

Sociaal gedrag in de klas: wat als het mis gaat?

Lilian Vliek

Psycholoog bij het Instituut voor Kanjertrainingen en promovenda aan de Universiteit Utrecht

Gerard Weide

Ontwikkelaar van de Kanjertraining en directeur en psycholoog bij het Instituut voor Kanjertrainingen

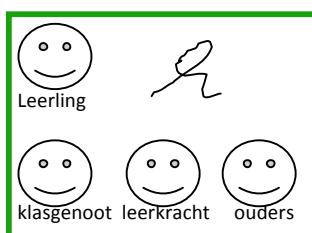
Inleiding

Eefje is per ongeluk op de stoel van Mitchel gaan zitten. Mitchel duwt Eefje van de stoel. "Hé, ik zat daar!". Zijn vriend Joost lacht en vindt hem wel stoer. Eefje valt zacht, maar begint meteen te huilen. De juf rent naar Eefje toe en neemt haar troostend op schoot.

Dit hoofdstuk gaat over kinderen zoals Mitchel, Eefje en Joost: kinderen en jongeren die sociaal nog iets te leren hebben. Ze worden in dit hoofdstuk als voorbeeld gebruikt voor drie typen gedrag. In werkelijkheid vertonen kinderen niet maar één soort gedrag. In de ene situatie kan een kind verlegen zijn, en in een andere situatie kan hetzelfde kind kwaad worden en terugslaan. Voor de leesbaarheid en begrijpelijkheid staat Mitchel in dit hoofdstuk symbool voor agressief gedrag, Eefje voor teruggetrokken, sociaal angstig gedrag en Joost voor meeloopgedrag dat het gedrag van een ander (zoals Mitchel hier) kan versterken. Alle drie de vormen van gedrag zijn 'niet zo handig'. Er wordt in dit hoofdstuk niet gesproken over goed of slecht gedrag. Het is zeer afhankelijk van de cultuur en van je normen en waarden wat als goed of slecht gedrag kan worden gezien. In dit hoofdstuk wordt sociaal 'goed' gedrag gezien als handig gedrag.

De vraag is dan wel: wat is sociaal handig gedrag? Handig gedrag is dat gedrag waarmee je je doelen bereikt. Als een kind graag vrienden wil, maar vervolgens steeds het spel bepaalt, dan is dat niet handig. Andere kinderen willen op deze manier niet meespelen en haken af. Het te zielige gedrag van Eefje, is ook niet handig. Andere kinderen gaan al snel denken: 'Wat een huilebalk, die kan ook niks hebben.' Of: 'Als ik iemand wil pesten, ga ik naar Eefje, die gaat huilen, leuk!' Het gedrag heeft dus niet het gewenste doel.

Als vuistregel kun je zeggen: sociaal handig gedrag is gedrag waarmee het kind zijn doelen bereikt (het voelt zich goed). Het gedrag gaat bovendien niet ten koste van de omgeving: klasgenoten, leerkrachten (en docenten) en ouders voelen zich eveneens goed. Voor de leesbaarheid wordt in dit hoofdstuk de term 'leerkracht' gebruikt. Dit gaat ook over docenten. Tevens wordt 'kinderen' geschreven, waar ook jongeren bedoeld worden.



Bij sociaal handig gedrag probeer je een situatie na te streven die goed is voor jezelf en ook goed voor de ander

Kinderen die veel sociaal onhandig gedrag laten zien, hebben meer moeite om 'erbij te horen'. Deze kinderen worden vaak minder geaccepteerd door leeftijdsgenoten. Ongeveer 1 tot 3 kinderen per klas (5 tot 10 %) hebben moeite met sociaal geaccepteerd te worden door leeftijdsgenoten en hebben hierdoor problemen in de sociale ontwikkeling (Boivin, 2005). Bij adolescenten ligt dit percentage zelfs tussen 10 en 20 procent (Scholte & Engels, 2005). Sociale problemen blijken grote gevolgen te kunnen hebben. Wanneer sociale problemen niet aangepakt worden, kunnen deze leiden tot eenzaamheid, problemen op school, een psychische stoornis en delinquent gedrag (zie Prins, 2001). Uit meerdere studies blijkt dat kinderen die vroeg in de

ontwikkeling gedragsproblemen vertonen, een grotere kans hebben deze te behouden tijdens de puberteit en jong volwassenheid (o.a. Van Lier, 2002).

Naast de gevolgen die sociale problemen voor individuele kinderen hebben, hebben ze ook gevolgen voor de sfeer in de klas. Kinderen kunnen bang zijn voor elkaar en elkaar niet vertrouwen. Als kinderen zich niet veilig voelen in de klas, kan dit ervoor zorgen dat de kinderen in de klas niet aan leren toekomen. School heeft als primaire taak om kinderen kennis, kunde en vaardigheden te leren. Op het moment dat kinderen zich zo erg misdragen of zich zo onhandig sociaal gedragen, dat de klas niet meer aan leren toekomt, is het dus de taak van school om hier iets aan te doen. De overheid heeft dit zelfs in beleid vastgelegd: scholen zijn verplicht om invulling te geven aan de Wet Actief Burgerschap en Sociale Integratie. Dit betekent onder andere dat iedere school aandacht moet besteden aan de sociale ontwikkeling van de leerlingen.

Er is veel onderzoek gedaan naar factoren die samenhangen met sociale problemen. Deze kunnen inzicht geven in het gedrag van het kind. Daarom worden ze in dit hoofdstuk toegelicht. Geadviseerd wordt om de factoren niet aan te dragen als excuus voor grensoverschrijdend gedrag. Sommige kinderen, ouders en leerkrachten kunnen namelijk het gedrag van een kind erg goed 'begrijpen', waardoor ze het kind niet meer aanspreken op het gedrag. Voorbeelden hiervan zijn uitspraken als: "Ja, maar Mitchel heeft ADHD, hij is onzeker, hij werd

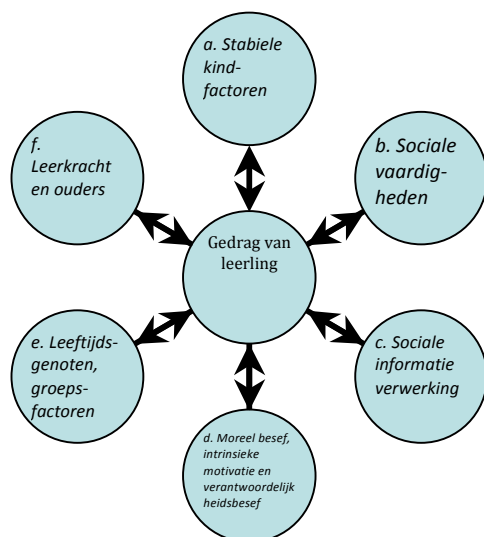
In dit hoofdstuk wordt de visie van de Kanjertraining besproken. Deze visie lijkt een effectieve manier van kijken naar kinderen, problemen en oplossingen. In deze visie wordt uitgegaan van de verantwoordelijkheid van kinderen en wordt gekozen voor een oplossingsgerichte manier van aanpakken, zonder te oordelen. Mitchel wordt niet gezien als een slecht kind, maar als een kind dat nog iets te leren heeft en dit waarschijnlijk ook graag wil (om zijn doelen te bereiken).

uitgedaagd, hij heeft nu eenmaal een kort lontje, hij heeft last van ODD, autisme, is hoog sensitief, is een beelddenker, is een nieuwtijdskind, u bent vroeger toch ook jong geweest?" enz.

Vervolgens worden in dit hoofdstuk trainingen besproken die in het onderwijs veel worden gebruikt om sociaal gedrag te stimuleren. Als voorbeeld van een effectieve training in sociaal gedrag, worden de visie en de aanpak van de grootste training in Nederland op dit gebied toegelicht: de Kanjertraining. Het eerste onderzoek naar de effecten van de Kanjertraining wordt besproken. Daarna worden tips (behorende bij de Kanjertraining) gegeven, die leerkrachten direct kunnen toepassen in de klas.

8.1 Factoren die van invloed zijn op sociaal gedrag

Kinderen zijn voortdurend in interactie met hun omgeving (klasgenoten, ouders, leerkrachten, etc.). Het gedrag van het kind roept bepaald gedrag van de omgeving op. Een huilend kind in de klas wordt bijvoorbeeld door de leerkracht sneller vertroeteld en op schoot genomen dan een agressief kind. Maar huilt een kind wat te vaak, dan kan deze leerling ook irritatie oproepen bij de leerkracht en bij klasgenoten. Vervolgens reageert het huilende kind daar weer op door extra te huilen of in de schulp te kruipen. De omgeving reageert hier weer op. De leerkracht wordt bijvoorbeeld zeer gevoelig voor pijntjes van dit kind, omdat dit kind blijkbaar niets kan hebben. Zo is er altijd een wisselwerking tussen omgevingsfactoren en factoren in het kind. Onderstaande lijst met factoren is niet compleet, maar geeft een overzicht van relevante factoren zoals die uit onderzoek bekend zijn geworden.



Factoren van invloed op het gedrag van de leerling

a. Stabiele kindfactoren

Intelligentie, geslacht en temperament blijken samen te hangen met de ontwikkeling van probleemgedrag. Een hoge intelligentie blijkt een beschermende factor te zijn voor het ontwikkelen van probleemgedrag (Farrington, 1995). Slimme kinderen zullen dus minder snel probleemgedrag laten zien dan minder slimme kinderen. Geslacht hangt samen met het soort probleemgedrag. Jongens neigen naar meer directe fysieke agressie, terwijl meisjes meer relationele agressie laten zien, zoals roddelen. Als kind hebben jongens en meisjes dezelfde kans om depressief te worden, maar in de puberteit zijn meisjes twee keer zo vaak depressief als jongens (Birmaher, Ryan, Williamson, Brent & Kaufman, 1996). Het temperament waarmee een kind geboren wordt, blijkt ook van invloed op probleemgedrag. Een zogenoemd moeilijk temperament hangt samen met agressie. Gedragsinhibitie (de neiging om je gedrag in te houden) hangt samen met somberheid en angst (zie Muris, 2008). Gevoeligheid voor stress blijkt tevens een risicofactor te zijn die kinderen kwetsbaar kan maken voor het ontwikkelen van gedragsproblemen (zie Rutter, 2006).

b. Sociale vaardigheden

Uit onderzoek blijkt dat sociale problemen kunnen ontstaan door een tekort aan sociale vaardigheden. Dat betekent dat agressieve kinderen zoals Mitchel en verlegen kinderen zoals Eefje niet weten hoe ze het anders moeten doen: ze missen de vaardigheden. Goede sociale vaardigheden blijken dan ook een beschermende factor voor ernstige psychische problemen (Stark & Smith, 1995).

Probleemgedrag blijkt zichzelf te versterken, doordat sociale vaardigheden niet geoefend worden. Kinderen die sociaal angstig zijn, proberen vaak sociale situaties te vermijden. Hierdoor komen ze niet in nieuwe situaties waarin ze sociale vaardigheden kunnen leren en dit versterkt de sociale angst. Kinderen met depressieve gevoelens laten vaak teruggetrokken, jaloeus of boos gedrag zien. Hierdoor worden deze kinderen door anderen afgewezen, wat het depressieve gevoel en het gedrag versterkt (Stark & Smith, 1995). Uit onderzoek is gebleken dat deze vicieuze cirkels doorbroken kunnen worden door kinderen sociale, probleemoplossende vaardigheden te leren en door het stimuleren van de omgang met sociaal competente leeftijdsgenoten. Kinderen verminderden hun agressief gedrag toen ze ander sociaal geaccepteerd gedrag leerden, waarmee ze hun doelen konden bereiken (Kazdin, 2003).

c. Sociale informatieverwerking

Volgens sociale informatieverwerkingstheorieën is het gedrag van mensen in vergelijkbare situaties verschillend, doordat zij informatie over de situatie verschillend verwerken. Door die verschillende verwerking

hebben mensen verschillende doelen en emoties en neigen ze naar verschillend gedrag (Orobio de Castro, 2004). In veel studies is inderdaad aangetoond dat bepaalde vormen van sociale informatieverwerking samenhangen met specifieke vormen van agressief gedrag (zie o.a. Dodge, 2006; Orobio de Castro e.a., 2005, 2007). Agressieve kinderen blijken informatie eerder als bedreigend te ervaren en reacties van anderen als vijandig te interpreteren. Verlegen en depressieve kinderen blijken informatie van anderen ook als vijandig te interpreteren. Zij genereren echter geen agressieve reactie, maar juist een teruggetrokken reactie (Quiggle, Garber, Panak, & Didge, 1992). Als Mitchel merkt dat Eefje op zijn stoel is gaan zitten, zou hij kunnen denken: "Dat doet ze expres om mij te treiteren" (vijandige interpretatie). Door deze interpretatie wordt Mitchel eerder boos, dan wanneer hij denkt dat Eefje per ongeluk op de verkeerde stoel is gaan zitten. Vervolgens geeft Mitchel haar een duw. Hij kiest een agressieve reactie, omdat hij niet weet hoe hij het anders kan oplossen (hij mist sociale vaardigheden), of hij weet het wel, maar hij kiest ervoor om Eefje te duwen, omdat hij denkt dat deze reactie de meeste winst oplevert (hij heeft snel zijn stoel terug en wordt stoer gevonden door klasgenoten, waardoor hij denkt populair te zijn). Kortom: de intentie die Mitchel toekent aan het gedrag van Eefje, de mogelijke oplossingen die hij kan bedenken, en zijn idee over een effectieve oplossing zijn dus van grote invloed op het gedrag van Mitchel.

d. Moreel besef, intrinsieke motivatie en verantwoordelijkheidsbesef

Het hebben van moreel besef (bijvoorbeeld: ik vind dat mensen respectvol, eerlijk en te vertrouwen moeten zijn) is een belangrijke factor voor de positieve ontwikkeling van een kind. Moreel besef behelst de overtuigingen die je hebt over hoe mensen in de samenleving zich zouden moeten gedragen tegenover anderen (zie Guerra en Bradshaw, 2008). Er is theoretisch en empirisch bewijs voor de link tussen moreel besef en agressie (Sullivan, Farrell, Bettencourt & Helms, 2008).

De Kanjertraining heeft als uitgangspunt dat vrijwel alle kinderen (dus ook agressieve, teruggetrokken en depressieve kinderen) de intrinsieke motivatie hebben om zich te gedragen naar hun morele besef (wat zij goed gedrag vinden). De intrinsieke motivatie is niet altijd zichtbaar, maar kan aangesproken worden door de houding en verwachting van de leerkracht of ouder (Weide, Oudman & Vliek, 2009).

Wanneer kinderen het gevoel hebben weinig invloed te hebben ('ik ben een slachtoffer, alles overkomt mij, ik kan hier niks aan doen'), dan blijken interventies weinig effect te hebben en gedrag dus moeilijk te veranderen. Wanneer een kind leert om naar het eigen gedrag te kijken en zelf bij te dragen aan de oplossing van de moeilijkheden, dan zal een training meer effect hebben (Ringrose, 1993). Verantwoordelijkheidsbesef of het gevoel dat je invloed hebt op de situatie of de uitkomst daarvan, maken een kind dus toegankelijk om nieuw gedrag te leren. Het is dus belangrijk om kinderen zelf verantwoordelijk te maken voor het oplossen van problemen. Als de leerkracht of de ouder dit steeds doet, leer het kind niets en blijft het zich een slachtoffer voelen.

e. Leeftijdsgenoten, groepsfactoren

In groepen, zoals in klassen op school, vormen kinderen spontane subgroepen. De kinderen in deze subgroepen blijken elkaars gedrag te versterken: wanneer bijvoorbeeld een aantal kinderen uit de groep veel pest of dat gedrag aanmoedigt, gaan andere kinderen in die groep dat gedrag ook vertonen (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Wanneer kinderen in een groep eenmaal een duidelijke rol hebben, blijkt het lastig die rol los te laten en een andere rol aan te nemen. Dit komt doordat andere kinderen dit gedrag van dat kind verwachten, dat belonen en ander gedrag afwijzen. Joost lacht om het gedrag van Mitchel. Mitchel krijgt hierdoor het idee dat het leuk is wat hij doet. Hierdoor zal hij niet snel stoppen met dit gedrag. Daarbij zorgt het huilgedrag van Eefje ervoor dat Mitchel gemakkelijk de baas kan spelen. Het zou kunnen dat Mitchel een volgende keer graag weer de confrontatie met Eefje opzoekt, omdat de huilreactie voelt als een overwinning. Wanneer je het gedrag van een kind zoals Mitchel wil veranderen, is het dus van groot belang andere kinderen uit de groep (zoals Joost, maar ook Eefje) hierbij te betrekken (Salmivalli, 1999).

Sommige kinderen (zoals Mitchel) denken winst te halen uit het vertonen van agressief gedrag. Ze worden hierdoor als dominant (de baas in de groep) ervaren en denken hiermee populair te zijn (perceived popularity). Uit onderzoek blijkt dat deze groep kinderen in feite niet aardig wordt gevonden door hun leeftijdsgenoten (Lease, Musgrove & Axelrod, 2002). Dit is een belangrijk gegeven. Als Mitchel doorgaat met

dit gedrag, omdat hij denkt dat het stoer is, blijft hij er winst uit halen. Dit stopt pas als Mitchel het inzicht krijgt dat hij door dit gedrag niet populair wordt gevonden.

f. Leerkracht en ouders

Leerkrachten fungeren als rolmodellen voor kinderen (net zoals ouders dat doen). Kinderen zijn geneigd het gedrag van hun leerkracht na te doen (Bandura, 1986). Bij een leerkracht die als een lolbroek voor de klas staat, ontstaat na verloop van tijd geheid vervelend grappig gedrag bij de kinderen in zijn klas. Bij een leerkracht die respectvol spreekt over anderen en vanuit rust en respect de kinderen aanspreekt, zal sneller een veilig en sociaal klimaat in de klas ontstaan. De verwachting die een leerkracht van een kind heeft, blijkt van invloed te zijn op de prestaties van het kind in de klas. Een lage verwachting verlaagt de interesse en investering van de leerkracht en beïnvloedt hiermee het gedrag en de prestaties van het kind (Good & Brophy, 1978). Als de leerkracht van Eefje niet verwacht dat Eefje sterk genoeg is om het zelf op te lossen, dan verwacht Eefje dat ook niet en blijft ze steeds huilend reageren op het gedrag van Mitchel. De juf kan ook hogere verwachtingen van Eefje hebben en aan Eefje vragen hoe ze dit zou kunnen oplossen. Eefje wordt zo uit haar slachtofferrol gehaald zodat ze kan leren hoe ze dit zelf kan oplossen.

Uit onze ervaring blijkt dat onveiligheid en onrust in de klas vaak voortkomen uit factoren buiten de klas, zoals conflicten tussen leerkracht en directie, onvermogen van de leerkracht, onduidelijk schoolbeleid en ruzie tussen ouders. Vooral wanneer het gezag in de klas wegvalt (als de leerkracht geen autoriteit meer heeft), valt de controle op het groepsdynamische proces weg, waardoor de rollen van de kinderen in de groep versterkt worden. Hierdoor gaan sommige kinderen leidergedrag vertonen (dat kan samengaan met agressie en bedreigen), terwijl andere kinderen meelopen of dit gedrag aanmoedigen of juist angstig worden en zich terugtrekken (Weide, Oudman & Vlieg, 2009).

8.2 Effectieve methoden om positief sociaal gedrag te stimuleren

Er zijn in Nederland verschillende methoden die worden gebruikt op school om de sociaal emotionele ontwikkeling te stimuleren en/of pesten te verminderen. Voorbeelden zijn PAD, Leefstijl, Plezier op school, Taakspel, PRIMA, Kanjertraining en De Vreedzame School. Het Nederlands Jeugdinstituut heeft een databank op internet gemaakt met daarin de interventies voor jeugdigen die theoretisch goed onderbouwd zijn. Sommigen hiervan zijn ook onderzocht op hun effectiviteit. PAD, Leefstijl, Plezier op school, Taakspel en de Kanjertraining zijn opgenomen in deze databank.



De Kanjertraining wordt gegeven op ruim 1300 scholen en is hiermee de grootste training in Nederland op het gebied van sociaal emotionele ontwikkeling voor kinderen en jongeren. De Kanjertraining wordt hieronder nader toegelicht. Ter vergelijking worden hier kort (en zeker niet volledig) de verschillen weergegeven tussen de Kanjertraining en de andere trainingen. Voor een uitgebreidere beschrijving van de andere trainingen, zie www.nji.nl, Effectieve Jeugdinterventies.

Plezier op school is een training die gericht is op het stimuleren van sociaal vaardig gedrag en die net als de Kanjertraining gebruik maakt van cognitief gedragstherapeutische principes (traint kinderen in hun manier van denken, inzicht en gedrag), een groepsaanpak en het betrekken van ouders. De doelgroep van Plezier op school zijn kinderen in de overgang van de basisschool naar de middelbare school. De Kanjertraining daarentegen

bevordert het sociaal gedrag terwijl kinderen op school zitten en gebruikt juist de klas waarin het kind functioneert. Plezier op school is effectief bevonden.

Leefstijl wordt net als de Kanjertraining op scholen klassikaal gegeven. De doelstellingen van Leefstijl en de Kanjertraining komen grofweg overeen. Leefstijl bespreekt een breder domein aan thema's. De Kanjertraining traint kinderen actief om met die thema's om te gaan. De Amerikaanse versie van Leefstijl is effectief bevonden.

Taakspel heeft ongeveer dezelfde doelstelling als de Kanjertraining en maakt gebruik van een klassikale aanpak, waarin het zelf opstellen van klassenregels centraal staat. De Kanjertraining werkt ook met duidelijke afspraken, maar die zijn van te voren gedefinieerd. Bovendien maakt de Kanjertraining meer gebruik van vaardigheidstraining en cognitieve technieken en worden de ouders intensief betrokken. Taakspel is effectief bevonden.

PAD heeft ongeveer dezelfde doelstelling als de Kanjertraining, wordt ook klassikaal gegeven en maakt vooral gebruik van cognitieve technieken om nieuwe denkstrategieën aan te leren. De Kanjertraining gebruikt naast cognitieve technieken de vier petten die juist over gedrag (i.p.v. denken) gaan. Bovendien wordt bij de Kanjertraining meer gebruik gemaakt van de groepsprocessen in een klas.

De Kanjertraining lijkt zich in het algemeen te onderscheiden van andere sociale vaardigheidstrainingen door confronterende situaties uit te spelen, het gebruik van de petten die handvatten geven aan leerlingen en onderwijsgevend buiten de lessen, en het aanspreken van kinderen op hun intrinsieke motivatie en verantwoordelijkheid. Daarnaast zijn veel trainingen op het individuele kind gericht, terwijl de Kanjertraining juist veel inspeelt op groepsprocessen en kinderen inzicht geeft in hun rol in de groep.

Een bijkomend verschil met bovenstaande trainingen is dat de Kanjertraining ingezet kan worden door een psycholoog in sociaal vastgelopen klassen, op psychologische praktijken, op tussenschoolse en buitenschoolse opvang en in de sport.

8.3 De Kanjertraining

Wil je als leerkracht leren hoe je moet omgaan met kinderen en jongeren die al ruziënd naar je toe komen, niet willen luisteren, of veel gepest worden of zelf pesten, dan geeft de Kanjertraining daar een opleiding in.

Als je wordt opgeleid als Kanjertrainer krijg je een driedaagse training. Daarna mag je alle boeken van de Kanjertraining bestellen en de training in de klas geven. Hieronder wordt toegelicht waar de training uit bestaat. Tijdens de opleiding wordt benadrukt dat het niet alleen gaat om het geven van de lessen uit de boeken. Wat eigenlijk veel belangrijker is, is hoe de leerkracht bijvoorbeeld tijdens de rekenles en het buitenspelen de kinderen aanspreekt en welk voorbeeld de leerkracht zelf geeft door zijn of haar gedrag.

Algemene informatie over de methode

De Kanjertraining heeft tot doel sociaal vaardig gedrag te stimuleren en sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting en sociaal teruggetrokken gedrag te voorkomen of te verminderen en het welbevinden te vergroten bij kinderen en jongeren. De Kanjertraining is erop gericht kinderen authentiek gedrag te leren dat sociaal handig is. Zoals in de inleiding al is genoemd, is dit gedrag waar de leerling zich goed bij voelt en waar de omgeving (dus klasgenoten, leerkracht en ouders) zich ook goed bij voelen.

Materiaal

De methode van de Kanjertraining bestaat uit lesmateriaal voor groep 1 t/m groep 8 van de basisschool en klas 1 t/m 3 van de middelbare school. Voor ieder leerjaar is een ander boek, passend bij de leeftijd en de belevingswereld van de kinderen. Tevens bevat de Kanjertraining een leerlingvolg- en adviessysteem dat gratis toegankelijk is voor scholen die met de Kanjertraining werken. Dit systeem bevat een Kanjervragenlijst die kinderen zelf kunnen invullen vanaf groep 5, en een korte lijst die de leerkracht of docent kan invullen over de

kinderen. Aan de hand van de uitslag worden concrete adviezen gegeven en worden handvatten gegeven om met ouders in gesprek te gaan over het kind.

Activiteiten in het kort

In alle leerjaren wordt geoefend met sociale vaardigheden, krijgen leerlingen inzicht in gedrag door middel van petten, worden verhalen verteld met sociale situaties, worden kinderen zich bewust gemaakt van hoe ze willen zijn, en worden ze verantwoordelijk gemaakt voor hun gedrag. In de bovenbouw en op de middelbare school geven kinderen elkaar kritiek en tips. Dit is één van de kernoefeningen van de Kanjertraining.

Petten

Een belangrijk onderdeel van de Kanjertraining is het gebruik van de petten. Ze worden gebruikt door alle leerjaren heen. De vier petten staan voor vier typen gedrag of coping strategieën (manieren hoe je met sociale situaties om kunt gaan). In de training wordt benadrukt dat je je in verschillende situaties verschillend gedraagt en dat je kunt kiezen hoe je doet (welke pet je op hebt). Kinderen worden uitdrukkelijk niet ingedeeld in één van de vier petten: je bent niet een type, maar je gedraagt je op een bepaald moment in een bepaalde situatie zo. De zwarte pet (pestvogel) staat voor brutaal, agressief, dominant, te krachtig gedrag (zoals Mitchel in het voorbeeld doet). De rode pet (aap) staat voor onverschillig, meeloop en uitlach gedrag (zoals Joost doet). De gele pet (koniijn) staat voor verlegen, bang, zielig gedrag (zoals Eefje doet). De witte pet (kanjer/tijger) staat voor sociaal vaardig, betrouwbaar, en oplossingsgericht gedrag. Soms vertonen mensen ook gedrag dat een combinatie van petten is. Bijvoorbeeld de zwart-gele pet. Deze wordt in de Kanjertraining de moraalvlerk genoemd. Dit gedrag typeert zich door uitspraken van kinderen als: "Je moet stil zijn van de juf" op een bazige toon, "Kinderen zoals ik behoren beschermd te worden"; en van hun ouders: "Ouders die niet goed opvoeden, moeten worden aangepakt. Ons kind moet worden beschermd tegen hun brutale kinderen. Wij voeden wel goed op, die andere ouders niet". Het is belerend en vermanend gedrag, gevoed door morele opvattingen en superioriteitsgevoelens.

In rollenspelen worden de vier vormen van gedrag uitgespeeld in verschillende situaties. Pestsituaties worden bijvoorbeeld nagespeeld, zodat de gepeste leert te reageren op de pester. Leerkrachten en ouders leren om ook buiten de training kinderen op hun gedrag aan te spreken met behulp van de petten: "Welke pet heb je nu op? Welke pet zou je op willen? Wat zou je dan kunnen doen?" De sociale vaardigheden die iedere les worden geoefend, horen bij het witte petten gedrag of kanjergedrag.

Op een poster staan de vijf kanjerafspraken die refereren naar het gedrag van de vier petten: we vertrouwen elkaar, we helpen elkaar, niemand speelt de baas, niemand lacht uit, niemand doet zielig.

Ouders en schoolbeleid

Ouders worden betrokken bij de training door een ouderavond, en door twee lessen in het jaar de ouders mee te laten doen met een Kanjerles. Tevens adviseert de Kanjertraining om ouders snel te betrekken bij probleemgedrag op school. Het beleid van school over gedrag en pesten wordt tevens aangescherpt. Hierdoor kan consequent worden opgetreden door leerkrachten en directie en wordt de leerkracht gesteund door het beleid.

[Figuur : Poster met de Kanjerafspraken.]

Hoe denkt de leerkracht over de leerlingen?

Als basis leert de Kanjertraining de leerkracht of docent hoe je kunt denken over kinderen en jongeren. Als een kind zich misdraagt, kun je als leerkracht al snel de volgende gedachten krijgen: "dat kind wil zich misdragen, zit steeds expres mijn grens op te zoeken, en is eigenlijk een heel vervelend kind. Ik wou dat dit kind niet in mijn klas zat. Ik ben blij als dat kind een dagje ziek is." Het is belangrijk om je als leerkracht te realiseren dat deze gedachten zeer negatief doorwerken in de relatie met het kind, en zeker niet oplossingsgericht zijn. De

Kanjertraining heeft als uitgangspunt dat de grote meerderheid van kinderen zich niet wil misdragen: kinderen willen een goed kind zijn van hun juf, en hun ouders. Ze willen ook graag een goede klasgenoot zijn. Ze willen graag goed contact met vriendjes. Maar het lukt niet altijd. Hetzelfde geldt overigens voor volwassenen. Iedere leerkracht wil een goede leerkracht zijn, maar dit lukt niet altijd. Dit hoort er een beetje bij. In de Kanjertraining helpt de leerkracht de leerlingen om zich te gedragen zoals ze dat zelf graag willen. Dus niet braaf zijn voor de juf, maar authentiek zijn: leven naar je verlangen; doen wat bij je past.

Wie is de baas in de klas?

Een verschijnsel dat wij vaak op scholen (en in de maatschappij) zien, is dat 'het gezag' niet meer het gezag van vroeger is. Dit is tweedelig: kinderen lijken minder respect voor het gezag te hebben, maar onderwijsgeevenden lijken ook minder het gezag te durven zijn. Gezag wordt al snel geassocieerd met bazigheid, het kind niet de ruimte geven en onaardig zijn. Dat zijn misvattingen. Kinderen gedijen het beste bij duidelijkheid over wat wel en niet mag. Dat voelt veilig: een kind weet wat het kan verwachten van de leerkracht, de klas en zichzelf. Een leerkracht die geen grenzen stelt, is in feite helemaal niet aardig: de klas wordt een puinhoop, stille kinderen verpieteren en wie het hardste schreeuwt, heeft de macht. Dit laatste komt, doordat de leerkracht niet de rol van leider op zich neemt. Er ontstaat dan een 'vacature': wie wordt de leider van de groep? Kinderen gaan zelf uitmaken wie de baas is in de groep. De Kanjertraining besteedt in de training voor leerkrachten veel aandacht aan hoe je als leerkracht het gezag weer kunt terugbrengen in de klas, in de vorm van duidelijkheid en grenzen durven stellen.

Conflicten tussen leerlingen

Twee kinderen lopen naar de leerkracht:



Wat moet je hiermee als leerkracht?

Voordat mogelijke oplossingen worden gegeven, is het belangrijk een aantal misvattingen van leerkrachten te bespreken. Door deze misvattingen verloopt het oplossen van dit conflict vaak niet handig. Bovendien zorgen deze misvattingen ervoor dat leerlingen weinig leren van een conflict. **Conflicten zijn bij uitstek geschikt om nieuwe vaardigheden te leren. Het is dus jammer om deze kans niet te benutten. Zie conflicten dus niet als een probleem, maar als een leermoment voor leerlingen.**

- De eerste misvatting die er onder onderwijsgeevenden bestaat, is dat de leerkracht het conflict tussen twee leerlingen behoort op te lossen. En dat de leerkracht schuldig is, als dat niet lukt.

- De tweede misvatting is dat je als onderwijsgevende een dader en een slachtoffer zou moeten aanwijzen. De leerkracht denkt dat hij rechter moet spelen. De ene leerling moet straf krijgen, de ander moet worden vertroeteld. Dit staat een respectvolle oplossing in de weg. Beide partijen hebben vaak iets te leren.
- Een derde misvatting is dat het hele conflict moet worden uitgeplozen. Dit begint doorgaans met een waarom-vraag: 'Waarom deed jij dat?' Soms geeft dit wel inzicht, maar vaak is het niet op de toekomst (en daarmee op de oplossing) gericht, maar op het verleden (en daarmee op het zoeken naar de dader, wie is het slechte kind geweest?).

Kanjeroplossing

Een Kanjerleerkracht vraagt wat kinderen willen: "Willen jullie dit samen oplossen? Of willen jullie ruzie? ..."

"Fijn, jullie willen stoppen met de ruzie. Probeer het maar samen op te lossen." Als het nodig is, kan de leerkracht optreden als een soort mediator en zo helpen samen het conflict op te lossen.

Als we teruggaan naar het conflict tussen Mitchel en Eefje, dan wordt door een Kanjerleerkracht niet gevraagd naar het verleden: "Waarom deed je dat?", maar naar de toekomst: "Wat is je bedoeling?" of "Wil je dat Eefje nu huilt?". Vervolgens wordt gevraagd: "Hoe zou je dit anders kunnen oplossen?" Eventueel kunnen klasgenoten tips geven. De situatie kan hierna door de kinderen zelf nagespeeld worden, om het nieuwe gedrag te oefenen.

Stel nu dat Mitchel ADHD heeft. Is de situatie dan anders? Nee, in feite niet. Mitchel zal toch moeten leren hoe hij zich kan beheersen. Omdat hij ADHD heeft, moet hij hiervoor extra zijn best doen. ADHD is immers geen 'duw-, schop- en knijpstoornis'. Veel ADHD'ers zijn namelijk levenslustig en niet gemeen. Er is dus geen excuus voor Mitchel.

Hierin wordt de visie van de Kanjertraining duidelijk: leerlingen en ook leerkrachten kunnen hun gedrag kiezen. Ze moeten wel de vaardigheden aanleren en oefenen, maar dan heb je als mens een keus hoe je doet. Dit betekent: ook al ben je wat verlegen aangelegd en is je moeder ook heel verlegen, dan hoef je niet je leven lang verlegen door het leven te gaan. Of als je moeder aan de drugs is en je vader zit in de gevangenis, dan ben je niet veroordeeld om crimineel gedrag te gaan vertonen: je hebt hierin een keus.

Bovenstaande geldt voor kinderen die ook daadwerkelijk een keus hebben. Sommige kinderen hebben te maken met onmacht: ze kunnen zich niet verplaatsen in anderen of hebben moeite met zich te beheersen. Deze onmacht is altijd maar beperkt: op veel gebieden is dit kind gewoon aan te spreken op zijn of haar gedrag.

Psycholoog komt in de klas bij problemen

Als de problemen in de klas niet meer door de leerkracht aan te pakken zijn, kan er een psycholoog van de Kanjertraining in de klas komen om de lessen te geven. In zo'n klassentraining adviseert de psycholoog de directie over beleid en geeft door de lessen te geven zelf het goede voorbeeld. Daarnaast heeft de psycholoog door zijn opleiding en ervaring de deskundigheid om de communicatie tussen kinderen, school en ouders te verbeteren en weet hij waar de verantwoordelijkheden liggen op school: bij directie, ouders, kinderen, bestuur, inspectie, leerplicht ambtenaar, de Nederlandse wet. Voor kinderen en ouders moet helder zijn dat bijvoorbeeld ruzie tussen ouders geen invloed mag hebben op het leerklimaat in de klas. Daarom worden deze principes uitgelegd op de ouderavond en worden duidelijke omgangsregels afgesproken met de ouders. In het kort komt het erop neer dat ouders respectvol met elkaar en andermans kind omgaan, en niet op het schoolplein of op school mogen komen om ruzies uit te vechten. Ouders worden verzocht respectvol over de leerkracht, andere kinderen en ouders te spreken.

8.4 Effecten van de Kanjertraining

Sinds januari 2007 heeft het Instituut voor Kanjertrainingen een apart onderzoekscentrum waarin de effecten van de Kanjertraining worden onderzocht. Dit gebeurt in de vorm van een promotietraject door de eerste auteur van dit hoofdstuk aan de Universiteit Utrecht.

De Kanjertraining wordt op drie verschillende manieren gegeven: door de leerkracht in de klas, door een psycholoog in moeilijke klassen, en door een psycholoog op psychologische praktijken (aan kinderen die moeite hebben met het omgaan met andere kinderen of niet lekker in hun vel zitten). Deze drie verschillende vormen van de Kanjertraining worden allemaal onderzocht.

- Hieronder wordt een korte samenvatting gegeven van het onderzoek naar de effecten van de Kanjertraining, wanneer de psycholoog de training in de klas geeft. Dit onderzoek staat uitgebreider beschreven in een hoofdstuk over de Kanjertraining in het Amerikaanse handboek: Handbook of Youth Prevention Science (Vliek & Orobio de Castro, 2010).
- De effecten van de Kanjertraining op de psychologische praktijken lijken zeer positief. De resultaten van dat onderzoek worden momenteel in een artikel verwerkt. Vervolgonderzoek hierop, is gestart in mei 2010 en zal nog lopen tot december 2011.
- Naar verwachting zal in september 2011 een grootschalig onderzoek starten naar de effecten van de Kanjertraining, gegeven door de leerkracht in de klas.

Effectiviteit van de Kanjertraining gegeven door een psycholoog in de klas

Onderzoeksvraag

Wat zijn de effecten van de Kanjertraining op welbevinden, sociaal gedrag en de sfeer in de klas als een psycholoog de training geeft in klassen waar veel problemen zijn?

Wie zijn er onderzocht?

Elf klassen (groep 5 t/m 8) die door een psycholoog werden getraind, omdat er veel problemen waren. Deze klassen zijn vergeleken met 11 klassen (controlegroep) die geen training kregen, op dezelfde scholen. In totaal zijn 237 kinderen getraind en 254 kinderen deden mee als controlekind.

Hoe zag de training eruit?

De training werd gegeven door een psycholoog die is opgeleid als Kanjertrainer. Deze gaf de training in de klas in 10 lessen van 1,5 uur of in drie volle schooldagen. Ouders kregen een ouderavond en mochten in de klas kijken tijdens de lessen. De directie werd actief betrokken.

Wat is er gemeten?

Voor en na de training vulden kinderen van alle klassen twee vragenlijsten in. De Schoolvragenlijst met Welbevinden, Relatie met de leerkracht, en Sociaal aanvaard voelen. De laatste twee schalen vormen een maat voor de sfeer in de klas. Daarnaast vulden de leerlingen de Kanjerlijst in. Deze vragenlijst is speciaal ontwikkeld voor de evaluatie van de Kanjertraining en bevat de subschalen agressief gedrag, depressieve gedachten, betrouwbaar sociaal gedrag (kanjer) en zelfwaardering.

Resultaten

De getrainde klassen gingen op alle schalen significant meer vooruit dan de controleklassen. Significant betekent dat de verschillen tussen de groepen niet aan toeval kunnen worden toegeschreven. Het welbevinden, de sfeer in de klas, respectvol sociaal gedrag en zelfwaardering namen toe, en agressie en depressieve gedachten namen af. De training bleek het grootste effect te hebben op de kinderen die het laagste scoorden en dus de training het hardst nodig hadden.

Conclusie

De Kanjertraining, zoals gegeven door een psycholoog, blijkt een effectieve training te zijn in problematische klassen; zowel voor het verbeteren van het welbevinden, de sfeer in de klas, respectvol sociaal gedrag en zelfwaardering, als voor het verminderen van agressie en depressie. Bovendien heeft de training het meeste effect op kinderen die de training het hardst nodig hebben. De trainings- en de controle groepen zijn niet at

random verdeeld over de twee condities. Dat betekent dat het kan zijn dat de groepen van te voren al verschillen. Hiervoor is gecorrigeerd op voormeting verschillen. Zelfs met deze correctie bleken de effecten nog te bestaan. Toch is niet met zekerheid te zeggen of de verschillen ook optreden als de groepen helemaal gelijk waren aan het begin. In nieuw onderzoek wordt hiervoor gecorrigeerd: kinderen worden at random (per toeval) ingedeeld in de trainings- of controleconditie.

8.5 Tips voor leerkrachten

In paragraaf 8.2 werd duidelijk dat het voorbeeldgedrag van leerkrachten van invloed is op het gedrag van de leerlingen. Tevens heeft de manier waarop de leerkracht de kinderen corrigeert of complimenten geeft, grote invloed op het groepsproces en het gedrag van kinderen. Hieronder worden een aantal algemene tips gegeven voor het gedrag van de leerkracht.

Wel handig

1. Denk en spreek positief over kinderen (en ouders): het kind wil zich goed gedragen, maar soms lukt het niet.
2. Benoem wat je ziet en hoort met een "ik boodschap".
3. Benoem je gevoel in relatie tot gedrag van kinderen of de situatie. ("Ik heb er last van als je met je pen tikt", "Fijn dat je zo goed mee doet")
4. Reageer op een duidelijke manier op negatief gedrag (oogcontact, lichamelijk aanraken (even hand op schouder bijv.), aanspreken, alternatief geven, straffen, consequent zijn). Durf grenzen te stellen.
5. Suggereer een positief alternatief (wat een kind wèl moet doen) bij ongewenst gedrag.
6. Vraag naar de bedoeling van de leerling i.p.v. naar het waarom: wees oplossingsgericht.
7. Laat een sanctie volgen als het kind "Ja" antwoordt op 6.
8. Maak kinderen zelf verantwoordelijk door te vragen hoe zij het zouden kunnen oplossen.
9. Geef complimenten aan individuele kinderen.
10. Reageer vaker op gewenst (positief) gedrag dan op ongewenst (negatief) gedrag. ("Ik zie dat jullie al zitten, en dat groepje zit ook al klaar")
11. Blijf rustig en respectvol (in praten en bewegen).
12. Uit optimistische, positieve verwachtingen ("Ik geloof gewoon niet dat jij niet te vertrouwen wil zijn")
13. Heb contact met alle kinderen (dus ook stille kinderen). ("Fijn dat je er bent", geef kinderen een hand bij de deur, kijk ze even aan, knipoog etc.)
14. Zorg dat de klas er opgeruimd en geordend uit ziet (visuele rust).
15. Wees eigen als je voor de klas staat, durf je kwetsbaar op te stellen. (Geef aan als je bijv. nog niet zo goed gitaar kan spelen: de juf moet ook nog dingen leren.)

Niet handig

1. Geef op een negatieve manier feedback (mopperen op kinderen bij ongewenst gedrag, waarschuwen/dreigen met straf zonder hem te geven als het nodig is/het gedrag doorgaat, schreeuwen, etc.).
2. Stimuleer ongewenst gedrag (door meelachen, aandacht voor zielig gedrag, etc.).
3. Reageer vernederend, bekritisierend, kwetsend of respectloos wanneer een kind iets uit onkunde verkeerd doet, bijvoorbeeld een fout antwoord geeft.

Literatuur

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birmaher, B., Ryan, N., Williamson, D., Brent, D., & Kaufman, J. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part II. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 1575-1583.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr and R. D. V. Peters (red.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-7). Montreal: Center of Excellence for Early Childhood Development.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, *18*, 791-814.
- Farrington, D. P. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M. Rutter (red.), *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention* (pp. 83-130). Cambridge: University Press.
- Good, T., & Brophy, J. (1978). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (red.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *122*, 1-17.
- Kazdin, A. E. (2003). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review of Psychology*, *54*, 253-276.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, *11*(4), 508-533.
- Lier, P.A.C. van (2002). Preventing disruptive behavior in early elementary school children. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Muris, P. (2008). Angst en angststoornissen. In P. Prins and C. Braet (red.), *Handboek Ontwikkelingspsychologie* (pp. 353-376). Bohn Stafleu van Loghum: Houten.
- Orobio de Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, *87*-102.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Kooops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social

- information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 105–116.
- Orobio de Castro, B. (2007). *Woede, Wraak en Leedvermaak; op zoek naar de drijvende krachten achter de ontwikkeling van gedragsproblemen*. Rede bij oratie, Universiteit Utrecht.
- Prins, P. (2001). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd; programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. C. d' Escury-Koenings, T. Snaterse & E. Mackaay-Cramer (red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (pp. 65-82). Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: nature-nurture interplay explained*. Oxford: Blackwell.
- Ringrose, H. J. (1993). Sociale incompetentie bij kinderen. Diagnostiek en behandeling. In P. J. M. Prins (red.), *Gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen* (pp. 207-245). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. and Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Scholte, D., & Engels, R. (2005). Psychosociale ontwikkeling: de invloed van leeftijdsgenoten. In J. de Wit, W. Slot & M. van Aken (red.), *Psychologie van de adolescentie* (pp. 94-109). Baarn: HB uitgevers.
- Stark, K. D., & Smith, A. (1995). Cognitive and behavioral treatment of childhood depression. In H. P. J. G. van Bilsen, P. Kendall & J. H. Slavenburg (red.), *Behavioral approaches for children and adolescents* (pp. 113-143). New York: Plenum Press.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., Bettencourt, A. F., & Helms, S. W. (2008). Core competencies and the prevention of youth violence. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (red.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 33–46.
- Vliek, L. & Orobio de Castro, B. (2010). Stimulating positive social interaction: What can we learn from TIGER (Kanjertraining)? In B. Doll, J. Baker, B. Pfohl en J. Yoon (red.), *Handbook of Youth Prevention Science*. New York: Routledge.
- Weide, G., Oudman, S. F., & Vliek, L. (2009). *Kanjerboek voor ouders, leerkrachten en pabo-studenten*. Instituut voor Kanjertrainingen, Almere.