

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, peergroep 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

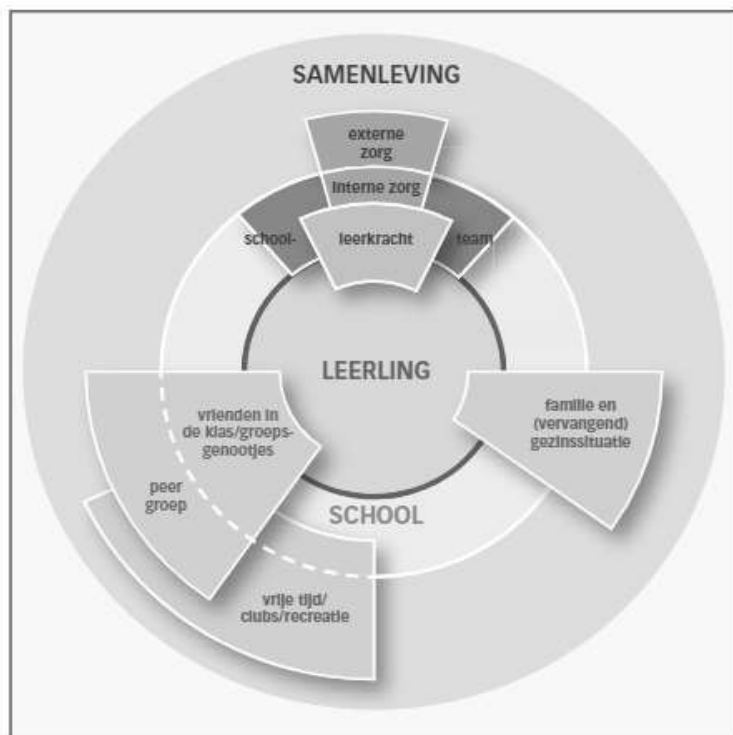
In dit artikel presenteren we een systeemgericht en ecologisch model waar de leerling centraal staat. Dit model vormt de basis voor een handboek dat later dit jaar zal verschijnen. De waarde zit vooral in de verbinding van bestaande modellen met actuele inzichten en ontwikkelingen binnen het onderwijsveld. 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 peergroep 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.



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?

2 De grondslagen onder het model - deels overlap-pend -

- (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-systemische 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-

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 zogenoemde 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 zogenoemde *levensloopmodel*. 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* (Clijsen, 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).

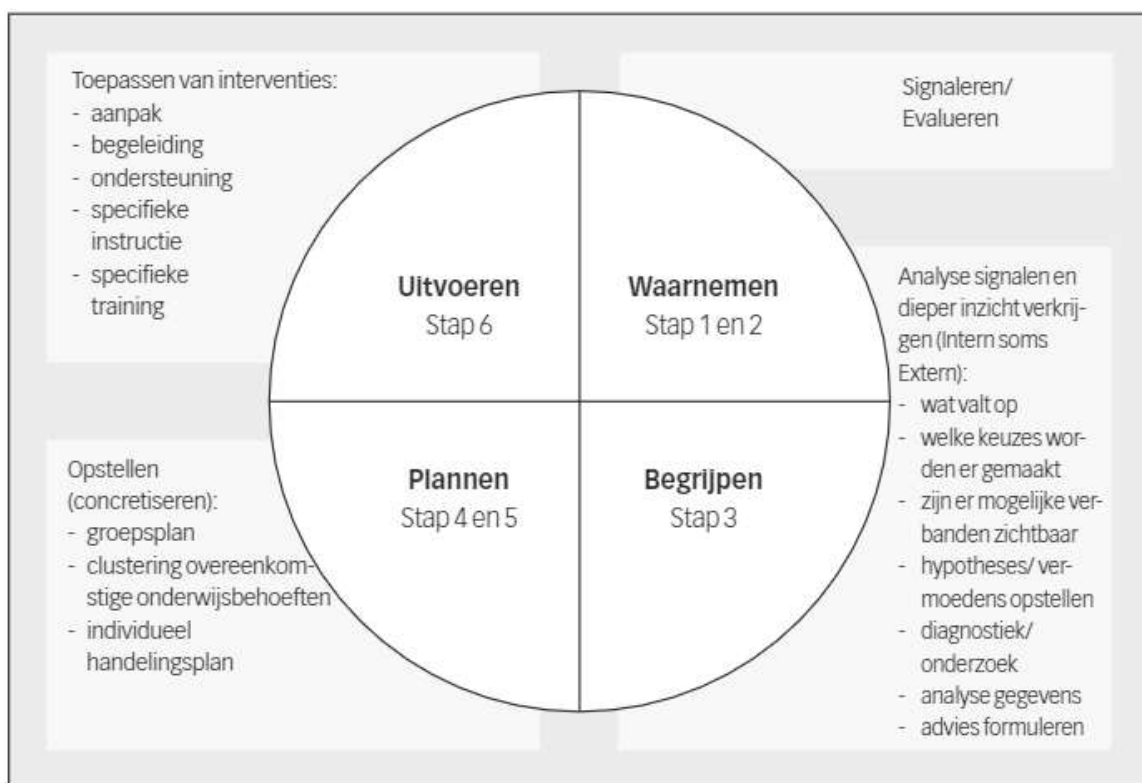
Het schema *Integratie fasen Planmatig handelen en de 1-Zorgroute* - Figuur 2 - laat deze integratie van de planmatige handelingsgerichte benadering van onderwijsleerproblemen met de stappen uit de 1-zorgroute zien. Na de fase van signaleren vindt een analyse van de bestaande gegevens op leerling-, groeps- 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