



De ontwikkeling van kinderen

Hans Meij
Deniz Ince

Nederlands Jeugdinstituut

December 2013

www.nji.nl

Inleiding

De meeste kinderen in Nederland ontwikkelen zich zonder al te veel problemen tot autonome en sociale volwassenen die een positieve bijdrage leveren aan de samenleving. Aan de andere kant blijkt uit onderzoek dat 36 procent van de ouders met thuiswonende kinderen zegt zich in het afgelopen jaar wel eens zorgen te hebben gemaakt over de opvoeding of ontwikkeling van één of meerdere van hun kinderen. Zestig procent van deze ouders heeft daarvoor hulp of advies gezocht buiten het gezin, de familie of de vriendenkring (CBS, 2008). Veel ouders weten kennelijk niet dat bepaalde “problematische” gedragingen van hun kind normaal zijn en hoe zij daar zo goed mee om kunnen gaan.

In veel pedagogische en ontwikkelingspsychologische literatuur is te lezen, dat het normaal is als er zich af en toe problemen voordoen. Sombereheid, angst, druk gedrag, tegendraadsheid, agressie, het zijn tot op zekere hoogte normale verschijnselen bij kinderen. Veel van deze problemen zijn gebonden aan de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden of ontstaan door ingrijpende gebeurtenissen die zich in het gezin voordoen, zoals scheiding, ernstige ziekte of het overlijden van een ouder of broer of zus. Het is het moment waarop dit soort gedrag optreedt, de duur en de intensiteit die maken of iets wel of niet zorgen moet baren (Van Yperen, 2009). Omdat veel problemen heel normaal zijn, is het omgaan met die problemen te beschouwen als een gewone opvoedingsopgave voor ouders, beroepsopvoeders (pedagogisch medewerkers, leerkrachten) en gemeenschappen zoals buurt en gemeenten. Slechts in een klein deel van de gezinnen ontwikkelen zich echt problemen (ca. 15%, waarvan 5% matig en 1% zeer ernstige opvoedingsproblemen (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005).

Vroegtijdige opvoedingsvoorlichting, advies en ondersteuning aan ouders en beroepsopvoeders kan verergering van problematiek en verwijzing naar specialistische voorzieningen voorkomen. Het is belangrijk dat deze ondersteuning gebaseerd is op wetenschappelijke kennis over de factoren die een gezonde opvoeding en ontwikkeling van jeugdigen kenmerken. Die kennis biedt veel handvatten over hoe opvoeders jeugdigen over veel van de ‘normale’ problemen heen kunnen helpen. Zo kunnen beroepsopvoeders ouders goed voorlichten over positieve manieren van opvoeden, die voorkomen dat gewoon oppositioneel gedrag uitgroeit tot ernstiger vormen van gedragsproblematiek (Speetjens, De Graaf & Blokland, 2007). Ook voor pedagogisch medewerkers in de kinderopvang en leerkrachten is het belangrijk dat zij in hun opleiding opvoedingsvaardigheden leren die horen bij het omgaan met kinderen in de groep.

In deze notitie gaan we in op de factoren die een gezonde opvoeding en ontwikkeling kenmerken en op factoren die een bedreigende invloed of juist beschermende invloed hebben op een gezonde ontwikkeling. We beschrijven een levensloopmodel waarin opvoeding en ontwikkeling in samenhang worden gepresenteerd.



Voor het antwoord op de vraag waaraan een pedagogische omgeving in algemene zin moet voldoen om de ontwikkeling van een kind zo goed mogelijk te laten verlopen, vinden we aanknopingspunten bij de vier zogenoemde pedagogische basisdoelen, zoals beschreven door Riksen-Walraven (2004). We beschrijven deze doelen hier eerst in algemene zin. Vervolgens specificeren we ze in concrete opvoedingsvaardigheden. Daarna gaan we in op de verschillende ontwikkelingsopgaven die kinderen moeten uitvoeren en de daarbij behorende opvoedingsopgaven. Vervolgens presenteren we een interactief model waarin ontwikkelings- en opvoedingstaken zijn geïntegreerd. Dit wordt gevolgd door een beschrijving van factoren die het beheersen van ontwikkelingsopgaven kunnen bedreigen (risicofactoren) of juist beschermen in het geval van probleemsituaties (beschermende factoren). Tot slot gaan we in op mogelijke aangrijpingspunten voor interventies om een problematische ontwikkeling van kinderen te voorkomen dan wel verminderen.

1. Pedagogische basisdoelen

Op basis van onderzoeksresultaten in de literatuur komt Riksen-Walraven (2004) tot een viertal pedagogische basisdoelen. Deze basisdoelen zijn in eerste instantie geformuleerd voor de kinderopvang, maar gelden volgens haar voor elke opvoedomgeving (thuis, school). We beschrijven de basisdoelen hier kort.

1. Bieden van emotionele veiligheid

De opvoedomgeving biedt kinderen een veilige basis, een 'thuis' waar kinderen zich kunnen ontspannen en zichzelf kunnen zijn. Door Riksen-Walraven wordt het bieden van een gevoel van veiligheid als de meest basale pedagogische doelstelling gezien. Het bieden van veiligheid is niet alleen van belang omdat het bijdraagt aan het welbevinden van het kind, maar ook omdat een veilig klimaat voorwaarde is voor het realiseren van de andere pedagogische doelen.

2. Gelegenheid bieden voor het ontwikkelen van persoonlijke competentie

De opvoedomgeving stelt kinderen in de gelegenheid om hun persoonlijke competentie te ontwikkelen. Het gaat om persoonlijke eigenschappen als veerkracht, impulscontrole, zelfstandigheid, zelfvertrouwen, flexibiliteit, motivatie, volharding, creativiteit en cognitieve en taalvaardigheden. Hierdoor zijn kinderen in staat om allerlei problemen goed aan te pakken en zich goed aan te passen aan (veranderende) situaties.

3. Gelegenheid bieden voor het ontwikkelen van sociale competentie

De opvoedomgeving stelt kinderen in de gelegenheid om hun sociale competentie te ontwikkelen. Het gaat om een scala aan sociale kennis en vaardigheden, zoals het zich inleven in een ander, communiceren, samenwerken, anderen helpen, conflicten voorkomen en oplossen en het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid.

4. Overdragen van waarden en normen

De opvoedomgeving draagt waarden en normen aan kinderen over, waardoor kinderen zich de cultuur eigen maken van de samenleving waarin zij opgroeien.

De doelen zoals hierboven beschreven zijn nog vrij algemeen. Ook is nog niet duidelijk op welke manier de doelen concreet bereikt kunnen worden. Hieronder gaan we daar verder op in.

2. Opvoedingsvaardigheden

Kinderen ontwikkelen zich doordat ze ervaringen met hun (professionele) opvoeders, andere mensen en de omgeving. Wij beperken ons hier tot de rol van opvoeders in het directe contact met het kind en de intermediaire rol die opvoeders hebben bij de ervaringen die kinderen opdoen in interactie met andere personen en de materiële omgeving. We beschrijven hier kort de basale vaardigheden van opvoeders die bijdragen aan het realiseren van de pedagogische basisdoelen. Het gaat bij deze vaardigheden om interactievaardigheden in het directe contact met het kind en om vaardigheden in het creëren van 'voorwaarden' om de ontwikkeling van het kind zo goed mogelijk te laten verlopen.

2.1. Interactievaardigheden

In de literatuur krijgen interactievaardigheden van opvoeders de nodige aandacht. Vaardigheden die veel genoemd worden, zijn: het bieden van emotionele ondersteuning (sensitieve responsiviteit of sensitiviteit), het respecteren van de autonomie van kinderen, structuur bieden en grenzen stellen, en informatie en uitleg geven. Deze vier vaardigheden zijn eerder gebruikt als basis voor programma's gericht op het verbeteren van de kwaliteit van de interactie tussen ouder en kind en pedagogisch medewerker en kinderen in de kinderopvang. Onderzoek heeft laten zien dat deze vaardigheden samenhangen met het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen, zowel in de thuissituatie (Meij, Zevalkink & Hubbard, 1994) als in kinderopvangsituaties (Riksen-Walraven, 2006). We geven hier een beschrijving van de vier vaardigheden.

1 emotioneel ondersteunen

Emotionele ondersteuning bieden, betekent dat een ouder een kind een gevoel van geborgenheid geeft, zodat het zich veilig en op zijn gemak voelt. Hierdoor kan een kind zijn aandacht richten op zijn omgeving en is hij vrij om nieuwe indrukken op te doen en te leren van wat hij ervaart. Concreet betekent 'emotioneel ondersteunen' dat de opvoeder op een positieve manier duidelijk zijn of haar betrokkenheid laat blijken bij wat het kind doet en ervaart (troosten, complimentjes geven, aanmoedigen, interesse tonen).

2 respect voor autonomie

Wanneer een kind zich emotioneel ondersteund voelt door de opvoeder, gaat het op verkenning uit. Het is van belang dat de opvoeder het kind daarbij zo veel mogelijk de ruimte geeft en het respecteert in zijn autonomie. In de praktijk van de opvoeding betekent 'respect voor autonomie' de zelfstandigheid bevorderen, ruimte bieden om nieuwe dingen te proberen en de eigenheid van het kind respecteren.

3 structuur bieden en grenzen stellen

Hoewel een kind ruimte nodig heeft om zich te ontwikkelen, is het ook van belang dat een kind ervaart dat er een vaste structuur is en dat er grenzen zijn. Hoewel dit aspect tegenover het vorige lijkt te staan (hoe meer regels, hoe minder ruimte voor eigen inbreng van het kind), geeft het bieden van structuur juist het houvast dat nodig is voor het kind om zelfstandig activiteiten te ondernemen.

4 informatie en uitleg geven

Om de wereld te leren begrijpen, heeft een kind informatie en uitleg nodig. Het is belangrijk dat de informatie en uitleg aansluit bij de behoefte, de belevingswereld, de aandacht en het ontwikkelingsniveau van het kind. Naarmate de informatie van betere kwaliteit is, draagt deze meer bij aan de ontwikkeling van het kind. Het kind kan met de informatie zelfstandig verder waarmee hij bezig is, krijgt het gevoel dat hij serieus genomen wordt, en wordt zekerder van zichzelf.

2.2 Overige vaardigheden

Naast de directe interactie met het kind, heeft de opvoeder ook gedeeltelijk invloed op ervaringen die het kind opdoet met anderen en met de materiële omgeving. Dit vraagt vaardigheden van opvoeders in het creëren van voorwaarden voor een goede ontwikkeling van het kind. Zo kan er (in samenspraak met het kind) gekozen worden voor bepaalde activiteiten, bepaald speelgoed, een bepaalde binnen- en buiteninrichting, een bepaald kinderdagverblijf, een bepaalde school, een bepaalde sportclub, en kunnen (bepaalde) vriendschappen al dan niet gestimuleerd worden. Vaak zullen opvoeders die de interactievaardigheden goed beheersen de overige vaardigheden die we hier noemen ook wel bezitten. Zij zijn immers in staat om in het algemeen keuzes te maken die goed zijn afgestemd op het kind. Daarnaast spelen ook andere vaardigheden van opvoeders een rol. Wanneer zich problemen voordoen of dreigen voor te doen rondom of met het kind, moeten opvoeders in staat zijn deze het hoofd te bieden. Voorbeelden zijn: een moeder gaat op school praten met de leerkracht omdat ze vermoedt dat haar kind gepest wordt, een leerkracht gaat praten met ouders omdat een kind op school weinig contact heeft met andere kinderen, een vader gaat praten met de voetbaltrainer omdat zijn zoon in een ander team is geplaatst dan al zijn vriendjes.

Tot slot spelen algemene probleemoplossingsvaardigheden ook een rol. Opvoeders die om welke reden dan ook hun eigen leven niet goed op orde hebben (verslaving, financiële problemen, relatieproblemen), lopen het risico dat dit zijn weerslag heeft op de opvoeding van het kind. Sommige interventieprogramma's zijn daarom niet alleen gericht op het versterken van de interactievaardigheden van opvoeders, maar ook op het versterken van het zelfvertrouwen, de draag- en daadkracht van opvoeders en het ondersteunen van opvoeders bij het oplossen van dagelijkse problemen die de kwaliteit van de opvoeding kunnen bedreigen.

3. Ontwikkelings- en opvoedingsopgaven

We hebben de opvoedingsvaardigheden hier nog los beschreven van de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. Of het nu gaat om een baby of een puber, de beschreven opvoedingsvaardigheden zijn in elke ontwikkelingsfase van een kind belangrijk. Maar de concrete opvoedingshandelingen en bepaalde ontwikkelingsthema's verschillen wel in de verschillende ontwikkelingsfasen. We beschrijven hieronder eerst de verschillende ontwikkelingsfasen en -opgaven. Daarna beschrijven we in de daarop volgende paragraaf de specifieke opvoedingsvaardigheden en -opgaven voor de verschillende ontwikkelingsfasen.

3.1 Ontwikkelingsopgaven

In de loop van de ontwikkeling van baby naar volwassene zijn verschillende thema's te onderscheiden die kenmerkend zijn voor een bepaalde periode in de ontwikkeling. Dit wordt aangeduid met de term ontwikkelingsopgaven. Een ontwikkelingsopgave is bijvoorbeeld het opbouwen van een goede gehechtheidsrelatie met de opvoeder of goed kunnen omgaan met leeftijdgenoten. De term ontwikkelingsopgave werd geïntroduceerd door Havighurst (1948) en later

door vele anderen verder uitgewerkt, ook in Nederland (zie bijvoorbeeld Riksen-Walraven, 1989; Goudena, 1994; Van den Boom, 1999; Onderwijsraad, 2008; van Yperen, 2009).

Ontwikkelingsopgaven zijn psychologische opdrachten waarmee elk mens in de loop van zijn ontwikkeling in een min of meer vaste volgorde geconfronteerd wordt. Door die opdrachten goed te vervullen doet een mens kennis en vaardigheden op en ontwikkelt zich. De kerngedachte hierbij is dat het niet goed oplossen van een eerdere ontwikkelingsopgave gevolgen heeft voor latere ontwikkelingsopgaven. Die latere opgaven kunnen dan niet of onvoldoende uitgevoerd worden, waardoor de ontwikkeling kan stagneren of ontsporen. Om dit te voorkomen is het belangrijk dat kinderen bij elke ontwikkelingsopgave voldoende ondersteund worden. Dit betekent dat de pedagogische omgeving goed afgestemd moet zijn op de ontwikkelingsopgaven die voor het kind op dat moment spelen.

We beschrijven hier kort de belangrijkste ontwikkelingstaken, waarover in de literatuur goeddeels overeenstemming bestaat. De aangegeven leeftijdsperiodes zijn globaal en moeten ook niet al te strikt worden gehanteerd. De aangegeven periode is de kritieke periode waarbinnen het thema extra veel aandacht vraagt en verdient. Als een ontwikkelingsopgave volbracht is, blijft het thema ook daarna nog steeds belangrijk.

Ontwikkelingsopgaven voor kinderen van 0-2 jaar

De belangrijkste ontwikkelingsopgave voor het kind in deze periode is het opbouwen van een veilige gehechtheidsrelatie met een of meer volwassenen. Veilig gehechte kinderen kunnen hun opvoeder gebruiken als veilige basis van waaruit zij hun omgeving kunnen verkennen. In de loop van het tweede jaar worden autonomie en individuatie steeds belangrijker. Het kind gaat steeds meer initiatief nemen en kan onafhankelijk van de opvoeder succes en bevrediging bereiken. In deze periode wordt de basis gelegd voor vertrouwen in anderen en voor vertrouwen in de eigen competentie.

Ontwikkelingsopgaven voor kinderen van 2-4 jaar

In deze periode ontwikkelt zich het vermogen van het kind zich iets voor te stellen dat er niet meer is, evenals het vermogen tot imitatie. Ook komt de taalontwikkeling op gang. Er is sprake van een duidelijke opbouw van kennisstructuren en symbolische of representatieve vaardigheden (begin van 'alsof-spel', probleemoplossend spel, oog voor verhaaltjes en dagelijkse routines). In de loop van het derde jaar beginnen leeftijdgenootjes een rol te spelen (begin van samenspelen). De peuter moet in staat zijn constructief met leeftijdgenootjes om te gaan en niet voortdurend in conflict met of afzondering van hen te zijn. Dit vereist ook het beheersen van communicatieve vaardigheden. Ook ontwikkelt zich in deze periode het vermogen om zich aan te passen aan de eisen die opvoeders stellen (socialisatie), eerst op grond van externe regulatie en vervolgens door middel van zelfcontrole van het kind (zindelijkheid, impulscontrole, afblijven van sommige dingen). Tenslotte is ook de identificatie met de sekse-rol als jongen en meisje een centraal thema in deze periode.

Ontwikkelingsopgaven voor kinderen van 4-12 jaar

In deze periode neemt de autonomie verder toe. Dit uit zich ook in het snel toenemend vermogen van het kind om voor zichzelf te zorgen (zichzelf wassen en aan- en uitkleden, eten). Verder begint het vermogen tot decentratie zich te ontwikkelen (andermans perspectief leren zien). Tot slot wordt het kind in deze periode geconfronteerd met de maatschappelijke eis om te leren lezen, schrijven en rekenen. Daarnaast moet het zich in de schoolse situatie ook een taakhouding eigen maken om zich gedurende (steeds) langere tijd te concentreren op schoolse taken. In de omgang met de leerkracht is

het noodzakelijk om de leerling-rol aan te nemen. Naast de schoolse vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen), is ook het vermogen om wederkerige relaties op te bouwen met vriendjes/vriendinnetjes en het geaccepteerd worden door de groep een belangrijke ontwikkelingstaak in deze periode. In de omgang met leeftijdgenoten moet het kind leren zijn egocentrische houding steeds meer te laten varen.

Ontwikkelingsopgaven voor jongeren 12-16 jaar

In deze periode staat een verdergaande emotionele zelfstandigheid van het kind centraal. De overgang naar het voortgezet onderwijs geeft daarbij een belangrijke aanzet. Ook treden er in deze periode lichamelijke veranderingen op, die het begin van de puberteit markeren. Het kind moet ten opzichte van het eigen lichaam, ten opzichte van leeftijdgenoten en ten opzichte van de ouders een nieuwe eigen positie gaan innemen. Seksualiteit gaat een steeds grotere rol spelen in de omgang met leeftijdgenoten. Een en ander leidt tot een nieuw waardensysteem en een nieuw gevoel van persoonlijke identiteit en het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van opleiding, beroepskeuze en samenleving.

3.2 Opvoedingsopgaven

Eerder beschreven we in paragraaf 2 een aantal vaardigheden van opvoeders, die van belang zijn voor een goede opvoeding en ontwikkeling van het kind. In de vorige paragraaf hebben we ook gezien dat er in de verschillende ontwikkelingsfasen bepaalde thema's of ontwikkelingsopgaven zijn te onderscheiden. In deze paragraaf specificeren we de algemene opvoedingsvaardigheden naar de verschillende ontwikkelingsopgaven. Het gaat hier om opvoedingsopgaven. We beschrijven de opvoedingsopgaven hier kort voor de verschillende leeftijdsperiodes en de daaraan gekoppelde ontwikkelingsopgaven voor het kind. We baseren ons daarbij op eerdere beschrijvingen van onder anderen Goudena (1994), Van den Boom (1999) en Van Yperen (2009).

Opvoedingsopgaven bij kinderen van 0-2 jaar

In deze periode staan de opvoeders voor de opgave sensitief en responsief te reageren op de behoeften en signalen van het kind (emotionele ondersteuning). In het tweede jaar waarin autonomie en individuatie een overheersend thema is, wordt het nog belangrijker dat de opvoeder het kind daarnaast zoveel mogelijk de kans geeft om zelf dingen te ontdekken en zo zijn eigen competentie te ervaren (respect voor autonomie). Anderzijds is het ook steeds vaker nodig om de situatie voor het kind te structureren en duidelijke grenzen te stellen. Tot slot is het belangrijk voor de ontwikkeling van het kind dat opvoeders veel praten met het kind.

Normale problemen die zich in deze periode voordoen waaraan de opvoeder het hoofd moet (kunnen) bieden zijn problemen met slapen en eten, huilen, scheidingsangst, angst voor vreemden en onbekende situaties.

Opvoedingsopgaven bij kinderen van 2-4 jaar

Van de kant van de opvoeder blijven de eerder genoemde opvoedingsopgaven: emotionele steun bieden, autonomie erkennen, structureren en grenzen stellen van belang. Gezien de toenemende intellectuele en sociale behoeften wordt in deze periode ook een steeds groter beroep gedaan op informatie en uitleg geven over wat hoort, moet en mag en over hoe de dingen in elkaar zitten. Wil het proces van internalisatie van maatschappelijke eisen enigszins harmonieus verlopen, dan moet de opvoeder soepel kunnen omgaan met de ambiguïteit van het kind inzake de nu aan hem gestelde

(externe) eisen.

Veel voorkomende normale problemen in deze periode zijn angst voor vreemden en onbekende situaties, koppigheid, driftbuien, ongehoorzaamheid, druk gedrag en niet zindelijk zijn.

Opvoedingsopgaven bij kinderen van 4-12 jaar

Van de kant van de opvoeder is het in deze periode van groot belang kinderen de gelegenheid te geven tot omgang met leeftijdgenoten, in het algemeen een (cognitief) stimulerende omgeving aan te bieden en de autonomie van het kind te bevorderen. Daarnaast blijft ook het bieden van structuur en het stellen van duidelijke grenzen in deze periode van belang.

De kans op acceptatie door leeftijdgenoten is groter wanneer het kind een gezinssituatie kent waarin warmte, begrip en wederkerigheid in de relaties belangrijk zijn. We zien de eerder genoemde basisdimensies: emotionele ondersteuning, respect voor autonomie, structuur bieden en grenzen stellen, en uitleg en informatie geven, dus ook in deze periode weer terug. Kinderen kunnen zich beter concentreren en ontwikkelen meer doorzettingsvermogen ten aanzien van schoolse taken wanneer leerkrachten beschikken over goede interactievaardigheden en ouders leren en scholing positief waarderen.

Normale problemen die in deze periode voorkomen zijn ruziemaken, gepest worden, concentratieproblemen, lage (school-)prestaties; niet naar school willen en incidenteel stelen of vandalisme.

Opvoedingsopgaven bij kinderen van 12-16 jaar

In deze periode is het vooral belangrijk dat opvoeders de jongere ondersteunen bij het bepalen van een nieuwe positie ten opzichte van zichzelf, zijn leeftijdgenoten en zijn ouders. De opvoeder moet de jongere daarvoor in de gelegenheid stellen om te experimenteren bij de opbouw van een nieuw waardensysteem. Daarbij is de leeftijd van het kind ook belangrijk. Aan een twaalfjarige stel je andere eisen dan aan een zestienjarige. In deze periode staat de opvoeder voor de taak een meer symmetrische relatie op te bouwen met het kind. Ook een positieve voorbeeldfunctie van de opvoeder is in deze periode van groot belang.

Normale problemen die zich bij veel jongeren in deze periode voordoen zijn incidenteel gebruik van alcohol en drugs, twijfels over identiteit of toekomst, problemen met uiterlijk, problemen met autoriteiten en incidenteel spijbelen.

Figuur 1 Overzicht van ontwikkelingsopgaven, opvoedingsopgaven en 'normale problemen'

Leeftijd	Belangrijkste milieus	Ontwikkelingsopgaven	Opvoedingsopgaven	'Normale' problemen
0-2 jaar	Gezin Opvang	Fysiologische zelfregulatie; veilige gehechtheid; exploratie; autonomie en individuatie	Soepele verzorging; sensitief en responsief reageren op gedrag van het kind; letterlijk beschikbaar zijn; structuur bieden; ruimte geven voor exploratie	Voedingsproblemen; slaapproblemen; scheidingsangst; angst voor vreemden, donkerte, geluiden en onbekende situaties; incidenteel huilen
2-4 jaar	Gezin	Representationele	Sensitiviteit voor	Angst voor vreemden,

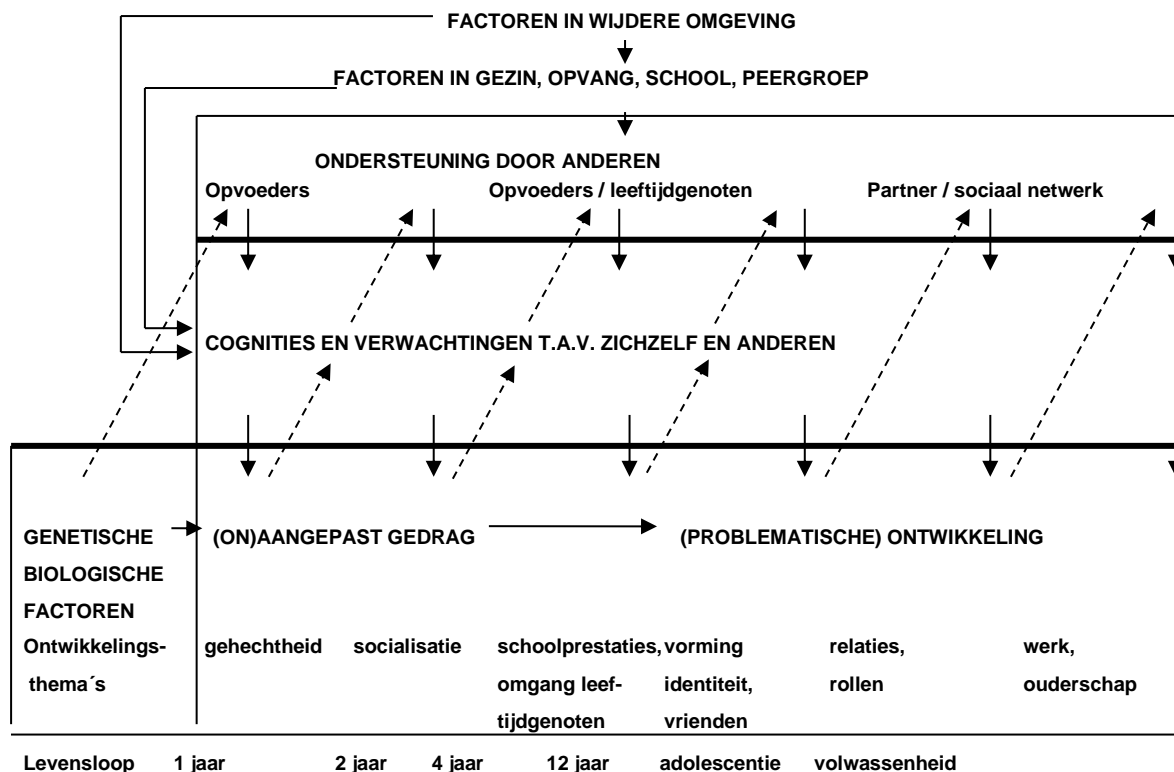
	Opvang Peuterspeelzaal	vaardigheden (zoals taal); constructieve omgang met leeftijdgenootjes; internaliseren van eisen (socialisatie); sekserol-identificatie	cognitief niveau (praten, informatie en uitleg geven); omgaan met ambiguïteit van het kind (respect voor autonomie én grenzen stellen);	donkerte, geluiden en onbekende situaties; koppigheid; driftbuien; agressie; ongehoorzaamheid; druk gedrag; angst in samenhang met sekse-rol en identiteit; niet zindelijk zijn.
4-12 jaar	Gezin Opvang School Verenigingen Peergroep	Schoolvaardigheden; acceptatie door leeftijdgenoten	Gelegenheid geven voor omgang met leeftijdgenootjes; waardering voor schoolprestaties; ‘democratische’ opvoedingsstijl.	Ruzies; concentratieproblemen; laag prestatieniveau; niet naar school willen; gepest worden, incidenteel stelen of vandalisme; ritualistisch gedrag.
12-16 jaar	Gezin School Verenigingen Peergroep Internetgroep Werkkring	Emotionele en praktische zelfstandigheid; omgaan met eigen en andere sekse; ontwikkeling van waardesysteem: persoonlijke identiteit, school, beroep en samenleving	Emotionele beschikbaarheid; tolerantie voor experimenten; leeftijdsadequate structuur bieden en grenzen stellen; voorbeeldfunctie vervullen; meer symmetrische relatie met kind aangaan.	Incidenteel gebruik van alcohol en drugs; twijfels over identiteit of toekomst; problemen met uiterlijk; problemen met autoriteiten; incidenteel spijbelen.

Bron: Van Yperen 1994.

4. Een ontwikkelingsmodel

Op basis van het voorgaande kunnen we een globaal ontwikkelingsmodel schetsen (figuur 2), waarin de ontwikkelingsopgaven van het kind en de opvoedingsopgaven zijn geïntegreerd. Het model is onder meer gebaseerd op een model van Riksen-Walraven (1989), waarin verschillende theoretische uitgangspunten zijn samengebracht, waaronder die uit de gehechtheidstheorie en de sociale leertheorie. Uitgangspunt van het ontwikkelingsmodel is dat ontwikkeling een interactief proces is tussen kind en de (pedagogische) omgeving. De omgeving beïnvloedt de manier waarop een kind zich ontwikkelt. Maar een kind heeft ook invloed op de omgeving.

Figuur 2 Algemeen ontwikkelingsmodel



Het model bestaat uit drie lagen: bovenaan de omgeving, in het midden de interne processen (cognities, verwachtingen) en onderaan gedrag en ontwikkeling. Op basis van de ervaringen die een kind vanaf zijn geboorte opdoet met zijn omgeving ontwikkelt het bepaald gedrag en bepaalde cognities en verwachtingen. Daarbij gaat het om een interactie tussen kind en omgeving. Een baby met bijvoorbeeld een moeilijk temperament roept bij een opvoeder ander gedrag op dan een kind dat erg gemakkelijk en meegaand is in de omgang. Maar een kind dat 'van nature' geen moeilijk temperament heeft kan onder bepaalde omstandigheden ook gedragsproblemen ontwikkelen als reactie op inadequaat gedrag van de opvoeder (bijvoorbeeld verwaarlozing). Het model gaat er van uit dat de invloed van met name de gezinsomgeving aan het begin van de ontwikkeling het grootst is en de basis legt voor de verdere ontwikkeling. Kinderen die in de loop van hun ontwikkeling voldoende en adequate steun ervaren vanuit hun omgeving bouwen positieve verwachtingen op ten aanzien van anderen en van zichzelf. In de loop van de ontwikkeling worden de verwachtingen en cognities steeds robuuster en moeilijker te veranderen. Positieve verwachtingen en adequate cognities dragen bij aan een gezonde ontwikkeling. Negatieve verwachtingen en inadequate cognities leiden tot het ontstaan en de verdere ontwikkeling van problemen. Zo heeft Nederlands onderzoek van Orobio de Castro (2000) bijvoorbeeld laten zien dat jongens met antisociale gedragsproblemen sociale informatie anders verwerken. Jongens met antisociale gedragsproblemen laten zich bij de verwerking van sociale informatie meer leiden door hun emotionele toestand (veroorzaakt door hun interne werkmodel) en minder door de feitelijke situatie dan jongens zonder gedragsproblemen.

5. Risico- en beschermende factoren in de opvoeding en ontwikkeling

In voorgaande paragrafen zijn we ingegaan op ontwikkelingsopgaven van kinderen en de opvoedingsopgaven van ouders en verzorgers. In het leven van een kind kunnen allerlei factoren van invloed zijn die het beheersen van een ontwikkelingsopgave bedreigen (zogenaamde risicofactoren) of juist beschermen (beschermende factoren) in geval van probleemsituaties. Risicofactoren zijn factoren die de kans vergroten dat een probleem ontstaat, in stand blijft of verergert. Beschermende factoren zijn factoren die de kans op het ontstaan of in stand blijven van een probleem verkleinen wanneer er risicofactoren aanwezig zijn. Beschermende en risicofactoren mogen niet gelijkgesteld worden met oorzaken, omdat niet vastgesteld is dat de aanwezigheid leidt tot een bepaalde uitkomst.

Risicofactoren

Er is veel onderzoek gedaan naar de factoren die een rol spelen bij het ontstaan en het verloop van problemen. Factoren kunnen gezocht worden bij de jeugdige zelf en in de omgeving waarin de jeugdige opgroeit. Kinderen en jongeren lopen een groter risico op het ontwikkelen van problemen wanneer er sprake is van een opeenvolging of opeenstapeling van verschillende factoren. Er is inmiddels veel bekend over de verschillende risico- en beschermende factoren. Zo heeft Nederlands onderzoek bevestigd dat er bij ernstig probleemgedrag bij jongeren sprake is van een cumulatie aan risico-elementen, waarbij er sprake is van een soort 'balanswerking' tussen aanwezig risico- en beschermende factoren. De balans tussen beschermende en risicofactoren blijkt cruciaal bij het wel of niet problematisch verlopen van de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Problemen ontstaan wanneer er onvoldoende beschermende factoren zijn om de risicofactoren te compenseren (Van der Laan & Blom, 2006).

Risicofactoren kunnen onderverdeeld worden in (1) factoren bij de jeugdige (2) factoren in het gezin en (3) factoren in de bredere omgeving (waaronder school, vriendengroep en buurt).

Factoren bij de jeugdige

De belangrijkste risicofactoren bij jeugdigen waarvan onderzoek heeft laten zien dat ze samenhangen met het vóórkomen van problemen zijn:

- biologische factoren, zoals prematuriteit en laag geboortegewicht, zwangerschapscomplicaties en genetische afwijkingen;
- moeilijk temperament;
- hyperactiviteit, impulsiviteit (of juist te sterke controle over emoties) en/of sterke prikkelbaarheid;
- een laag (verbaal) IQ en achterblijvende taalontwikkeling;
- ingrijpende gebeurtenissen, zoals ziekenhuisopname, mishandeling en de dood van één van de ouders.

Factoren in het gezin

Op gezinsniveau zijn onder meer de volgende risicofactoren aanwezig:

- Psychiatrische problematiek van één van de ouders, waarbij de mate van het sociaal functioneren van de ouder en de aantasting van het opvoedingsklimaat bepalend is.
- Problematische levensgeschiedenis van één of beide ouders, zoals incest, mishandeling en verwaarlozing.

- Problematische gezinsrelaties die tot uiting komen in: een ineffectieve, dwingende omgang van de ouder met het temperament van het kind, een autoritaire of (te) permissieve opvoedingsstijl, een lage gevoelsmatige betrokkenheid bij het kind, mishandeling, verwaarlozing, het ontbreken van een veilige hechting tussen ouder(s) en kind, en een disharmonische relatie tussen de ouders en een slechte communicatie binnen het gezin;
- Laag gezinsinkomen en stress door schulden en of werkloosheid;
- Ouders die zelf antisociaal gedrag vertonen, en ouders die een positieve houding hebben of gedrag vertonen rond geweld en criminaliteit en/of alcohol- en drugsgebruik;
- Ontbreken van familie of vrienden van het gezin die tot steun kunnen zijn.

Factoren in de bredere omgeving van het kind

Hierbij kan onderscheid gemaakt in factoren op school, in de vriendengroep en in de buurt en samenleving (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Groenendaal & van Yperen, 1994; Lipsey & Derzon, 1998).

- School: gebrek aan betrokkenheid bij de school, gebrek aan organisatie /controle op school en ontbreken van duidelijkheid over of stimulering van sociaal wenselijk gedrag binnen de school, slechte schoolresultaten, spijbelen en voortijdig schoolverlaten;
- Vriendengroep: omgang met leeftijdsgenoten die probleemgedrag vertonen en/of lid zijn van een jeugdbende;
- Buurt en samenleving: sociale uitsluiting (jeugdigen hebben niet het gevoel deel uit te maken van de maatschappij), lage sociale cohesie in de buurt, weinig controle op gedrag in de buurt (surveilleren), hoge mobiliteit in de buurt, onduidelijke normen in de wijk of die bevorderend zijn voor drugsgebruik, geweld en criminaliteit, de beschikbaarheid van alcohol en drugs, verkrijgbaarheid van vuurwapens, ontbreken van stimulering van sociaal wenselijk gedrag in de wijk, lage sociaal-economische omgeving (armoede).

Hermanns (2007) wijst er op dat voor vrijwel alle factoren geldt dat er sprake is van een weliswaar statistisch significante, maar ook vrijwel steeds zwakke relatie van één dergelijke factor met (ongunstige) ontwikkelingsuitkomsten. Bovendien is het belangrijk te constateren dat één bepaald probleem in de latere ontwikkeling voort kan komen uit een scala van sterk uiteenlopende factoren. Bovendien geldt ook het omgekeerde: één specifieke factor kan verband houden met een reeks van problematische ontwikkelingsuitkomsten. Wat wel duidelijk is, is dat een opeenstapeling van risicofactoren (risicocumulatie), de kans op latere problemen aanzienlijk verhoogt. Hermanns haalt buitenlands en Nederlands onderzoek aan waaruit blijkt dat het daarbij nauwelijks van belang is welke risicofactoren of welke combinaties van risicofactoren er optreden.

Beschermende factoren

Het meeste onderzoek richt zich op risicofactoren die samenhangen met een problematische ontwikkeling. Sinds de jaren '80 is er in onderzoek, beleid en praktijk meer aandacht voor factoren die kinderen en jongeren kunnen beschermen en die een bijdrage leveren aan een voorspoedige ontwikkeling. Gaandeweg vindt er ook steeds meer onderzoek plaats naar de effecten van interventies gericht op het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jeugd. Ince, van Yperen & Valkesteijn (2013) geven op basis van literatuuronderzoek een beschrijving van de top tien van beschermende factoren die bijdragen aan een positieve ontwikkeling van jeugdigen en die tegenwicht kunnen bieden aan risico's waaraan jeugdigen worden blootgesteld.

Behalve kindkenmerken (zoals geslacht, sociale instelling en een veerkrachtig temperament) zijn er factoren die betrekking hebben op vaardigheden van de jeugdigen zelf (sociale competenties, emotionele competenties en gedragsmatige competenties). Bovendien zijn er factoren gelegen in de omgeving van de jeugdigen en dan met name in hun relaties met belangrijke volwassenen en instituties in de omgeving en de kansen die vanuit de omgeving aan hen geboden wordt. Het gaat dan om factoren als binding met het gezin, vriendengroep, school en wijk; kansen om een concrete en betekenisvolle bijdragen te leveren aan verbanden waarvan de jeugdige deel uitmaakt (familie, school, gemeenschap); een omgeving waarin duidelijke normen en waarden voor positief gedrag worden uitgedragen en steun van belangrijke volwassenen in de omgeving.

Voor een volledig overzicht van de top tien en een onderbouwing daarvan verwijzen we naar de brochure 'Top tien positieve ontwikkeling jeugd: beschermende factoren in opvoeden en opgroeien' (Ince, van Yperen & Valkesteijn, 2013).

6. Aangrijpingspunten voor interventies

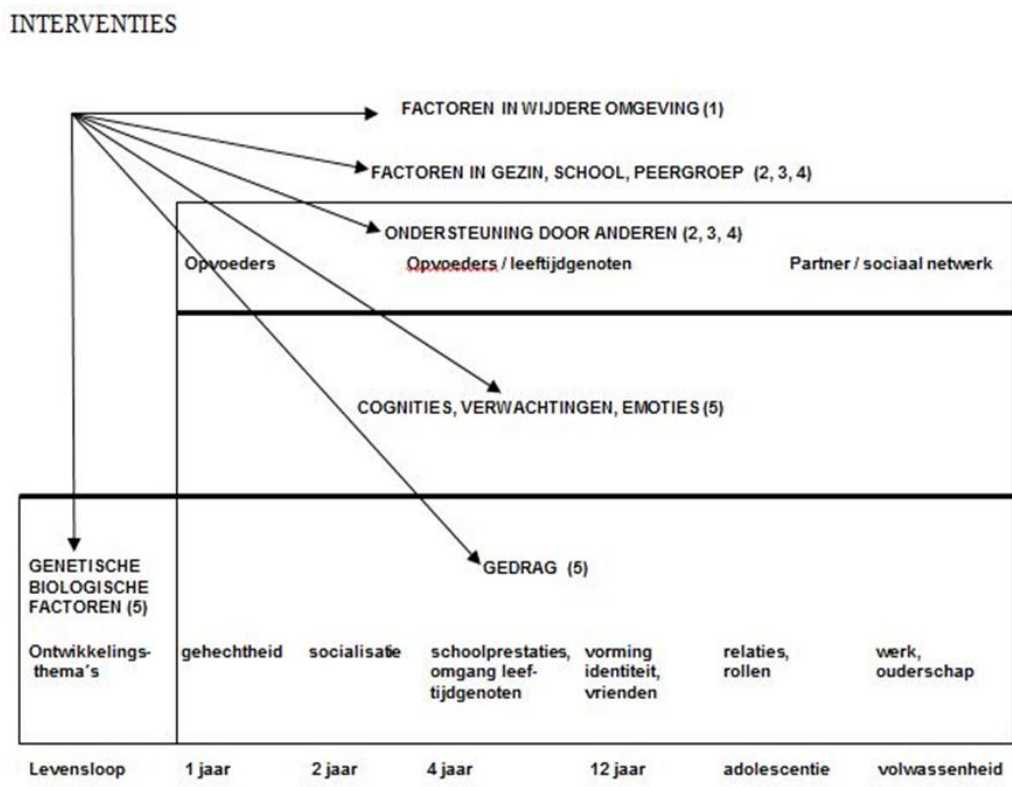
Het eerder beschreven model (figuur 2) biedt ook aangrijpingspunten voor interventies. Volgens het model zijn interventies in principe mogelijk op elk van de drie lagen: de omgeving (het gezin, school en peergroep), de interne processen (cognities, verwachtingen, emoties) en het gedrag. Tegelijkertijd ingrijpen op meerdere niveaus zal naar verwachting een groter effect hebben dan ingrijpen op slechts één niveau (bijvoorbeeld cognitieve gedragstherapie voor het kind in combinatie met een opvoedcursus voor ouders). Ook zal volgens het model ingrijpen in meerdere domeinen in een bepaalde ontwikkelingsperiode effectiever zijn dan ingrijpen op slechts één domein (bijvoorbeeld zowel op school als in het gezin in plaats van alleen in het gezin). Daarnaast wordt verondersteld dat bepaalde personen / factoren in een bepaalde ontwikkelingsperiode meer of minder belangrijk zijn voor de ontwikkeling. Interventies zouden daarom betrekking moeten hebben op deze specifieke personen / factoren (bijvoorbeeld bij jonge kinderen de interventie vooral richten op opvoeders, bij oudere kinderen meer op het omgaan met leeftijdgenoten). Ook kan uit het model worden opgemaakt dat in elke leeftijdsperiode bepaalde ontwikkelingsstaken gelden. Effectieve interventies zouden gericht moeten zijn op het beter kunnen uitvoeren van deze taken. Tenslotte zien we dat sommige factoren (denk bijvoorbeeld aan relatieproblemen of financiële problemen in het gezin) zowel direct als indirect invloed hebben op de ontwikkeling. Indirect omdat het kind minder positieve aandacht krijgt omdat er spanningen zijn bij de opvoeders en direct omdat het kind bijvoorbeeld ervaart dat er ruzies zijn. Dit betekent dat interventies effectiever zijn als ook de achterliggende factoren bij de interventie worden betrokken. In dit voorbeeld zal het verhogen van de sensitiviteit van de opvoeder (uiteindelijk) meer effect hebben als ook gewerkt wordt aan een oplossing van de andere problemen. Al met al betekent dit dat interventies effectiever zijn naarmate deze enerzijds breed zijn opgezet en anderzijds goed zijn toegesneden op de individuele situatie van de jeugdige. Bartels, Schuursma en Slot (2001) komen overigens tot een soortgelijke conclusie en vatten deze samen door te stellen dat er gebruik gemaakt moet worden van een veelomvattende interventiestrategie.

Interventies kunnen gericht zijn op de omgeving van de jeugdige of op de jeugdige zelf. In de omgeving zijn interventies mogelijk in de directe contacten die een jeugdige heeft met anderen (bijvoorbeeld verbeteren van opvoedingsvaardigheden van ouders), in de verschillende domeinen waarin jeugdigen opgroeien (bijvoorbeeld leefklimaat op school verbeteren) of in de bredere omgeving (bijvoorbeeld verbeteren van voorzieningen voor jongeren in de buurt). Interventies gericht op de jeugdige zelf kunnen ingrijpen op biologische factoren (bijvoorbeeld medicamenteuze

behandeling), op de cognities en verwachtingen van de jeugdige (bijvoorbeeld cognitieve therapie) of direct op het gedrag zelf (bijvoorbeeld sociale vaardigheidstraining). In veel gevallen richten interventies zich niet uitsluitend op een van deze, maar is er sprake van een combinatie (bijvoorbeeld farmacotherapie in combinatie met sociale vaardigheidstraining).

Alle bestaande interventies zouden in het hier gepresenteerde model een plaats moeten kunnen krijgen. Het model geeft aan op welke 'laag' of 'lagen' en op welke factor(en) een interventie kan aangrijpen (zie figuur 3).

Figuur 3: Aangrijpingspunten voor interventies



1. Buurtgerichte interventies
2. Gezinsgerichte interventies
3. School- en centrumgerichte interventies
4. Op sociaal netwerk gerichte interventies
5. Kindgerichte interventies
6. Multimodale interventies (combinatie van twee of meer van 1 t/m 5)

Samenvatting

De psychologische ontwikkeling kunnen we opvatten als een interactief proces van wederzijdse beïnvloeding door het kind en zijn (pedagogische) omgeving. Al op jonge leeftijd wordt de basis gelegd voor vaardigheden die het kind nodig heeft voor het uitvoeren van latere zogenoemde ontwikkelingsopgaven. Ouders hebben een belangrijke invloed hierop: het is cruciaal dat zij erin slagen hun opvoedingsopgaven te volbrengen en daarmee de ontwikkeling van hun kind positief te beïnvloeden. Wanneer ouders erin slagen hun opvoedingsopgaven te volbrengen, zal dit een steeds grotere positieve invloed hebben op het ontwikkelingsverloop van de jeugdige. De jeugdige kan hiermee steeds voortbouwen op een gezonde basis door de ontwikkelingsopgaven die hij heeft bereikt. Wanneer ouders niet slagen in de uitvoering van de opvoedingsopgaven zal dit een steeds sterkere negatieve invloed op de jeugdige hebben; het risico is aanzienlijk dat hij ontwikkelingsopgaven niet behaalt bij gebrek aan stimulans en gezonde, positieve interactie met zijn ouder. Daardoor wordt de kans op een negatief verloop van de ontwikkeling groter. Het is daarom belangrijk al op jonge leeftijd van het kind veel aandacht te geven aan een ondersteunende omgeving voor het kind. Daarbij is de kwaliteit van de sociale interacties tussen het kind en zijn primaire opvoeders van doorslaggevende betekenis. Hier wordt immers de basis gelegd voor het vertrouwen van het kind in zichzelf en anderen. Dit zijn twee basale voorwaarden voor verdere competentieontwikkeling en daarmee voor het uitvoeren van toekomstige ontwikkelingsopgaven.

In het leven van een kind zijn, behalve kwaliteit van sociale interacties, ook andere factoren van invloed die het beheersen van ontwikkelingsopgaven kunnen bedreigen (risicofactoren) of juist beschermen (beschermende factoren). Deze factoren kunnen gelegen zijn in het kind, in het gezin en in de bredere omgeving van het kind (school, vriendengroep, buurt). De balans tussen deze risico- en beschermende factoren is van cruciaal belang bij het wel of niet problematisch verlopen van de ontwikkeling. Om problemen te voorkomen of te verminderen kunnen interventies ingezet worden gericht op de jeugdige zelf en/of op zijn omgeving. Interventies zijn effectiever naarmate ze enerzijds breed van opzet zijn (d.w.z. ingrijpen in meerdere domeinen van het kind) en anderzijds toegesneden zijn op de individuele situatie van de jeugdige.

Literatuur

- Akker, L. van den, Deković, M., Prinzie, P. & Asscher, J.J. (2010). Toddlers' temperament profiles: Stability and relations to negative and positive parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 485-495.
- Bartels, A.A.J., Schuurmsma, S. & Slot, N.W. (2001). Interventies. In: R.Loeber, N.W. Slot & J.A. Sergeant (red). *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie. Omvang, oorzaken en interventies*, pp. 291-318. Houten/Diegem: Bohn van Stafleu van Loghum.
- Boom, D. van den (1999). *Ouders op de voorgrond. Een educatieve lijn voor 0 tot 18 jaar*. Utrecht: Sardes.
- CBS (2008). *Jaarrapport 2008 Landelijke Jeugdmonitor*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Goudena, P.P. (1994). Ontwikkelingsopgaven en opvoedingsopgaven. In J. Rispens, P.P. Goudena & J.J.M. Groenendaal (red.). *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Groenendaal, J.H.A. & van Yperen, T.A. (1994). Beschermende en bedreigende factoren. In J. Rispens, P.P. Goudena & J.J.M. Groenendaal (red.). *preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Havighurst, R. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other problems in adolescence and early adulthood. *Psychological Bulletin*, 112(1): 65-105.
- Hermanns, J.M.A. (2007). Opvoeden en opgroeien: een visie achter het beleid. In P.A.H. van Lieshout, M.S.S. van der Meij & J.C.I de Pree (red.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid*, pp. 21-45. Den Haag / Amsterdam: WRR / University Press.
- Ince, D., van Yperen, T. & Valkesteyn, M. (2013). *Top tien positieve ontwikkeling jeugd. Beschermende factoren in opvoeden en opgroeien*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Laan, A.M. van der & Blom, M. (2006). *Jeugddelinquentie: risico's en bescherming. Bevindingen uit de WODC Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit 2005*. Den Haag: WODC.
- Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. Farrington (red.), *Serious and violent juvenile offenders*, pp. 86-105. Thousand Oaks: Sage.
- Meij, H., Zevalkink, J. & Hubbard, F. (1994). Effecten van het Instapje-programma. In J.M.A. Riksen-Walraven (red.), *Instapje. Ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Rijswijk / Nijmegen: Ministerie van WVC / Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1989). Meten in perspectief. Een levensloopmodel als achtergrond bij het meten en beïnvloeden van gedrag en interacties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, 16-33.
- Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M.H. van IJzendoorn, L.W.C. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Riksen-Walraven, M. (2006). Effecten van de cursus Werken met baby's. In H. Meij, M. Balledux, N. Jongepier & M. Riksen-Walraven (Redactie). *Werken met baby's. Ontwikkeling*,

evaluatie en effecten van een cursus voor babyleidsters. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW.

- Roisman, G. I., Aguilar, B. & Egeland, B. (2004). Antisocial behavior in the transition to adulthood: The independent and interactive roles of developmental history and emerging developmental tasks. *Development and Psychopathology*, 16, 857-871.
- Speetjens, P., Graaf, I. de & Blokland, G. (2007). Het fundament van Triple P. Theoretische onderbouwing en onderzoek. *Jeugd en Co Kennis*, 1(2), 6-18.
- Yperen, T. van (2009). Schakelen. Naar een effectief stelsel voor jeugd en opvoeding. In D. Graas, T. Liefwaard, C. Schuengel, W. Slot & H. Stegge (red.), *Praktijkboek Jeugdzorg: van de Wet op de Jeugdzorg naar de praktijk van nu*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Yperen, T. van (1994). Problemen in de ontwikkeling van kinderen. In: J. Rispens, P.P. Goudena & J.J.M. Groenendaal (red.) . *Preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.