



www.DirectieveTherapie.nl

Dank voor uw download

U kunt er natuurlijk uit citeren, graag zelfs, maar dan wel met bronvermelding. U mag dit artikel ook ruimhartig verspreiden mits het niet voor commerciële doeleinden is. In die gevallen pas na onze schriftelijke toestemming.

Opname in bloemlezingen en readers moedigen wij aan, maar wel graag eerst even overleggen.

Alle rechten van de artikelen liggen bij
de Stichting Cognitie en Psychose.

Voor alle vragen:
info@gedachtenuitpluizen.nl

EVA KUIPER & FREDRIKE BANNINK

Veerkracht en de groei-mindset bij kinderen en hun omgeving

Uitdagingen en tegenslag in het leven van kinderen zijn onvermijdelijk en universeel. Wanneer kinderen worstelen met problemen thuis, op school of in hun sociale omgeving, wat bepaalt dan of ze opgeven of juist volharden om de problemen te overwinnen? Wat bepaalt of kinderen zich slachtoffer voelen of juist blijven zoeken naar strategieën om de problemen op te lossen?

Veerkracht — het vermogen om na confrontatie met negatieve gebeurtenissen of uitdagingen te overleven, te herstellen, te volharden en zelfs te floreren (Luthar, 2003; Masten, 1994; Rutter & Garmezy, 1983; Werner & Smith, 1982) — is belangrijk voor succes in het leven. Hoe kunnen we daarom kinderen helpen hun veerkracht te bevorderen?

In dit artikel veronderstellen we een verband tussen veerkracht en een groei-mindset — de overtuiging dat competenties te ontwikkelen zijn. We bespreken hoe een groei-mindset kan bijdragen aan het vergroten van veerkracht bij zowel kinderen als hun omgeving. We beschrijven twee toepassingen in de (g)gz en het onderwijs die niet alleen het welzijn kunnen bevorderen van kinderen en hun omgeving, maar ook van alle professionals die met hen werken.

VEERKRACHT

Zelfs van kinderen met de meest ingrijpende levenservaringen weet een aanzienlijk percentage de ernstige gevolgen daarvan te 'ontlopen' (Rutter, 1993). Na een ernstige gebeurtenis zoals fysieke mishandeling of seksueel misbruik blijken sommige kinderen daarvan toch geen last te hebben (Collishaw et al., 2007). Ondanks de hoge percentages en de statistieken die aangeven dat seksueel misbruik negatieve gevolgen heeft, bleek uit onderzoek van De Francis (1969) onder 240 kinderen dat 24% desondanks beoordeeld werd als emotioneel stabiel. Deze gegevens zijn bij professionals niet altijd bekend. Anderzijds kunnen ook bij kinderen die dergelijke negatieve gebeurtenissen niet hebben meegemaakt problemen ontstaan in de opvoeding en ontwikkeling. Geen enkel kind en geen enkel gezin vormen daarop een uitzondering: elk gezin en ieder kind wor-

den vroeg of laat geconfronteerd met bepaalde risico's. Veerkracht is van belang omdat problemen veelvoorkomend en universeel zijn.

Onderzoek naar kinderen die waren blootgesteld aan risicofactoren liet al snel een grote variatie aan resultaten en gevolgen zien. Dit instigeerde onderzoek naar kinderen die het ondanks tegenslag toch goed deden (Cicchetti, 2013; Evans, Li, & Whipple, 2013; Masten, 2013). Een aantal onderzoekers en professionals werden zich in toenemende mate bewust van het feit dat kennis over symptomen en problemen lang niet altijd voldoende is om kinderen met problemen te helpen. Zij ontwikkelden een classificatiesysteem van sterke kanten van kinderen, als tegenhanger van de DSM-5-classificatie (American Psychiatric Association, 2014), om de focus op pathologie tegen te gaan: de VIA Strength Survey for Children (University of Pennsylvania, 2017). Seligman, een van de grondleggers van de positieve psychologie, beschreef hoe een focus op pathologie tekortschiet (2011, p. 54):

'As a therapist, once in a while I would help a patient get rid of all his anger and anxiety and sadness. I thought I would then get a happy patient. But I never did. I got an empty patient. And that is because the skills of flourishing — of having positive emotion, meaning, good work, and positive relationships — are something over and beyond the skills of minimizing suffering.'

Als alternatief voor het pathologiemodel wordt steeds vaker het *strengths-based* model gehanteerd. In de positieve psychologie wordt aandacht geschonken aan de sterke kantenbenadering (Bannink, 2016) en aan veerkracht (Bannink, 2014). Het concept 'veerkracht' wordt echter al teruggevonden in eerdere studies (Garmezy, 1974; McElwee, 2007; Rutter, 1979). In het Engels wordt veerkracht *resilience* of *resilience* genoemd, afgeleid van het Latijnse werkwoord *resilire*, dat 'terugveren' of 'terugspringen' betekent. Veerkracht wordt gedefinieerd als het vermogen om te overleven, te herstellen, te volharden en zelfs te floreren wanneer men geconfronteerd wordt met obstakels en/of schokkende gebeurtenissen.

Sinds de start van het onderzoek naar veerkracht bij kinderen wordt het begrip steeds dynamischer van aard (Masten, 2013; Schoon, 2012). Werd het begrip veerkracht voorheen gezien als een stabiele karaktereigenschap, nu wordt het gezien als het resultaat van interactie tussen enerzijds individuele eigenschappen van het kind, en anderzijds eigenschappen van het gezin en de bredere sociale context (Reaching IN ... Reaching OUT, 2010). Veerkracht betreft een reactiepatroon, waarbij er sprake moet zijn van twee voorwaarden: (1) een aanzienlijke bedreiging in het welzijn van het kind, en (2) het vermogen van de omgeving om een positieve aanpassing van het kind te faciliteren (Obrist, Pfeiffer, & Henley, 2010; Ungar,

2011). Deze laatste voorwaarde is in de loop der jaren aangepast: in eerdere studies werd als tweede voorwaarde slechts de positieve aanpassing van het kind genoemd (Luthar, Chicchetti, & Becker, 2000).

Omdat het gaat om een reactiepatroon is veerkracht niet iets waarmee een kind geboren wordt of wat een kind 'heeft' of 'niet heeft'. Veerkracht is niet voorbehouden aan bepaalde kinderen die een buitengewone, zeldzame eigenschap bezitten. Volgens Ungar (2008) is het verkeerd om een kind als een 'veerkrachtig individu' aan te merken. Een kind is veerkrachtig in de mate waarin het binnen het gezin en omgeving de middelen vindt die nodig zijn voor de ontwikkeling van eigenschappen die in verband worden gebracht met veerkracht. Wanneer men kijkt naar veerkracht is daarom een breder perspectief van belang, dat ook de sociale context meeneemt. Het idee van veerkracht als wisselwerking tussen het individu en de omgeving wordt aangeduid als de *social ecology* van veerkracht (Reaching IN ... Reaching OUT, 2010). Wanneer men op deze manier naar veerkracht kijkt, kan ze worden beschouwd als een dynamisch ontwikkelingsproces. Dit betekent dat veerkracht altijd aan verandering onderhevig is (Luthar et al., 2000; Masten, 2014).

Omdat veerkracht niet langer wordt gezien als een eigenschap van het kind, maar als een interactiepatroon tussen de individuele context en de bredere sociale context, worden meer deuren geopend voor interventies die op die verschillende niveaus werkzaam zijn (Ungar, 2008). (Zie figuur 1 voor voorbeelden van eigenschappen in individuele context en bredere sociale context.) Veerkracht biedt een nieuw kader waarin we over kinderen en hun omgeving denken en geeft professionals nieuwe mogelijkheden om met hen te werken (McElwee, 2007). Volgens Henderson en Milstein (1996) biedt onderzoek naar veerkracht een positiever, nauwkeuriger en hoopvoller perspectief dan het pathologiemodel. Niet alleen daagt het professionals die met kinderen en hun omgeving werken uit om de focus te richten op hun sterke kanten in plaats van op tekortkomingen, ook geeft het aan wat instellingen moeten doen om ervoor te zorgen dat de veerkracht van kinderen kan floreeren. Onderzoek naar veerkracht is daarom gericht op de ontdekking van al bestaande en potentiële positieve eigenschappen en hulpbronnen van het kind en diens omgeving (Bannink & Kuiper, 2016; Kuiper & Bannink, 2012a, 2012b).

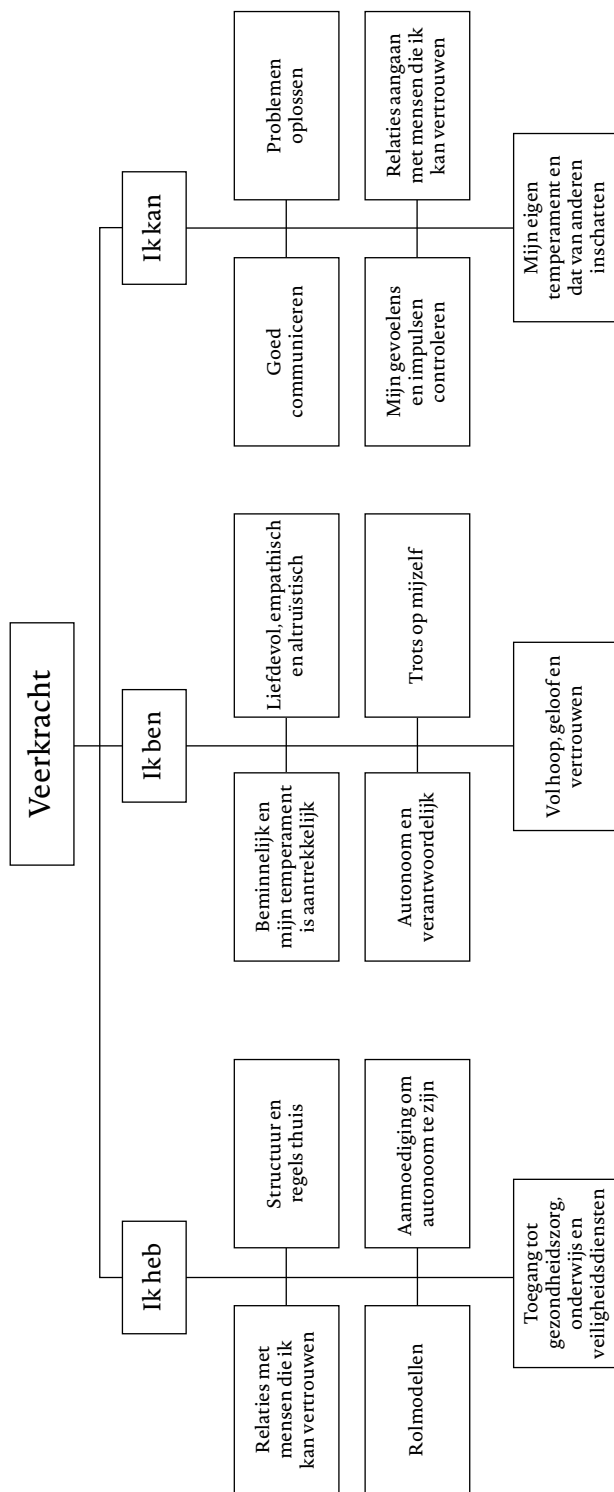
Grotberg (1995, p. 6), onderzoeker naar veerkracht, refereerde aan de interactie tussen het individu en de bredere sociale context. Volgens haar is het implementeren van veerkracht in de (g)gz van kinderen belangrijk: 'With resilience, children can triumph over trauma; without it, trauma (adversity) triumphs.' Met het International Resilience Project onderzocht Grotberg welk gedrag van ouders, verzorgers en

kinderen leidde tot de bevordering van veerkracht. Zij gebruikte drie gestandaardiseerde vragenlijsten om de selectie van veerkrachtfactoren te valideren en een checklist met vijftien uitspraken die de mate van veerkracht bij kinderen aangeven. Ook werden aan ouders en kinderen vijftien situaties voorgelegd, specifiek ontworpen voor de leeftijdsgroepen 0 tot 3, 4 tot 6 en 9 tot 11. Er werd hun gevraagd op die situaties te reageren. Tot slot werd gevraagd naar de eigen negatieve levenservaringen van kinderen en hun reacties daarop. De antwoorden van 589 kinderen en hun ouders in meer dan 30 landen werden gescoord. Uit het onderzoek bleek dat slechts in 38% van de gevallen de veerkracht van kinderen daadwerkelijk door ouders of verzorgers in woord en daad bevorderd werd (door bijvoorbeeld de liefde voor hun kind zowel verbaal als fysiek te uiten) of door de omgeving die zij hun kinderen boden (door bijvoorbeeld het aanreiken en activeren van steun en begeleiding bij leerproblemen). Er bleek nauwelijks verschil tussen de verschillende leeftijdsgroepen. Grotberg (2006) vond verder grote overeenkomsten tussen kinderen en hun ouders uit de verschillende participerende landen.

Naar aanleiding van een literatuurstudie maakte Grotberg de volgende indeling van factoren die in combinatie met elkaar tot veerkracht leiden (zie figuur 1):

- ▶ ‘Ik heb’: factoren in deze categorie zijn extern gesitueerd, en betreffen hulpmiddelen en ondersteuning van het kind van buitenaf.
- ▶ ‘Ik ben’: factoren in deze categorie betreffen interne en persoonlijke capaciteiten van het kind.
- ▶ ‘Ik kan’: factoren in deze categorie betreffen sociale en interpersoonlijke vaardigheden van het kind.

Er ligt een grote kans voor professionals die met kinderen werken en voor ouders of verzorgers om deze factoren beter te benutten. Als slechts 38% van alle ouders of verzorgers de bevordering van veerkracht van hun kind faciliteert, betekent dit dat 62% dit nog niet of onvoldoende doet! En dat terwijl juist de sociale context een grote rol speelt bij de bevordering van veerkracht. Het is van belang dat een kind binnen gezin en omgeving de middelen vindt die het nodig heeft wanneer het geconfronteerd wordt met problemen en tegenslag. Omdat alle kinderen hier vroeg of laat geconfronteerd worden, is er voor elk kind veel winst te behalen. Wat kan de omgeving (beter) doen om kinderen op problemen voor te bereiden? Hoe kan men kinderen (beter) helpen hun veerkracht te bevorderen? Dit vereist naar ons idee een bepaalde manier van denken, een bepaalde *mindset*.



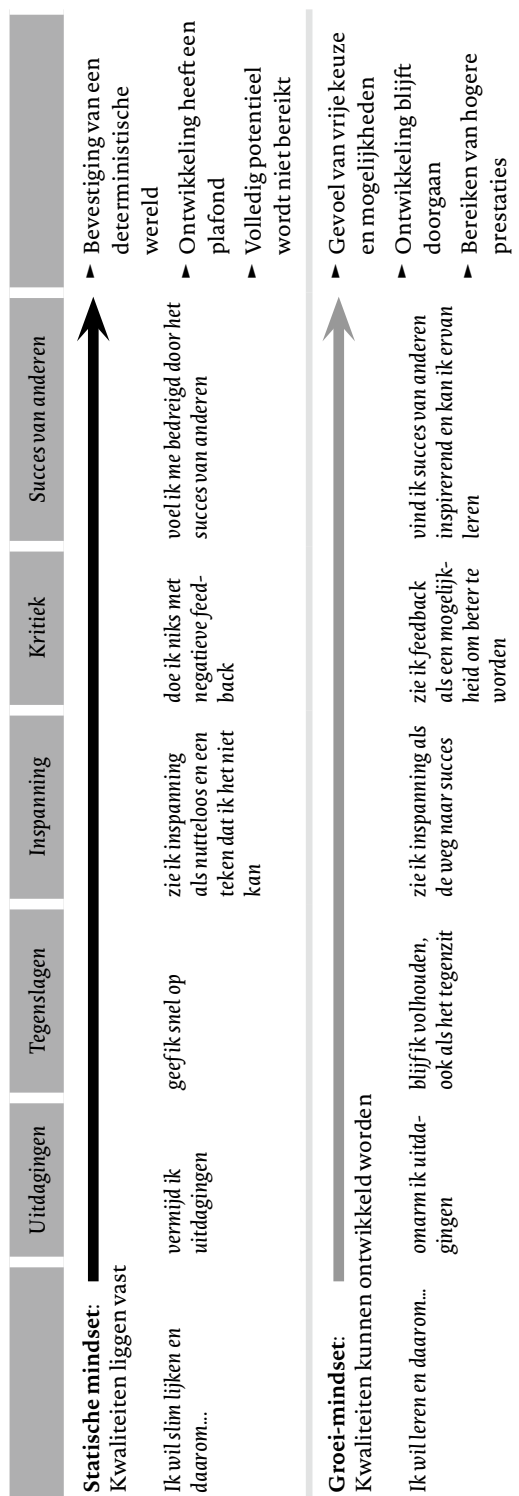
FIGUUR 1
Boomdiagram veerkracht (naar: International Resilience Project, Grotberg, 1995)

GROEI-MINDSET

Succes in het leven wordt deels bepaald door de manier waarop kinderen denken over zichzelf, oftewel: door hun mindset. Hoe kinderen denken over succes of tegenslag is bepalend voor hoe ze ermee omgaan. Een van de belangrijkste inzichten van Dweck (2006) uit haar jarenlange onderzoek naar succes en prestaties bij kinderen is dat een bepaald soort overtuiging tegenslag ten goede kan keren: een *groei-mindset*. Dit is de overtuiging dat competenties te ontwikkelen zijn. Inzet, hard werken en volharding zijn het belangrijkste, intelligentie en talent zijn slechts een startpunt. Volgens Dweck denken kinderen met een groei-mindset dat ze ergens goed in kunnen worden omdat ze hun kwaliteiten toeschrijven aan eigen inspanning. Een groei-mindset leidt tot een positief beeld van moeite doen, het omarmen van uitdagingen, en het idee dat groei en succes nu eenmaal gepaard gaan met tegenslag. Uit onderzoek blijkt dat kinderen met een groei-mindset gemiddeld meer constructieve gedachten hebben, meer leren, sneller leren, hogere cijfers halen, uitdagingen omarmen, langer volharden bij problemen, en mislukkingen eerder zien als een kans om hun kwaliteiten te verbeteren (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 1999, 2007).

Tegenover de groei-mindset staat de *statische mindset*. Deze wordt omschreven als de overtuiging dat kwaliteiten of talenten aangeboren zijn: men heeft daar een bepaalde hoeveelheid van die niet te veranderen is. Kinderen met een statische mindset zien succes als een bevestiging van die aangeboren kwaliteiten, en falen als een gebrek hieraan. Inspanning moeten doen om een bepaald resultaat te bereiken wordt eerder gezien als een teken van zwakte of domheid. Kinderen met een statische mindset zullen eerder proberen mislukking te voorkomen, terwijl kinderen met een groei-mindset eerder problemen zullen aanpakken, omdat zij zo hun eigen kwaliteiten kunnen vergroten (zie figuur 2).

Het goede nieuws is dat we kinderen kunnen helpen hun mindset te veranderen. Het blijkt dat kinderen zich anders gaan gedragen wanneer ze geloven dat hun hersenen kunnen groeien. Blackwell et al. (2007) toonden aan dat kinderen een sterke stijging in schoolcijfers laten zien wanneer hun uitgelegd wordt dat, telkens wanneer ze buiten hun comfortzone treden om iets nieuws te leren, neuronen in hun hersenen nieuwe en sterke connecties vormen, waardoor ze slimmer worden. Door deze simpele uitleg over hoe kinderen leren (een vorm van psycho-educatie) verandert de betekenis van inspanning, moeite doen en tegenslag. Eerst voelden kinderen zich dom en wilden ze opgeven, maar na de uitleg begrepen ze dat



FIGUUR 2
Statische mindset versus groei-mindset (Kuiper & Bannink, 2016)

moeite en tegenslag er juist op wijzen dat ze slimmer worden en kunnen groeien.

Vooraf bij kinderen met leerproblemen en kinderen uit minderheidsgroepen die te maken hebben gehad met negatieve vooroordelen bleek de verbetering in schoolprestaties significant, waardoor hun achterstand aanzienlijk werd ingelopen. Volgens Yeager en Dweck (2012) is wat kinderen het meest nodig hebben geen boost in zelfvertrouwen, maar een mindset waarmee ze uitdagingen en tegenslag zien als situaties die ze aankunnen en zelfs kunnen overwinnen door middel van inspanning, nieuwe leerstrategieën, hulp van anderen, geduld en volharding. Wij verwachten dat een groei-mindset niet alleen belangrijk is in schoolsituaties, maar het kind ook kan helpen uitdagingen het hoofd te bieden op andere gebieden in het leven. Zo bestaat er een positief verband tussen de groei-mindset en veerkracht, betrokkenheid op school en psychologisch welbevinden (Zeng, Hou, & Peng, 2016). Onderzoek naar de groei-mindset laat ook veelbelovende resultaten zien op het gebied van relaties met leeftijdsgenoten (Rudolph, 2010), motivatie (Aditomo, 2015), sociaal geremd gedrag (Valentiner, Mounts, Durik, & Gier-Lonsway, 2011), sport (Kasimatis, Miller, & Marcussen, 1996; Ommundsen, 2003) en gewichtsverlies (Burnette, 2010).

Dweck vermeldt ook drie misvattingen rond de groei-mindset:

- 1 Een groei-mindset hebben is niet hetzelfde als open-minded en positief zijn. Veel mensen geloven dat ze deze eigenschappen altijd al hebben gehad en dat ze vastliggen in hun persoonlijkheid. Echter, we bezitten meestal een mix van een statische en een groei-mindset en deze mix verandert door onze ervaringen.
- 2 Het gaat niet alleen om het geven van complimenten en belonen van inspanningen. Resultaten zijn wel degelijk van belang bij inspanning. Onproductieve inspanning is nooit goed.
- 3 Het is niet zo dat een groei-mindset de garantie biedt dat er alleen maar goede dingen in ons leven gebeuren. Personen met een groei-mindset gaan ervan uit dat tegenslag onvermijdelijk is en zien dit juist als momenten waarop ze kunnen leren.

Er is ook kritiek op het onderzoek van Dweck. Chivers (2017) schreef in het online magazine *Buzzfeed* dat het onderzoek naar mindsets tot op heden nog niet succesvol gerepliceerd is. Bovendien verbaasden verschillende psychologen zich over de effectgrootte.

TOEPASSINGEN IN DE (G)GZ EN HET ONDERWIJS

¶ 1. Bevorder de groei-mindset bij kinderen en hun omgeving (ouders, scholen en professionals)

Hoe kinderen omgaan met succes en tegenslag wordt bepaald door hun gedachten en de interpretatie die ze eraan geven. Wij kunnen de betekenis die kinderen geven aan succes en tegenslag beïnvloeden door simpele aanpassingen in ons taalgebruik.

Het is van belang kinderen psycho-educatie te geven over de groei van de hersenen en de aanleg van nieuwe neurale netwerken bij leren. Taal is hierbij een goed middel om kinderen te helpen een groei-mindset te ontwikkelen. Zo kan er een simpele aanpassing gemaakt worden bij de beoordeling van tegenslag en falen van kinderen. In *The Power Of Yet* gaf Dweck (TEDtalk, 2014) een voorbeeld van een schoolklas waarin de term ‘onvoldoende’ werd vervangen door ‘nog niet’. Door deze aanpassing begrepen kinderen dat ze met een leerproces bezig waren. Dit gaf hun uitzicht op een toekomst waarin ze wel konden slagen. Het verdient aanbeveling de woorden ‘nog niet’ te gebruiken wanneer kinderen uitdagingen en tegenslag ondervinden, dus: ‘Je kunt het *nog niet*’ wanneer kinderen zeggen: ‘Ik kan het niet.’

Met taal kunnen we ook de betekenis van successen beïnvloeden. Lange tijd werd gedacht dat elk compliment goed werkt om het zelfvertrouwen van kinderen een boost te geven. Echter, het zijn alleen *procesgerichte* complimenten — complimenten over inspanning en over de weg die kinderen afleggen om ergens te komen (zoals: ‘Wat heb jij vandaag je best gedaan!’) — die een groei-mindset bevorderen (Gunderson et al., 2013; Kamins & Dweck, 1999; Pomerantz & Kempner, 2013). Door zulke complimenten raken kinderen ervan overtuigd dat ze met inspanning en door te blijven leren beter kunnen worden in bepaalde vaardigheden. *Persoonsgerichte* complimenten — complimenten over talenten en kwaliteiten die het kind bezit (zoals: ‘Wat ben jij een goede voetballer. Je hebt vast veel talent!’) — blijken een groei-mindset zelfs tegen te gaan. Dweck beschrijft dit als volgt (2006, pp. 167-177):

‘Ouders denken dat ze hun kinderen permanent vertrouwen kunnen geven door ze complimenten te geven over hoe slim en getalenteerd ze zijn — als een soort geschenk. Het werkt niet en heeft in feite het tegenovergestelde effect. Het zorgt ervoor dat kinderen gaan twijfelen aan zichzelf zodra iets moeilijk is of er iets misgaat.

Als ouders hun kinderen een geschenk willen geven, is het beste wat ze kunnen doen hun leren van uitdagingen te houden, gefascineerd te zijn door fouten, te genieten van inspanning en door te blijven gaan met leren. Op die manier hoeven kinderen geen slaven te worden van complimenten. Zij zul-

len hun hele leven een manier hebben om hun eigen vertrouwen op te bouwen en te repareren.'

Dwecks boodschap is: geef complimenten over wat het kind doet en niet over wat het kind is. Als een angstig kind bijvoorbeeld bezig is met exposuretaken, zeg dan: 'Ik ben trots op je dat je zoveel tijd in deze oefeningen steekt.' En als het problemen ondervindt, zeg dan: 'Ik zie dat je er veel tijd in hebt gestoken. Ik vind het knap van je dat je het zo goed volhoudt.' Wanneer een kind iets nieuws probeert versterk dan de positieve punten door te zeggen: 'Wat moedig dat je iets nieuws en anders probeert, want ik weet dat je dit nog nooit eerder gedaan hebt.'

Het benoemen van specifiek gedrag, zoals de hoeveelheid tijd die een kind aan een taak besteedt, of een strategie die het kiest om een bepaald probleem aan te pakken, leert kinderen dat de sleutel tot succes niet alleen in het eindresultaat ligt, maar vooral in de weg ernaartoe.

Vraag jezelf als professional bij het geven van complimenten aan kinderen en omgeving af wat je belooft: inspanning, volharding, focus en verbetering, of een (statische) kwaliteit of talent? Hoe is jouw reactie van invloed op het toekomstige gedrag van het kind als het een fout maakt? Moedigt jouw reactie het leren en groeien aan of leidt ze juist tot het vermijden van uitdagingen in de toekomst?

Om deze specifieke vaardigheden onder de knie te krijgen dienen volwassen in de omgeving van het kind (ouders, verzorgers, docenten, professionals) zelf ook een groei-mindset te ontwikkelen of te versterken. Een eerste stap is te beseffen dat de manier waarop we een uitdaging, tegenslag of kritiek interpreteren een keuze is. We kunnen elke statische-mindset-gedachte van onszelf veranderen in een groei-mindset-gedachte. Wanneer je voorafgaand aan een uitdaging denkt: 'Weet ik wel zeker of ik dit kan? Misschien heb ik niet voldoende talent', verander die gedachte dan in: 'Ik weet niet zeker of ik het al kan, maar ik denk dat ik het kan leren wanneer ik mijn best doe.' Wanneer dingen ons tegenzitten en we onze statische mindset horen zeggen: 'Zie je wel: als ik enig talent had, was dit makkelijk geweest', verander dit dan in: 'Alle succesvolle mensen hebben ook moeilijkheden ondervonden. Geen wonder dus dat ik dit nog niet goed kan.'

¶ 2. Help kinderen en hun omgeving veerkracht te vergroten

Veerkracht is belangrijk om met tegenslag om te gaan, en een groei-mindset kan helpen veerkracht te vergroten. Professionals dienen meer aandacht te hebben voor de sterke kanten van kinderen en hun omgeving dan voor hun tekortkomingen. Het is van belang te ontdekken wat al bestaande en potentiële positieve eigenschappen

en hulpbronnen zijn. De drie categorieën in het boomdiagram van Grotberg ('Ik heb', 'Ik ben' en 'Ik kan'; zie figuur 1) kunnen als leidraad dienen bij de inventarisatie en verdere ontwikkeling van veerkracht. De jeugdhulpverlening en het onderwijs kunnen kinderen en hun omgeving vragen stellen naar wat het kind al heeft ('Ik heb'), wat het al is ('Ik ben') en wat het al kan ('Ik kan'). Er kan zowel gekeken worden naar wat al aanwezig is aan vaardigheden en hulpbronnen, als naar waar vooruitgang geboekt kan worden.

Daarnaast is het voor het bevorderen van veerkracht belangrijk te weten welke strategieën helpen om problemen te overwinnen en te floreren. Onderzoek samen het 'hoe': Hoe leert een kind? Hoe lukt het om zelfbeheersing te behouden? Hoe overwint het problemen? En hoe bedenkt het kind creatieve oplossingen? Het kennen van het 'hoe' is een belangrijke aanvulling op de groei-mindset. Een kind kan namelijk een groei-mindset hebben, maar als het faalt omdat het niet weet hoe het een probleem moet aanpakken en geen effectieve strategieën weet te bedenken, dan kan het kind geleidelijk een statische mindset ontwikkelen.

Het hebben van een groei-mindset en het bedenken van effectieve strategieën versterken elkaar in positieve zin, terwijl het hebben van een statische mindset en het niet bedenken van effectieve strategieën elkaar in negatieve zin versterken. Door erachter te komen 'hoe' iemand veerkrachtig is, kan een arsenaal aan strategieën worden gegenereerd en een groei-mindset worden versterkt. Dit alles leidt tot het bevorderen van veerkracht.

CONCLUSIE

In dit artikel bespreken we het belang van veerkracht en van een groei-mindset bij kinderen en hun omgeving. We veronderstellen bovendien een verband tussen veerkracht en een groei-mindset. De groei-mindset (een overtuiging) zorgt voor een positieve interpretatie van uitdagingen en tegenslag, terwijl veerkracht (een reactiepatroon) ervoor zorgt dat we kunnen overleven, herstellen, volharden en zelfs floreren. Dit geldt overigens niet alleen voor kinderen, maar ook voor volwassenen.

Wij stellen dat veerkracht kan worden vergroot door kinderen te helpen een groei-mindset te ontwikkelen. Door hun een dergelijke overtuiging aan te reiken, die uitgaat van de eigen controle en mogelijkheid tot groei, kunnen we kinderen voorbereiden op, en leren omgaan met, tegenslag. We kunnen hun laten zien dat hun kwaliteiten te verbeteren zijn, hun uitleg geven over leerprocessen en hun laten zien hoe ze een groei-mindset kunnen toepassen op tal

van gebieden in hun leven, zodat ze veerkrachtiger in het leven komen te staan.

Er is meer onderzoek nodig naar de relatie tussen veerkracht en de groei-mindset. Wellicht dat onderzoek naar de groei-mindset kan helpen bij het ontwikkelen van een 'veerkracht-mindset'. Wanneer kinderen, hun omgeving en professionals die met kinderen werken, zien dat veerkracht te vergroten is door een groei-mindset te ontwikkelen, kan het dynamische begrip 'veerkracht' verder ontwikkeld worden. Dit is niet uitsluitend voorbehouden aan specifieke kinderen of specifieke situaties, maar iets wat iedereen kan ontwikkelen.

Eva Kuiper, MSc is forensisch orthopedagoog en trainer oplossingsgericht werken. Samen met Bannink schreef zij *Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en omgeving: In (g)z en onderwijs*. Zij is directeur van Stichting voor de Helden en oprichter van Huis voor Helden: een binnenkort te openen gezinshuis voor jongeren in de regio Amsterdam. www.huisvoorhelden.nl

Drs. Fredrike Bannink MDR, klinisch psycholoog en Master of Dispute Resolution, heeft een praktijk voor therapie, training, coaching en mediation in Amsterdam. Zij is docent aan instellingen voor postdoctoraal onderwijs, en trainer/supervisor van de Vereniging voor Gedragstherapie en Cognitieve therapie (VGCT). Zij is een internationale auteur van meer dan dertig boeken, keynote speaker en trainer. www.fredrikebannink.com

Referenties

- Aditomo, A. (2015). Students' response to academic setback: 'Growth mindset' as a buffer against demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4, 198-222.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*. Nederlandse vertaling van *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Amsterdam: Boom.
- Bannink, F. P. (2014). *Posttraumatisch succes*. Amsterdam: Pearson.
- Bannink, F. P. (2016). *Positieve psychologie — de toepassingen*. Amsterdam: Boom.
- Bannink, F. P., & Kuiper, E. (2016). *Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en jongeren: In (g)z en onderwijs*. Amsterdam: Pearson.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Burnette, J. L. (2010). Implicit theories of body weight: Entity beliefs can weigh you down. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 410-422.
- Chivers, T. (2017). A mindset 'revolution' sweeping Britain's classrooms may be based on shaky science. Geraadpleegd op 14 januari 2017 op: https://www.buzzfeed.com/tomchivers/what-is-your-mindset?utm_term=.synV6QK#.lJaJmJ3nW
- Cicchetti, D. (2013). An overview of developmental psychopathology. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 2. Self and other* (pp. 455-480). New York, NY: Oxford University Press.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan,

- B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31, 211-229.
- De Francis, V. (1969). *Protecting the child victim of sex crimes committed by adults*. Denver, CO: American Humane Association.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34-39.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139, 1342.
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Vol. 3. Children at psychiatric risk*. New York: Wiley.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (2006). *Implications of the shift from diagnosis and treatment to recovery and resilience for research and practice*. Washington, D.C.: Georgetown University. Geraadpleegd op 6 april 2011 op: http://resilnet.uiuc.edu/library/grotberg2006_implications-diagnosis-recovery-georgetown.pdf
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526-1541.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835.
- Kasimatis, M., Miller, M., & Marcussen, L. (1996). The effects of implicit theories on exercise motivation. *Journal of Research in Personality*, 30, 510-516.
- Kuiper, E., & Bannink, F. (2012a). Veerkracht: Een pleidooi voor het bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening. *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 134-139.
- Kuiper, E., & Bannink, F. (2012b). Veerkracht in jeugdhulpverlening en onderwijs. *Tijdschrift Positieve Psychologie*, 2, 59-64.
- Luthar, S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). New Jersey: Hillsdale.
- Masten, A. S. (2013). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 579-607). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85, 6-20.
- McElwee, N. (2007). A focus on the personal and structural: Resilience explored. *Child & Youth Services*, 29, 57-69.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33.
- Obrist, B., Pfeiffer, C., & Henley, R. (2010). Multi-layered social resilience: A new approach in mitigation research. *Progress in Development Studies*, 10, 283-293.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation

- strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49, 2040-2046.
- Reaching IN ... Reaching OUT. (2010). *Resilience: Successful navigation through significant threat*. Toronto: Rapport voor het Ontario Ministry of Children and Youth Services, The Child & Family Partnership.
- Rudolph, K. D. (2010). Implicit theories of peer relationships. *Social Development*, 19, 113-129.
- Rutter, M., & Garmezy, N. (1983). Developmental psychopathology. In E. M. Hetherington (Ed.), *Mussen's handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 775-911). New York: Wiley.
- Schoon, I. (2012). Temporal and contextual dimensions to individual positive development: A developmental-contextual systems model of resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 143-156). New York, NY: Springer.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourishing*. New York: Free Press.
- Ungar, M. (2008). A brief overview of resilience: How does the concept help us understand children's positive development under stress: Discussion paper for The Learning Partnership. Geraadpleegd op 15 februari 2011 op: http://www.tlpresources.ca/policyresearch_conference_NDRY_2008/Michael_Ungar_English.pdf
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17.
- University of Pennsylvania. (2017). *VIA Strength Survey for Children*. Geraadpleegd op 12 maart 2017 op: <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/testcenter>
- Valentiner, D. P., Mounts, N. S., Durik, A. M., & Gier-Lonsway, S. L. (2011). Shyness mindset: Applying mindset theory to the domain of inhibited social behavior. *Personality and Individual Differences*, 50, 1174-1179.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314.
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1873.