld schrijft over het voor straf in de hoek staan in het huis van de bovenmeester en hoe hij daar belaagd wordt door een hondje (hij is bang voor honden). Hoe hij dan getroost wordt met lieve woorden, een aai over zijn bol en een boterham door de vrouw van de bovenmeester:

‘Lieve schoolmeesters in Nederland, die dit leest. En ook gij, huisvaders. Luistert nu eens goed. Ik weet absoluut niets meer van het kwaad dat me deze geduchte straf op den hals heeft gehaald. Ik weet niets meer van den geduchten uitbrander, dien ik zeker gekregen moet hebben. Van die

gehele geschiedenis weet ik niets meer. Maar ik weet nog wel van die gang, en van dat hondje, en van die lieve vrouwenstem, en van die zachte vrouwenhand, en van die boterham.

Ik voel nog de verademing, de ontroering, de dankbaarheid bij haar verschijning. Die stem, die hand, die boterham, dat was nu opvoeding, dat was christelijke opvoeding’. (Ligthart, 1950, p. 51 e.v.)

Wat Ligthart onthouden heeft, zijn niet louter de feiten, maar vooral ook de hele context. Hij herinnert zich de ‘gestemdheid’ van de situatie, de ‘atmosfeer’: de gang, een lieve stem, een zachte hand, de ontroering. Een ander voorbeeld gaat over Sinterklaas.

Van al die kinderen werd ik door hem uitgekozen! Ik voelde me speciaal en geliefd. Tegelijkertijd was er een vorm van onzekerheid en misschien wel angst voor die oude grijze man. Ik was onder de indruk van zijn grijze ogen, die een beetje zacht en streng tegelijk waren. Ik wilde zijn haren niet voelen, brrr, maar de stof van zijn jurk vond ik heerlijk zacht. Dat velours liet ik langs mijn nagelriemen glijden, terwijl hij lieve dingen over mij zei. Het kadootje telde niet, zelfs vergeten wat dat was. Veel belangrijker was zijn aandacht voor mij; dat plekje op zijn schoot. Die zachte stof, waaronder ik zijn knokkige knieën voelde. Ik zat helemaal niet gemakkelijk, maar wilde er ook niet af klimmen. Ik weet niet hoelang het duurde, maar waarschijnlijk heeft de juf me er wel vanaf geplukt en terug gezet in de kring, tussen de andere kinderen op de grond. (belevingsbeschrijving Mark, S.)

Ook hier is het feitelijke cadeau vergeten, maar niet de context waarin alles gebeurt: sinterklaasfeest, het plekje op zijn schoot, de warme zachte stof, de lieve woorden, het tijdloze gevoel en waarschijnlijk ook de speciale feestelijke ruimte.

5 AFSTEMMING: Het vijfde punt is het meest essentieel en het minst eenvoudig te benoemen: hoe komt uiteindelijk de afstemming tussen kind en opvoeder tot stand? Ook hier weer een aantal aandachtspunten: het aanvoelen, de lichaams taal, de blik en het geslacht.

Wanneer aanraken? 'Dat voel je gewoon', zegt een van de geïnterviewden. Hoe dan?

Nou, als ze zich terugtrekken of van je afkeren, dan weet je al genoeg. Dan voel je wel dat je te dichtbij komt (...) als ze het niet prettig vinden dan moet je het ook absoluut niet doen (...) Die signalen moet je wel oppikken, anders sla je de plank mis. En je moet goed luisteren naar de manier waarop ze de dingen zeggen, niet alleen naar wat ze zeggen (leerkrachtinterview, onderzoek de Vries, P.).

De respondenten kunnen moeilijk uitleggen hoe je dat nu gewoon voelt.

Dat weet ik niet, het is ... je maakt soms ... je doet zo je handen op zijn rug en dan gaat dat zo, ja ik weet het niet ... instinct denk ik.

Lichaamstaal van kinderen wordt ook regelmatig genoemd. Het kind geeft in die taal zelf aan wat het wil:

Nou ze zat eerst bij de juf hiernaast en daar zat ze al aan vastgeplakt. En hier ... dat ze lichamelijke contact wil, is wel heel duidelijk. Je zou wel blind zijn als je dat niet zag (leerkrachteninterviews de Vries, P.).

Toch blijkt ook wel uit onze data dat niet iedereen het even makkelijk aanvoelt en ook niet iedereen van zichzelf weet hoe zij of hij dit doet.

Je kan ook aanraken met de ogen blijkt wel. Je leest de goedkeuring als het ware in elkaars ogen, al speelt de aard van de aanraking hier ook duidelijk een rol

(zie onder 4). En het geslacht is hier waarschijnlijk ook van belang. Met meisjes is het makkelijker, vertelt een vrouwelijke leerkracht.

Sommige jongens pak ik wel beet en andere ... dan weet je gewoon dat het een beetje raar is als er zo'n vrouw aan hem zit Ik bedoel, ik ben zijn moeder niet . (leerkrachtinterview, de Vries, P.)

Er is nog veel onderzoek nodig naar het subtiele samenspel van alle in dit hoofdstuk genoemde factoren.

6 DE AANRAKING: Tot slot leidt dit alles (en dat kan allemaal zo maar binnen een seconde 'besloten' worden) tot een aanraking. We zagen al dat de aanraking er op veel verschillende manieren kan zijn. Het meest worden kinderen waarschijnlijk aangeraakt bij de schouder, bij de armen, handen en bij het hoofd. Die plaatsen van aanraking kunnen op heel verschillende manieren beleefd worden.

'Op een dag (in de zesde klas) zit ik ingespant te werken met mijn hoofd voorovergebogen. Meester Lambert loopt door de klas. Zijn hand glijdt over mijn achterhoofd naar mijn nek en daar pakt hij mijn haar bij elkaar. Hij schudt die bijeengepakte bos haar met hoofd en al heen en weer en zegt: 'wat heb jij toch prachtig dik haar.' Ondertussen voel ik de knokkels van zijn magere hand in mijn nek. Ik vind het niet fijn. (...) Nog steeds denk ik dat meester Lambert het goed bedoelde, maar voor mij kwam hij te dichtbij en ook het onverwachte en de knokkels van zijn magere hand tegen mijn blote nek waren onprettig.' (belevingsbeschrijving, Wessels, I.)

De aanraking in de hals en nek wordt vaak als 'intiemer' ervaren dan de aanraking bij de arm of schouder. Ook zien we in dit citaat dat de aanraking van blote huid met de hand intenser ervaren

wordt. Een aanraking, streling met de rugzijde van de hand over de wang is van een heel andere orde, dan een klopje op de schouder.

Kindereken kunnen ook met andere lichaamsdelen aangeraakt worden, bijvoorbeeld met de elleboog (vriendschappelijk aanstoten) of met de voet (speels schoppen) of met de mond (een kus voor de verjaardag). Voet en elleboog voelen veel neutraler dan de hand en een zoen wordt door de meeste leerkrachten en hulpverleners niet snel gegeven. Het is ook nog mogelijk het kind aan te raken met een tijdschrift of boek of potlood in de hand. Dat laatste wordt vaak als heel veilig ervaren. Maar niet alleen het waar en waarmee zijn aan de orde zien we in het volgende citaat.

‘Een autistisch meisje, zes jaar. Op een ochtend komt haar juf radeloos mijn kamer binnen. Ze weet niet meer wat ze moet doen; het meisje gilt al twintig minuten en er komt geen eind aan. Ik neem het meisje bij de hand en neem haar mee de gang op. Ik ga op een stoeltje zitten en zij springt op mijn schoot en klemt zich, aan iedere kant een been en een arm, stevig aan mij vast. Ik leg mijn handen op haar rug en voel de spanning in haar lijf. Ik zeg niets maar begin haar rug te masseren; na enkele minuten wordt ze stil.’ (observatie Bravenboer, C.)

De duur van de aanraking en de stevigheid ervan vallen hier op. Een langduriger aanraking wordt vaak intenser ervaren. Over de stevigheid van de aanraking zien we hierboven dat er krachtige troost vanuit kan gaan. Maar respondenten geven ook aan dat diezelfde stevigheid bijvoorbeeld bij stoeien of een high five de aanraking ook wat ‘makkelijker’ kan maken. Hoe de aanraking uiteindelijk ervaren wordt blijft afhankelijk van de combinatie van alle tot nu genoemde factoren. Een klopje op de schouder kan zo bezien soms minder neutraal voelen dan een spontane zoen.

4 Literatuurstudie

We vervolgen het betoog over onze onderzoeksresultaten nu met een eerste literatuurstudie. Het leven begint en eindigt met aanraking. Het ongeboren kind ‘voelt’ de handen al op de moederbuik. En als het zo mag gaan, geven we de stervende mens de warmte van ons lijf. Natuurlijk begint het leven ook met zien, maar de pasgeboren baby lijkt toch meer te voelen dan te zien. Het lijkt verschrikkelijk niet te kunnen zien, noch te horen. Maar niet te kunnen voelen, is onverdraaglijk. ‘Er is iets vreselijks gebeurd’, mompelde ze met een spookachtige, vlakke stem. ‘Ik kan mijn lichaam niet voelen. Het voelt eng – ik heb geen lichaam meer.’ Oliver Sacks (1986) schrijft over zijn patiënt Christina waarbij een totale uitval van proprioceptie wordt geconstateerd: ze kan niets meer voelen. Het leven wordt haar een hel: het verlies van haar lichaam is tevens het verlies van haar bestaan.

Over de aanraking ‘in zijn algemeenheid’, als deel uitmakend van onze lichamelijkeheid, is al veel te vinden bij filosofen als Kant en Husserl. Parret wijst erop dat ook een postmodernist als Lyotard de tastzin (net als Kant) privilegieert als het voornaamste zintuig (Parret, 2000). Bij existentialisten als MerleauPonty, Sartre en Marcel en in de fenomenologische antropologie (Utrechtse School) bij Buytendijk, Rümke (1958) en Van den Berg wordt er tevens veel aandacht aan besteed. Steeds wordt daar gewezen op het feit dat de mens niet zijn lichaam heeft, maar zijn lichaam IS. Het lichaam is geen instrument waarmee je een aanraking kunt verrichten. Persoon, lichaam, tijd en ruimte zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De grondmodus van ons bestaan is er één van wat existentiële filosofen wel noemen: ‘gepasseerdheid’. In gewone taal betekent het dat wij ons meestal niet zo bewust zijn van ons lichaam, van de ruimte en van de tijd.

We denken er niet over na in onze 'natuurlijke' manier van zijn (Mulderij, 2000). Dit geldt veelal ook voor het aanraken van kinderen; het gebeurt vaak heel 'natuurlijk' zonder erbij te denken. De hiervoor genoemde intentionaliteit, contextualiteit en afstemming staan dus vaak nauwelijks onder reflectie. De maatschappelijke onrust over het aanraken veroorzaakt steeds meer reflectie op wat aanvankelijk vanzelfsprekend leek: dit kan onnatuurlijkheid veroorzaken. In filosofentaal: onze 'gepasseerdheid', de grondmodus van ons bestaan, raakt doorbroken.

Over aanraking – als deelaspect van *pedagogische* sensitiviteit – vinden we tot nu toe slechts 'zijdelings' literatuur. Veelbelovend lijkt de studie van wat Frans Veldman senior (2003) noemt haptonomie, wetenschap van de affectiviteit. Haptonomie bestudeert het voelen en het verband met het gevoelsleven en hoe wij in contact zijn met onszelf en de wereld om ons heen. De tastzin speelt daarin een belangrijke rol. De professionele opvoeder kan van de haptonomie leren zijn voelend vermogen te vergroten, naar zichzelf en naar het kind. De aanraking kan dan een identiteitsbevestigende kwaliteit hebben.

Veldman junior (2004) schrijft over de fenomenologische en psychologische grondslagen van deze wetenschap van de haptonomie. Laatstgenoemde auteur zet ons op het spoor van Rümke (1958). Deze artspsychiater uit de vorige eeuw schrijft in de traditie van de Utrechtse School (nauw verbonden met de geesteswetenschappen) een betoog over de arts-patiëntrelatie, ook daar speelt aanraking een belangrijke rol. De aanraking maakt voor Rümke deel uit van wat hij noemt 'het affectieve contact'. Rümke is van mening dat een gereserveerde, indifferente houding onmogelijk is en elke 'behandeling' in de weg staat. Ook voor beroepsopvoeders die met kinderen werken, lijkt het werk van Rümke belangrijk. Bij Oomkes (2000) vinden we in zijn beschouwingen over lichaamstaal veel

van bovengenoemde zaken uitgewerkt. Hij schrijft over houding, beweging, gezichtsuitdrukking, oogcontact, stemgebruik en tevens over aanraken en nabijheidsgedrag. Allemaal dingen die van groot belang zijn in relatie tot ons thema afstemming. Veel van ons nonverbale gedrag inclusief de aanraking dient zijns inziens basale menselijke behoeften aan (h)erkenning, invloed en genegenheid. Oomkes verwijst veelvuldig naar Hall (o.a. 1968) die vier zones van nabijheid onderscheidt: publieke zone, sociale zone, persoonlijke zone en intieme zone. In de persoonlijke en intieme zone speelt zich de (pedagogische) afstemming af rondom het al dan niet aanraken. Ook over het belang van de context schrijft Oomkes uitvoerig in zijn hoofdstuk over de taal van de ruimte en de taal van de tijd (p. 99 e.v.).

De auteurs Heslin en Patterson (1982) gaan nog iets preciezer in op de aard en intentie van de aanraking. Zij maken een vijfdeling. We bespreken de indeling kort en 'vertalen' hem naar de professional-kindrelatie.

- 1 'Functioneel-professioneel zoals een kapper met een klant, een voetbaltrainer met een speler en een dokter met een patiënt.' In ons geval kunnen we denken aan een gymleraar en een kind of een meester die het kind leert schrijven.
- 2 'Sociaal-beleefd zoals een handdruk of een vluchtige kus.' Als professionele opvoeder kunnen we kinderen ook een hand geven, bij een verjaardag of een eerste kennismaking, een vluchtige kus komt veel minder voor.
- 3 'Vriendschappelijk-warm zoals een vriendschappelijke klop op de schouder of een warme omhelzing.' Een vriendschappelijke klop op de schouder of een high five of een streling door het haar kan – zo zagen we in de onderzoeksresultaten – heel gangbaar zijn. Een warme omhelzing komt veel minder vaak voor, zeker als de kinderen ouder zijn. Tot slot onderscheiden Heslin en Patterson:

- 4 'Liefde-intimiteit zoals een kneepje in de wang van je geliefde en een hartstochtelijke kus.'
- 5 'Seksueel prikkelend zoals wederzijdse aanraking die gepaard gaat met seksueel contact.'

Het kan niet de bedoeling zijn in het contact tussen beroepsopvoeder en kind verder te gaan dan een vriendschappelijk-warme aanraking. De intentie mag nooit seksualiserend zijn. Dat neemt echter niet weg dat een goedbedoelde warme aanraking door het kind en vooral door wat oudere kinderen wel als seksualiserend beleefd kan worden. Andersom kunnen jonge kinderen bijvoorbeeld leerkrachten aanraken op plaatsen die ongewild een seksueel gevoel kunnen oproepen.

Fenomenologisch gezien zouden we nog een zesde categorie moeten toevoegen: 'bestraffend uit (on)macht'. We doelen op een draai om de oren, duwen, trekken en knijpen waarmee het kind gemaand wordt te luisteren naar de opvoeder. We gaven eerder in deze tekst al aan dat dit niet onder het verschijnsel pedagogische sensitiviteit kan vallen.

Naast kwalitatief onderzoek bestaat ook kwantificerend onderzoek naar de betekenis van aanraking. Field (2003) doet veelbelovend onderzoek hoe mensen in fysiek contact emoties aan elkaar overbrengen. Zij toont aan dat mensen niet alleen verbaal en in de blik, maar veelal ook in tactiele contacten nauwkeurig elkaars boodschappen signaleren en decoderen. Opvallend hoog werd gescoord op het waarnemen van primaire emoties zoals boosheid, angst, geluk, verdriet, walging en verbazing. Aanraking spreekt daar een grote rol. Ook prosociale emoties zoals sympathie, trots en liefde worden vaak tactiel gemedieerd.

5 Discussie

'alles van waarde is weerloos wordt van aanraakbaarheid rijk' (Lucebert)

5.1 Stellingname

'Teach don't touch?', vroegen we ons af in de titel van dit artikel. Het onderzoek laat zien dat professionele opvoeders moeite kunnen hebben met het aanraken van kinderen. We hebben gezien dat leerkrachten zich terughoudend opstellen, waarmee zij willen voorkomen dat hun fysieke contacten verkeerd geïnterpreteerd worden. De natuurlijke aanraking lijkt verdacht geworden, is geseksualiseerd geraakt! Oomkes (2000) schrijft: 'In onze cultuur wordt aanraken snel verward met erotiek, en tederheid met onmannelijkheid.'

We benadrukten dat het aanraken van kinderen een wezenlijk aspect is van de pedagogische sensitiviteit en heel de ontwikkeling van het kind ondersteunt. In de relatie tussen ouders en kinderen is het aanraken vanzelfsprekend, maar het zijn dezelfde ouders die deze vanzelfsprekendheid nog wel eens ter discussie stellen als het de leerkracht of groepsleider van hun kind betreft. Aangezien kinderen steeds meer tijd doorbrengen op school en bijvoorbeeld in internaten vrijwel volledig afhankelijk zijn van beroepsopvoeders kan er een sterke verschraling ontstaan in het fysieke contact dat kinderen mogen beleven. Boves en Van Dijk (2008) wijzen recentelijk nog op de positieve effecten van het aanraken in de schoolsituatie. Kinderen zouden daardoor beter in staat zijn te leren, zich veiliger te voelen, makkelijker contact te maken en minder te neigen naar agressie en pestgedrag.

6 Aanbevelingen

Ten aanzien van de ontwikkeling van de professionele opvoeder noemen we de volgende opgaven.

- 1 De bewustwording van de eigen persoonlijke geschiedenis van aanraken.
- 2 De ontwikkeling van zelfkennis, waaronder kennis van de eigen lichaamstaal. Door zijn zelfkennis

te vergroten kan de opvoeder het intuïtieve handelen aanvullen met een meer doordacht en intentioneel handelingsrepertoire.

- 3 Het voorleven van het gewenste (aanrakings)gedrag, zodat het kind zich ermee kan verrijken.

Hulpmiddelen hierbij zijn reflectie-modellen (o.a. Korthagen, 2005), die gebruikt kunnen worden bij de analyse van videoopnames van de opvoeder.

Daarnaast willen we de suggestie doen, dat leerkrachten in opleiding een zelfportret of storyboard kunnen maken, waarin zij hun persoonlijke ervaringen met betrekking tot fysiek contact in beeld brengen.

Voor de ontwikkeling van **het kind** kunnen we ons vinden in aanbevelingen zoals die onder andere geformuleerd zijn door Carlson (2002) en Sluijter (2002).

- 4 Kennis van de eigen lichaamstaal wordt centraal gesteld. Dit kan bijvoorbeeld door spel en oefeningen (in dans, expressie, muziek). Kinderen kunnen worden aangemoedigd om aanraking te ontvangen en te geven wanneer zij daar behoefte aan hebben.

- 5 Daarnaast is het de taak van de volwassene om het kind te helpen ingroeien in de maatschappelijke en culturele conventies aangaande fysiek contact. In de schoolsituatie kan de leerkracht dat doen door met kinderen te praten over hun ervaringen en deze in een breder perspectief te plaatsen.

Als derde thema noemden we **de intentie** van de beroepsopvoeder als (mede) bepalend voor de wijze waarop de aanraking tot stand komt en beleefd wordt door het kind.

- 6 Dat betekent dat de opvoeder zijn persoonlijke (opvoedings)constructen moet onderzoeken, zodat de invloed hiervan gekend wordt en de opvoeder zich bewust is van bijvoorbeeld de rol van het uiterlijk, het geslacht en de leeftijd van het kind met betrekking tot zijn handelen.

- 7 Daarnaast zal de opvoeder zijn ideeën over opvoeding en de rol van fysiek contact moeten kennen. Hierbij denken we ook aan de wijze waarop de beroepsopvoeder handelt en denkt in conflictsituaties met het kind.

Hulpmiddelen hierbij kunnen onder andere zijn (zelf)studie, intervisie en coaching.

We hebben vervolgens gezien dat **de context** een belangrijke rol speelt in de totstandkoming van fysiek contact. Het aanraken van kinderen door opvoeders wordt voor een groot deel bepaald door de factoren ruimte, tijd, de objecten en de activiteiten in de ruimte.

- 8 Onderzoek naar de invloed van deze situationele factoren verdient dan ook onze aanbeveling. Zo kan de inrichting van de ruimte leiden tot meer vanzelfsprekendheid wat betreft de aanraking.

- 9 Daarnaast denken we dat het in zijn algemeenheid van belang is om leerkrachten te leren de situatie zo in te richten dat fysiek contact veilig en goed voelt.

We verwijzen hier nogmaals graag naar Oomkes (2000).

Het vijfde thema, **de afstemming** tussen opvoeder en kind is het moeilijkste thema om van aanbevelingen te voorzien.

- 10 We wijzen vooral op de ontwikkeling van de sensitiviteit van de opvoeder: zelfkennis én het leren zien van wat het kind vraagt. Besef van de zones van nabijheid (Hall, 1986) is hierbij essentieel. Haptonomische scholing kan deze sensitiviteit vergroten.

- 11 De opvoeder zal de lichaamstaal van het kind moeten leren kennen en daarmee ook de geschiedenis van het kind met betrekking tot de aanraking.

Zelfkennis (nogmaals) is belangrijk, omdat het aanrakingsrepertoire onder andere wordt bepaald door de ervaringen die je zelf (als kind) hebt op-

gedaan. De eigen lichaamstaal kennen en die van anderen kunnen lezen (Oomkes, 2000; Ekman, 2004) is bepalend voor de kwaliteit van de pedagogische afstemming. Hulpmiddelen zijn onder anderen gerichte observaties en feedback-gesprekken, het ontwikkelen van kennis ten aanzien van emoties. Ten slotte is de **aanraking zelf als thema genoemd en het onderzoeken waard. In de haptonomie is al veel kennis opgedaan ten aanzien van fysiek contact, waarbij vragen gesteld worden als: 'Waar raak jij iemand het makkelijkst aan?' of 'Wat vind je moeilijk bij het aanraken van anderen?'**

12 Voor de beroepsopvoeder is het van belang alle vormen van fysiek contact te (onder)kennen, zodat hij indien noodzakelijk weloverwogen keuzes kan maken ten aanzien van bepaalde aanrakingen. Zo is met name de vraag of fysiek ingrijpen geoorloofd is, moeilijk te beantwoorden en zou vervolgonderzoek inzichtelijk kunnen maken of fysiek ingrijpen een vorm van pedagogische responsiviteit kan zijn.

Teach, don't touch? Hoe kan je het kind dan ooit kennen? Van Manen (1986, p. 32 e.v.) schrijft wat alleen een handdruk ons al kan leren.

'Shaking hands permits a teacher to both feel the child's way of being and simultaneously give it form and content. The good teacher recognizes a shy handshake, a timid one, a hand full of energy, an absentminded child, a confident one. A good teacher knows how to respond tactfully to a hand: what to mention, what to pass over, what to notice.'

Aanraken hoort bij een professionele opvoedingssituatie anders

'blijft het kind als het ware verhuuld: in plaats van als een poort naar andere mensen toe wordt de huid ervaren als verpakking en afscherming. Op den duur gaat de huid functioneren als een bescherming tegen de omringende wereld. Geen poort maar gesloten luik. Elke aanraking wordt een alarmsignaal: overval op komst! Tederheid gaat op inbraak lijken. (Oomkes, 2000, p. 85)

NOTEN

¹ Dit artikel is tot stand gekomen met medewerking van F.Baan, C. Bravenboer, H. Harreman, C. Kniest, P. de Vries en I. Wessels.

LITERATUUR

- Baarda, D.B., Goede de, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bordewijk, F. (1949/1979). *Bint*. Den Haag: Nijgh & Van Ditmar.
- Boves, T. & Dijk, M. van (2008). *Contact maken. Communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Carlson, M. (2002). *Incorporating touch in early childhood settings*. Minnesota: Concordia University.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary schoolteachers, In: *Teaching and Teacher Education*, 21, 227-341.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children* New York, NY: Guilford Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekman, P. (2004). *Gegrepen door emoties. Wat gezichten zeggen*. Amsterdam:

- Uitgeverij Nieuwezijds.
- Eng, J. (2004). *Male Elementary Teachers: Where Are They?* Vancouver, British Columbia: *Educational Insights*, 8(3).
- Field, T. (2003). *Touch*. Cambridge: The MIT Press.
- Garfinkel, H. (1974). Common sense knowledge of social structures, the documentary method of interpretation. In: J.G. Manis & B.N. Meltzer (Eds.), *Symbolic interactionism. A reader in social psychology*. Boston, MA: Allyn Bacon, pp. 356-379.
- Glaser, B. en Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Chicago Press.
- Hall, E.T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion, the development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heslin, R. & Patterson, M.L. (1982). *Nonverbal behavior and social psychology*. New York, NY: Plenum Press.
- Ligthart, J. (1950). *Jeugdherinneringen van Jan Ligthart*. Groningen: Wolters.
- Manen, M. van (1986). *The tone of teaching*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Althouse Press.
- Manen, M. van (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press.
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York, NY: State University of New York Press.
- Mark, S. & Mulderij, K.J. (2008). 'Pedagogische sensitiviteit: aanleg of aan te leren?' *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 181-189.
- Mulderij, K.J. (2000). Dualistic notions about children with motor disabilities: hands to lean on or to reach out? *Qualitative Health Research*, 10(1), 3950.
- Mulderij, K.J. (2005). Blind vertrouwen in eigen kunnen. Kleine antropologie en fenomenologie van het 'onderwijzen' In: H. Jansen (red). *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel, pp.104-125.
- Oomkes, F.R. (2000). *Communicatieleer*. Amsterdam: Boom.
- Parret, H. (2000). In: J. Peeters & B. Vandenabeele (red.), *De passie van de aanraking. Over de esthetica van Jean-François Lyotard* (pp. 1532). Budel: Damon.
- Peeters, J. en Vandenabeele, B. (red.) (2000). *De passie van de aanraking. Over de esthetica van Jean-François Lyotard*. Budel: Damon.
- Rathus, S.A. (2006). *Childhood and Adolescence. Voyages in Development*. Belmont, CA: Thomson & Wadsworth.
- Roodvoets, C. (2006) *Niemandskinderen, de gevolgen en verwerking van een onveilige jeugd*. Haarlem: Uitgeverij J.H. Gottmer/ H.J.W. Becht BV.
- Rümke, H.C. (1958). *Nieuwe studies en voordrachten over psychiatrie, deel 2*. Amsterdam: Bohn, Scheltema & Holkema.
- Sacks, O. (1986/1996). *De man die zijn vrouw voor een hoed hield*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sluijter, M. (2002). *Aanraken: een levensbehoefte*. Amsterdam: SWP.
- Veldman, F. (2003, 1988). *Haptonomie. Wetenschap van de affectiviteit*. Utrecht: Bijleveld.
- Veldman, F.R. (2004). *In contact zijn. Authentieke haptonomie, een andere kijk op hulpverlening*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Visser, A. (2000). *Begrensd gedrag*. Utrecht: PPSI.

ADRES VAN DE AUTEURS

**Email: smark@fcc.feo.hvu.nl
k.j.mulderij@online.nl**