

Explosief/agressief gedrag bij kinderen. Wat kun je doen in je klas?

Er zijn kinderen die gedrag vertonen dat we bestempelen als explosief. Dat wil zeggen dat ze oncontroleerbare momenten hebben in hun gedragingen. Je kunt dit rangschikken onder agressie; ze schelden, vloeken, gooien met dingen, enz.

Voor buitenstaanders lijken de explosies willekeurig plaats te vinden, maar dit is vaak niet het geval. Vaak blijkt dat er een patroon in dit gedrag zit. De kunst is om dat patroon te ontdekken, omdat je dan de gedragingen kunt aanpakken.

Deze kinderen lijken jou niet te willen gehoorzamen en bij elk conflict uit te zijn op escalatie.

Het is geen onwil.

Er is echter een ander gezichtspunt dat de moeite waard kan zijn om in ogenschouw te nemen. Het kan een mogelijk begin zijn van de oplossing.

Er zijn kinderen die de cognitieve vaardigheden missen op het gebied van flexibiliteit/aanpassingsvermogen, frustratietolerantie en probleemoplossing. Ze kunnen bijvoorbeeld niet snel over schakelen van de ene setting naar de andere. Een setting is een bepaalde activiteit of gebeurtenis waar ze op dat moment aan deel nemen. Stel je voor: het kind is aan het tekenen en moet stoppen om te gaan rekenen. Jouw opdracht om te stoppen leidt tot negeren van je vraag, weigering of een explosie. Dit gedrag zie je soms ook terug bij kinderen met een vorm van autisme.

Ontwikkelingspsychologen hebben ontdekt dat leren gehoorzamen en dus je eigen behoefte uit stellen een vaardigheid is die je moeten leren (Amsel, 1990; Kochanska, 1993). Ongehoorzaamheid is dus vaak een bijproduct van die ontwikkelingsachterstand en niet van onwil.

Dit is meteen de reden waarom bij deze kinderen belonen en straffen niet goed werkt. Hiermee leer je namelijk die cognitieve vaardigheden niet aan. Het voortbestaan van het explosieve inflexibele gedrag ligt overigens ook niet aan de leerkracht (hoewel hij het misschien wel in stand houdt).

Tekorten aan executieve vaardigheden.

Dit zijn vaardigheden op het gebied van kunnen plannen en organiseren, waardoor je je impulsen kunt onderdrukken en je gedachten kunt ordenen, alternatieve oplossingen kunt genereren en mogelijke uitkomsten kunt bepalen. Het omvat ook het werkgeheugen, waarmee gebeurtenissen kunt onthouden, erop terugblikken en aan de hand daarvan dus weloverwogen keuzes kunt maken voor je toekomstige acties (één van de vaardigheden dus die bijvoorbeeld kinderen met ADHD ontberen). Als je dit niet kunt, leer je dus eigenlijk niet van je fouten (Fuster, 1995). Hoewel ontwikkelingspsychologen het nog niet geheel eens zijn welke functies allemaal tot de executieve vaardigheden behoren en er een zekere overlap bestaat, is wel aangetoond dat tekorten

op dit gebied leiden tot problemen in de klas. Aangetoond is ook dat agressie zich zelden voordoet buiten de context van concentratie en slechte impulsbeheersing (Waschbusch, Willoughby en Pelham, 1998). Vandaar dat kinderen met ADHD ook vaak agressief gedrag vertonen.

Samenvattend: Agressief/explosief gedrag wordt dus gedeeltelijk veroorzaakt door een tekort aan cognitieve vaardigheden. Dat tekort is te wijten aan een ontwikkelingsachterstand op dat gebied en geen onwil of een verkeerde opvoedmethode.

Het zal duidelijk zijn dat kinderen met een tekort op het gebied van taalontwikkeling ook moeite hebben om hun reacties te kunnen overwegen, de gevolgen te overzien of hun frustraties op een goede manier onder woorden te brengen.

Kinderen die wat extreem zijn in hun denken, de “zwart-wit”denkers, hebben uitgesproken blauwdrukken voor bepaalde situaties. Zij houden geen rekening met (onverwachte) situationele kenmerken en zien eerder details dan het geheel. Ook kunnen zij zich vaak niet of nauwelijks verplaatsen in standpunten van anderen, noch kunnen zij bedenken hoe die tegen *hen* aankijken. Deze kinderen kunnen explosief/agressief reageren op situaties die “zo niet horen te gaan.”

Adri weet precies hoe laat de klas naar buiten moet voor de pauze. Dit gaat immers elke dag zo? Hij houdt er absoluut geen rekening mee, dat de pauze wel eens verzet moet worden omdat de school- of klassenorganisatie dit vereist. Op het moment dat de pauzetijd niet klopt, gaat hij helemaal uit zijn dak. Rekening houden met de verandering en zijn verwachtingen aanpassen kan hij niet.

Dit hoeven overigens niet altijd kinderen te zijn die een vorm van autisme of NLD hebben. Ook andere kinderen kunnen dit gedrag vertonen. Als je met deze kinderen gaat praten over hun “zwart” dat misschien wel wit is, zou je heel voorzichtig met donkergrijs moeten starten. Hun gezichtspunt tegenspreken werkt niet. Het is op eieren lopen om hun gezichtspunt geleidelijk bij te stellen.

Tekorten aan sociale vaardigheden.

Kendall(1993) maakte onderscheid tussen cognitieve vertekening en cognitieve tekorten. De eerste term verwijst naar het onjuist uitleggen van sociale informatie, het tweede naar onvoldoende “denkactiviteit” in situaties waarin vooruitdenken op je acties handig zou zijn.

Cognitieve vertekening zorgt voor onvolledige, inaccurate en bevooroordeelde codering/interpretatie van sociale gebeurtenissen en leiden vaak tot een beperkte respons op deze situaties. Een aantal overtuigingen die deze kinderen huldigen ben je vast tegengekomen. “Ik ben stom.” “Je geeft altijd mij de schuld.” “Ik zal het wel weer gedaan hebben, hè?” “De meester heeft de pik op mij.”

Cognitieve tekorten zorgen voor een gebrek aan oplossingsgericht denken. Vaak zien deze kinderen alleen agressief gedrag als mogelijke respons op de situatie.

In combinatie met een gebrek aan andere sociale vaardigheden, zoals inlevingsvermogen, niet kunnen inschatten hoe je overkomt, enz. kan dit leiden tot explosief gedrag. Overigens is het niet zo dat alle kinderen die gebrekkige sociale vaardigheden hebben, explosief gedrag vertonen en kunnen ook sociaal vaardige kinderen explosief zijn.

Greene en Ablon (2007) onderscheiden vijf wegen, zeg maar probleemgebieden die mogelijke oorzaak zijn voor het explosieve gedrag.

- Gebrekkige executieve vaardigheden
- Taalverwerkingsproblemen
- Vaardigheden op het gebied van emotieregulering
- Vaardigheden op het gebied van cognitieve flexibiliteit
- Sociale vaardigheden

Een aantal probleemgebieden heb ik hier uitgebreider genoemd, omdat dit je een zeker begrip kan geven over het ontstaan van het explosieve/agressieve gedrag. Voor een uitgebreide uiteenzetting verwijs ik naar hun boek *Het behandelen van explosieve kinderen*. (Greene en Ablon, 2007). Vaak kun je als leerkracht niet goed bepalen welk gebied de oorzaak is. Uit onderzoek blijkt echter dat de ontoereikende vaardigheden uit een van deze gebieden komt (Greene, Ablon, 2007).

Voor het daadwerkelijk ontstaan van het explosieve gedrag is een trigger nodig. Een situatie of gebeurtenis die de aanleiding vormt voor de explosie. Als je de trigger kunt ontdekken, wordt het explosieve gedrag dus voorspelbaar. De uitbarsting doet zich dus voor wanneer de eisen die de omgeving stelt niet door het kind beantwoord kunnen worden. M.a.w. het kind heeft niet het vermogen om op een goede manier te reageren.

Hoe ontdek je de trigger?

Door met het kind in gesprek te gaan (en als je niet de leerkracht van het kind bent, later ook met de leerkracht). Je zou bijvoorbeeld kunnen vragen: "Waar heb je het vaakst ruzie over met je meester/ klasgenoten?" "Word je wel eens erg kwaad op iemand?" "Vind je het moeilijk lang stil te zitten?" "Is het lastig om steeds snel van werkje te moeten wisselen?"

In een gesprek met de leerkracht kun je misschien bevestiging krijgen van deze zaken. In ieder geval ziet het kind ze zo. Ook een observatie kan licht op de zaak werpen. Belangrijk is dat leerkracht en kind het eens zijn over wat de aanleiding is van de problemen.

Probleem gedefinieerd : wat nu?

Eerst wil ik je mogelijke aanpak bekijken. Het blijkt namelijk dat volwassen (leerkrachten dus ook), dit soort gedrag volgens drie plannen aanpakken.

- A. De volwassene dwingt het kind te doen wat hij wil. "En je gaat nu gewoon op je plek zitten." Het kind heeft immers maar te luisteren, want jij bent de leerkracht. Als het kind dwars blijft liggen, voer je de druk op. Deze aanpak leidt vaak tot een explosie. Hij leidt in ieder geval niet tot wederzijds begrip.
- B. De volwassene overlegt op een rustig moment met het kind en probeert samen oplossingen te zoeken om de explosies te voorkomen. Dit is een prima aanpak, waar wel een paar addertjes onder het gras zitten. Daarover later meer.
- C. De volwassene laat zijn plan (voorlopig) varen en vermijdt zo een explosie. Hij schort de eis op, omdat het kind daar niet aan kan voldoen.

Alle drie de plannen van aanpak kunnen werken in je klas. Alleen niet bij de kinderen waar we nu over praten.

Leerkrachten zijn gewend met plan A te werken. Het kind moet gewoon bepaalde dingen doen, of het daar nu zin in heeft of niet. Soms moet je nu eenmaal dingen. Zo zit het leven immers in elkaar? Voor veel kinderen is deze aanpak geen probleem; zij beseffen inderdaad dat het leven zo in elkaar zit.

Voor veel leerkrachten klinkt plan C als toegeven. Toegeven is echter wat anders. Als je met plan A (dwingen) begint en je loopt vast, waarna je dan maar besluit om plan C (eis laten vallen) toe te passen, geef je toe. Dat is iets anders dan doordacht plan C toe te passen.

Zeyneb was een beweeglijk meisje. Ze kon eigenlijk geen tien minuten op haar stoel zitten. De juf had elke dag hooglopende conflicten met haar. Een kind hoort nu eenmaal gewoon op zijn stoel te zitten en te werken. Punt uit. Als Zeyneb niet ging zitten, ondanks herhaalde verzoeken, sleurde de juf haar gewoon naar haar plek en plantte haar boos op haar stoel. Zeyneb bleef dan wel weer even zitten, maar de sfeer in de klas was wel verpest. Soms ging Zeyneb zo erg krijsen dat de juf haar dan maar even liet lopen.

Na het probleem aan de gedragspecialist te hebben voorgelegd, werd besloten een gesprek met

Zeyneb te hebben, waarom ze niet kon blijven zitten. Daarin bleek dat Zeyneb zich niet kon blijven concentreren op haar werk, maar als ze even gelopen had, het naar haar idee wel weer ging. Ook de zorgen van de juf werden besproken. De juf was bang dat Zeyneb alleen nog maar zou lopen door de klas en niet zou werken.

Samen werd afgesproken dat Zeyneb even een loopje mocht hebben over de gang, maar na 3 minuten weer terug moest zijn. Zeyneb mocht zelf bepalen wanneer dat nodig was. Als ze te vaak zou gaan lopen in de ogen van de juf, moest er opnieuw gepraat worden.

Al snel na invoering van het plan bleek dat Zeyneb helemaal niet zo vaak de gang op ging als de juf gevreesd had. Ze bleef ook steeds korter weg. Plan C (eis van zitten laten vallen) overgaand in plan B (samen een oplossing vinden) leidde uiteindelijk tot resultaat.

Er is een categorie kinderen die je niet met plan A ertoe kunt zetten de dingen te doen “omdat ze moeten van jou.” Met deze kinderen ontstaan heftige conflicten. Die conflicten gaan niet vanzelf weg, omdat de vaardigheden van het kind niet vanzelf verbeteren. Ook met alleen plan C verandert er niets, maar dit kan soms een goede tijdelijke oplossing zijn. Het vermijdt in ieder geval de explosies.

Als het zo simpel is, waarom gebruiken leerkrachten dan toch zo vaak plan A?

Dat komt omdat we vaak zelf zo opgevoed zijn. Het komt ook omdat het bij “gewone” kinderen prima werkt. Bovendien is er de misvatting dat plan A veel efficiënter en sneller werkt dan de andere plannen. Plan A werkt echter alleen aanvankelijk sneller. Omdat het plan het probleem niet oplost, is het op den duur echter een stuk inefficiënter dan plan B.

Plan B als noodplan.

Soms wacht de leerkracht tot de explosieve situatie zich (bijna) voordoet en start dan plan B (overleg over oplossingen). Helaas is dat een minder geslaagd moment. Er is grote kans dat het plan niet werkt op dit moment. Als het wel werkt, bestaat de kans dat het een “steeds terugkerend plan” wordt. Bij elke bijna explosieve situatie wordt noodplan B in werking gezet. Leerkrachten (en kinderen) kunnen echter maar een beperkt aantal B-plannen aan per dag. Het is beter om plan B als pro actieve oplossing te gebruiken.

Plan B als pro actief plan.

Als je plan B wilt gebruiken als pro actief plan, moet je de fases van dit plan alle drie doorlopen. Die fases zijn:

1. Empathie tonen (plus geruststelling).
2. Definitie van het probleem bepalen
3. Uitnodiging

Stap 1: empathie tonen zorgt ervoor dat het kind rustig blijft. Als mensen het idee hebben dat er naar hen geluisterd wordt, blijven ze in de regel kalm. Je erkent bovendien dat het kind een terechte zorg heeft en je definieert die ook. Het uitspreken van die empathie zou kunnen beginnen met: “Het is me opgevallen dat...”

Stap 2: Het is belangrijk dat het probleem goed gedefinieerd wordt. De tweede vraag kan dus ongeveer zo luiden: “Wat is er aan de hand?” Pas op dat je na het tonen van empathie en het definiëren van het probleem niet vervalst in plan A.

Leerkracht: “Ik begrijp dat je het heel lastig vindt om na schooltijd je huiswerk te doen?” Kind: “Ja.” Leerkracht: “Wat is er aan de hand dan?” Kind: “Na schooltijd wil ik spelen. Ik ben moe.” Leerkracht: “Ik begrijp dat je na schooltijd liever wil spelen.”	
Overgang naar plan A Leerkracht: “Maar je moet toch je huiswerk doen.”	Blijft bij plan B Leerkracht: “Ik maak me alleen zorgen om je huiswerk. Heb jij een idee hoe we dit kunnen oplossen?”
Kind: “En toch wil ik..”(ontploft)	Kind: “Ik zou eerst kunnen spelen en na het eten een half uur kunnen gaan leren.”

Kinderen verwachten ook vaak een plan A na je empathie en dreigen dan alsnog te ontploffen. Maak dan duidelijk dat je niet op een plan A uit bent: “Ik zeg niet dat je je huiswerk meteen na school moet maken (ook niet, dat het niet hoeft!).”

Stap 3: nodig het kind uit om met oplossingen te komen. Uiteraard kun je zelf ook oplossingen aandragen, maar het is een handige strategie om eerst het kind iets te laten bedenken.

Het tonen van empathie, het definiëren van het probleem (het kind is echt moe na school, wat niet onredelijk of raar is, daarna je eigen zorgen naast die van het kind leggen en uitnodigen tot het bedenken van mogelijke oplossingen, kan ertoe leiden dat er oplossingen komen die voor beiden acceptabel zijn. Wel is het zo, zeker bij hardnekkige problemen, dat de eerste oplossing tóch niet blijkt te werken. Het kan zijn dat één van de partijen uiteindelijk toch niet mee wilde werken,

ondanks de eerdere belofte. Dat is niet erg. Vaak zijn er meerdere plan B gesprekken nodig. Bekijk of dat ligt aan de volgende dingen:

- Was de oplossing voor één van beiden toch niet een goede?
- Was de oplossing realistisch?
- Was de oplossing wel haalbaar?

Bedenk dat het kind in ieder geval geoefend heeft met oplossingsgericht denken. Verval niet meteen in een nieuw plan A, omdat het kind “toch niet doet wat het had beloofd.” Ga opnieuw om de tafel zitten en bekijk waar het fout ging.

Het kind heeft geen idee waarom hij ontploft, laat staan dat hij oplossingen heeft.

Het kan natuurlijk dat een kind om wat voor reden dan ook, niet onder woorden kan brengen waarom het ontploft. Je zult dan als leerkracht moeten proberen om heel voorzichtig mogelijke oorzaken te benoemen. Serveer deze niet als zekerheden, maar als suggesties.

Leerkracht: “Kan het zijn, dat je taal vervelend vindt?”

Kind: “Nee.”

Leerkracht: “Wil je het wel maken dan?”

Kind: “Nee.”

Leerkracht: “Dus je vindt het niet heel vervelend, maar je wilt het toch niet maken. Begrijp ik dat goed?”

Kind: “Ja, want als ik fouten heb, zegt u dat door de hele klas.”

Leerkracht: “En dat maakt je zo boos?”

Kind: “Ja, Dan denkt iedereen dat is stom ben.”

Het vervolg van een dergelijk gesprek zou kunnen zijn om te kijken wat voor beide partijen acceptabele oplossingen zijn. In dit geval zullen die niet moeilijk te bedenken zijn.

Je klas en proactief plan B

Alle kinderen hebben wel eens problemen, het zijn tenslotte net mensen. 😊 Daarom kun je de problemen van kinderen ook best in de groep bespreken. Als de sfeer goed is en het klassenklimaat veilig, blijken groepen grote steun te kunnen zijn voor kinderen die ergens een probleem mee hebben. Uiteraard bespreek je iemands probleem niet als de eigenaar van het probleem dat niet wil. Als kinderen echter beseffen dat zij niet de enigen zijn die wel eens ergens mee worstelen, zijn zij prima in staat elkaar te helpen. Zo leren kinderen dat iedereen zwakheden heeft en dat je die samen kunt overwinnen of in ieder geval behapbaar maken.

De school en proactief plan B

Kinderen die het vaak “verkeerd” doen en straf krijgen, zijn de kinderen die daar het minst van leren. Dat is een beetje jammer, want elke school heeft naar haar idee wel een paar van deze kinderen. Blijkbaar werken plan A en sancties niet om het kind te leren het “goed” te doen. Het overwegen waard is het dan, om de gedragspecialist met deze kinderen een proactief plan B te laten proberen. Plan A werkte immers niet? Dus wat heeft de school te verliezen? Zie het gedrag van deze kinderen even niet als moedwil, domheid, aandacht trekken, machtsmisbruik, c.q. leerkracht ziekten; maar bekijk het eens als een nog niet beheerste cognitieve vaardigheid. Zoals ik op mijn website al schreef: geen kind gaat 's morgens naar school met het idee eens lekker de juf of de andere kinderen te gaan pesten. Ergens gaat het mis, dus ergens is hulp nodig. Bij de zoveelste mislukte som nooit een probleem, maar bij de zoveelste mislukte gedraging vaak een probleem als een berg. Het toepassen van plan B kan zelfs met hele jonge kinderen. Delfos heeft al laten zien (*Luister je wel naar mij?* 2006), dat zelfs vierjarigen uitstekend kunnen vertellen wat ze vinden.

Samenvattend:

Veel leerkrachten gebruiken in de dagelijkse praktijk plan A. Dat werkt voor de meeste kinderen prima. Voor explosieve/agressieve kinderen is een andere aanpak nodig. Plan A werkt niet bij hen, zij ontploffen er van. De andere aanpak zou het plan B uit dit artikel kunnen zijn. Realiseer je, dat je zelfs bij een beginnend plan B ongewild kan terugvallen in de plan A modus.

Plan B bestaat altijd uit het tonen van empathie, het definiëren van het probleem en het door beide partijen uitspreken van hun zorgen. Daarna wordt het kind uitgenodigd om oplossingen te bedenken, al dan niet voorzichtig geholpen door de leerkracht. Een verzonnen oplossing hoeft niet altijd meteen te werken, dat is een onrealistische gedachte. Bedoeling is dat het kind leert oplossingen verzinnen in plaats van het agressieve “ontplof” gedrag. Leren denken in oplossingen moet je leren en dat vergt oefening. Ga dus niet uit van onwil, maar van onvermogen. Het kind heeft steun van de leerkracht nodig bij het ontwikkelen van deze vaardigheid.

Literatuur:

Amsel, A. (1990). Arousal, suppression, and persistence: Frustration theory, attention and its disorders. *Cognition and emotion*, 4(3), 239-268.

Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.

Delfos, M.F. (2006) *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Fuster, J.M. (1989). *The prefrontal cortex*. New York: Raven press.

Greene, R.W. & Ablon, J.S. (2007). *Het behandelen van explosieve kinderen. De methode van het gezamenlijke oplossen*. Amsterdam: Nieuwezijds.

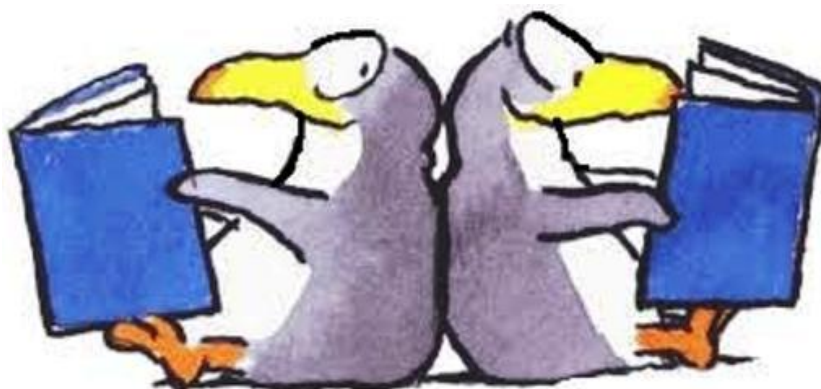
Kendall, P.C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 235-247.

Kochanska, G. (1993). Towards a synthesis of parental socialization and Child temperament in early Development conscience. *Child Development*, 64, 325-347.

Pelham, W.E. et al. (1998) Empirically supported treatments for attention deficit disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 190-205.

Teggelaar, J en Bosch, J. van den. (2010). *Oplossingsgericht werken met leerlingen. Sleutels voor het professionaliseren van begeleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen

Waschbush, D.A.; Willoughby, M.T. & Pelham, W.E. (1998). Criterion validity and the utility of reactive and proactive aggression: Comparisons to attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and other measures of functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 396-405.



www.gedragsproblemenindeklas.nl