

Samen dienstbaar voor leraar en leerling

Je gedrag van vandaag bepaalt niet hoe ik jou morgen behandel

Over een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag

Wilma Rademaker

Aanleiding

Inleiding | Met de komst van passend onderwijs in 2014 stromen minder leerlingen voor hun zeventiende jaar door naar jeugdzorg of gehandicaptenzorg. Dat heeft als gevolg dat gedragsproblemen die zich eerder binnen de jeugdzorg of de gehandicaptenzorg zouden openbaren, nu zichtbaar worden binnen het (speciaal) onderwijs. Leerkrachten vinden dit lastig, zij ervaren handelingsverlegenheid en stress. Op een school voor speciaal onderwijs (cluster 4) waar kinderen met gedragsproblemen onderwijs ontvangen, is een onderzoek gedaan naar de relatie tussen de leerkracht en de leerling. In dit artikel wordt verslag van gedaan van dit onderzoek. Eerst wordt het ontstaan van handelingsverlegenheid besproken. Vervolgens wordt kort beschreven wat er onder een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie wordt verstaan en welke interventies er in dit onderzoek zijn gedaan. Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten door meer kennis te hebben van een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie meer nabijheid bieden en minder vaak een conflict ervaren in de relatie met de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag.

Het ontstaan van handelingsverlegenheid | Handelingsverlegenheid kan voortkomen uit de belemmering die een leerkracht ervaart als het gaat om kennisoverdracht. Door gedragsproblemen kan de leerkracht zijn/haar aandacht niet vestigen op kennisoverdracht; gedragsproblemen vragen immers om direct en adhoc aandacht. Handelingsverlegenheid kan ook voortkomen uit het feit dat de leerkracht simpelweg niet weet om te gaan met het gedrag omdat men onvoldoende kennis heeft van gedragsproblemen en stoornissen. Het is echter van belang voor zowel de leerkracht als de leerling dat deze handelingsverlegenheid wordt weggenomen en dat leerkracht ondersteund wordt om de leerling op goede manier

te begeleiden. Voor de leerkracht is dat van belang omdat handelingsverlegenheid stress verhogend werkt en op termijn zelfs kan leiden tot een burn-out. Voor de leerling is het belangrijk omdat anders de gedragsproblemen toenemen, de leerling in een negatief spiraal terecht komt en achteruit kan gaan in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling.

Triple-C | Om actief aan de slag te gaan met de handelingsverlegenheid van leerkrachten heeft de Eliëzer en Obadjaschool in Zwolle ervoor gekozen om het Triple-C model, onder de naam Kansrijk Denken, te implementeren. Dit model is afkomstig uit de gehandicaptenzorg en is ontstaan door handelingsverlegenheid van begeleiders als het gaat om ernstig probleemgedrag. Het richt zich met name op het zo menswaardig mogelijk begeleiden van mensen met een hulpvraag. Eén belangrijk onderdeel van het Triple-C model is de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie.

Onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie | Een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie gaat ervan uit dat gedragingen uitingen zijn van gevoelens, gedachten, behoeften en intenties. De onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie richt zich dus op het kind dat het gedrag vertoont en niet op het gedrag zelf. Leerkrachten van cluster 4 school geven aan dat het lastig is om vorm te geven aan deze onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Ze geven bijvoorbeeld aan dat ze straffen en belonen als onderdeel zien van hun klassenmanagement en vinden dit lastig of niet noodzakelijk om dit te veranderen. Straffen en belonen past echter niet binnen een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. Daarom is in dit onderzoek samen met de leerkrachten gekeken hoe men vorm kan geven aan deze onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie. De vorm van onderzoek die passend is bij 'samen kijken', is actieonderzoek.

Het onderzoek

Actieonderzoek | Actieonderzoek houdt in dat je samen met leerkrachten/met de school een oplossing voor een probleem bedenkt en dat in de praktijk gaat brengen. Nadat de oplossing in de praktijk is gebracht, wordt er geëvalueerd of de oplossing ook daadwerkelijke de oplossing voor het probleem was. In het meest ideale geval bedenk je de interventies samen met de leerkrachten. De leerkrachten moeten immers met de interventie in de praktijk aan de slag. Binnen dit onderzoek was dat helaas niet mogelijk: leerkrachten kregen binnen deze school aan het begin van het jaar een aantal taken toebedeeld en men had niet de ruimte om als extra taak deel te nemen aan dit actieonderzoek dat pas in februari van start ging. Er werd dus binnen de school de volgende groep gevormd: de teamleider (deze leerkracht geeft één dag in de week gym), de orthopedagoog, de ambulante begeleider en de projectleider Kansrijk Denken (extern persoon).

Interventies | In de periode van actieonderzoek werden een tweetal interventies uitgedacht. De eerste interventie was een zogenaamde ‘wachtactiviteitenbox’ (In deze box zitten dan kleine activiteiten zoals bijvoorbeeld een stressbal en een kleurplaat. Uit deze box konden leerlingen dan een activiteit kiezen, wanneer ze moesten wachten op de hulp van de juf of meester. Op die manier kan loze tijd, wat gelijk staat aan cliertijd, voorkomen worden). Deze interventie werd uitgewerkt in de teamvergadering. Leerkrachten hadden vervolgens vier weken de tijd om de box te implementeren in de klas. Na drie weken bleek dat leerkrachten niets hadden gedaan met de wachtactiviteitenbox. De interpretatie van de ambulant begeleider, de orthopedagoog en de onderzoeker waren dat leerkrachten het waarom van de wachtactiviteitenbox onvoldoende helder hadden. Daarom werd deze interventie stopgezet en werd er een kennisinterventie gepland. De kennisinterventie had als doel dat leerkrachten het Kansrijk Denken model beter leerden kennen om eventueel van daaruit al een eerste vertaalslag te maken naar de praktijk.

Resultaten

Hoe ziet de leerkracht de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag? | Om het effect te meten van het actieonderzoek, is gekeken hoe de leerkracht aan het begin van het actieonderzoek kijkt naar de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag op de cluster 4 school. Leerkrachten geven aan dat leerlingen binnen het cluster 4 onderwijs unieke leerlingen zijn. Leerkrachten gebruiken tijdens de studiedagen en vergaderingen de volgende woorden om dit te duiden: ‘uniek’, ‘elke leerling’, ‘eigenheid’, ‘dat beetje extra’. In de praktijk zien leerkrachten dat de ondersteuningsbehoefte van de leerling ten opzichte van het regulier onderwijs ‘extra’ is en veel meer specifiek: “Hier heb je een enorm palet aan eigenheid.” Omdat de leerling onderdeel is van een groep van ongeveer twaalf leerlingen, zorgt deze eigenheid ook voor een vorm van handelingsverlegenheid: “Ik zou wel iedereen die nabijheid willen geven, maar dat kan niet.”

Hoewel de leerkracht de leerling ziet als een persoon die extra ondersteuning nodig heeft, houdt de leerkracht de leerling verantwoordelijk voor zijn eigen gedrag. Men gaat ervan uit dat een kind bewust of onbewust kiest voor bepaald gedrag. En stelt hierin ook grenzen. Zo stelt men bijvoorbeeld dat een leerling maar tien seconden boos mag zijn en vervolgens weer aanspreekbaar moet zijn/ in staat moet zijn om een keuze te maken. Deze gedachtegang is waarschijnlijk mede ontstaan door de introductie van de emotiekaart (Met de emotiekaart kan de leerling aan de hand van picto’s aangeven hoe hij/zij zich voelt. En vervolgens aangeven wat hij/zij nodig heeft. Bijvoorbeeld even met de leerkracht praten, een rondje lopen of op de zitzak zitten) waarbij leerlingen mogen kiezen hoe ze vormgeven aan hun emotie: “We hebben gezegd: ‘Boosheid duurt tien seconden, daarna kies jij ervoor om boos te blijven.’”

Tijdens de studiedagen en de teamvergaderingen werd vanuit het Kansrijk Denken uitgelegd dat boos of agressief gedrag bij de leerling voort kan komen uit een stukje onduidelijkheid

(staat gelijk aan onveilig voor de leerling). Leerkrachten geven aan dat er dan sprake is van een gedeelde verantwoordelijkheid. De leerkracht moet dan volgens hen aangeven dat er sprake was van onduidelijkheid. Toch vindt men tegelijkertijd ook dat de consequentie moet blijven staan: “Ja tuurlijk, heel veel dingen komen wel uit, eh, zoals jij dat zegt, doordat er iets niet duidelijk is. Maar als je, eh, door soms een straf gedaan te hebben, voelt zo’n kind zich daarna ook weer rein.” Zoals het woord rein mogelijk al doet vermoeden, geven leerkrachten aan dat ze straffen en belonen zien als onderdeel van hun christelijke identiteit.

Hoe geeft de leerkracht vorm aan de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie en wat is het effect van de kennisinterventie? | Om te onderzoeken hoe de leerkracht vormgeeft aan een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie is gekeken naar een viertal behoeften die – volgens Kansrijk Denken- nodig zijn om hieraan vorm te geven: fysieke behoefte (ik voel me veilig), emotionele behoefte (ik mag er zijn), mentale behoefte (ik heb een keuze) en zingevende behoefte (wat ik doe vind ik leuk, het doet er toe).

Aan het begin van de periode scoorden leerkrachten bij het invullen van de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijsten (LLRV) lager dan de norm die de vragenlijst zelf heeft gesteld op basis van onderzoek. Het ontbreken van veiligheid heeft er met name mee te maken dat leerlingen een intensief programma wordt aangereikt die te veel van hen vraagt; de lesstof is te moeilijk of er wordt meer concentratie verwacht bij het uitvoeren van de opdrachten dan haalbaar is voor deze leerlingen.

Tegelijkertijd is het programma wel duidelijk voor leerlingen: men weet wat er komen gaat en dit is duidelijk voor hen. Wanneer een klassikale uitleg niet duidelijk genoeg is voor een bepaalde leerling, wordt het schoolprogramma nogmaals individueel uitgelegd. Het bieden van veiligheid komt verder tot uiting in het geven van nabijheid en eenduidigheid: “En de duidelijkheid van: ik kan bij de leerkracht dit proberen, maar die zegt hetzelfde. Dat voelt als duo’s heel fijn. Dat je samen op één lijn zit.”

Aan het einde van de onderzoeksperiode blijkt uit de LLRV-vragenlijst en de laatste studiedag dat leerkrachten meer nabijheid zijn gaan bieden aan hun leerlingen: “Nou, ik dacht ook dat alle kinderen hetzelfde nodig hadden als ik maar gewoon de consequentie liet zien en als ik maar duidelijk aan gaf wat ik wilde. Maar ik zie gewoon dat deze kinderen iets speciaals nodig hebben. Dat die specialiteit ook heel vaak is nabijheid, even een praatje, erkennen van een probleem en daar ben ik wel echt heel erg anders in gaan denken.”

De emotionele behoeften werd niet gemeten met de vragenlijst. Leerkrachten geven aan het begin van de onderzoeksperiode aan dat ze leerlingen waarderen door met hen contact te maken, ze als unieke personen te zien én om samen succeservaringen te vieren. Deze succeservaringen zijn gericht op zowel zijnsniveau (ik mag er zijn) als op prestatieniveau (ik ben trots op wat ik heb gemaakt).

Als het gaat om de mentale behoeften blijkt dat leerlingen weinig keuzemomenten hebben. De keuzemomenten die er zijn, hebben een voorwaardelijk karakter (als jij dat doet, dan doe ik dit). Opvallend is hierbij dat leerkrachten de visie hebben dat leerlingen ervoor kiezen om bijvoorbeeld boos te zijn: “We hebben gezegd boosheid duurt tien seconden, daarna kies jij

ervoor om boos te zijn.” Deze interpretatie van boosheid houdt mogelijk ook verband met de hoge mate (hoger dan de norm) van conflict die wordt gemeten in de LLRV-vragenlijst aan het begin van de onderzoeksperiode. Aan het einde van het onderzoek is echter wel een afname te zien met betrekking tot conflict. Leerkrachten benadrukken de verantwoordelijkheid van eigen gedrag minder sterk, maar noemen de verantwoordelijkheid van de leerkracht: “Kinderen hebben een hulpvraag en wij zijn de professionals dus wij hebben die hulpvraag te zien en die moeten wij eerder zien dan dat het kind er helemaal uit klapt. Die kant moeten we echt op.”

Evenals aan de mentale behoeften wordt aan de zingevende behoeften weinig aandacht besteedt. Leerkrachten geven wel aan dat praktijklessen vaak beter aansluiten bij hun leerlingen, maar dat de druk van ‘goed scoren op toetsen’ en tijd er vaak voor zorgt dat de leerkracht vasthoudt aan de methode.

Om Kansrijk Denken tot een succes te laten zijn in de praktijk is er nog meer eenduidigheid nodig als het gaat om visie, zo geven twee leerkrachten aan. “Er wordt nu nauw samengewerkt in klassenteams, maar schoolbreed kunnen we nog beter met elkaar samenwerken in het belang van onze leerlingen”.

Conclusie

In dit actieonderzoek stond de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie tussen de leerkracht en de leerling met moeilijk verstaanbaar gedrag centraal. Er is eerst gekeken naar de perceptie van de leerkracht op de leerling. Daaruit blijkt dat de leerkracht de leerling ziet als uniek, één van de velen in een groep en verantwoordelijke voor eigen gedrag. De leerkracht ervaart op deze drie factoren deels handelingsverlegenheid.

Om te onderzoeken hoe de leerkracht vormgeeft aan de onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie werd gekeken naar de vier behoeften die het Kansrijk Denken kent: fysieke behoefte (ik voel me veilig), emotionele behoefte (Ik mag er zijn), mentale behoefte (ik heb een keuze), en zingevende behoefte (wat ik doe vind ik leuk, het doet er toe). Binnen de school wordt met name voorzien in de fysieke en emotionele behoeften. Leerlingen krijgen nabijheid (deze nabijheid is ook significant toegenomen aan het einde van de onderzoeksperiode) en halen veiligheid uit het dagprogramma en eenduidigheid. Als het gaat om de emotionele behoeften worden leerlingen gewaardeerd op zijnsniveau en op prestatieniveau. Daarnaast neemt ook het vieren van succeservaringen een plaats in.

Binnen de mentale behoeften ligt de focus op verantwoordelijkheid voor eigen gedrag. De zienswijze van de leerkrachten op die verantwoordelijkheid houdt mogelijk verband met de hoge mate van conflict die gescoord werd in de vragenlijst. Straffen en belonen zijn onderdeel van het klassenmanagement. Gedurende het onderzoek is er sprake van een voorzichtige verschuiving als het gaat om de verantwoordelijkheid van de leerling naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht als het gaat om de gedragingen die de leerling laat zien. Aan het einde van het onderzoek blijkt dat leerkrachten minder conflict ervaren met hun leerlingen.

Aan de zingevende behoeften wordt binnen de school vrijwel geen aandacht besteedt. Leerkrachten zien daar wel het belang van in.

Vervolg

Een actieonderzoek van vijf maanden blijkt te kort te zijn. Het Kansrijk Denken vraagt om een andere kijk naar leerlingen. Die andere kijk is niet van de ene op de andere dag gerealiseerd. Om de veranderingen die in de periode van het onderzoek zijn bereikt vast te houden, zou het sterk zijn om deze vorm van onderzoek te blijven voortzetten binnen de school: evalueren, wat is nodig om door te gaan, een interventie bedenken en deze in de praktijk implementeren om vervolgens weer te evalueren.

Drie gespreksvragen

1. In dit onderzoek worden vier behoeften genoemd die nodig zijn voor het welbevinden van de leerling. Op welke behoeften leg jij de meeste nadruk? Wat past het beste bij jou?
2. Stelling: Straffen en belonen is onderdeel van mijn klassenmanagement.
3. Hoe leerkrachten tegen probleemgedrag aankijken is bepalend voor hoe zij ermee omgaan. Wat vind jij van probleemgedrag in de klas? Hoe ervaar je probleemgedrag in de klas?

Literatuur

Meer weten over actieonderzoek? | Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). Doing Action Research In Your Own Organization (tweede). SAGE Publications.

Meer weten over een onvoorwaardelijke ondersteuningsrelatie? | Kohn, A. (2006). Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason. Simon and Schuster. / Mol, J. (2005). Opgroeien in vertrouwen. SWP.

Meer weten over de Triple-C methode? | Wouwe, H., & van de Weerd, D. (2009). Het gewone leven ervaren: Triple C in theorie en praktijk. ASVZ.