

PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL
ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Bouwen aan relatienetwerken

Bewust werken aan samenwerken
in praktijk en professie

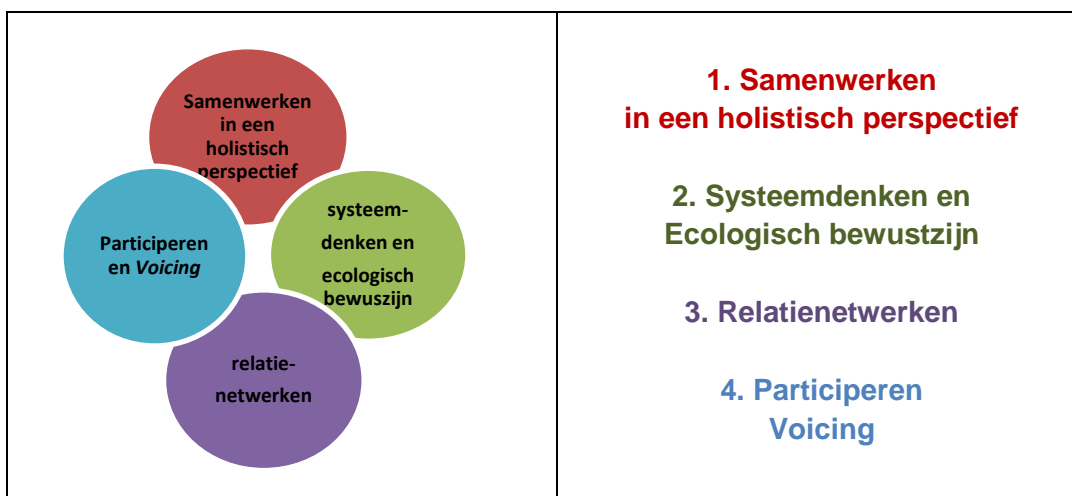
Marianne den Otter en Anja van Zon

Citeren als: Otter, M. den, & Zon, A. van. (2016). Bouwen aan relatienetwerken. Bewust werken aan samenwerken in praktijk en professie. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO.

Met de invoering van Passend Onderwijs in 2014 en de Nieuwe Jeugdwet in 2015 wordt samenwerken en het bouwen aan relatienetwerken in en om de school een grote uitdaging. Gezamenlijke exploratie van wat samenwerken, het denken in systemen, het bouwen aan relatienetwerken en de mate van participatie voor studenten betekent in hun eigen professie en praktijk, levert materiaal op voor bewustwording en kritische dialoog.

Als docenten in de Master Educational Needs (M EN) van Fontys OSO hebben we perspectieven op 'samenwerken en het bouwen aan relatienetwerken' verkend met een groep studenten, in theorie en praktijkverkenningen, wat bij heeft gedragen aan bewustwording en inzicht.

In een kleinschalig onderzoek met in totaal 30 tweedejaars studenten Master EN hebben we het thema 'samenwerken en bouwen aan relatienetwerken' verkend op de kernbegrippen: holistisch perspectief, samenwerken, systeemdenken, ecologisch bewustzijn, relatienetwerken, participeren en *voicing*.



Figuur 1. Kernbegrippen en hun samenhang (Den Otter & Van Zon, 2016)

Deze verkenning wordt geplaatst in een holistisch perspectief vanuit het idee dat in samenwerken en bij het bouwen aan relatienetwerken het geheel meer is dan de som van de te onderscheiden delen.

1. Samenwerken in een holistisch perspectief

Miller (2010) is een belangrijke inspiratiebron voor het holistisch denken. Volgens Miller is er voor samenwerken in een holistisch perspectief ‘*Wholeness*’ in de (leer)gemeenschap nodig, op basis van drie beginselen: verbondenheid, integratie en evenwicht. Het gaat hierbij over democratische en open leergemeenschappen die samenwerken in gelijkwaardige- en wederkerige relaties.

Van Swet (2014) plaatst in haar lectorale rede ‘*Leerkracht in Samenwerken*’ het lineaire wereldbeeld naast het holistisch-organische wereldbeeld (Verhofstadt-Deneve, Van Geert, & Vyt, 1995; in Van Swet, 2014). Hierin wordt bij de holistisch-organische benadering een sterke relatie gelegd met het contextualisme, wat er van uitgaat dat we gedrag van een individu of een groep alleen kunnen begrijpen door dit gedrag in de context te plaatsen.

Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi en Liaghatdar (2012) beschrijven een holistische ontwikkeling als het ontwikkelen van bewustzijn van dynamieken van waaruit we de omgeving kunnen begrijpen op micro-, meso- en macro-niveau. Als belangrijkste kenmerk van een holistisch perspectief benoemen zij de focus op het maken van verbindingen tussen de dynamieken in een omgeving.

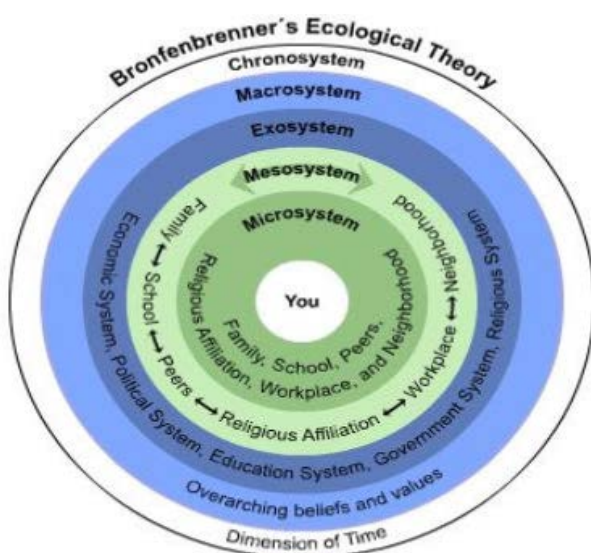
Studenten leren reflecteren op samenwerken vanuit een holistisch perspectief, gaat verder dan ‘platte transacties’, maar is gericht is op het begrijpen van het grotere geheel waarbinnen iedere samenwerking betekenis krijgt.

In de praktijk

In een eerste praktijkverkenning over het alledaagse begrip ‘samenwerken’ werd de startvraag gesteld: “Wat is samenwerken voor jou?” Dit leverde onderstaande *Wordle* op (figuur 2).

Bronfenbrenner (1979) ontwikkelde het ecologische systeemmodel, waarin hij het micro-, meso- en macrosysteem onderscheidt. Later heeft hij hieraan het exo- en chronosysteem toegevoegd (1998). Het microsysteem is de schil van het directe contact tussen een kind/jongere en zijn omgeving: gezin, school, buurt, vrienden.

Het meso-systeem omvat de relaties en (soms indirecte) interacties van een individu met de schil daar omheen, zoals team, familie, peergroep, school. Hier ligt de basis van de verbinding van kinderen en jongeren met hun omgeving. Het exo- systeem omvat omliggende instituten en systemen, zoals politiek, religie, samenwerkingsverband, bestuur, onderwijssysteem. De vierde schil, het macrosysteem, is de verbinding met culturele perspectieven, waarden, normen en identiteiten. Het vijfde systeem, het chronosysteem, is het geheel van ervaringen van een persoon gedurende zijn leven.

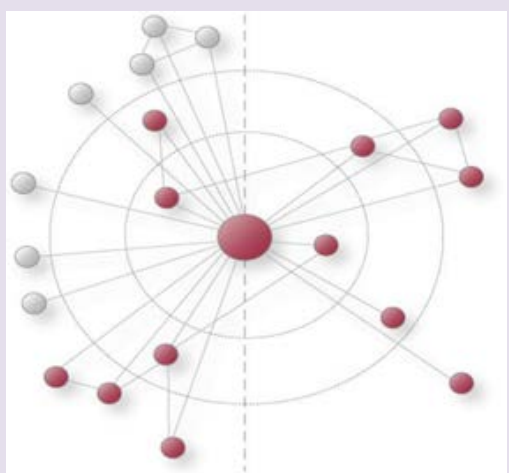


Figuur 3: Bronfenbrenners ecological systemmodel (1979)

Systeemdenken is een belangrijk uitgangspunt binnen de Master EN, waarbij studenten uitgedaagd worden om de onderwijsleersituaties en de ontwikkelings- en ondersteuningsvragen van leerlingen te overzien, de beïnvloedende factoren te identificeren en ieders rol en perspectief hierbinnen te doorgronden.

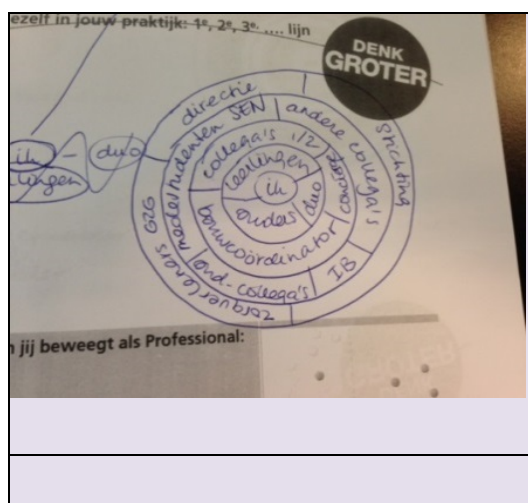
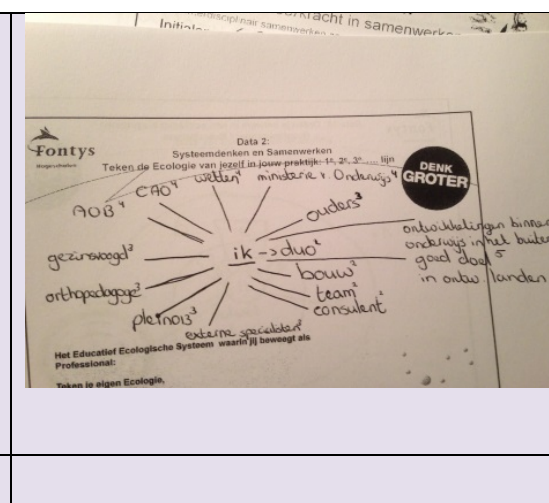
In de praktijk

Studenten zijn hun eigen ecologie gaan exploreren door een ecologisch systeem te tekenen met zichzelf als *professional* in het middelpunt in hun eigen praktijk (figuur 4)

<p>Onderzoeksactiviteit:</p> <p>Het ecologische systeem waarbinnen jij beweegt als professional? Teken je eigen ecologie, van binnen naar buiten:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Jij als professional in je beroepscontext (in het centrum)2. Met wie werk je samen binnen je school (1^e schil)?3. Met welke educatieve partners werk je samen om de school (2^e schil)?4. Met wie werk je samen buiten school (in de samenleving, internationaal)?	
--	---

Figuur 4: De activiteit 'Ecologisch systeem'

Het tekenen van de ecologie, met zichzelf als middelpunt, levert een rijk scala aan 'beelden van ecologische systemen' op (figuur 5).

	
---	--

Figuur 5. Enkele voorbeelden van persoonlijke ecologische systemen.

Het tekenen van de eigen ecologie, met zichzelf als middelpunt in de eigen beroepscontext, levert bij studenten bewustwording op. Het uitwisselen en met elkaar de dialoog aangaan over elkaars ecologie-tekeningen leidt tot de ontdekking dat ieders ecologie anders is en dat hier een diversiteit aan factoren aan ten grondslag ligt (bijvoorbeeld je taak, rol en/of beroepscontext: regulier/speciaal/VO/MBO e.a.). Enkele opvallende trends in de tekeningen: het zwaartepunt in samenwerken ligt op de eerste schil; leerlingen worden een enkele keer genoemd; ouders worden zowel in de eerste, tweede als derde schil getekend; internationalisering wordt één keer genoemd; cultuur wordt twee keer genoemd. In de derde schil worden de minste partners genoemd en sterk uiteenlopend van aard (bibliotheek, vakbond).

De belangrijkste opbrengst van het delen van deze tekeningen is dat studenten zich ervan bewust worden dat zij werkzaam zijn in een ecologisch netwerk en onderdeel uitmaken van een groter samenwerkend systeem.

3. Relatienetwerken

Het begrip relatienetwerken is ontleend aan Wielinga (2013). Hij benadert netwerken vanuit een ecologisch paradigma, waarbij hij de wereld beschouwt als een levend organisme, als een geheel van ecosystemen. Volgens Wielinga worden in samenwerkende systemen netwerken geweven met daarbinnen weer andere netwerken. Kenmerkend voor deze netwerken is volgens hem dat ze structureel een koppeling hebben met elkaar, gevoelig (sensitief) zijn voor elkaar en reagerend (responsief) op elkaar. Om het welbevinden en de betrokkenheid van een ieder zo hoog mogelijk te krijgen, is verbinding en relatie leggen tussen de netwerken onontbeerlijk. Het is de letterlijke verbinding tussen de netwerken, die door interactief samenwerken gestalte krijgt. Hij noemt dit 'het bouwen aan relatienetwerken'. Volgens Wielinga (2013) breng je een netwerk tot leven door gezamenlijke ambities leidend te laten zijn, van waaruit de structuur volgt.

In de praktijk

Het je bewust worden van de context en het systeem waar je deel van uitmaakt en het expliciet maken van de ecologie met wie je daarbinnen samenwerkt, geeft inzicht

in het netwerk en de structuur. In een volgende stap hebben studenten de kwaliteit en betekenis van die systemen en structuren verkend op de mate van samenwerken. Deze verkenning wordt uitgevoerd in een onderzoeksactiviteit 'Opstelling in de ruimte' rondom een casus. Eén student brengt een casus in van een leerling, waar interdisciplinair samenwerken van belang is. De inbrenger (leraar) positioneert zich in het midden van de ruimte, met de leerling daarnaast. Andere studenten positioneren zich rondom de leerling en leraar en nemen ieder een rol en perspectief in die ze kunnen bedenken om deze leerling de optimale ondersteuning te bieden.

Activiteit: opstelling in de ruimte

Eén student vertelt een casus en ieder neemt rond deze leerling een positie in de ruimte, waarbij hij kort zijn rol benoemt en zijn bijdrage in deze casus.



Figuur 6: Opstelling in de ruimte

Door deze opstelling in de ruimte werd zichtbaar en voelbaar hoeveel partners er zich om een leerling bewegen als deze Educational Needs (EN) of in de terminologie van passend onderwijs, 'zware ondersteuningsbehoeften' heeft. Er werden posities ingenomen als ouders, zus, vriend, interne begeleider, collega-leraren, schooldirecteur, jeugdzorg, GGD-arts, REC4 consulent, medewerker Jeugd en gezin, de onderwijsinspecteur, sportvereniging, familie, gezinsvoogd en huisarts. Vanuit deze posities was de vervolgvraag: Wie doet nu wat? Wie neemt de regie? Wie volgt? Hoe worden al deze educatieve partners een samenwerkend netwerk?

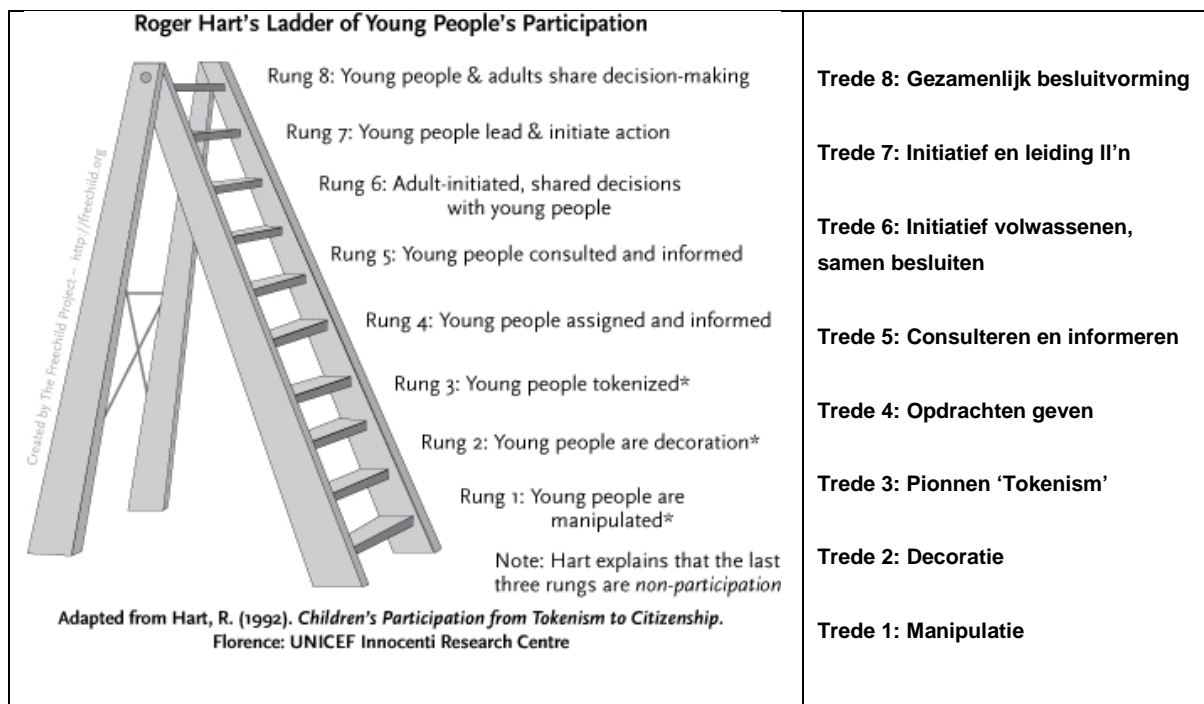
De slotvraag voor de leerling en de leraar in de opstelling was: 'Hoe staan jullie erbij, hoe beleef je dit?' In de ene groep werd aangegeven dat er veel rondom hen in beweging was gekomen, er veel gesprekken van professionals met elkaar en naast elkaar hadden plaatsgevonden, maar dat aan de leerling en leraar niets gevraagd was. In de andere groep voelden leerling en leraar zich ook onvoldoende gehoord, terwijl ze wel van mening waren dat ze tot een passend aanbod kwamen.

Deze verkenning heeft bijgedragen aan systeembewustzijn en de noodzaak tot afstemming om een netwerk te creëren wat leidt tot een passend arrangement met heldere verdeling in taak, rol en verantwoordelijkheden.

4. Participeren en Voicing

Volgens Wielinga (2013) houd je de energie vast in relatienetwerken door ambities leidend te laten zijn. Het is belangrijk dat iedere partner in het relatienetwerk van elkaar weet met welk doel en vanuit welke rol hij participeert. Dit heeft geleid tot een vervolgerkenning met studenten over de mate van participatie en *voicing* van iedere deelnemer in het relatienetwerk.

In Hart's (1992) 'Participatieladder: leerlingparticipatie, van manipuleren naar participeren' wordt het belang beschreven van het actief betrekken van allen die participeren in een leer- en leefgemeenschap, ook kinderen en jongeren, om hen op te voeden in burgerschap en in te leiden in democratisch samen leven. In essentie gaat het volgens Hart over het uitwisselen van meningen en perspectieven en gezamenlijk tot beslissingen komen, als een fundamenteel recht om op te groeien als volwaardig en mondig burger in de gemeenschap waar je deel van uitmaakt. Hart heeft dit uitgewerkt in de 'Participatieladder'. De ladder loopt van non-participeren (treden 1-3) via manipuleren en informeren (treden 4-5), naar participeren (treden 6-8). Afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van leerlingen, de context en de geboden ruimte zal een hogere trede op de ladder mogelijk zijn. De mate van participatie wordt mede bepaald door de visie op school op (mede)zeggenschap van leerlingen.



Figuur 7: Participatieladder (Hart, 1992).

Het participeren en een stem krijgen in de gemeenschap waarvan je deel uitmaakt wordt ook wel 'Voicing' genoemd. De letterlijke betekenis van *Voicing* is 'uiten en uitdrukking geven'. In Hart's participatieladder is er vanaf trede 5 sprake van *voicing*. Kienhuis (2008) refereert in 'De stem van de leerlingen' aan Freire (1995, 1998), die *voicing* grondvest op het idee van emancipatie door *empowerment* (Freire 1995, 1998; Kienhuis, in Van Swet, 2008). Volgens Freire bouw je in het proces van samenwerken het sociaal kapitaal op en is de samenspraak tussen leraar en leerling bepalend voor de eigenlijke kwaliteit van het leerproces. Hij beschrijft de dialoog als een respectvolle samenwerking, waar de ene persoon niet op een ander *in*werkt, maar waar mensen *met* elkaar samenwerken.

Den Otter (2015) beschrijft in 'Voicing, geef leerlingen een stem' het belang van het groeien naar een cultuur van actief en initiatiefrijk leren, in plaats van leerlingen enkel laten consumeren en instrumenteel toerusten. Door leerlingen écht stem te geven en hen bij hun innerlijke stem te laten komen, leren ze hun authentieke zelf ontdekken, waardoor ze zelfkennis ontwikkelen en dit kunnen delen met elkaar in een wederkerige dialoog.

Bij het Nederlands Instituut voor Onderwijsvraagstukken en Zeggenschap (NIVOZ, in 2014) wordt de stem van de leerling gekaderd binnen leerlingparticipatie, als het recht van kinderen en jongeren om te participeren in de sociale contexten waar zij deel van uitmaken. Verbeek en Ponte (2014) pleiten in 'Participatie in het onderwijs. Onderzoek met en door leerlingen' ervoor dat kinderen en jongeren actief betrokken worden bij de realisatie en vormgeving van het onderwijs, overeenkomstig hun leeftijd, rijpheid en capaciteiten.

Terugkijkend op bovenstaande onderzoeksactiviteit 'opstelling in de ruimte' in twee studiegroepen rondom de leerling en de leraar, was er vooral sprake van non-participatie van de leerling en de leraar. Er waren veel professionals met goede bedoelingen voor de leerling en de leraar, in plaats van hen actief te betrekken, een volwaardige stem te geven en te volwaardig te laten participeren.

In de praktijk: samenwerken met leerlingen

In twee studiegroepen is de participatieladder van Hart ingevuld door 30 studenten. Hen werd gevraagd om beelden te verkennen in hoeverre leerlingen wel of geen stem hebben bij de keuzes in hun leerproces. Het is bedoeld om bewustzijn te ontwikkelen in hoe participatie en zeggenschap van leerlingen gestalte krijgt in de eigen concrete beroepscontext. Vanuit deze beeldvorming zijn studenten met elkaar de dialoog aangegaan over hun onderliggende opvattingen over de mate waarin zij (non)participatie van leerlingen wenselijk vinden.

In welke mate krijgen leerlingen een stem?	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1. Stem bij inhouden in leervakken	xxxxx xxxx	x	xxxxx	xxxxx xxxxx	xxx	x	xx	
2. Stem bij aanpak leervakken: planning, eigen keuzes		xxx	xxx	xxxxx xx	xxxxx x	xxxxx x	xxxxx	x
3. Stem bij inrichting omgeving: klas, schoolplein, aula	xxx	xxxx	xxxxx x	xxx	xxxxx xxxxx	x	x	xxx
4. Stem bij samenwerken keuzes, beslissingen		x	xxx	xxxxx xxx	xxxxx	xxxxx xxxx	xxx	xx
5. Stem bij keuze projectthema's	xx	xxxxx x	xxxxx x	xxx	xxxx	xxxxx xx	xxx	
6. Stem bij effecten en tevredenheid onderwijs	xx	x	xxxxx x	xxxxx xx	xxxxx	xxxxxx	xx	xx

Tabel 1 Activiteit: Participatie van leerlingen in jouw groep

Uitkomsten van (non)participatie van leerlingen (N=30). Verticale as: onderwijsactiviteiten. Horizontale as: treden 1-8 Hart.

Analyse laat zien dat de mate van wel of geen participatie op alle treden voorkomt. Het laat zien dat er in geringe mate gescoord wordt op non-participatie (trede 1-3), dat de hoogste scores voorkomen bij manipuleren en informeren (trede 4-6) en er in geringe mate gescoord wordt op participatie (trede 7-8).

De dialoog tussen de studenten na deze onderzoeksactiviteit leverde bewustwording op over de diversiteit in de mate waarin de studenten vinden dat leerlingen actief betrokken moeten worden en (mede)zeggenschap moeten krijgen in het onderwijs. De diversiteit aan opvattingen over (non)participatie leidde tot levendige discussies. Het samen exploreren van de huidige realiteit en deze onder een vergrootglas leggen vanuit verschillende perspectieven activeert de dialoog.

In het gesprek na het invullen van deze items geven de studenten aan dat het te grote algemene vragen zijn, waardoor een kruisje niet zoveel specifieke informatie geeft over de participatie. Een belangrijk aandachtspunt voor vervolgonderzoek: hoe meet je (non)participatie, met welk doel en hoe contextualiseer en concretiseer je dit? Mogelijk kan een student kiezen voor één concrete context binnen zijn praktijk en daarin de mate van (non)participatie beschrijven.

Hart (1992) omschrijft het belang van participatie vanuit burgerschap in een democratische gemeenschap. Democratisch opgroeien hangt samen met de mate waarin burgers betrokken worden, met name in de directe leer- en leefgemeenschap waar zij deel van uitmaken. Participeren gaat om het proces of het delen van overwegingen, keuzes en beslissingen op thema's die direct betrekking hebben op iemands leven en de gemeenschap waar hij deel van uitmaakt. De Winter (2015) schrijft in 'Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: vanachter de voordeur naar democratie en verbinding' ook over participatie. Volgens hem is er is een sterke relatie tussen hoe kinderen worden grootgebracht en hun latere betrokkenheid en participatie in de samenleving. Hij noemt democratisch opvoeden, als het ontwikkelen van een *Civil Society*, een leef- en leergemeenschap waarin je sociale verbondenheid creëert in plaats van sociale problemen. Zonder opvoeding gericht op democratie en verbinding blijven niet alleen de sociale oorzaken van die problemen

buiten beeld, maar neemt ook het aantal individuele diagnoses enorm toe. Het is krachtiger om de sociale context en de situaties rondom een kind te verbeteren.

Van Herpen (2008) schrijft in 'Duurzaam opvoeden en ontwikkelen' over de maatschappelijk verantwoorde taak van het onderwijs onder het motto 'de maatschappij, dat zijn wij', met de nadruk op de onderlinge omgaan tussen mensen. Wanneer we verantwoord naar die maatschappij iets ondernemen, dan zullen we ter voorbereiding op diezelfde maatschappij dus ook verantwoord moeten opvoeden en begeleiden. Volwassenen, opvoeders en begeleiders moeten situaties scheppen waarin participatief gedrag als het ware wordt uitgelokt (Van Herpen, 2008). Hierdoor krijgen leerlingen kansen om te participeren vanuit zowel een eigen stem als in het leren om te gaan met andere stemmen en perspectief, op weg naar toekomstig burgerschap in 'samen leven, samen leren'.

In de praktijk: samenwerken met andere professionals

Studenten werken samen met leerlingen en vele interne en externe professionals binnen een of meerdere netwerken. De mate waarin zij hierbinnen stem krijgen is ook geïnventariseerd met de treden van de participatieladder. Aan studenten is gevraagd om de participatieladder in te vullen over het samenwerken als professionals: in de school, bovenschools en met de omgeving. Onderstaand een overzicht van de uitkomsten (zie voor een toelichting de uitleg bij tabel 1).

Tabel 2
Activiteit: mate van (non)participatie in het netwerk waarbinnen je samenwerkt.

In welke mate krijg jij als professional stem in het netwerk?	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1. In interactie met leerlingen				x	xxx	xxx	xxxxx xxxx	xxxxx
2. In interactie met collega's met gelijke taak en rol				x	xxxx	xxxxx x	xxxxx	xxxxx
3. In interactie met ouders	x			x	xxxx	xxxxx	xxxxx xx	xxx
4. In interactie met management en beleid			xx	xxx	xxxxx xx	xxxx	xxxx	x
5. In het schoolbestuur	xx	x	xx xx	xxxxx x	xxxxx x	xx		
6. In het samenwerkingsverband	xxx	xx x	x	xxxxx x	xxxx	xxx	x	

Tabel 2
Activiteit: mate van (non)participatie in het netwerk waarbinnen je samenwerkt.

Een eerste analyse van deze gegevens laat een duidelijke trend zien. In en rond de klas en met ouders is er een hoge mate van participatie (trede 5 – 8). In de ruimere context (management, schoolbestuur, samenwerkingsverband) ligt het zwaartepunt op consulteren en informeren (trede 4 – 5). Deze data geven inzicht in de trends, wat stof gaf tot discussie en dialoog over samenwerken, het werkzaam zijn in netwerken en de mate van participatie binnen organisaties.

Samenvattend beeld

Door studenten te laten exploreren wat samenwerken, het denken in systemen, het bouwen aan relatienetwerken en de mate van participatie hierbinnen voor hen betekent, geeft stof om een kritische dialoog over aan te gaan met elkaar.

Studenten hebben nagedacht over wat professioneel samenwerken voor hen betekent en zijn zich bewuster geworden van het systeemdenken en de ecologie waarbinnen zij werkzaam zijn. De systeemtheorie van Sameroff en Chandler (1975) en de ecologie van Bronfenbrenner (1979, 1995) reiken kaders aan om contexten en systemen daarbinnen in beeld te brengen. Wielinga's (2013) benadering over organische relatienetwerken voor co-creatie gaat over systemen als relaties, wat verder rijkt dan het denken over systemen als structuren. In een opstelling hebben studenten ervaren dat het bouwen aan een (relatie)netwerk een complex geheel is van actoren rondom een leerling en leraar, wat vraagt om duidelijke regie in taken, rollen en verantwoordelijkheden en het (onder)kennen van ieders perspectief hierin.

De wijze waarop de leerling, leraar en ouders binnen dit complexe geheel een stem krijgen, hebben studenten ervaren in het toepassen van de participatieladder. De mate van (non)participatie in het samenwerken met leerlingen en *voicing* bij leerlingen en in het samenwerken als professionals bracht discussie op gang. In dit artikel worden diverse bronnen aangehaald die pleiten voor participatie en *voicing*. (Freire, 1995, 1998: Kienhuis, In: Swet, 2008; De Winter, 2015, Den Otter, 2015) als voorbereiding op een democratische samenleving in samen leven, samen leren. *Voicing* en de stem van de leerling, leraar en ouders zijn daarbij een thema dat

om een kritische reflectie vraagt: zij mogen in de veelheid van educatieve partners om hem heen, immers niet in de vergetelheid raken.

Om de cirkel rond te maken, in een 'holon', wordt deze verkenning in een holistisch perspectief afgesloten. Miller (2010) benadert onderwijs als een groeiproces, een reis in zichzelf, samen met anderen, in een open en actieve houding naar de wereld. Dit vraagt om een veilige relatie, een eigen stem mogen geven in een open wederkerige dialogische cultuur. Als professional sta je in iedere nieuwe context voor de uitdaging om je bewust te zijn van het systeem waarin je werkzaam bent, de ecologie en je eigen positie daarbinnen, om van daaruit een bijdrage te leveren aan het bouwen aan relatienetwerken en participatie en emancipatie daarbinnen mogelijk te maken.

Dit verkennend onderzoek met studenten leverde rijke ervaringen op rondom samenwerken en het bouwen aan relatienetwerken. Voor ons als docenten heeft deze exploratie inspiratie, kennisontwikkeling, onderzoeksactiviteiten en data opgeleverd, waarmee we toekomstige studenten en het curriculum van de M EN willen verrijken. Een mooi staaltje van win-win in samenwerken.

Student: "Ik ben vooral meer na gaan denken over participatie in het onderwijs".

Literatuur:

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through space and time: a future perspective. In: Moen, P., Elder, G.H., & Luscher, J.R. (eds). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development (619-647)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Hart, R. (1992). Ladder of young people's participation. In R. Hart (Ed.), *Children's Participation from Tokenism to Citizenship* (Vol. Innocenti Essays, no. 4). Florence: UNICEF.

Herpen, M. van. (2008). *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen*. Antwerpen: Garant.

Holdsworth, R. (2007). *Keynote on the National Research Conference: Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls*. Nottingham: University of Nottingham.

Horst, W. ter. (1980). *Algemene orthopedagogiek. Proeve van een theorie-concept*. Kampen: Kok.

Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In J. van Swet e.a. (2008), *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen: Garant.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H., & Liaghatdar, M. (2012). Holistic Education: An approach for 21th. Century. *International Education Studies*. Vol. 5, No. 2: april 2012.

Meersbergen, E. van, & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012, 51 (4), 175-185.

Miller, J.P. (2010). *Whole Child Education*. Toronto: University of Toronto.

Otter, M. den. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: InStondo.

Sameroff, A.J., & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In *Review of Child Development Research*, ed. F.D. Horowitz,

M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegal, *Vol. 4*, 187–244. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Swet, J. van. (2014). *Leraar in Samenwerken*. Lectorale rede. Verkregen van <http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Opleidingscentrum-Speciale-Onderwijszorg/Onderzoek-en-lectoraat/Leraar-in-samenwerken.htm>. Tilburg: Fontys OSO.

Swet, J. van, & Huijgevoort, H. van. (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. In: Swet, J. van, & Bakx, A. (red.) *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen* (pp. 21-26). Tilburg: Fontys.

Verhofstadt-Denève, L., & Geert, P. van (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Wielinga, H.E. (2013). Een netwerk tot leven brengen. Energie voor co-creatie. Artikel in het kader van Congres 'Rijksoverheid zoekt partner'. Den Haag: Academie voor Overheidscommunicatie, april 2013.

Winter, M. de. (2015). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

	<p>Anja van Zon is orthopedagoog, docent, studiebegeleider en kenniskringlid van het lectoraat 'Leraar in Samenwerken' bij Fontys Hogescholen, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. e-mail: a.vanzon@fontys.nl</p>
	<p>Marianne den Otter is orthopedagoog, docent en kenniskringlid bij het lectoraat 'Leraar in Samenwerken' bij Fontys hogescholen OSO, M EN. Daarnaast werkt zij samen met het werkveld als procesbegeleider in diverse contexten en inhoud. e-mail: m.denotter@fontys.nl</p>