



De basis van opvoeding en ontwikkeling

Hans Meij

Nederlands Jeugdinstituut

maart 2011

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 zo goed hoe ze met veel voorkomende problemen van hun kinderen om moeten gaan.

In veel pedagogische en ontwikkelingspsychologische literatuur is te lezen dat veel problemen heel normaal zijn. Somberheid, 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. 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.

Vroegtijdige opvoedingsvoorlichting, advies en ondersteuning aan ouders en beroepsopvoeders kan verergering van problematiek en verwijzing naar specialistische voorzieningen voorkomen. Deze ondersteuning moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke kennis over de factoren die een gezonde opvoeding en ontwikkeling van jeugdigen kenmerken. Die kennis biedt veel handvatten over hoe jeugdigen door opvoeders over veel van de 'normale' problemen heen te helpen zijn. Zo zijn ouders goed voor te lichten over effectieve manieren van opvoeden, waarbij te voorkomen is dat gewoon oppositioneel gedrag uitgroeit tot ernstiger vormen van gedragsproblematiek (Speetjens, De Graaf & Blokland, 2007). Ook pedagogisch medewerkers in de kinderopvang en leerkrachten horen in hun opleiding opvoedingsvaardigheden aangeleerd te krijgen 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. We beschrijven een levensloopmodel waarin opvoeding en ontwikkeling in samenhang worden gepresenteerd. Het model is gebaseerd op de alom geaccepteerde opvatting binnen de hedendaagse ontwikkelingspsychologie, namelijk dat ontwikkeling gezien wordt als een interactief proces tussen kind en (pedagogische) omgeving. De omgeving heeft invloed op de ontwikkeling van het kind. Bij een kind dat opgroeit in een liefdevolle, stabiele en stimulerende omgeving is de kans groter dat het zich goed ontwikkelt dan bij een kind dat opgroeit in een minder ondersteunende omgeving. Maar het kind heeft ook invloed op de omgeving. Een kind met een moeilijk temperament bijvoorbeeld, roept bij de opvoeder (en ook bij anderen) ander gedrag op dan een kind dat makkelijk is in de omgang (Van den Akker, Deković, Prinzie & Asscher, 2010).



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. Tot slot presenteren we een interactief model waarin ontwikkelings- en opvoedingstaken zijn geïntegreerd.

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 bepaalde ervaringen opdoen. Dat zijn ervaringen met hun (professionele) opvoeders, andere mensen en de materiële 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 is een gevoel van geborgenheid geven aan het kind, 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 en de eigenheid van het kind respecteren.

3 structuur bieden en grenzen stellen

Om tegemoet te komen aan de groeiende behoefte aan zelfstandigheid en autonomie van het kind is het 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 het kind gepest wordt, een leerkracht gaat praten met ouders omdat het 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.

2.3 Opvoedingsvaardigheden en de ontwikkelingsfase van het kind

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. 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 leeftijdperiodes 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.

3.1 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.

3.2 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.

3.3 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 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.

3.4 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.

4. 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 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).

4.1 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 wordt, 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.

4.2 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.

Figuur 1 Overzicht van ontwikkelingsopgaven, opvoedingsopgaven en veel voorkomende 'normale' en ernstige problemen (Van Yperen, 2009)

| Ontwikkelingsopgave kind | Opvoedingsopgave ouder | 'Normale' problemen | Ernstig problemen |
|---|--|---|--|
| ± 0 - 2 jaar Belangrijke opvoedmilieus: gezin, opvang | | | |
| Fysiologische zelfregulatie; veilige hechting; exploratie; autonomie en individuatie | Soepele verzorging; sensitieve en responsieve interactie bieden; beschikbaarheid; ruimte en steun geven | Voedingsproblemen; slaapproblemen; scheidingsangst; angst voor vreemden, donkerte en geluiden | Eet/slaapstoornis; reactieve hechtingsstoornis; huilbaby |
| ± 2 - 4 jaar Belangrijke opvoedmilieus: gezin, opvang, (voor)school | | | |
| Representationale vaardigheden (o.a. taal); constructieve omgang met leeftijdsgenoten; internaliseren van eisen (w.o. zindelijkheid); sekse rol-identificatie | Sensitiviteit voor cognitief niveau; positieve en bevestigende omgang; omgaan met ambiguïteit kind; disciplineren; seksespecifieke benadering | Angst voor vreemden, donkerte, geluiden; koppigheid; driftbuien; agressie; ongehoorzaamheid; druk gedrag / overactiviteit; angst i.s.m. sekse rol en identiteit; niet zindelijk | Scheidingsangst; fobische/sociale angststoornis; stoornis in taal, spraak, motoriek; encopresis; ADHD; gedragsstoornis beperkt tot gezin; oppositionele gedragsstoornis jonge kind |
| ± 5 - 12 jaar Belangrijke opvoedmilieus: gezin, school, vriendengroep, verenigingen | | | |
| Decentratie; schoolvaardigheden; ijver ('industry'); acceptatie door leeftijdsgenoten | Gelegenheid geven voor omgang met leeftijdsgenoten; schools onderricht; waardering voor schoolwerk; democratische en warme opvoedingsstijl | Ruzies; concentratieproblemen; laag prestatieniveau; schoolweigering; stelen of vandalisme als incident; ritualistisch gedrag | Enuresis; stoornissen in schoolvaardigheden; sociale terugtrekking; persistente schoolweigering; stoornissen in geslachtsidentiteit; gedragsstoornis of vroege delinquentie; neurosen en somatoforme stoornissen |
| ± 12 - 19 jaar Belangrijke opvoedmilieus: gezin, school, vrienden, werkkring, andere sociale contacten | | | |
| Emotionele (en praktische) zelfstandigheid; omgaan met eigen en andere sekse; ontwikkeling van waardesysteem; persoonlijkheidsontwikkeling, school, beroep en samenleving | Emotionele steun bieden; tolerantie voor experimenten; leeftijdsadequate grenzen stellen; voorbeeldfunctie vervullen; meer symmetrische relatie met kind aangaan | Gebruik psychoactieve stoffen (alcohol, drugs); twijfels over identiteit en/of toekomst; problemen met uiterlijk; problemen met autoriteiten; incidenteel spijbelen | Alcohol, drugs; stoornis in de identiteit; anorexia en boulimia (nervosa); problemen bij seksuele oriëntatie; suïcide; oppositionele gedragsstoornis puber; gedragsstoornis in groepsverband; delinquentie; schooluitval |

4.3 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.

Acceptatie door leeftijdgenoten wordt bevorderd wanneer het kind een gezinssituatie kent waarin warmte, begrip en wederkerigheid in de relaties een belangrijke rol spelen. 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. Concentratie en doorzettingsvermogen van het kind ten aanzien van schoolse taken worden bevorderd door leerkrachten die beschikken over goede interactievaardigheden en een gezinssituatie waarin deze taken positief worden gewaardeerd.

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

4.4 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 jongere moet daarvoor door de opvoeder in de gelegenheid worden gesteld 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.

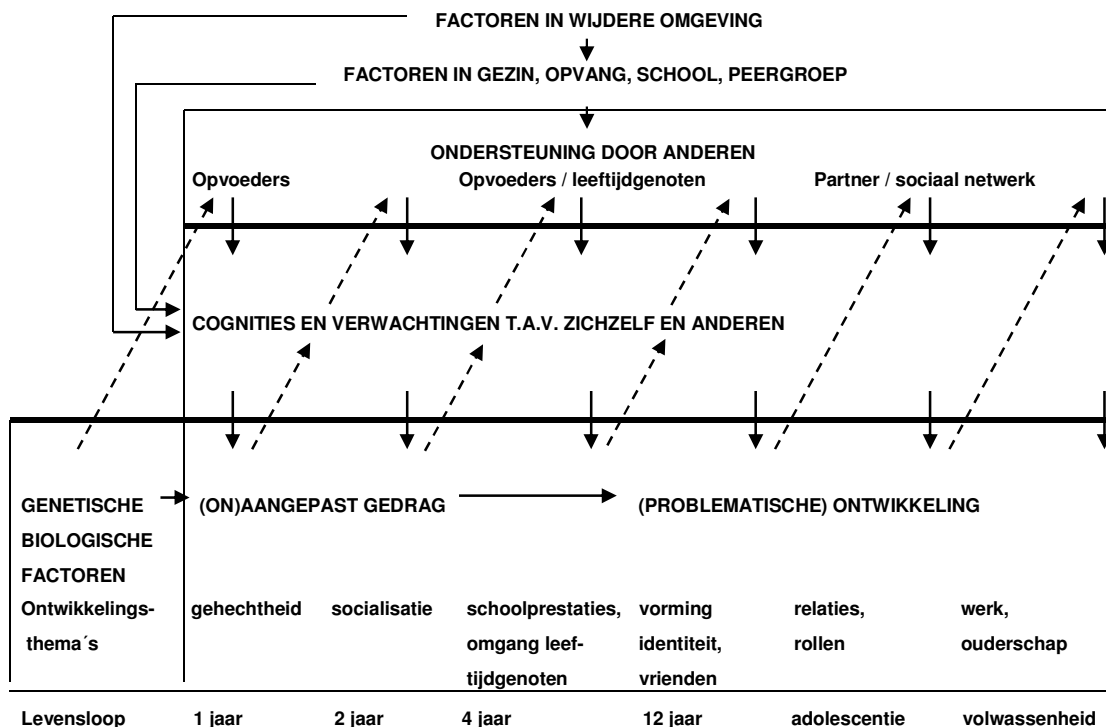
Normale problemen die zich bij veel jongeren in deze periode voordoen zijn incidenteel gebruik van alcohol en drugs, twijfels over identiteit of toekomst, problemen met uiterlijk, problemen met autoriteiten en incidenteel spijbelen.

5. Een ontwikkelingsmodel

Op basis van het voorgaande kunnen we een globaal ontwikkelingsmodel schetsen, waarin de ontwikkelingsopgaven van het kind en de opvoedingsopgaven zijn geïntegreerd. Het model sluit aan op een model van Riksen-Walraven (1989), waarin verschillende theoretische uitgangspunten zijn samengebracht, waaronder die uit de gehechtheidstheorie en de sociale leertheorie. Zij beschrijft een algemeen ontwikkelingsmodel dat veronderstelde relaties weergeeft tussen de sociale steun die een persoon ervaart gedurende zijn ontwikkeling, de verwachtingen die hij daarbij opbouwt ten aanzien van zichzelf en anderen (uitmondend in een zogenoemd 'intern werkmodel') en de oplossing van ontwikkelingsopgaven. Een intern werkmodel bevat ideeën die iemand heeft over zichzelf, andere mensen en de wereld en die iemands gedachten en gevoelens beïnvloeden en daarmee het gedrag. Naast de direct ervaren steun van anderen spelen ook aangeboren kenmerken van het kind en (andere) bedreigende en beschermende factoren in de omgeving een rol in het model. Kinderen die in de loop van hun ontwikkeling voldoende steun ervaren vanuit hun omgeving bouwen positieve verwachtingen op ten aanzien van anderen en van zichzelf en zijn beter in staat de opeenvolgende ontwikkelingstaken uit te voeren. Kinderen die weinig steun ervaren, ontwikkelen minder

vertrouwen in zichzelf en in anderen. Dit kan leiden tot werkmodellen als 'aan anderen heb je niks', 'ik kan niks alleen' of 'het maakt niet uit wat ik doe'.

Figuur 2 Algemeen ontwikkelingsmodel



Het model gaat er van uit dat de invloed van de omgeving aan het begin van de ontwikkeling het grootst is en de basis legt voor de verdere ontwikkeling. Naarmate het kind ouder wordt is het steeds moeilijker het interne werkmodel dat tot dan toe is opgebouwd nog te veranderen. Dit neemt niet weg dat bepaalde factoren of personen op bepaalde momenten in de ontwikkeling al dan niet tijdelijk veel invloed kunnen hebben. Zo blijkt bijvoorbeeld het krijgen van werk en een (ondersteunende) partner rond de overgang naar de volwassenheid van doorslaggevende betekenis bij de ontwikkeling van antisociaal gedrag (Roisman, Aguilar en Egeland, 2004). Dit geldt bijvoorbeeld ook voor de vriendengroep vanaf de puberteit (Lipsey & Derzon, 1998). Soms is deze invloed maar tijdelijk, omdat die uiteindelijk onvoldoende weerstand kan bieden tegen het eerder opgebouwde werkmodel; soms leidt het daadwerkelijk tot een bijstelling van het interne werkmodel en een structurele omslag in de ontwikkeling.

Het model bestaat uit drie lagen (zie Figuur 2): 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 inadequaate gedrag van de opvoeder (bijvoorbeeld verwaarlozing). 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.

6. Risicofactoren en beschermende factoren

In het model zijn naast de sociale ondersteuning die een persoon ervaart vanuit zijn omgeving door belangrijke andere personen (ouders, beroepsopvoeders, peergroep, partner) ook andere factoren opgenomen die van invloed zijn op de opvoeding en ontwikkeling. We onderscheiden: (1) intrapersoonlijke factoren (persoonskenmerken), (2) factoren in de directe sociale omgeving (zoals gezinssituatie, leefklimaat op school, opvoedingsvaardigheden van ouders en beroepsopvoeders) en (3) factoren in de buurt, cultuur en samenleving.

Van de intrapersoonlijke factoren zien we in het model genetische, biologische factoren en factoren die betrekking hebben op de mate waarin de jeugdige eerdere ontwikkelingsopgaven succesvol heeft opgelost (en de daarbij behorende gedragingen, verwachtingen en cognities). Voorbeelden van factoren waarvan onderzoek heeft laten zien dat ze van belang zijn voor de opvoeding en ontwikkeling zijn hier: temperament van het kind, hyperactiviteit, impulsiviteit, prikkelbaarheid, intelligentie, schoolprestaties, sociale kennis en vaardigheden, taalontwikkeling en normbesef. Bij de factoren in de directe sociale omgeving gaat het om structurele factoren, zoals de gezinssituatie, leefklimaat op school en kenmerken van de peergroep, en om interpersoonlijke factoren (ondersteuning door ouders, beroepsopvoeders, leerkrachten, leeftijdgenoten, partner en sociaal netwerk). Van de factoren in de buurt, cultuur en samenleving kunnen we noemen: sociale cohesie in de buurt, controle op gedrag in de buurt, mobiliteit in de buurt, duidelijkheid van normen in de buurt, voorkomen van geweld en criminaliteit, lage sociaaleconomische omgeving (armoede) en grote (sociaaleconomische) verschillen tussen bevolkingsgroepen.

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.

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. Het goed volbrengen van een nieuwe ontwikkelingsopgave versterkt het reeds ingezette gunstige ontwikkelingsverloop. Op deze manier wordt het kind steeds meer de motor van zijn eigen ontwikkeling en neemt de invloed van de pedagogische omgeving af. Bij een ongunstig ontwikkelingsverloop geldt in feite hetzelfde: een kind dat over onvoldoende (sociale) competenties beschikt zal meer moeite hebben om (nieuwe) ontwikkelingsopgaven uit te voeren en daarmee zijn eigen ontwikkeling verder negatief beïnvloeden.

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.

Dit betekent echter niet dat kinderen die een ongunstige start doormaken per definitie veroordeeld zijn tot ongunstige ontwikkelingsuitkomsten. Ook op latere leeftijd kunnen kinderen onder invloed van veranderende omstandigheden, zoals een meer ondersteunende (pedagogische) omgeving, die competenties verwerven. Naarmate dit op latere leeftijd gebeurt, zal dit echter steeds moeilijker zijn, omdat het zogenoemde interne werkmodel dat het kind heeft opgebouwd steeds resistenter wordt tegen verandering. Andersom geldt ook niet dat kinderen die wel een goede start doormaken per definitie gevrijwaard zouden blijven van een ongunstig verder ontwikkelingsverloop. Door veranderende omstandigheden of bepaalde levensgebeurtenissen kunnen ook bij deze kinderen later problemen ontstaan. Echter, zij zijn door de reeds verworven competenties wel minder kwetsbaar, zeker als dit op latere leeftijd plaatsvindt.

Uitgangspunt van een goede opvoeding zijn de vier pedagogische basisdoelen. Voor het bereiken van deze doelen is een aantal basale vaardigheden van opvoeders vereist. Omdat het kind wordt geconfronteerd met opeenvolgende ontwikkelingsopgaven is het verder belangrijk dat opvoeders daarnaast beschikken over vaardigheden om hun gedrag aan te passen aan de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. Bij veel kinderen komen in de loop van hun ontwikkeling 'normale' problemen voor. Niet adequaat omgaan met dergelijke 'problemen' kan het begin zijn van een steeds meer problematisch verlopende ontwikkeling op velerlei gebied. Ook Van Yperen (2009) concludeert dat preventie van uiteenlopende problemen (zoals gedragsproblemen, schooluitval en delinquentie) vaak neer komt op het verstevigen van de principes van goede (beroeps)opvoeding. Normale problemen kunnen gemakkelijk uitgroeien tot ernstige problemen als een goede opvoeding of de nodige preventieve ondersteuning ontbreekt.

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.
- 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.
- Havighurst, R. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- 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.
- 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). Betere ketens. In D. Graas, T. Liefwaard, C. Schuengel, W. Slot & H. Stegge (red.), *De Wet op de jeugdzorg in de dagelijkse praktijk* (pp. 91-110). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.