

De ecologie van de leerling

Een systeemgericht model voor het onderwijs

SAMENVATTING

Voor onderwijsprofessionals is het bij gedragsvraagstukken rond de leerling van belang om 'breed' te kijken naar gedrag in de omgeving waar het zich voordoet. Daarvoor is een systeemgericht model ontwikkeld: *De ecologie van de leerling*. Er worden vanuit de drie vertrouwde leefmilieus tien segmenten onderscheiden. Aan de hand van een Kijkwijzer worden per segment de beschermende en risicofactoren rond de ontwikkeling van de leerling in beeld gebracht. De ecologische benadering van gedrag en de kijkwijzer helpen om gedrag in een context te verklaren en te begrijpen. Een meer geïntegreerde aanpak van gedrag wordt bepleit in samenwerking met alle betrokkenen rond die leerling. Om die reden worden er enkele segmenten nader toegelicht die dicht tegen elkaar aanliggen: keten van zorg, peergroup en vrije tijd. In een later dit jaar te verschijnen handboek wordt dit model en de kijkwijzer ingezet om casuïstiek te bespreken uit verschillende typen onderwijs.

een systeemgericht en ecologisch model
waar de leerling centraal staat

1 Inleiding

In dit artikel presenteren we een systeemgericht en ecologisch model waar de leerling centraal staat. Dit model vormt de basis voor een handboek dat later dit jaar zal verschijnen. De waarde zit vooral in de verbinding van bestaande modellen met actuele inzichten en ontwikkelingen binnen het onderwijsveld. Het nieuwe aan ons ecologisch model zit in het integratieve karakter ervan. We bespreken daarom de zes grondslagen waarop dit model gebaseerd is en die elkaar soms gedeeltelijk zullen overlappen. We zoomen bewust in op de leerling en op alle segmenten uit de omringende milieus waar die leerling in zijn/haar ontwikkeling mee te

maken heeft. Daarom spreken we hier over *de ecologie van de leerling*. Zie hiervoor het basisschema in Figuur 1. De leerling staat in nauwe verbinding met de peergroup en met de familie en allerlei professionals uit het onderwijs en de (jeugd)zorg. Ieder heeft hierin een eigen verantwoordelijkheid en een eigen (opvoed-/onderwijs)taak. Houd steeds bij het lezen in gedachten dat de leerling met *alles* wat besproken wordt in verbinding staat. Enkele segmenten worden in dit artikel uitgebreider in hun onderlinge samenhang belicht. Aan het einde van dit artikel verwijzen we nog naar de *Kijkwijzer Ecologie van de leerling* met daarin een inventarisatie van alle beschermende en risicofactoren per segment uit ons model. Het doel daarvan is om breed én over de onderlinge samenhang van gedrag geïnformeerd te zijn. Gedrag wordt zodoende verklaard en begrepen in de contexten waarbinnen het

zich voordoet. De gevonden inzichten en verklaringen kunnen richting geven aan een eventueel op te stellen handlingsplan (op groepsniveau, subgroepsniveau of op een enkel individueel niveau). De kern van de verklaring van gedrag wordt in deze formule weergegeven:

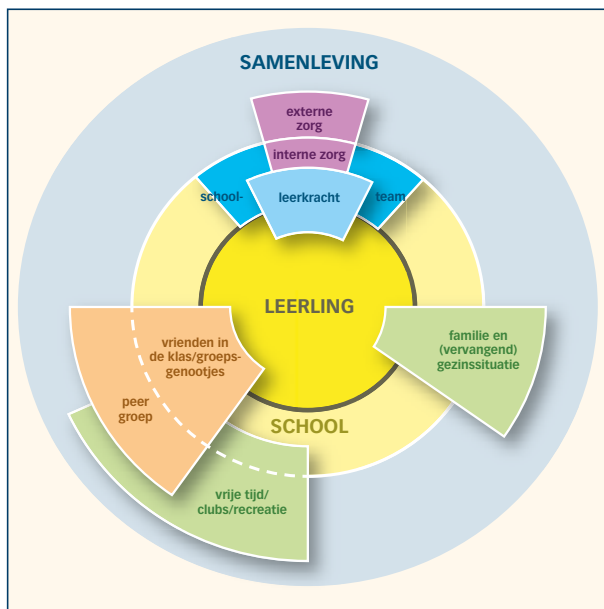
$$G = P \times CC.$$

Gedrag is de variabele uitkomst van de interactie van de persoon in en met de verschillende contexten. Met dit inzicht in het gedrag van leerlingen in relatie tot verschillende contexten kunnen we meer grip op gedrag krijgen. Een veelgehoorde wens van professionals en ouders.

2 De grondslagen onder het model - deels overlappend -

- (bio-)ecologisch model
- meervoudig risicomodel
- levensloopmodel
- handelingsgericht werken, een transactioneel referentiekader
- oplossingsgericht werken
- contextuele benadering.

De basis voor ons model wordt gevormd door het ecologische model van Bronfenbrenner (1979). Later door Bronfenbrenner en Ceci (1994) verder aangevuld tot het *bio-ecologische model* met vanaf dat moment meer aandacht voor de biologische factoren. Ook recente inzichten in de ontwikkelingspsychologie en neurowetenschappen, bijvoorbeeld over de werking van het (puber)brein en de interactie tussen genen en omgeving, maken dit bio-ecologische model nog steeds actueel (Crone, 2008; Popma & Raine, 2006; Swaab, 2010). Dit ecologische model gaat uit van drie milieus. Deze drie milieus zijn naastliggende leefwerelden voor ieder mens. Het eerste milieu is de woonsituatie, meestal het gezin. Het tweede milieu is de onderwijs- of werksituatie en het derde milieu is dan de vrije tijd. Alle drie de leefwerelden liggen in het grotere verband van de samenleving waar de macro-systeemische factoren werkzaam zijn (denk hierbij aan: internationalisering, globalisering, wetgeving, pedagogische concepten, opvattingen over burgerschap, demografische, politieke, religieuze, economische en tijdsgebonden factoren). Feiten, gebeurtenissen, verwachtingen en omstandigheden in een van de drie milieus beïnvloeden het gedrag in andere milieus. De ontwikkeling van de leerling wordt dus mede bepaald door de interactie van de persoon met al die invloeden uit die drie milieus. Allerlei invloeden en factoren spelen op elkaar in (op de micro-, meso- en macrosyste-



Figuur 1 De ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga) - grafische vormgeving ©Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit Nederland

de ontwikkeling van leerlingen wordt bepaald volgens de interactie met allerlei factoren in de onderwijssituatie. Centraal staat de vraag: wat heeft deze leerling, in deze onderwijsleersituatie met deze leraren aan ondersteuning nodig?

men) en op deze wijze is het ecologische model van Bronfenbrenner dus ook een interactioneel model binnen een transactioneel referentiekader.

Vanuit het *meervoudig risicomodel* van Van der Ploeg (1997) is goed te zien hoe de drie genoemde milieus kunnen inwerken op de persoonlijkheid (zelfbeeld, zelfvertrouwen, zelfhandhaving, zelfcontrole) en de ontwikkeling van de leerling; er kan een inventarisatie gemaakt worden van de zogeheten beschermende factoren en de risicofactoren. Deze benadering gaat uit van een soort optelsom van risicofactoren en geeft zodoende een voorspellende kans op het ontstaan van probleemgedrag: hoe meer risico's er aanwezig zijn hoe waarschijnlijker het ontstaan ervan. Beschermende factoren kunnen inwerken op de risico's en die verkleinen (denk hierbij aan het ervaren van geboden sociale steun, individuele veerkracht, een veilig klassenklimaat, een stimulerende leeromgeving, een responsieve leraar, de juiste afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerling, een fijne samenwerking met de ouders en eventuele professionals). Ook hier zit een overlap met het transactioneel referentiekader. Riksen-Walraven in Jeninga (2008) spreekt bovendien over het zogenaamde *levenslooptmodel*. In de loop van hun leven maken kinderen diverse ontwikkelingsstadia door met bijbehorende, en in verantwoordelijkheid en complexiteit oplopende, ontwikkelingsopgaven. Wanneer het kind erin slaagt deze opgaven tot een goed einde te brengen zal dit leiden tot een (meer) harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling. Hierin spelen de sociaal-emotionele ondersteuning, het feit of de belangrijke volwassenen voor het kind in staat zijn hun verwachtingen wel of niet af te stemmen op de (biologische) mogelijkheden van het kind, en het op een juiste manier feedback geven aan kinderen/leerlingen/adolescenten een grote rol. De laatste jaren zijn we in onderwijs-

land vertrouwd geraakt met de uitgangspunten van het *handelingsgericht werken* (Pameijer & Van Beukering, 2006; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Er wordt nadrukkelijk planmatig gewerkt aan de afstemming op onderwijsbehoeften van de leerling en het opstellen van een groepsplan voor alle leerlingen volgens een handelingsgerichte cyclus. Daarbij wordt ook steeds meer de verbinding gelegd met de stappen van de *1-Zorgroute* (Clijnen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007). Ook het eerder mede door ons ontwikkelde *simulatieprogramma 1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO-LEOZ/Ruud de Moor centrum/OU, 2010; Louwe, Jeninga & Van Meersbergen, 2011) hanteert eveneens een *transactioneel referentiekader*. Dat wil zeggen: de ontwikkeling van leerlingen wordt bepaald volgens de interactie met allerlei factoren in de onderwijssituatie. Centraal staat de vraag: wat heeft deze leerling, in deze onderwijsleersituatie met deze leraren aan ondersteuning nodig? In de fase van de intake en van het benoemen van de hulpvragen (van een leerling en/of de leraren en ouders) wordt nadrukkelijk gebruikgemaakt van een verkenning van alle beschermende en risicofactoren op verschillende gebieden van de totale ontwikkeling van de leerling (leerontwikkeling, werkhouding, cognitief functioneren, sociaal en emotioneel functioneren, lichamelijk functioneren).

Steeds vaker worden bij het waarnemen, analyseren en begrijpen van gedrag ook elementen uit de *oplossingsgerichte benadering* toegevoegd zoals het vragen naar uitzonderingen en zoeken naar 'wat werkt'. De vraag wordt dan bijvoorbeeld gesteld: wanneer was het genoemde probleemgedrag afwezig? In welke situatie kon de leerling wel taakgericht (blijven) werken? Wat heeft er in de door de leraren gehanteerde aanpak al eens goed gewerkt? Met andere woorden, wat is er anders in de context waardoor de leerling

goed kan functioneren? (Bannink, 2006; Cauffman & Van Dijk, 2009; De Jong & Berg, 2006).

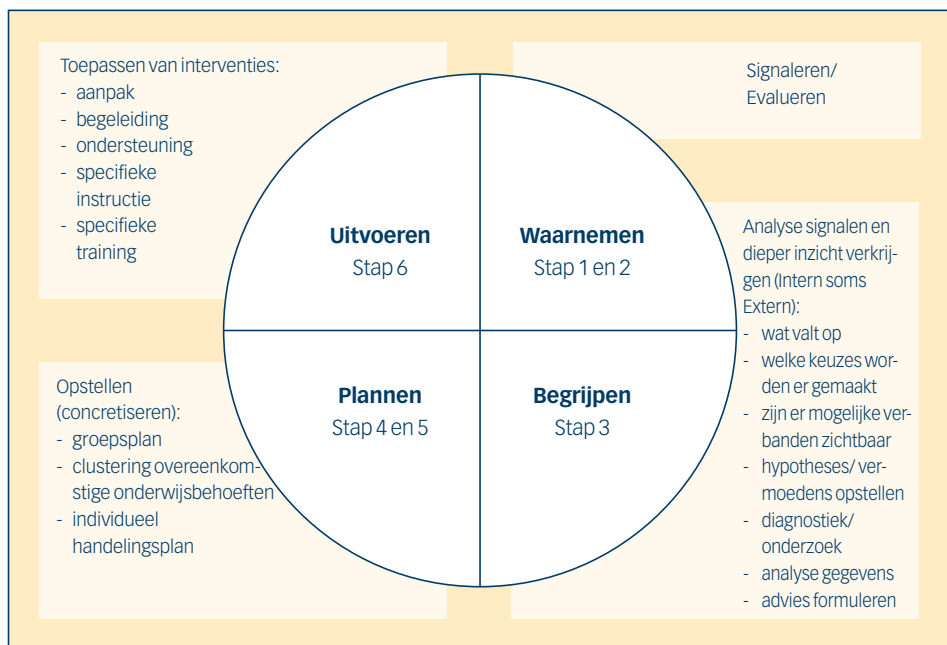
Het schema *Integratie fasen Planmatig handelen en de 1-Zorgroute* - Figuur 2 - laat deze integratie van de planmatige handelingsgerichte benadering van onderwijsleerproblemen met de stappen uit de 1-zorgroute zien. Na de fase van signaleren vindt een analyse van de bestaande gegevens op leerling-, groeps- en schoolniveau plaats. De fase van analyse is een overgang naar de verdere diagnostiek (Jeninga, 2008). Bij deze analyse worden enkele vragen gesteld als:

- Wat valt op (b.v. bepaald gedrag van de leerling)?
- In welke situaties valt dat op?
- Worden er mogelijke verbanden zichtbaar?
- Welke keuzes worden er gemaakt (wat wordt verder onderzocht)?

De analyse leidt tot een eerste beeld van de leerling in de onderwijssituatie. De onduidelijkheden en vermoedens die er

zijn kunnen verder onderzocht worden. Dit gebeurt door het opstellen van hypothesen voor nader diagnostisch onderzoek. Dit aanvullend onderzoek kan zowel intern als extern plaatsvinden. Diagnostisering wil in dit verband zeggen dat er door aanvullend onderzoek een dieper inzicht ontstaat voor mogelijke verklaringen voor het functioneren van de leerling in de onderwijssituatie. Dit diepere beeld kan ontstaan met behulp van beeldvormende hulpmiddelen (waaronder algemene of specifieke observaties, individuele gesprekken met betrokkenen, invullen van specifieke gedragsvragenlijsten). Een tweede analyse wordt gemaakt op basis van de nieuw verkregen inzichten en antwoorden. Er zal een tweede beeld (verklaringsbeeld) ontstaan. Hierna wordt pas een advies opgesteld.

Tot slot baseren we ons model ook op de *contextuele benadering* (Boszormenyi-Nagy, 1994; Michielsen, Van Mulligen & Hermkens, 1998). Deze benadering gaat uit van een extra dimensie in de



Figuur 2 Schema Integratie fasen Planmatig handelen en de 1-Zorgroute

zorg en hulpverlening aan leerlingen. Dit is de dimensie van de ethiek en loyaliteiten. Een vaak onzichtbare dimensie die echter voor de directbetrokkenen wel een realiteit is. Om effect te verkrijgen van welke aanpak of handelingsplan dan ook zal er altijd intensief contact en overleg gezocht moeten worden met de ouders/verzorgers. Zij vertegenwoordigen het eerste milieu en hebben de opvoedingsverantwoordelijkheid en staan bovenaan in de opvoedingshiërarchie (Van Mulligen, Gieles & Nieuwenbroek, 2001).



Figuur 3 **Uitsnede familie en (vervangende) gezinssituatie**

In de beleving van leerlingen zitten de ouders als het ware achter ze in de klas. Verwachtingen van ouders en gevoelens van loyaliteit naar de ouders spelen een grote rol in de beleving van leerlingen. Ook het bestaan van eventuele 'ruis' in de communicatie tussen de leraren/andere professionals en de ouder(s)/verzorger(s) wordt door de leerlingen feilloos opgepikt. Met name zorgleerlingen hebben hiervoor een extra gevoelige antenne ontwikkeld, zo lijkt het wel. Leraren zouden altijd zo met de leerlingen moeten omgaan alsof de ouders ook daadwerkelijk aanwezig zijn, dat zij als het ware over zijn schouders meekijken. Dit is ook de reden dat we dit segment van buiten naar binnen laten inspringen (tot in de school, in de klas en dicht bij die leerling). Doe niet geheimzinnig, spreek met waardering over de ouder(s),

wees transparant en eerlijk in de rapportage en de bejegening van de leerlingen. De ouders dragen in feite de pedagogische zorg voor een groot gedeelte van de dag over aan de leraren/professionals. Zij vertrouwen op de leraar, meer dan dat kunnen ouders eigenlijk niet geven. Zo ideaal is de werkelijkheid natuurlijk niet altijd. Ook ouders reageren vanuit de verticale loyaliteit naar hun kind en zullen hun kind, koste wat kost 'verdedigen' tegenover de buitenwereld (zoals de school en jeugdzorg) die het beter meent te weten. Dit speelt juist vaker bij ouders/verzorgers van zorgleerlingen. In veel gevallen hebben deze ouders ook een in hun ogen vervelend schoolverleden achter de rug. Ook zij moeten leren de leraren (nog meer) te vertrouwen. Ook wordt van hen verwacht dat zij (nog meer) onderwijsondersteunend gedrag vertonen door achter het schoolbeleid te staan en dit actief naar het kind uit te dragen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Van der Pas (2010) pleit voor een gebod voor hulpverleners: 'Gij zult op één lijn komen met ouders'. Ouders beseffen vaak onvoldoende wat de verantwoordelijkheid voor het opvoeden van kinderen inhoudt maar hebben tegelijkertijd een sterk besef dat zij verantwoordelijk zijn. Binnen de internationaal georiënteerde aanpak *Schoolwide Positive Behavior Support* (SWPBS) vinden we ook een duidelijk pleidooi terug voor een gezamenlijke aanpak: de school moet beschouwd worden als systeem in de context en de ouders/verzorgers moeten vooral beschouwd worden als partners rond de (zorg)leerling (Blonk, 2010). Dit vraagt om een positieve en serieuze benadering van de ouders door de school en soms om deskundigheidsbevordering van leraren op dit gebied.

enkele sterk met de leerling verbonden segmenten: de keten van zorg en vrije tijd/peergroup

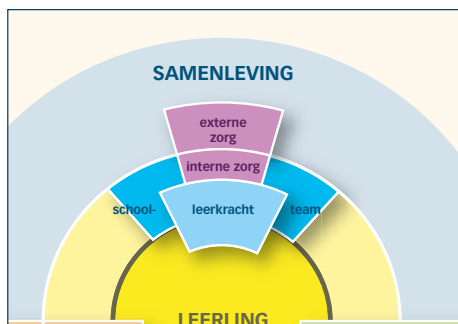
3 Twee uitsneden uit het basisschema: keten van zorg en vrije tijd en peergroep

Vanuit het basisschema *De ecologie van de leerling* kunnen er telkens enkele segmenten uitgesneden worden. Die uitsnede kan losgemaakt worden en kan ook met enkele verbonden segmenten tegelijk bekeken worden. Het model moet, welke uitsnede er ook gemaakt wordt, wel altijd in zijn ecologische samenhang bekeken worden. Zo wordt het mogelijk om binnen ieder afzonderlijk segment te zoeken naar de beschermende en eventuele risicofactoren voor de leerling. Hieronder worden enkele sterk met de leerling verbonden segmenten besproken: respectievelijk de keten van zorg en vrije tijd/peergroep.

3.1 Keten van zorg

Naast de al eerdergenoemde ouders moeten ook alle andere partners uit de zogenaamde keten van zorg bij de alledaagse en bijzondere aanpak van een (zorg) leerling betrokken worden. We weten dat er vele ervaringen zijn dat de ketenzorg niet goed werkt met als effect dat de interventies van vele opvoeders, verzorgers en professionals uit de zorg als losse schakels van de bedoelde ketting uiteenvallen. Toch blijven we spreken over de keten van zorg, omdat dit jargon onder tussen in onderwijs en hulpverlening is ingevoerd. Wel willen we hier nog eens benadrukken dat een keten een aaneenschakeling van eenheden is en in feite dus als 'rond' moet worden begrepen. Dit sluit dan ook weer goed aan bij de grafische vormgeving van ons model.

Deze uitsnede uit het basisschema - in Figuur 4 - laat zien hoe de leraar onderdeel is van het schoolteam, hoe de interne zorg er tegenaan ligt maar tegelijk er ook onderdeel van uitmaakt. Bij interne zorg kan gedacht worden aan een IB'er, Gedragsspecialist, RT'er, zorgcoördinator, fysiotherapeut, logopedist, dramathe-



Figuur 4 Uitsnede de keten van zorg

rapeut, leerlingbegeleider, SVIB'er, ZAT, en/of leraren met speciale taken op leer- en gedragsgebied. Aan die interne zorg vanuit de school ligt direct vanaf de buitenkant de externe zorg vast. We denken hierbij aan een ambulant begeleider, SVIB'er, psycholoog, PCL, jeugdgezondheidszorg, (kinder)arts, jeugdhulpverleners, psychotherapeut, kinderpsychiater, groepsleiders van een leefgroep uit een gezinsvervangend huis, crisisopvang, job-coaches, Bureau Halt en de samenwerkende professionals van de in enkele regio's actieve *Veiligheidshuizen*.¹ Actuele wetgeving en inhoudelijke ontwikkelingen in het onderwijs én de jeugdhulpverlening zullen een forse impuls geven aan het zoeken naar een keten van zorg die (samen)werkt. Ook het lectoraat van Windesheim *Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten* besteedt hier vanaf 2009 aandacht aan (Kleijnen, 2011). Steeds vaker valt de wens van *1-kind-1-plan* te beluisteren en worden er initiatieven in deze richting ontplooid.² De noodzaak tot samenwerking wordt mede ingegeven en versterkt door de aandacht voor: veranderingen rond de invoering van passend onderwijs, de schaalvergroting van de samenwerkingsverbanden, de herverdeling van rugzakgeld, het werken met zorgprofielen en ondersteuningsarrangementen (Schölvinck, Jansen & Minnaert, 2011). Ook is er maatschappelijk een veranderingsproces merkbaar in een streven naar inclusief onderwijs, de versteviging van de rechtspositie van ouders en cliënten, en meer taken en in-

vloed te geven aan de directbetrokkenen vanuit een visie van emancipatie, participatie, community-based support, empowerment of een vorm van krachtig burgerschap. Egberts (2007) gaf eerder aan dat ouders hun kinderen wel toevertrouwen aan professionals maar zeggenschap wensen in de driehoek cliënt, ouders en begeleider. Dit stelt professionals wel voor een spannende opgave. Aan de ene kant hebben ze ruimte nodig om hun dagelijks werk goed te kunnen doen. Aan de andere kant zijn ze net aan het leren om vooral de cliënten (leerlingen, bewoners, pupillen, ouders) ruimte te geven om waar mogelijk hun eigen keuzes te maken.

3.2 Vrije tijd en peergroep

Het dagelijks leven van de leerling speelt zich ook voor een flink deel in de vrije tijd af. In de vrije tijd spelen kinderen, gaan ze naar clubs of op familiebezoek, hangen gewoon wat rond, lezen wat of vervelen zich, kijken thuis televisie of gamen op de computer, maken huiswerk, gaan op vakantie of naar een kamp, hebben soms kleine baantjes om hun zakgeld aan te vullen of om hun belkosten te kunnen betalen. Leerlingen hebben al vroeg een soort van sociaal netwerk opgebouwd.



Figuur 5 Uitsnede vrije tijd en peergroep

Meestal worden dergelijke activiteiten het liefst met vrienden en bekenden uit de buurt of de familie gedaan. Alleen is ook maar alleen en iedereen heeft de basisbehoefte aan een relatie.

Op school gebeurt er door de dag heen ook van alles op sociaal gebied. Door het simpele feit dat het onderwijs in groepen plaatsvindt worden dus ook relaties aangegaan. Dit kan voor kortere en voor langere tijd zijn. Samen werken, samen leren, samen iets maken, samen spelen, samen sporten/gymen, samen in de pauze eten en drinken en daarna snel naar buiten. Logisch dat er vaak kleine en grotere vriendschappen ontstaan. Soms zelfs van langere duur tot en met de volwassenheid aan toe.

Leerlingen in een groep willen allemaal ergens bij horen en zijn ook voortdurend bezig met de vragen: vinden ze mij wel aardig, vinden ze mij wel grappig, word ik wel gekozen, mag ik ook meedoen, vinden ze mij wel slim? Wat vindt mijn leraar van mij? Bewust en onbewust wordt dagelijks tussen de leerlingen onderling veel vergeleken. Uit alles blijkt dat de mening van anderen over jezelf steeds belangrijker wordt en dat hoe langer hoe meer de mening van de peergroep telt. Waar eerst de mening van de ouder(s) nog als 'wet' gold, en ook later die van de leraar echt mee ging tellen, daar gaan de (pre)pubers uiteindelijk het meeste belang hechten aan de mening van de peergroep. Vanuit die contacten kunnen er dus ook in de klas of binnen de school vriendschappen ontstaan. Soms zitten klasgenoten ook nog op dezelfde voetbalclub of samen op scouting. Op de verjaardagen komen de vrienden uit de klas en van de clubs bij elkaar thuis om een feestje te vieren. Tussendoor en tijdens alle ontmoetingen met leden van de peergroep staan velen van hen ook voortdurend in contact met hun 'vrienden' via de sociale media.

Daarom is het segment van de vrije tijd en peergroep - Figuur 5 - ook voor een gedeelte in de school gelegen, maar uiteraard ook buiten die schoolomgeving. Dit nog afgezien van een uitbreiding van de mogelijkheden en de fysieke gebouwen voor de voorschoolse opvang

en naschoolse opvang in de nabije omgeving van de school zelf. Soms spelen die activiteiten in het kader van buitenschoolse opvang zich daadwerkelijk binnen de schoolgebouwen af.

De kijkwijzer - zie de Bijlage - met in totaal meer dan 120 factoren maakt het breed en in samenhang kijken naar gedrag in de schoolcontext beter mogelijk en is hierdoor goed bruikbaar in de fase van analyse en diagnostiek

4 Kijkwijzer

Tot zover de toelichting op het integratieve model. In de door ons opgestelde *Kijkwijzer Ecologie van de leerling* wordt een aantal beschermende en risicofactoren per segment genoemd. Het betreft niet alleen een opsomming maar concrete voorbeelden met betrekking tot de genoemde factor. Deze kijkwijzer - zie de Bijlage - met in totaal meer dan 120 fac-

toren maakt het breed en in samenhang kijken naar gedrag in de schoolcontext beter mogelijk en is hierdoor goed bruikbaar in de fase van analyse en diagnostiek. Hierna kan eventueel een handelingsplan op groeps-, subgroeps- of individueel niveau worden opgesteld.

Deze kijkwijzer, waarbij gedeeltelijk gebruikgemaakt is van factoren genoemd in Sipman (2009) kan beschouwd worden als een werkblad waarop door de professionals vanzelfsprekend nog aanvullingen gemaakt mogen worden. In het nog te verschijnen handboek worden door ons casussen, afkomstig uit verschillende typen onderwijs, planmatig en handelingsgericht uitgewerkt aan de hand van de perspectieven van alle betrokkenen uit de segmenten van ons model. Daarbij wordt vanzelfsprekend ook de kijkwijzer gebruikt, net als de mogelijk in te zetten beeldvormende middelen om een breed en geïntegreerd beeld te verkrijgen van leerlinggedrag in de onderwijscontext.

NOTEN

¹ <http://www.veiligheidshuizen.nl/> gevonden op 23-12-2011

² <http://www.1kind1plan.nl/> gevonden op 23-12-2011

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Bannink, F.P. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Blonk, A. (2010). *Preventie als opdracht voor de speciale onderwijszorg. Lectorale voortgangsrede uitgesproken op 5 februari 2010*. Interne publicatie Tilburg: Fontys OSO. Download d.d. 18 december 2010 van <http://www.fontys.nl/lectoraten/evaluerendhandelenoso>.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1994). *Tussen geven en nemen. Over contextuele therapie*. Haarlem: De Toorts.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom onderwijs.
- Clijisen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & Spaans, G. (2007). *1-ZORGROUTE: naar handelingsgericht werken*. WSNS plus en KPC groep, Logistiek Centrum Onderwijs.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode*

- van de adolescentie. Amsterdam: Bert Bakker.
- Egberts, C. (2007). *Ouders op hún plek. Samenwerken in de driehoek cliënt, ouders en begeleider*. Amersfoort: Agiel.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers. (Serie SOZ Speciale Onderwijs Zorg).
- Jong, P. de & Berg, I.K. (2006). *De kracht van oplossen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie* (2e druk). Amsterdam: Pearson.
- Kleijnen, R. (2011). *Onbekend maakt onbemind. Lectorale rede uitgesproken op 4 maart 2011*. Zwolle: Windesheim.
- Louwe, J., Jeninga, J. & Meersbergen, E. van (2011). De 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling: een web-based trainingsprogramma. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50 (1), 18-29. Amersfoort: Agiel.
- Michelsen, M., Mulligen, W. van & Hermkens, L. (1998). *Leren over leven in loyaliteit. Over contextuele hulpverlening*. Leuven: Acco.
- Mulligen, W. van, Gieles, P. & Nieuwenbroek, A. (2001). *Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Pas, A. van der (2010). Beseffen alle ouders wat verantwoordelijk zijn voor een kind is? Nee en Ja. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49, 224-231. Amersfoort: Agiel.
- Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Popma, A. & Raine, A. (2006). *Will future forensic assessment be neurobiologic?* *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. April, 15 (2), 429-444.
- Schölvinc, M., Jansen, L. & Minnaert, A. (red.) (2011). *Passend onderwijs, anders beschikken. Budgetverdeling op basis van goed onderwijs en effectief leerkrachtgedrag*. Amersfoort: CPS.
- Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen. Omgaan met probleemgedrag in opvoedingssituaties*. Soest: Nelissen.
- Swaab, D. (2010). *Wij zijn ons brein: van baarmoeder tot Alzheimer*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- WOSO-LEOZ/Ruud de Moor centrum/OU (2010). *Simulatieprogramma 1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling*. Tilburg/Heerlen: <http://portal3.rdmc.ou.nl/seo/> en <http://www.leoz.nl/Projecten/1zorgroute1kind1plan.aspx>

OVER DE AUTEURS



Drs. H.J.A.L. (Erik) van Meersbergen is orthopedagoog en als docent en coördinator van het profiel Gedrag en de opleiding Gedrags-specialist Master Special Educational Needs verbonden aan Fontys Hogescholen/Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Daarnaast is hij als externe deskundige lid van de Beroepenveldcommissie van de studie HBO Toegepaste Psychologie aan de LOI. Daarvoor heeft hij jarenlange ervaring in de jeugdhulpverlening opgedaan.



Drs. J. (John) Jeninga is orthopedagoog en als docent verbonden aan Fontys Hogescholen/Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Ook was hij enkele jaren gedetacheerd bij de Open Universiteit en hier als medewerker verbonden aan het Ruud de Moor Centrum. Daarvoor heeft hij jarenlange ervaring in het speciaal onderwijs opgedaan.

Contactadres van de auteurs: Erik van Meersbergen via e-mail h.vanmeersbergen@fontys.nl

Beschermend	FACTOREN	Risico of belemmerend
Kind/Leerling		
	Sekse	
	Prematuriteit	
	Gezondheid	
	Talent	
	Temperament	
	Intelligentie	
	Zelfbeeld	
	Zelfcontrole	
	Rijping van de hersenen	
	Lichamelijke en zintuiglijke ontwikkeling	
	Sociale competentie	
	Taalontwikkeling	
	Ervaren van basisveiligheid	
	Schoolbeleving	
	Leerstijl	
	Metacognitie	
	Moreel besef	
	Omgaan met stress	
	Attributiestijl	
	Pleegkind/adoptiekind	
	Levensloop	
	Hechting	
	Zelfvertrouwen	
	Zelfhandhaving	
School		
	Grootte van de school	
	Ligging van de school (wijk, stad, bereikbaarheid)	
	Type school	
	Visie school	
	Architectuur	
	Indeling van de ruimte binnen en buiten het gebouw	
	Staat van onderhoud	
Leraar		
	Kwaliteit instructie	
	Communicatie (verbaal/non verbaal)	
	Sensitiviteit	
	Responsiviteit	
	Gerichtheid op relatie	
	Stimulerend en motiverend	
	Afstemmen op onderwijsbehoefte van de leerling	
	Temperament	
	Creativiteit	
	Flexibiliteit	
	Humor	
	Reflectie	
	Opleiding en ervaring	
	Doorzettingsvermogen	
	Verantwoordelijkheidsgevoel voor het welzijn en de ontwikkeling van het kind	
	Kijk op kinderen	
	Kijk op ouders	
	Welbevinden	
	Zelfvertrouwen	
	Gezondheid	
	Pedagogische stijl	
	Arbeidsatisfactie	
	Omgaan met stress	
	Klassenmanagement	
	Pedagogisch klimaat	
	Variatie in lessen en werkvormen	
	Bieden van sociaal emotionele ondersteuning	
Schoolteam		
	Visie op onderwijs	
	Samenstelling team	
	Gedeelde verantwoordelijkheid	
	Collegiale ondersteuning	
	Gedeelde waarden	
	Diversiteit aan deskundigheid (complementair)	

Onderlinge communicatie
Communicatie met en houding t.a.v. ouders
Faciliteiten
Zorg
Zorgstructuur
Periodieke voortgangsrapportage (seo en leergebieden)
Interdisciplinair werken
Deskundigheid van de leraar
Collegiale consultatie
Orthotheek: remediërend materiaal
Adaptief onderwijs / passend onderwijs
Pedagogisch schoolklimaat
Methode voor sociaal emotionele ontwikkeling
Samenwerking met ouders
Samenwerking in de keten van zorg
Faciliteiten
Deskundigheidsbevordering
Klas/groep
Groepsgrootte
Groepssamenstelling
Pedagogisch groepsklimaat
Groepsdynamiek
Plaats van de leerling
Relatienetwerken in de klas
Gedeelde verantwoordelijkheid
Sociale controle
Inrichting van de ruimte
Het accepteren van elkaar
Peer group
Aanwezigheid van vrienden
Aanwezigheid van rolmodellen
Mogelijkheid tot vergelijken met anderen
Gezien worden door leeftijdgenoten
'Ergens bij (willen) horen'
Ervaren steun van anderen
Behoeftte om te experimenteren
Vrije tijd / clubs / recreatie
Vrijtijdsbesteding
Lichaamsbeweging
Competentie ervaren
Contacten met anderen
Gezin / familie
Levensloop
Relatiepatronen gezin
Stabiliteit gezin
Gezondheid van de ouders en andere familieleden
Verzorging door grootfamilie
Sociaal economische status van gezin
Opvoedingsstijl ouders
Gezinssamenstelling
Veilige hechting
Communicatiestijl van ouders
Kijk van de ouders op de school van hun kind
Kijk van de ouders op hun eigen schooltijd
Netwerk van sociale relaties
Welbevinden van de ouders en andere gezinsleden
Cultuur en religie
Omgaan met genotsmiddelen
Gezinsspatronen
Loyaliteit
Samenleving
Wetgeving
Verwachtingen van de opbrengst van het onderwijs
Demografie
Politiek klimaat
Tijdgeest
Waardering van het beroep van leraar
Individualisering
Globalisering
Visie op burgerschap

© Van Meersbergen & Jeninga, 2012. Het overnemen van (onderdelen van) deze kijkwijzer mag alleen met toestemming van de auteurs