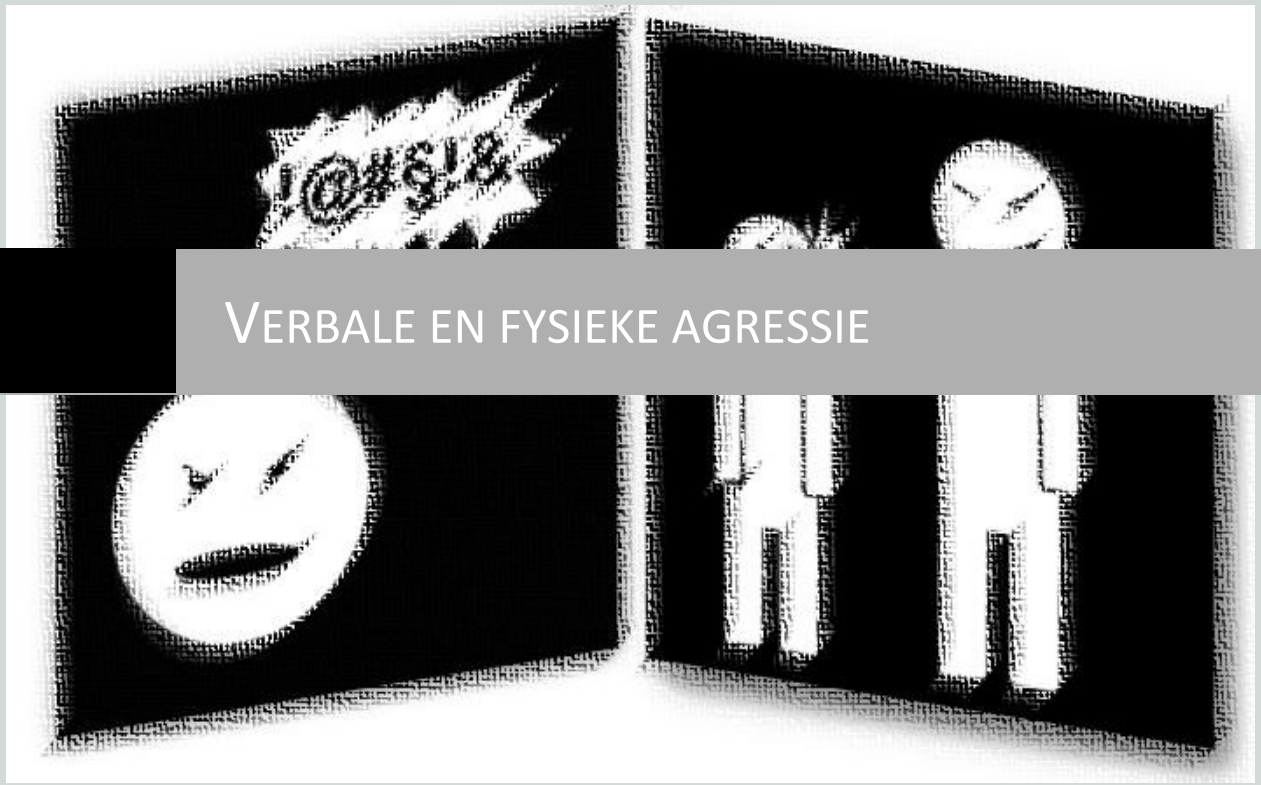
Onderzoek naar interventies voor gedragsverandering op langere termijn. |



VERBALE EN FYSIEKE AGRESSIE

Naam:	**C.M. Veldhoen**
Studentnummer:	**s1027268**
Cohort:	**OGGD2009**
Begeleider:	**BJM van der Bruggen**
Datum:	**17 juni 2011**

Inhoud

Samenvatting....2
1. Inleiding....3
1.1 Verlegenheidssituatie....3
1.2 Doelstelling....3
1.3 Centrale vraagstelling:....3
2. Theoretisch kader....5
2.1 Omschrijving school....5
2.2 Voortraject praktijkvraag....5
2.3 Definitie verbale en fysieke agressie....7
3. Opzet onderzoek....10
4. Resultaten....12
4.1 Deelvraag 1: Wat is verbale en fysieke agressie?....12
4.1.1 Wat wordt er verstaan onder verbale agressie?....12
4.1.2 Wat wordt er verstaan onder fysieke agressie?....12
4.1.3 Hoe vaak komt het voor binnen de onderzochte school en in welke vorm?....13
4.1.4 Welke gevolgen heeft verbale en fysieke agressie voor de collega's en de leerlingen?....14
4.1.5 Is verbale en fysieke agressie stoornis gerelateerd?....15
4.1.6 Wat zijn triggers en dempers voor het gedrag?....15
4.2 Deelvraag 2: Hoe leren kinderen agressief gedrag aan en af?....17
4.2.1 Welke meest voorkomende definities van leren zijn er?....17
4.2.2 Wat betekent dit voor het aan- en afleren van verbale en fysieke agressie?....18
4.2.3 Hoe kunnen wenselijke lange(re) termijn effecten worden bereikt?....19
4.3 Deelvraag 3: Welke programma's zijn er ontwikkeld om verbale en fysieke agressie bij kinderen te verminderen?....21
4.3.1. Welke ideeën hebben kinderen zelf over hulp?....21
4.3.2 Zijn de programma's evidence based?....22
4.3.3 Welke programma's zijn toepasbaar/uitvoerbaar binnen de school?....24
5. Conclusie....26
5.1 Conclusies....26
5.2 Aanbeveling....28
5.3 Discussie....28
Literatuurlijst....29

Samenvatting

De onderzochte school is een cluster IV school waar les wordt gegeven aan leerlingen waarbij sprake is van sociaal – emotionele problematiek. De school heeft hoofdzakelijk leerlingen met internaliserende problematiek. De leerlingen uiten zich binnen de school ook externaliserend. Dit externaliserende gedrag wordt in dit onderzoek benoemd als verbale en fysieke agressie.

De verbale en fysieke agressie doet veel met zowel collega's als met de leerlingen. Uit gesprekken blijkt dat er nog geen eenduidige aanpak is binnen de school voor dit gedrag. Uit gesprekken met collega's en directie komt duidelijk naar voren dat agressie een uiting is van onmacht en opgebouwde frustraties.

Dit onderzoek gaat uit van de opvatting dat agressie aangeleerd gedrag is, naast de opvatting dat deze agressie een uiting is van opgelopen frustraties en onmacht . Om agressie op langere termijn te kunnen verminderen is het belangrijk de kinderen ander, gewenst gedrag te leren. Volgens het principe van operante conditionering is het belangrijk kinderen te belonen voor gewenst gedrag. Als agressief gedrag de moeite waard is, zal het in stand gehouden worden. Als dit gedrag niet meer de moeite waard is, zal dit afnemen.

Daarnaast speelt de leerkracht een belangrijke rol. Kinderen leren van modelgedrag en de leerkracht staat model. Een goede relatie tussen leerling en leerkracht is van belang, aangezien de leerlingen dan eerder geneigd zijn tips en adviezen aan te nemen van de leerkracht.

1. Inleiding

Het thema van dit onderzoek is verbale en fysieke agressie (op een cluster IV, LZK school.) Het onderzoek wordt gedaan door drie studenten (J.A. v/d Vossenberg, S263704, C. Veldhoen, S1027268, K. Westerink, S281665) studerend aan de opleiding master SEN (gedrag) te Windesheim Zwolle. De studenten gaan verbale en fysieke agressie vanuit verschillende kanten belichten. De drie studenten zijn gestart vanuit een gezamenlijke doelstelling voor de onderzochte school. De centrale vraagstelling is voor de studenten verschillend. Onderzoeksvraag 1 wordt door de drie studenten gezamenlijk uitgevoerd, waarna de studenten bij de andere onderzoeksvragen uiteen gaan. Dit onderzoek (C. Veldhoen) zal verder gaan op interventies om verbale en fysieke agressie op langere termijn te verminderen (zie centrale vraagstelling).

1.1 Verlegenheidssituatie

Op mijn school, cluster IV LZK, zie ik steeds meer kinderen met verbale en fysieke agressie. Dit zie ik in de klas, maar ook op het schoolplein. Deze verbale en fysieke agressie uit zich tegen leerkrachten, maar ook leerlingen. Het gaat hierbij om schelden, schreeuwen, schoppen, slaan et cetera. Ik zie bij mijzelf en bij collega's veel handelingsverlegenheid in deze situaties. Er is geen duidelijke visie binnen school op dit punt. Dit heeft als effect dat tijdens een fysiek conflict collega's niet goed weten wat zij moeten doen. Voor de leerling betekent dit dat ze soms vastgepakt worden op een onjuiste manier, waardoor het zelfs pijn kan doen. Sommige leerlingen worden hier nog bozer van. Dit betekent voor de leerkracht dat de situatie verder escaleert en dus nog moeilijker op te lossen is.

Een leerling wordt vaak uit de situatie gehaald, krijgt een time – out en daarna wordt er soms met het kind nog gesproken over de situatie. Dit gebeurt niet altijd en als het gebeurt heeft het geen duurzaam resultaat. Dit constateer ik omdat een volgende keer een kind precies dezelfde reactie heeft.

Het komt voor dat een time – out de rest van de middag duurt, omdat de leerling nog te boos is. De time – out is meestal in de rusthoek in de klas, of op de gang. Iedere leerkracht vult dit zelf in.

1.2 Doelstelling*:*

De doelstelling van het onderzoek:

Leerkrachten en leraarondersteuners zijn bekwaam in het aanleren van gewenst gedrag bij de leerlingen voor het uiten van hun boosheid/frustratie.

1.3 Centrale vraagstelling:

Welke interventies zijn effectief om verbale en fysieke agressie bij kinderen, op een cluster IV LZK school, op lange termijn te verminderen?
Deze centrale vraagstelling wordt uitgewerkt in de volgende onderzoeks- en deelvragen:

1. ***Wat is verbale en fysieke agressie?***
    a. *Wat wordt er verstaan onder verbale agressie?*
    b. *Wat wordt er verstaan onder fysieke agressie?*
    c. *Hoe vaak komt verbale en fysieke agressie voor binnen onze school en in welke vorm?*
    d. *Welke gevolgen heeft verbale en fysieke agressie voor leerkrachten en leerlingen?*
    e. *Is verbale en fysieke agressie stoornis gerelateerd?*
    f. *Wat zijn triggers en dempers voor verbale en fysieke agressie?*

2. ***Hoe leren kinderen agressief gedrag aan en af?***
    a. *Welke meest voorkomende definities van leren zijn er?*
    b. *Wat betekent dit voor het aan- en afleren van verbaal en fysiek geweld?*
    c. *Hoe kunnen wenselijke lange(re) termijn effecten worden bereikt?*

3. ***Welke programma's zijn er ontwikkeld om verbale en fysieke agressie bij kinderen te verminderen?***
    a. *Welke ideeën hebben kinderen zelf over hulp?*
    b. *Zijn de programma's evidence based?*
    c. *Welke programma's zijn toepasbaar/uitvoerbaar binnen de school?*

2. Theoretisch kader

2.1 Omschrijving school

De onderzochte school is een cluster IV school waar les wordt gegeven aan langdurig zieke kinderen, niet zijnde lichamelijk gehandicapten. De school telt 340 leerlingen verdeeld over 23 groepen. Iedere groep wordt begeleid door een leerkracht en een leraarondersteuner. De school heeft als missie geciteerd: “Wij zijn meer dan een school. Wij bieden kinderen met complexe hulpvragen op het gebied van gedrag en leren een toekomst. Als school voor speciaal onderwijs zien wij het als onze taak die zorg te bieden die aansluit bij de hulpvraag van de individuele leerlingen” (schoolgids 2010 – 2011, Dr. A Verschoorschool, p. 17).

2.2 Voortraject praktijkvraag

Directie omschrijft de populatie van de onderzochte school als leerlingen waarbij sprake is van sociaal-emotionele problematiek. Deze problematiek kan allerlei oorzaken hebben. Enkele voorbeelden:

- Pervasieve ontwikkelingsstoornis; overkoepelde naam in de DSM-IV voor de stoornissen uit het autistische spectrum (“Het autistisch spectrum”, 2004)
- Hechtingsstoornis; *Kinderen die aan deze stoornis lijden, slagen er niet in om zich op een gepaste wijze emotioneel te hechten aan hun ouders of anderen die voor hen zorgen (“Reactieve”, 2011)*
- Kinderen waarbij traumatische gebeurtenissen hun ontwikkeling verstoord hebben; *ervaring die herhaalde nadelige emotionele effecten heeft bij de betrokkene*

De onderzochte school heeft hoofdzakelijk leerlingen met internaliserende problematiek. Bij externaliserende problematiek worden de leerlingen doorverwezen naar het zmok-onderwijs. Binnen het onderzoek wordt de term verbale / fysieke agressie gebruikt in plaats van externaliserend of internaliserend gedrag. Voor het onderzoek is het wel van belang de termen internaliserend en externaliserend gedrag te verduidelijken. Janzing, van den Berg en Kruisdijk (2003) schrijven dat met internaliserend gedrag juist wordt verwezen naar intra-psychische problematiek, zich uitend in bijvoorbeeld depressie, angsten, psychosomatische klachten of sociaal isolement. Met externaliserend gedrag wordt gedoeld op gedrag van jeugdigen dat hen in conflict met anderen en de samenleving brengt, zoals agressief gedrag, overmatige ongedurigheid, oppositioneel gedrag of delinquentie. Echter uiten de leerlingen met internaliserende problematiek binnen de school zich steeds vaker externaliserend. Dit blijkt uit gesprekken met leerkrachten en is terug te lezen in de individuele handelingsplannen van de leerlingen.

De leerling-populatie bestaat voor het grootste deel uit jongens. Beïnvloedt dit de frequentie van agressie binnen de school? Van Beemen (2010) schrijft dat jongens over het algemeen agressiever zijn dan meisjes. Tegen de verwachting in blijkt het agressievere gedrag van jongens zowel voor fysieke als voor verbale agressie te gelden. Men heeft immers lange tijd gedacht dat jongens meer slaan en meisjes meer schelden, maar dat laatste is niet het geval. Onderzoek in verschillende culturen (Maccoby & Jacklin 1974) wijst tevens uit dat vrijwel overal ter wereld jongens en mannen agressiever zijn dan meisjes en vrouwen.

Klaassen (2003) geeft aan dat er in de literatuur verschillende oorzaken genoemd worden voor het ontstaan van agressie. In uiteenlopende visies is agressie aangeboren, aangeleerd, het gevolg van frustraties of noodzakelijk om te overleven. Hieronder volgt een uitleg over de oorzaken van agressie.

Ad. 1 Agressie is aangeboren
Swinnen (2009) maakt een koppeling met Freud. Freud is de grondlegger van de theorie dat agressie een aangeboren drift is, net zoals honger en seks. Volgens Freud heeft elke persoonlijkheid drie aspecten: het id, ego en super ego. Het id, de basis van de primitieve driften, waaronder agressie, wordt gestuurd vanuit het genotprincipe: zoveel mogelijk bevrediging en zo weinig mogelijk spanning creëren. Ook volgens Lorenz (2002) hebben biologisch gezien alle dieren – dus ook mensen – een vechtinstinct dat hun agressieve gedrag verklaart.

Ad. 2 Agressie is aangeleerd
Van der Ploeg (1998) omschrijft vanuit de sociale leertheorie dat daar waar agressief gedrag beloond en gestimuleerd wordt, een kind zich eerder zulk gedrag eigen zal maken. In de sociale leertheorie van Bandura (in: van der Ploeg, 1998) wordt ervan uitgegaan dat leren plaats vindt op basis van het waarnemen van het gedrag van een relevante andere, een 'model' (Kok, 2004). Het zijn veelal ouders die door hun wijze van optreden agressie kunnen bevorderen. Vanzelfsprekend wordt van ouders (het model) verwacht dat zij hun kinderen leren op problemen niet agressief te reageren, door zichzelf ook niet agressief te gedragen.

Ad. 3 Agressie als gevolg van frustraties
Uit de individuele handelingsplannen van leerlingen op de onderzochte school komt naar voren dat agressie die leerlingen vertonen vaak gepaard gaan met frustraties. Klaassen (2003) omschrijft dat als agressie het gevolg is van frustratie, er dan sprake is van boosheid en de daarmee gepaard gaande emoties. Emoties vormen het belangrijkste kenmerk van frustratie-agressie.

Bovenvermelde theorie roept de volgende 2 belangrijkste vragen op.
Is het zo dat ieder mens die teveel spanning opbouwt zich uit door agressief gedrag te vertonen?
Swinnen (2009) citeert de volgende visie van Freud: 'agressie is dus eigen aan de mens en vormt een onontkoombaar gegeven: we richten onze innerlijke vijandigheid naar buiten.' (Swinnen, 2009, p. 44)

Zou het kunnen zijn dat de leerlingen binnen de school zoveel spanning opbouwen, dat ze daardoor agressief gedrag vertonen?
Swinnen (2009) stelt dat Freud later erkend heeft dat agressie ook door de omgeving kan worden uitgelokt, maar hij blijft het in de eerste plaats zien als aangeboren drift, een kracht die continu energie geeft. Dat zou betekenen dat volgens Freud kinderen beïnvloedt kunnen worden door innerlijke drift en de omgeving. Dus voor de leerlingen kan de omgeving een belangrijke trigger zijn.
Muynck en van der Zalm – Grisnich (2006) omschrijven dat sommige kinderen spanning opbouwen in hun lichaam, bijvoorbeeld door minder te gaan eten, last krijgen van

hyperventilatie of buikpijn. Anderen hebben de neiging zich terug te trekken, weinig te praten en bang te worden voor 3 vervelende dingen die kunnen gebeuren. Ook zijn er kinderen die spanning vertalen in agressief gedrag. Bij een kleine prikkeling voelt het kind de neiging om te slaan.

Uit de theorie blijkt dat er diverse manieren zijn waarop agressie geuit wordt. Wat betekent dit voor het handelen van de leerkracht naar leerlingen toe die agressie vertonen binnen een cluster IV school?
In de aanpak van verbale en fysieke agressie bij leerlingen wordt er door de leerkrachten en leraarondersteuners gehandeld vanuit eigen gevoel, blijkt uit gesprekken onder collega's in de koffiekamer en op het schoolplein. Dit resulteert in een situatie die voor de leerling en voor leerkracht / leraarondersteuner onduidelijkheid creëert. Binnen de school is er geen protocol waarin voorgeschreven staat hoe te handelen bij verbale en fysieke agressie. Er is onduidelijkheid wat er verstaan wordt onder verbale en fysieke agressie. Daarnaast is het ook binnen het team onduidelijk welke factoren agressie beïnvloeden. Hierdoor kunnen er onveilige situaties ontstaan; leerlingen kunnen angstig worden en bij de aanpak kan de leerling bezeerd raken.

2.3 Definitie verbale en fysieke agressie

In de literatuur worden verschillende definities gegeven over agressie. Hieronder staan er een aantal beschreven. Naar aanleiding van de definities uit de literatuur wordt een definitie geformuleerd die verder gebruikt zal worden binnen het onderzoek.

Van Tilburg (2003) omschrijft agressie als alle vormen van gedrag waarmee een individu iemand anders of zichzelf benadeelt of kwetst of iets stuk maakt.
Van der Ploeg (1998) geeft de volgende betekenis aan agressie: het schade toe brengen aan een ander, de ander aanvallen of bedreigen met psychisch en/of fysiek geweld.
In het licht van het onderzoek zijn deze definities ontoereikend, met name de verschillende vormen van agressie worden niet benoemd.

Taghon geeft de volgende definitie : "Iedere vorm van dreigend en/of destructief gedrag die gericht is op het teweegbrengen van schade (psychisch, fysisch, materiaal) aan een persoon."(Taghon, 2008, P 17). Deze definitie omvat wel de verschillende vormen van agressie, maar mist de koppeling met stoornissen.

De Muynck en van der Zalm-Grisnisch (2006) omschrijven agressie als gedrag waarbij een andere persoon of een voorwerp met opzet schade wordt toegebracht. Schade wordt toegebracht door:

- Fysieke agressie: knijpen, schoppen, slaan, stompen, vechten, dingen beschadigen en vernielen.
- Verbale agressie: uitschelden, vernederen, kwetsen, pesten en bedreigen
  Relationele of psychische agressie: anderen buiten de groep sluiten, kwade geruchten over een ander verspreiden.

Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor. Binnen de school uiten de leerlingen zich niet altijd opzettelijk agressief.

Dit blijkt uit gesprekken met leerkrachten waarin vooral naar voren komt dat het veelal komt uit onmacht die stoornis gerelateerd is. De definitie past nog niet en wordt vervolgd.

Agressie is gedrag dat iemand inzet om - bewust of onbewust - iets kapot te maken, een ander schade te berokkenen, en/of duidelijk te maken wat hij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. (Spelbos, 2011)

In dit onderzoek wordt niet in gegaan op zelfbeschadiging. Rohjan, Mattson, Lot, Ebensen,& Smalls (in: Goldstein, 2011) beschrijven dit als gedrag dat schade veroorzaakt, of dat de potentie heeft tot het veroorzaken van schade, aan het eigen lichaam. Dit gedrag is binnen de context van dit onderzoek weinig aanwezig en wordt daarom niet meegenomen.

Daarnaast valt onder agressief gedrag ook seksuele agressie. The National Task Force on Juvenile Sex Offending (in: Shaw, 1999) gebruiken de term 'seksueel misbruikend gedrag'. Dit is gedefinieerd als: enig seksueel gedrag dat plaatsvindt:

1. zonder toestemming,
2. zonder gelijkwaardigheid,
3. als resultaat van dwangactie.

Deze vorm van agressie is niet opgenomen in het onderzoek, omdat het een tot nu toe niet als voorkomend gedrag is opgemerkt binnen de onderzochte school.

In dit onderzoek wordt voorbij gegaan aan gedrag dat het doden van de ander als doel heeft. Dit gedrag komt niet voor binnen de onderzochte school.
Om een zo adequaat mogelijk beeld van agressie te geven is de volgende definitie samengesteld:
Agressie is gedrag (psychisch, fysisch, materiaal) wat iemand inzet om - bewust of onbewust - iets kapot te maken, een ander schade te berokkenen, en/of duidelijk te maken wat hij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor.

Bovenstaande definitie wordt gehanteerd bij het onderzoek en wordt bij onderzoeksvraag 1a en 1b gekoppeld aan theorie en opvattingen vanuit de school. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen verbale (onderzoeksvraag 1a) en fysieke (onderzoeksvraag 1b) agressie.

Agressie vanuit leerpsychologische benadering:
Voor het onderzoek is er gekeken naar agressie vanuit verschillende leerpsychologische benaderingen. Welke verklaring van agressief gedrag ook wordt gegeven; de vijf psychologische benaderingen (biologische, behavioristische, cognitieve, psychodynamische, humanistische) verklaren ieder een deel van het geheel. Daarmee is er niet één waarheid te geven omtrent de oorzaak van agressie. Er is wél eenduidigheid als het gaat om hoe je het meest effectief met agressief gedrag om kan gaan. Er is gekozen om binnen het onderzoek uit te gaan van de behavioristische en cognitieve benadering.

Behavioristische benadering
De behavioristische benadering gaat er van uit dat agressief gedrag verschillende functies kan hebben. Als eerste vormt het agressieve gedrag een uiting (een reactie) op innerlijke frustratie. Deze vorm, frustratieagressie of emotionele agressie genoemd, is een poging van de agressor om zijn innerlijke 'emotionele druk' te ontlasten. Ten tweede kan agressief gedrag worden ingezet om een gewenst doel/belang te realiseren. Agressief gedrag wordt dan als instrument toegepast. Deze agressiesoort wordt instrumentele agressie genoemd (bron: wikipedia).

Betekenis van deze opvatting voor onderzochte school:
Op de onderzochte school is onder andere in de individuele handelingsplannen terug te lezen dat agressie wordt gezien als een uiting van innerlijke frustratie. Voor leerlingen met een aan autisme verwante stoornis is het moeilijk prikkels te verwerken. Dit is veelal terug te zien bij werkmomenten. De leerlingen overzien het geheel niet en raken afgeleid door bijvoorbeeld een plaatje op de pagina. Hierdoor bouwen ze gedurende de dag spanningen op. Deze opgebouwde spanning leidt tot frustratie die kan leiden tot agressie. Uit gesprekken met collega's blijkt dat er in de klas ook terug te zien is dat agressief gedrag ingezet wordt als instrument om nieuwe onbekende situaties te vermijden.

Cognitieve benadering
De cognitieve benadering gaat er ook van uit dat agressief gedrag wordt aangeleerd. Het legt alleen de nadruk op de rol van imitatie en de aanstekelijkheid van het gedrag van anderen. De behavioristen gaan er van uit dat agressie niet door imitatie of aanstekelijkheid wordt aangeleerd. Zij gaan er namelijk van uit dat agressief gedrag wordt aangeleerd door de ervaringen die mensen opdoen. Op die manier blijken mensen te leren dat agressief gedrag een goed werkzaam middel is om óf innerlijke spanning te ontlasten óf door een gewenst doel/belang te realiseren (bron: wikipedia).

Betekenis van deze opvatting voor de onderzochte school:
Bij school maatschappelijk werk van de onderzochte school is onder andere bekend dat leerlingen, uit gezinnen waarin geregeld agressie voorkomt, agressief gedrag kunnen laten zien op school. Hieruit blijkt dat het model invloed heeft op het gedrag van een kind. Door te werken met onder andere vaste schema's, pauze protocollen etcetera probeert de onderzochte school leerlingen normen en waarden voor te leggen. Er wordt hier een beroep gedaan op de cognitie van de leerlingen.

3. Opzet onderzoek

De onderzoeksvragen:

1. Wat is verbale en fysieke agressie?
2. Hoe leren kinderen agressief gedrag aan en af?
3. Welke programma's zijn er ontwikkeld om verbale en fysieke agressie bij kinderen te verminderen?

De doelgroep van het onderzoek:

- Leraren (N = 23)
- Andere schoolfunctionarissen (N = 3)
- Leerlingen (N = 15)

Instrumenten

- Observatie
- Interviews
- Vragenlijsten
- Documentanalyse: schriftelijke bronnen, bestaande documenten

Instrument	**Doel?** **Wat 'meet' het instrument?**	**Waar komt het instrument vandaan?**
Turfsysteem	Het geeft een ruwe weergave in welke frequentie verbale en fysieke agressie bij ons op school voorkomt.	Deze ontwikkelen we zelf.
Interview collega's	Inzicht krijgen in wat de collega's verstaan onder verbale en fysieke agressie	Harinck, F. (2009) Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen-Apeldoorn: blz 94-100 Verhoeven, N. (2007) Wat is onderzoek? Purmerend: H&R communicatieve vormgeving. Blz. 124-126, 155-156
Literatuur	Theoretische onderbouwing	Scannell, J.W. Coaching for Behavior Change. A practical, easy to use 5 – step model.
Interview directie	De visie van directie over verbale en fysieke agressie in kaart brengen.	Harinck, F. (2009) Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen-Apeldoorn: Garant blz 94-100 Verhoeven, N. (2007) Wat is onderzoek? Purmerend: H&R communicatieve vormgeving. Blz. 124-126,

		155-156
Open vraaggesprek leerlingen	De visie van kinderen op hulp bij agressief gedrag in kaart brengen	Delfos, M (2008)., Luister je wel naar mij, gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar, Amsterdam: SWP Faber, A., Mazlish, E.(2007), How2Talk2Kids, effectief communiceren met kinderen. Furman, B (2009), Kids Skills, Amsterdam: uitgeverij Nelissen

4. Resultaten

4.1 Deelvraag 1: Wat is verbale en fysieke agressie?

Het hierna volgende stuk is het resultaat van gezamenlijk onderzoek.

4.1.1 Wat wordt er verstaan onder verbale agressie?

Op bovenstaande vraag, wordt door collega's de volgende gedragingen genoemd:

- Kinderen die schelden en hiermee je grenzen opzoeken. Het is een manier om angst/boosheid uit te spreken.
- Schreeuwen, schelden, vloeken.
- Dreigementen, volume van de stem kan ook dreigend zijn.
- Als kinderen woorden gebruiken die niet gepast zijn en de toon of zijn/haar stem verandert.
- Gerichte scheldwoorden en intimiderend taalgebruik naar leerkracht en leerlingen.
- Beledigen
- Verbaal verzet tegen regels, verbaal uitdagen van andere kinderen.
- Brutaal taalgebruik.
- Reactie op anderen met dreigende toon.
- Schelden, bewust en niet bewust, voortkomend uit onmacht. Ook het kleineren en vernederen van een ander.

Onderstaande definitie voor verbale agressie is geformuleerd op basis van het theoretisch kader en bovenstaande reacties:

Verbale agressie is gedrag (schelden, vloeken, schreeuwen/gillen) wat een leerling inzet om - bewust of onbewust - duidelijk te maken wat hij/zij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor.

4.1.2 Wat wordt er verstaan onder fysieke agressie?

Op bovenstaande vraag wordt door collega's de volgende gedragingen genoemd:

- Duwen, slaan, schoppen, knijpen, stompen, ook het omgooien van tafels/stoelen.
- Trekken, gooien met spullen gericht of ongericht, spullen kapot maken.
- Aan elkaar zitten zonder dat het gewenst is.
- Dreigende houding, een ander vastpakken, vasthouden tegen haar/zijn zin.
- Spugen, bijten.
- Lichamelijk ongewenst contact.
- Als een kind naar andere kinderen of volwassenen zijn lichaam gebruikt om zich te uiten op een manier die niet gepast is en een ander schade kan aanbrengen, zowel lichamelijk als psychisch.
- Het opzettelijk pijn doen aan het lichaam van een andere leerling/persoon. Geen uitweg meer weten en door middel van fysieke agressie uiten.
- Wanneer een leerling te dichtbij (dreigend) komt te staan.

Onderstaande definitie voor fysieke agressie is geformuleerd op basis van het theoretisch kader en bovenstaande reacties:

Fysieke agressie is gedrag (duwen, slaan, schoppen, knijpen, stompen, spugen, bijten) wat een leerling inzet om - bewust of onbewust - om duidelijk te maken wat hij/zij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor.

4.1.3 Hoe vaak komt het voor binnen de onderzochte school en in welke vorm?

Om zicht te krijgen op de frequentie van de verschillende vormen van agressie binnen de onderzochte school, is in zes groepen een turflijst uitgedeeld. De leerkrachten van deze groepen hebben twee weken achter elkaar bijgehouden hoe vaak er sprake was van agressief gedrag binnen hun groep, zowel in het klaslokaal als op het schoolplein. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen verbale en fysieke agressie. De turflijst geeft een globale weergave van de frequenties van verbale, fysieke agressie binnen de onderzochte school. De uitkomsten staan weergegeven in onderstaande tabel.

Fysieke agressie	
Spugen, naast je of gericht naar jou.	0
Gooien met voorwerpen door de ruimte.	8
Gooien met voorwerpen om jou te raken.	1
Opzettelijk de ruimte bevuilen	2
Lichamelijke agressie: slaan, stompen, schoppen, haar grijpen, krabben en bijten	23

Tabel 1: Fysieke agressie
Naar: Taghon (2008). *Loop naar de maan, praktijkgids omgaan met agressie in onderwijs & opvoeding.*

Uit deze tabel blijkt dat er binnen de onderzochte school sprake is van het gooien van voorwerpen door de ruimte, maar nog meer van lichamelijke agressie: slaan, stompen, schoppen, haar grijpen, krabben en bijten. Dit is de meest geuite vorm van fysieke agressie.

Verbale agressie	
Iemand beledigen, vernederen, sarcasme, kwetsende dingen zeggen.	49
Brullen, roepen, tieren, luidkeels schelden en/of vloeken.	21

Tabel 2: Verbale agressie
Naar: Taghon (2008). *Loop naar de maan, praktijkgids omgaan met agressie in onderwijs & opvoeding.*

Het beledigen, vernederen en kwetsen komt, zoals in de grafiek te zien is, vaker voor dan het brullen, roepen, en vloeken. Opvallend was dat in de onderbouw, (leeftijdscategorie 5 – 7 jaar) juist meer sprake is van brullen, roepen etc., terwijl vanaf de middenbouw (leeftijdscategorie 8 – 10) er meer sprake is van het beledigen en vernederen. Daarnaast is te zien dat gedurende de week verbale agressie meer voorkomt dan fysieke agressie.

4.1.4 Welke gevolgen heeft verbale en fysieke agressie voor de collega's en de leerlingen?

Op de onderzochte school heeft er een gesprek plaats gevonden met een collega, bij wie in de groep regelmatig agressie voorkomt. Daarnaast heeft deze collega te maken gehad met agressie direct op haar gericht. De collega geeft aan dat ze dagelijks te maken hebben met verbale agressie. Fysieke agressie komt niet dagelijks voor, maar wel wekelijks. Ze geeft te kennen dat de verbale en fysieke agressie vaak voortkomt uit onmacht. Dit maakt het makkelijker om te relativeren, omdat ze weet dat het niet persoonlijk op haar gericht is. Fysieke agressie doet meer met haar. Vaak door letterlijk de pijn achteraf. In deze groep lijken de leerlingen erg veel op elkaar te reageren. Ze *triggeren* elkaar, wat vaak uitmondt in een verbaal conflict. De groepsleiding kan dit gedrag moeilijk ombuigen. Er is een aantal leerlingen die heel sterk op elkaar reageren. Irritatie kan ontstaan door hele kleine dingen. Een uitbarsting leidt vaak tot het tijdelijk verwijderen van een leerling uit de groep. Buiten de groep kan het kind dan tot rust komen. Toch blijft de stemming in de klas na een uitbarsting gedurende de dag erg gespannen. Er hebben diverse gesprekken plaatsgevonden met intern begeleider, orthopedagoog en directie om te kijken hoe de sfeer in de groep verbeterd kan worden. Er zijn observaties geweest en video interactiebegeleiding. Dit heeft er toe geleid dat er één leerling uit de klas is overgeplaatst naar een andere groep. Dit heeft tijdelijk geholpen. Toch heeft dat niet het gewenste effect gehad. Er is nog een leerling die het erg moeilijk heeft in de groep. Deze leerling heeft een korte spanningsboog en wordt snel boos. Andere leerlingen in de groep zijn bang voor dit kind. De ondersteuner geeft aan dat ze vindt dat er hardere maatregelen hadden moeten worden getroffen en dat er eerder had moeten worden ingegrepen vanuit directie. Echter, ze kan niet aangeven wat ze verstaat onder hardere maatregelen nemen. Op het plein is deze collega geconfronteerd met fysieke agressie door een leerling uit een andere groep Dit incident heeft veel indruk op haar gemaakt, omdat het erg persoonlijk gericht was en ze niet kan verklaren waar de reactie van dit kind vandaan kwam. Ze vond het wel heel fijn hoe ze is opgevangen, door de collega's. De schoolmaatschappelijk werkster heeft met haar gesproken en ook de intern begeleider. Ook in de dagen er na is er vaak geïnformeerd hoe het met haar ging. Dat gaf een goed gevoel. De orthopedagoog koos in dit verhaal in haar ogen de kant van de leerling. Ze werd gevraagd het verhaal uit te leggen van wat er op het plein gebeurd was. Dit gaf haar het gevoel op het matje geroepen te worden.
Uit bovenstaand gespreksverslag valt af te leiden dat agressie veel doet met leerkrachten en leerlingen. In dit geval lijkt het erg moeilijk de negatieve spiraal te doorbreken ondanks diverse maatregelen en gesprekken.
Binnen dit verslag willen de onderzoekers terug komen op de juiste aanpak en begeleiding voor deze situaties.

Een aantal kinderen van de onderzochte school is een reactie gevraagd op de volgende twee vragen:

- wat doet de juf met je als je boos wordt?
- Wat vind je daarvan?

Wat doet de juf met je als je boos wordt?
De juf pakt me vast als ik boos ben.

De juf zegt dat ik naar de rusthoek moet gaan, soms ga ik zelf. Als ik niet zelf ga dan brengt de juf mij.
De juf draait mijn arm op mijn rug.

Wat vind je daarvan?
Als juf mij vastpakt, word ik nog veel bozer.
Ik kan beter rustig worden als de juf mij vasthoudt, want dan word ik moe.
Ik vind het niet fijn als de juf mij vastpakt, ik wil liever dat ze me met rust laat.

Uit de gesprekken bleek dat de kinderen niet konden verwoorden welke gevolgen een conflict op langere termijn heeft.

4.1.5 Is verbale en fysieke agressie stoornis gerelateerd?

De populatie van de school bestaat hoofdzakelijk uit leerlingen met autisme of een stoornis verwant aan autisme, zoals eerder omschreven in hoofdstuk 2.2 (voortraject praktijkvraag). Om een reëel beeld te krijgen over agressie binnen de school is het relevant om te kijken of agressie ook stoornis gerelateerd is. Om zo de interventies beter af te stemmen passend bij de diagnose. De literatuur zegt hier het volgende over.
Swinnen (2009) stelt dat agressief gedrag vaak samen komt met ADHD (aandachttekortstoornis met hyperactiviteit), hoewel het er geen basiskenmerk van is. Tevens wordt het als een oncontroleerbare impuls gezien bij tic syndromen of als uiting van onmacht en onvermogen bij vormen van autisme (contactstoornis met problemen in de sociale omgang, communicatie en verbeelding.). Baltussen, Clijsen, Leenders & Hansen (2003) omschrijven dat kinderen met autisme angst op diverse manieren uiten. Driftbuien en agressie zijn extreme vormen waarin angst, opgebouwde spanning of frustratie zich uit. Agressie wordt vaak gezien als een vorm om macht uit te oefenen en roept derhalve negatieve gevoelens en tegenstand op. Agressie van kinderen met autisme moet men echter als een uiting van onmacht zien, die niet bewust gericht is op de ander. Delfos (2008) omschrijft dat kinderen met autisme over het algemeen niet bijzonder agressief zijn, hoewel zich plotseling heftige uitbarstingen kunnen voordoen. De agressie wordt vaak door angst gestuurd en ontstaat met name als gevolg van weerstand tegen verandering of als gevolg van het niet kunnen begrijpen van communicatie. De Vries (2008) schrijft het volgende over PDD-NOS. De vaardigheid om te communiceren van die kinderen is veelal ook wat beperkter. Daardoor missen ze vaak de nuances in de communicatie en socialisatie om precies te kunnen zeggen en doen wat ze zouden willen zeggen en doen. Dit uit zich soms al snel in een gevoel van frustratie, want als iedereen om je heen zich beter kan uitdrukken, terwijl jij zelf steeds maar niet de juiste woorden kunt vinden, is dat vreselijk lastig. Deze frustratie kan zich op een bepaald moment uiten doordat een kind met PDD-NOS bepaalde vormen van geweld gaat vertonen.
Dus deskundigen op het gebied van gedrag verschillen van mening of het stoornis gerelateerd is of niet.

4.1.6 Wat zijn triggers en dempers voor het gedrag?

Binnen het cluster IV onderwijs, is het belangrijk om erachter te komen wat het agressieve gedrag in gang zet. geeft de volgende beschrijving over *triggers*. ‘Het moment waarop men gaat reageren op zijn frustraties noemt men het triggermoment. Dit is het moment dat het

innerlijke 'ik' het signaal (de 'klik') geeft dat er actie nodig is. Hoe men dan reageert, hangt opnieuw samen met allerhande factoren. Kijkend naar deze beschrijving van wat triggers zijn is het belangrijk om er achter te komen wanneer het triggermoment plaats vindt' (Taghon, 2008, p.28)
Taghon (2008) geeft aan dat hoe dichter de grensoverschrijding en het triggermoment bij elkaar liggen, hoe makkelijker het is om gepast en constructief te reageren. Naarmate grensoverschrijding en triggermoment verder uit elkaar liggen, raakt de relatie tussen de twee zoek. De agressie heeft de kans gehad te broeden en komt vervolgens in een onbegrijpelijke explosie naar buiten.
Williams en Wright (2009) geven een aantal mogelijke triggers van woede.

- Dingen gebeuren niet zoals verwacht
- Te veel eisen
- Een verandering in de routine
- Lawaai
- Teveel stimulatie, zoals felle lichten, veelkleurige uitstallingen, dringende en luidruchtige menigten
- Belemmerd worden bij het afmaken van een ritueel
- Onzekerheid / gebrek aan structuur / wachten
- Conflict

Naast het feit dat er triggers zijn die aanzetten tot vertoon van agressief gedrag, zullen er ook factoren of handelingswijzen zijn die agressief gedrag dempen. Op welke manieren kun je agressief gedrag afremmen of voorkomen?
Kohnstamm (2009) geeft de volgende trefwoorden voor een opvoeding die kinderen helpt open te staan voor minder agressieve manieren om hun ongenoegen te uiten. Deze zijn: responsiviteit, steun, samendoen, luisteren, verbieden met uitleg en kinderen in hun waarden laten. Er worden hen dan sociale vaardigheden bijgebracht. Breng je kinderen dit gedrag niet bij dan blijven ze steken in het primitieve schema van snelle onlustgevoelens die impulsief worden afgereageerd. Niet alleen in de opvoeding door ouders kan dit voorbeeldgedrag worden ingezet, maar ook in het onderwijs. De leerkracht staat model voor het kind. Het verdient de aanbeveling dat de leerkracht zou moeten laten zien hoe te handelen wanneer een kind te maken krijgt met gevoelens van ongenoegen of irritatie. Een kind leert van voorbeeldgedrag. Het is van belang om een goede relatie op te bouwen met een kind. Wanneer een leerkracht een goede relatie heeft ontwikkeld met een kind, zal het kind ook geneigd zijn tips en adviezen aan te nemen van een leerkracht. Het zal zich veilig voelen en daardoor zal het open staan voor de begeleiding van de leerkracht. Van der Ploeg (2011) ondersteunt deze uitspraak. Van der Ploeg (1998) geeft te kennen dat rolgedrag van een leerkracht bijdraagt als demper voor agressief gedrag. Tevens dient als demper van agressief gedrag het opbouwen van een positieve relatie met een leerling.

4.2 Deelvraag 2: Hoe leren kinderen agressief gedrag aan en af?

Het hierna volgende stuk is het resultaat van individueel onderzoek.

4.2.1 Welke meest voorkomende definities van leren zijn er?

In de literatuur bestaan veel theorieën over hoe mensen leren. Kok (2004) beschrijft in zijn boek verschillende theorieën over leren. Een korte, theoretische weergave hier van:

Het behaviorisme
Definitie van het behaviorisme: de behavioristische theorie over het leren van mensen heeft alleen oog voor observeerbaar gedrag en let niet op niet observeerbare mentale processen. Leren is niet meer dan het verwerven van nieuw gedrag.

Piagets cognitieve ontwikkelingstheorie
De theorie van Piaget (1896 – 1980) is gebaseerd op de gedachte dat kinderen cognitieve schema's (mentale kaarten; samenhangende begrippen) ontwikkelen om de omringende wereld te kunnen begrijpen en er navenant op te reageren. Deze cognitieve structuren nemen in complexiteit toe met de fasen van ontwikkeling: van simpele aangeboren reflexen naar ingewikkelde mentale modellen.
De fasen van ontwikkeling van Piaget:

- Sensomotorische fase (0 - 2 jaar):
- Preoperationele fase (2 – 7 jaar)
- De fase van de concrete operaties (7 – 11 jaar)
- De fase van de formele operaties (11 – 15 jaar)

De sociale-cognitietheorie van Vygotski
De sociale cognitietheorie van Vygotski (1978, zoals geciteerd in Kok, 2004)) gaat ervan uit dat de cultuur waarbinnen een individu zich ontwikkelt, het meest bepalend is voor zijn of haar leren. Het kind leert daar niet alleen wat het moet denken en leren, maar ook hoe dat moet. Cognitieve ontwikkeling heeft als resultaat dat het samen oplossen van problemen geleidelijk aan tot patronen kunnen worden gebracht. De verantwoordelijkheid voor het oplossen van problemen wordt geleidelijk aan van de volwassenen naar het kind overgebracht.

De sociaal cognitieve leertheorie (Bandura, 1977, zoals geciteerd in Kok, 2004))
De theorie van observationeel leren wordt er van uitgegaan dat leren plaats vindt op basis van het waarnemen van het gedrag van een relevante andere, een 'model'. Als die ander een bepaalde status heeft of anderszins aantrekkelijk is, wordt het gedrag geïmiteerd: modelling. Het te imiteren gedrag zal beklijven als de ander dit beloond. Het aan te leren gedrag wordt in 4 stappen verworven:

- Attentie (mate waarin men zich met het model identificeert)
- Retentie (het geven van een betekenis aan het gedrag, waardoor het beter wordt onthouden)
- Vertonen (afhankelijk van de mate waarin met daartoe in staat is)
- Motivatie (de mate waarin men verwacht dat het vertonen van het gedrag wordt beloond of niet)

Motivatietheorie (Glasser, 1985, zoals geciteerd in Kok, 2004)
In de motivatietheorie wordt ervan uitgegaan dat het gedrag van mensen niet zozeer wordt opgeroepen door externe prikkels, maar door het reguleren van interne basisbehoeften in bepaalde omstandigheden aan bijvoorbeeld macht, liefde, overleven, vrijheid etc. In Nederland is dit door Stevens (2002) uitgewerkt als de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie.

Constructivisme
Het constructivisme gaat ervan uit dat we ieder onze eigen werkelijkheid construeren door te reflecteren op de ervaringen die we in onze wereld opdoen. Ieder van ons maakt een aantal 'regels' en 'mentale modellen' waarmee we betekenis geven aan onze ervaringen. Leren is niet meer en niet minder dan het aanpassen van de mentale modellen aan nieuwe ervaringen, of die ervaringen te begrijpen binnen de aanwezige mentale modellen.

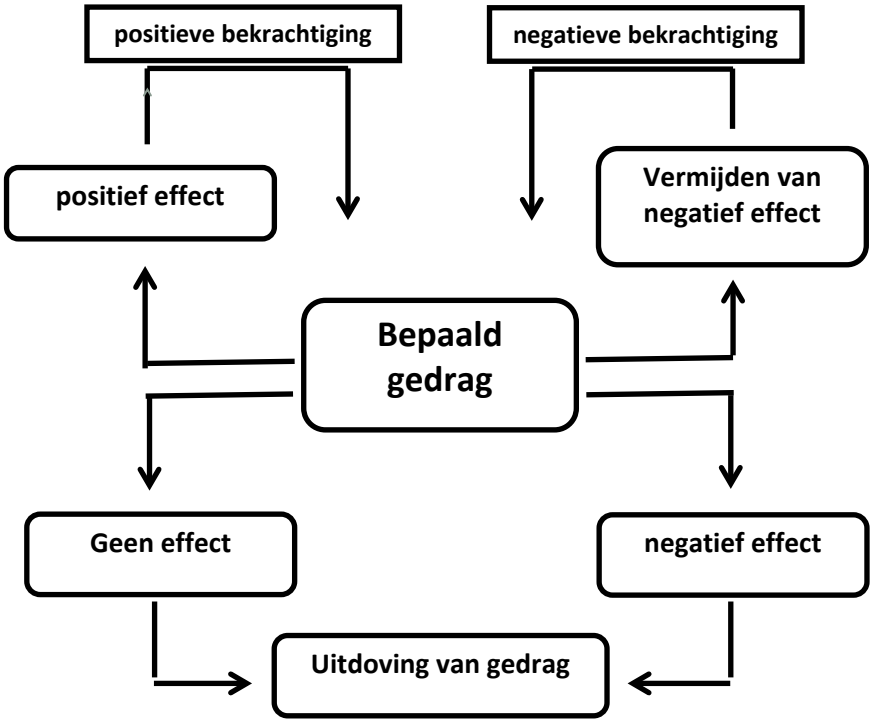
4.2.2 Wat betekent dit voor het aan- en afleren van verbale en fysieke agressie?

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de opvatting dat agressie aangeleerd is. Volgens het behaviorisme hangt agressief gedrag af van wat een mens geleerd heeft met betrekking tot agressie. Met 'geleerd wordt bedoeld: geleerd door ervaring, via de principes van de klassieke en operante conditionering, of via het principe van imitatie van voorbeelden (van Vocht, 1998).

Watson, een van de belangrijkste grondleggers van het behaviorisme, zag gedrag als een direct onontkoombare waarneembare respons of reactie (R) op een waarneembare prikkel of stimulus (S). De eerste behavioristen richtten zich vooral op de bestudering van Stimulus (S) – respons (R). Het bestaan van emoties, cognities en motivaties tussen deze stimulus en respons werd als speculatief en dus onwetenschappelijk beschouwd. De zogenoemde neo – behavioristen benadrukten dat emoties, cognities en motivatie wel degelijk van invloed waren op het verband tussen stimulus en de respons. Zij gingen er vanuit dat ook het organisme de aard van de reactie bepalen (Orlemans, Eelen & Hermans, 2006).

Volgens behavioristen zijn veel menselijke gedragingen te verklaren met behulp van klassieke conditionering. De prikkel (stimulus, S1) leidt tot de reactie (respons, R). In de jaren dertig toonde Skinner een ander leerprincipe aan, dat van operante conditionering. Hij stelde dat een groot deel van het menselijk gedrag niet te verklaren door klassieke conditionering. Bij operante conditionering moet iemand eerst zelf bepaald gedrag uitvoeren, waarna beloning of straf volgt. Het gevolg (de consequentie van het gedrag) bepaalt of dit gedrag in frequentie zal toe- of afnemen. Skinner maakte onderscheidt tussen consequenties vormen van bekrachtiging (Vandereycken & van Deth, 2009).

Volgend schema geeft de verschillende vormen van operante conditionering weer.



Figuur 1: operante conditionering

Uit: Vandereycken & van Deth (2009), *Psychotherapie: van theorie tot praktijk, (*p. 75)

Zoals eerder beschreven kan gedrag ook geleerd worden op basis van het waarnemen van het gedrag van een relevante ander, een model. Het gedrag zal beklijven als het beloond wordt. Bandura en zijn collega's (1963) toonden het effect van modellen aan in een klassiek onderzoek onder peuters en kleuters, het bobo – pop experiment. Hierin toonde hij aan dat de kinderen die agressief gedrag in een video zagen, dit herhaalden (Greig & Taylor, 1999).

Dus volgens de behavioristen vindt leren alleen plaats in een stimulus respons keten. De sociaal – cognitieve leertheorie vindt leren plaats volgens het principe van modelling.

4.2.3 Hoe kunnen wenselijke lange(re) termijn effecten worden bereikt?

Uit bovenstaand figuur blijkt dat bekrachtiging heel belangrijk is in het aanleren van gewenst gedrag. Bekrachtiging is een term die Skinner gebruikte. Hiermee bedoelde hij elke omstandigheid die op een respons volgde en die versterkte. Voorbeelden van positieve bekrachtiging zijn: aandacht, glimlach en complimenten. Ze versterken de respons omdat ze na deze respons worden aangeboden (Zimbardo, Johnson & McCann, 2007).

Gedrag dat voor de betrokkene positieve effecten heeft, zal in frequentie toenemen, zeker als de consequenties direct na het vertonen van het gedrag volgen. Kinderen leren op deze

wijze manieren: doordat ze geprezen worden en aandacht krijgen voor hun gewenste gedragingen en doordat ongewenste gedragingen bestraft worden. Skinner ontdekte ook dat gedrag dat altijd prettige consequenties heeft, snel uitdooft als de consequenties stoppen. Gedrag dat niet altijd, maar zo nu en dan beloond wordt (principe van 'intermittente bekrachtiging'), dooft erg langzaam uit (Vandereycken & van Deth 2009).

Daarnaast blijkt o.a. uit het experiment van Bandura dat modelgedrag van een relevante andere heel bepalend is voor het aanleren van het gewenste gedrag. Op school kan de leerkracht hier een hele belangrijke rol in spelen.
Bekrachtiging is voor deze vorm van leren niet per se noodzakelijk. Gedrag wordt echter wel eerder geïmiteerd als de modellen voor hun gedragingen worden beloond of wanneer de modellen belangrijk zijn (Vandereycken & van Deth, 2009).

Op de onderzochte school zitten veel leerlingen met een aan autisme verwante stoornis. Zoals al eerder omschreven is agressie vaak een uiting van onmacht. De opgebouwde spanning wordt in een keer geuit.
Ook kinderen met autisme zijn gevoelig voor wetmatigheden in gedrag en kunnen er naar handelen. Bijvoorbeeld een leerling die weet dat ze naar de time – out mag als ze met spullen gaat gooien. Dan is ze even uit de drukte. Agressief gedrag dat voorspelbare en gewenste effecten heeft, blijft voortduren. Dit geldt mogelijk zelfs sterker voor kinderen met ASS omdat zij minder dan anderen gehinderd worden door overwegingen wat het effect is van het eigen agressief gedrag op de ander. Als agressief gedrag voor een kind de moeite waard is, is het zaak deze beloning voor dit gedrag weg te nemen. Het agressieve gedrag moet negatieve consequenties krijgen. Ander niet-agressief gedrag moet haalbaar zijn en de moeite waard (van Doorn, 2007).

4.3 Deelvraag 3: Welke programma's zijn er ontwikkeld om verbale en fysieke agressie bij kinderen te verminderen?

4.3.1. Welke ideeën hebben kinderen zelf over hulp?

Op de onderzochte school is een open vraaggesprek gevoerd met de leerlingen (N = 15). Het gesprek heeft niet plaatsgevonden volgens een voor opgezet plan, maar is het resultaat van een kringgesprek.

Uit dit gesprek blijkt dat kinderen het erg lastig vinden om hun emoties te benoemen en daar gedrag aan te verbinden. Een oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat de leerlingen allemaal een stoornis in het autistisch spectrum hebben.

Kinderen met autisme nemen sterk in details waar. Dit lijkt samen te gaan met een beperkt vermogen om deze details tot 1 betekenisvol geheel te maken. Dit is het kernaspect van de theorie van centrale coherentie. Kinderen met autisme hebben vaak moeite om hun ervaringen te selecteren en deze tot een samenhangend verhaal te maken (Delfos & Gottmer, 2006).

Een andere theorie stelt dat autisme te maken te maken heeft met een 'executieve disfunctie'. Executieve functies verwijzen naar cognitieve processen die verband houden met probleemoplossing. Voorbeelden zijn: beheersen van impulsieve reacties; het kunnen richten, houden, maar ook wisselen van de aandacht; het vermogen om plannen te bedenken; je handelingen kunnen evalueren en bijsturen afhankelijk van je doel (Vermeulen & Degrieck, 2006).
Dus interventies mogen geen groot beroep doen op de vaardigheid samenhang te zien en op executieve functies.

Uit het gesprek kwam heel duidelijk naar voren dat de kinderen niet goed kunnen aangeven hoe zij kunnen leren om op langere termijn hun boosheid op een andere manier te uiten.

De reacties van de leerlingen zijn als volgt samen te vatten:

- Afkoelen: "Als ik heel erg boos ben zou ik graag een stukje willen lopen, het liefst buiten."
- Afreageren/uiten: "Als ik heel erg boos ben wil ik graag ergens tegen aan slaan of schoppen, bijvoorbeeld met een stok heel hard tegen een boom slaan."
- Terugtrekken: "Als ik heel erg boos ben wil ik graag even alleen zijn."

4.3.2 Zijn de programma's evidence based?

Uit een breed scala aan interventie programma's zijn de volgende 3 geselecteerd. Een groot aantal programma's is bedoeld voor het gebruik binnen een therapeutische setting. Onderstaande programma's zijn geschikt voor gebruik binnen het onderwijs:

Programma Alternatieve Denkstrategieen

Op de onderzochte school wordt voor sociaal emotionele ontwikkeling de methode PAD gebruikt. Deze methode is in Amerika ontwikkeld door o.a. Mark Greenberg, op basis van een leertheoretische benadering (leren door bekrachtiging en nabootsing). De kracht van PAD ligt in het hanteren van conflicten en oplopende en moeilijk controleerbare emoties door het zichzelf d.m.v. denkoefeningen aanleren van alternatieven. De onderliggende theorie wijst op de samenhang van cognities, emoties en communicatief gedrag. Emoties gaan aan het gedrag vooraf. PAD richt zich op het beter onder controle krijgen en mogelijk begrijpen van wat kinderen zelf 'denken' of tegen zichzelf zeggen. De denk oefening richt zich op het bedenken van communicatie- en gedragsalternatieven voor de ervaren emoties spanningen of conflicten. Het denkproces zelf is hierbij van groter belang dan de feitelijke bedachte oplossing. Daar ligt ook het accent in de ondersteuning van de kinderen. Het is de bedoeling dat de denkoefening ook uitgevoerd kan worden in andere situaties (transfer). (Gevonden op 3 juni 2011, op: www.methodieken.nl)

Louwe en van Overveld (2008) hebben in een onderzoek de effectiviteit van PAD in het cluster IV onderwijs onderzocht. Daarin doen zij verslag van verschillende internationale onderzoeken waarin wordt aangetoond dat er na het werken met het PAD programma minder agressief gedrag wordt waargenomen. Het PAD programma bevordert systematisch een schoolklimaat waarin niet – agressief gedrag meer oplevert dan agressief gedrag. De effecten van het PAD programma zijn wel erg afhankelijk van de wijze waarop de leerkracht de lessen aanbiedt en hoe PAD is opgenomen in de visie van de school.

Binnen de onderzochte school wordt PAD op uiteenlopende wijze gebruikt. Ondanks een opgesteld protocol voor het gebruik van de methode, wordt de methode op verschillende manier ingezet binnen de klassen. De doorgaande lijn hierin ontbreekt nog. Een oorzaak hiervan kan liggen in het feit dat er nog geen expliciet geformuleerde visie is.
Louwe, van Overveld, Orobio de Castro, Merk en Koops (2009) geven in hun onderzoek aan dat een hoge score op de schaal Denkproblemen van de TRF – schaal de effectiviteit van PAD verminderd.

Kids Skills
Kids' skills is een speelse methode om jonge kinderen tot een jaar of twaalf nieuwe vaardigheden aan te leren. De methode verloopt in vijftien stappen. De methode is ontwikkeld in Finland door kinder- en jeugdpsychiater Ben Furman, samen met enkele docenten uit het speciaal onderwijs.

Binnen kids' skills wordt de aandacht verlegd van het probleem naar een vaardigheid die het kind aan zou kunnen leren en waardoor het probleem wordt opgelost. Het kind staat centraal binnen kids' skills en het kind wordt uitgenodigd mee te denken welke vaardigheid

hij of zij zou kunnen leren. De wijze waarop het kind ondersteund wordt bij het aanleren van de nieuwe vaardigheid heeft een coachend karakter en wordt gedaan vanuit het systeem rondom het kind, door betrokkenen uit te nodigen supporter van het kind te zijn. Kids' skills biedt een kans om goed samen te werken met de ouders van het kind, door ze uit te nodigen mee te denken in het vinden van de juiste vaardigheid en ze vervolgens te vragen of ze ook supporter willen zijn. De ervaring leert dat als ouders te horen krijgen welke vaardigheid hun kind nog gaat leren en mee helpen bij het bedenken er van, dit beter werkt dan als ouders ingelicht worden betreffende de problemen die het kind heeft veroorzaakt. Kids' skills is gericht op samenwerking tussen alle betrokkenen, waarbij iedereen als deskundige wordt benaderd. Het verstevigt de driehoek ouder-kind-leerkracht, ouder-kind-instelling, ouder-kind-omgeving.

Dit zijn de 15 te ondernemen stappen:

1. Zet problemen om in vaardigheden die het kind kan leren.
2. Bespreek met het kind welke vaardigheden hij wil leren.
3. Laat het kind zien welke voordelen het hem zelf en anderen oplevert, als hij de vaardigheid beheerst.
4. Laat het kind zijn vaardigheid een naam geven.
5. Vraag het kind een krachtig dier te kiezen, dat hem kan helpen bij het leren van de vaardigheid.
6. Help het kind supporters te vinden.
7. Vraag aan de supporters het kind te vertellen, waarom zij erop vertrouwen dat hij de vaardigheid kan leren.
8. Maak met het kind een plan hoe hij zijn succes gaat vieren, als hij de vaardigheid beheerst.
9. Vraag het kind je te laten zien hoe hij zich gedraagt, als hij de vaardigheid heeft geleerd.
10. Help het kind aan anderen uit te leggen, welke vaardigheid hij aan het leren is.
11. Geef het kind kansen zijn vaardigheid te oefenen, zodat hij kan laten zien hoe goed hij al is.
12. Laat het kind je vertellen hoe hij er aan herinnerd wil worden, als hij de vaardigheid vergeet.
13. Vraag het kind alle supporters te bedanken, wanneer het tijd is voor zijn feestje.
14. Geef het kind een kans zijn vaardigheid aan andere kinderen te leren.
15. Overleg met het kind welke nieuwe vaardigheid hij nu wil leren.

Er is nog weinig grootschalig onderzoek gedaan naar de effecten van Kids Skills bij kinderen met agressief gedrag.

Life Space Crisis Intervention (Redl & Wineman, 1959)
Life Space Crisis Intervention is een therapeutisch georiënteerde strategie, ontworpen om sociaal – emotionele conflicten in het klaslokaal op te lossen. LSCI wordt direct na het conflict toegepast, als de leerling nog in de emoties na het conflict zit. Het kind reageert uit zijn/haar eigen verdedigingsmechanisme en dat kan gebruikt worden bij het ontwikkelen van oplossingen. Het doel van LSCI is om door een conflict te werken, om emotionele inzichten te verwerven. Zo kan de leerling in de toekomst in vergelijkbare situaties, anders reageren

(Grskovic & Goetze, 2005). De reacties van de jongere in stresserende situaties worden gebruikt om:

a. gedrag te veranderen
b. zelfvertrouwen te vergroten
c. angst te verminderen
d. begrip en inzicht in het eigen gedrag en de eigen gevoelens en die van anderen te verhogen

(Long, Wood & Fecser, 2008)

De 6 fasen van Life Space Crisis Intervention:

1. Ontladen van de emoties
2. Opbouwen van de tijdlijn
3. Selecteren van het centrale thema
4. Komen tot inzicht
5. Verkennen en aanleren van nieuwe vaardigheden
6. Transfer van het geleerde

Verschillende onderzoeken, o.a. van Dawson (2003) en Grskovic (2005), hebben positieve effecten aangetoond van LSCI bij kinderen en jongeren met agressief gedrag

4.3.3 Welke programma's zijn toepasbaar/uitvoerbaar binnen de school?

In principe zijn bovenstaande programma's alle drie toepasbaar binnen de school.
De PAD methode wordt al binnen de school gebruikt. Deze methode wordt klassikaal gedaan, dagelijks maken de kinderen gebruik van de emotiekaartjes en 2 keer in de week wordt er een klassikale les gedaan. Deze methode wordt voornamelijk gebruikt voor het aanleren van het verwoorden van emoties.
Pad wordt ook gebruikt voor het probleem oplossen. De methode gebruikt daarvoor 11 stappen:

1. Rustig, nu nadenken
2. Probleem vaststellen
3. Gevoelens vaststellen
4. Doel bepalen
5. Verschillende strategieën bedenken
6. Gevolgen afwegen
7. De beste oplossing kiezen
8. Plan maken
9. Dat plan uitproberen
10. Kijken wat er gebeurt
11. Een andere oplossing proberen als de eerste faalt

In deze stappen van probleem oplossen wordt een groot beroep gedaan op de executieve functie van leerlingen. Zij moeten in deze methode zelf het probleem vaststellen, een doel bepalen, de gevolgen afwegen en uitvoeren. Uit de theorie blijkt dat deze vaardigheid bij heel veel kinderen met autisme niet goed ontwikkeld is. Daarnaast missen veel kinderen met autisme de vaardigheid de samenhang te zien in een geheel, ook dit is van belang bij het probleem op lossen. Als de samenhang in een conflictsituatie mist voor de persoon die het

moet oplossen, is het moeilijk om een passende oplossing te kunnen verzinnen. Dit staat erg centraal in het probleem oplossen van het PAD programma.
Binnen de onderzochte school wordt de methode PAD vooral gebruikt voor het aanleren van emoties door middel van de emotiekaartjes. De leerlingen hebben een bakje met daarin de kaartjes van de besproken gevoelens. Per leerjaar worden deze uitgebreid. Elke dag hangen de leerlingen, op een daarvoor bestemd bord, een kaartje op welke hun gevoelens aangeeft. Deze kaartjes worden elke dag klassikaal besproken. De leerlingen vertellen waarom zij gekozen hebben voor het opgehangen kaartje.

Het programma van Kids Skills kan goed uitgevoerd worden binnen de school. Deze methode is vernieuwend omdat deze niet ingaat op de problemen die vooraf gaan aan de problemen van het kind, maar kijken naar een oplossing. Daarnaast ligt er een sterke nadruk op het behalen van positieve ervaringen, waarvan gebleken is dat dit heel belangrijk is in het bereiken van gewenst gedrag.

Het Life Space Crisis Intervention is ook goed toepasbaar binnen de school, maar de kinderen moeten een voldoende begrip van taal hebben om een gesprek te voeren en een redenering mee op te zetten. Dit is echter niet bij alle leerlingen het geval, uit de dossiers blijkt dat bij veel kinderen de verbale intelligentie laag is. Daarnaast vereist Life Space Crisis Intervention bepaalde vaardigheden van de leerkracht die zij (nog) voldoende beheersen. Hier zijn echter diverse trainingen voor.
Ook bij Life Space Crisis Intervention wordt een groot beroep gedaan op het inzicht in sociale situaties. Daarnaast wordt het gesprek gevoerd in de emotie van het conflict, ook dit roept een vraagteken op. In hoeverre kunnen de kinderen in een cluster IV school hun emoties dusdanig reguleren dat er een gesprek plaats kan vinden over mogelijke oplossingen.

5. Conclusie

5.1 Conclusies

Naar aanleiding van de onderzoeksvragen zijn de volgende conclusies te trekken.

In dit onderzoek wordt als definitie voor verbale en fysieke agressie gebruikt:

Verbale agressie is gedrag (schelden, vloeken, schreeuwen/gillen) wat een leerling inzet om - bewust of onbewust - duidelijk te maken wat hij/zij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor.

Fysieke agressie is gedrag (duwen, slaan, schoppen, knijpen, stompen, spugen, bijten) wat een leerling inzet om - bewust of onbewust - om duidelijk te maken wat hij/zij wel of niet wil. Het gedrag overschrijdt de grenzen van wat algemeen acceptabel is in dit soort situaties en roept gevoelens van angst, pijn, verdriet en/of boosheid bij de ander op. Wanneer we spreken van agressie als stoornis, dan komt dit gedrag herhaaldelijk en doelbewust voor.

Naar aanleiding van een onderzoek onder het personeel van de onderzochte school blijkt dat verbale agressie vaker voorkomt dan fysieke agressie. Opvallend is dat er een verschuiving van ‘brullen’ naar ‘vernederen’ te constateren naar mate de leerlingen in leeftijd groeien.

In het algemeen kan er gesteld worden dat de gevolgen van verbale en fysieke agressie, voor zowel leerkrachten als leerlingen, voor beiden vergelijkbaar zijn. Er ontstaat een situatie waarin onmacht de boventoon voert. Leerlingen uiten hun onmacht in agressief gedrag en leerkrachten zijn zoekende naar de juiste aanpak.

Uit de literatuur blijkt dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag of agressie stoornis gerelateerd is. Deskundigen verschillen van mening over deze vraag. Dat agressie voortkomt uit angst, frustratie en onmacht is een gemeenschappelijke deler. Directie en collega’s geven ook aan dat zij het agressieve gedrag zien als uiting van onmacht.

De vraag wat triggers en dempers voor verbale en fysieke agressie zijn is lastig te onderzoeken. De literatuur geeft diverse triggers en dempers, maar dit zijn mogelijke triggers en dempers. In de praktijk is terug te zien dat per kind sprake is van persoonlijke triggers. De een kan getriggerd worden door lawaai, terwijl de ander al gereageerd op een kleine verandering in de omgeving. Er zal dus per leerling gekeken moeten worden wat triggers zijn en welke dempers werken.

Er bestaan, binnen de literatuur veel verschillende opvattingen over hoe leren ontstaat. In dit onderzoek is gekozen voor het behaviorisme en de sociaal cognitieve leertheorie. Leren ontstaat volgens het principe van operante conditionering, de consequentie van gedrag bepaalt of dit gedrag zal toe- of afnemen. Daarnaast kan gedrag aangeleerd worden op basis van waarnemen van het gedrag van een relevante ander, een model. In het onderwijs is dit

vaak de leerkracht. Deze zal een voorbeeld moeten zijn voor de leerlingen. Het gedrag van de leerkracht is bepalend voor de effecten op de leerlingen. Om effecten op de langere termijn te bereiken is het belangrijk dat agressief gedrag gelabeld wordt als negatief. Het mag niet de moeite waard zijn voor de leerlingen om dit gedrag te tonen. Daar tegenover moet staan dat gewenst gedrag, niet agressief gedrag, beloond wordt. Belangrijk hierin is dat dit niet –agressieve gedrag haalbaar moet zijn voor de leerlingen.

De leerlingen op de onderzochte school hebben bijna allemaal een stoornis in het autistisch spectrum. Dit betekent dat zijn onder andere een executieve disfunctie hebben en moeite met centrale coherentie. Een methode om verbale en fysieke agressie te reduceren mag dus geen groot beroep doen op deze vaardigheden.

Het feit dat veel leerlingen een stoornis in het autistisch spectrum hebben is van grote invloed op de vraag welke ideeën leerlingen zelf hebben over hulp. Zij kunnen moeilijk gedrag aan emoties koppelen, waardoor het voor hen moeilijk is om aan te geven hoe zij geholpen kunnen worden. Daarnaast is er vaak sprake van een lage verbale intelligentie, wat de communicatie ook bemoeilijkt.

Er is wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effecten van de programma's PAD en Life Space Crisis Intervention. Deze onderzoeken zijn echter niet specifiek gedaan met kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum. Een andere belangrijke factor is dat deze programma's een groot beroep doen op het eigen inzicht van de leerlingen. Zoals eerder vermeldt is juist dit moeilijk voor leerlingen met autisme. Er is nog geen grootschalig onderzoek gedaan naar de effecten van Kids Skills.

Het gegeven dat kinderen met autisme moeite hebben met centrale coherentie en executieve functies maakt dat Life Space Crisis Intervention en PAD minder geschikt zijn voor het verminderen van verbale en fysieke agressie op de lange termijn.

Het programma Kids Skills is erg gericht op het opdoen van succeservaringen voor de leerling. De leerling bedenkt, in samenwerking met de leerkracht, een vaardigheid die hij/zij kan leren. Hiermee wordt agressief gedrag niet langer alleen als probleem gezien en ervaren, maar wordt dit probleem omgezet in een vaardigheid die de leerling kan leren. Daarnaast wordt duidelijk besproken met de leerling wat de voordelen het aanleren van de vaardigheid heeft voor hemzelf, als hij de vaardigheid beheerst. Doordat de leerling de vaardigheid zelf een naam mag geven, wordt het leerproces echt iets van de leerling. In het stappenplan wordt kind ook actief betrokken in het plan hoe hij /zij begeleidt wil worden. Dit leent zich ook erg goed voor het visueel maken van het plan, met bijvoorbeeld pictogrammen. Ook de beloning voor het bereiken van de vaardigheid wordt door de leerling zelf gekozen.
Dit maakt dat Kids Skills waarschijnlijk beter toepasbaar is binnen het cluster IV onderwijs. Dit vraagt verder onderzoek.

Op dit moment wordt de methode PAD binnen de onderzochte school vooral gebruikt voor het aanleren van emoties, met behulp van de emotiekaartjes. Uit de praktijk blijkt dat de leerlingen veel baat hebben bij het gebruik van deze kaartjes. Zij kunnen met deze kaartjes beter verwoorden en laten zien hoe zij zich voelen.

5.2 Aanbeveling

- Uit het onderzoek komt naar voren dat een duidelijke visie op het gebied van verbale en fysieke agressie ontbreekt. Deze zal geformuleerd moeten worden.
- Personeel heeft behoefte aan handvatten in de aanpak van agressief gedrag. Trainingen en intervisie zijn middelen die hier een bijdrage aan kunnen leveren.
- Personeel moet bewust gemaakt worden van hun eigen handelen en de invloed daarvan ten aanzien van de leerlingen. Video Interactie Begeleiding zou hiervoor ingezet kunnen worden.
- Een pilot starten met het programma Kids Skills om te onderzoeken of dit programma daadwerkelijk positieve effecten heeft op het verminderen van agressief gedrag binnen het cluster IV LZK onderwijs. Hierbij is training over het gebruik van het programma Kids Skills voor het personeel belangrijk.

5.3 Discussie

Werkend aan het onderzoek en schrijvend van dit stuk, komt de volgende vraag bij de onderzoeker steeds boven drijven; wat het maakte dat niet eerder een onderzoek naar agressie binnen een LZK school heeft plaatsgevonden. Is agressie mogelijk een onderwerp waar men slecht over praat? Wanneer een personeelslid geconfronteerd wordt met een vorm van agressie, is dit personeelslid dan bang dat hij of zij gefaald heeft? Is het praten over agressie misschien een taboe? Mogelijk dat dit redenen zijn dat er binnen de school geen uitgeschreven protocollen zijn. In hoeverre is het een taak van het bestuur, dit onderwerp hoger op de beleidsagenda te zetten. In de hoop dat dit onderzoek een bijdrage levert in deze discussie, zal de onderzoeker ervoor zorgen dat het bestuur dit document ook krijgt. Daarnaast hopend, een uitnodiging te krijgen om het onderzoek toe te lichten en een dat er daadwerkelijk een werkbaar protocol komt.

Een ander punt van discussie is het gebruik van de methode PAD voor het oplossen van conflicten. De methode PAD is voor kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum moeilijk, omdat er te veel beroep gedaan wordt op hun probleemoplossend denkvermogen. De onderzoeker zet hiermee vraagtekens bij het gebruik van deze methode voor verbale en fysieke agressie.

Literatuurlijst

Baltussen, M. , Clijsen, A. , Leenders, Y. , & Hansen M. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas: een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Utrecht: Landelijk Netwerk Autisme.

Van Beemen, L. (2010). *Ontwikkelingspsychologie.* Groningen /Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.

Cabello, V.E. (1998). *International handbook of cognitive and behavioural treatments for psychological disorders*. Oxford: Elsevier science ltd..

Dawson, C.A. (2003). A Study on the Effectiveness of Life Space Crisis Intervention for Students Identified with Emotional Disturbances. *Reclaiming Children and Youth*, *11,* 223-230.

Delfos, M.F. , & Gottmer, M. (2006). *Leven met autisme.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Delfos M.F. (2008). *Een vreemde wereld*: *over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS, voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Van Doorn, E. (2007). Als je boos bent…, dan ben je op de helft. *Wetenschappelijk tijdschift autisme*, *3*, 120-127.

Goldstein, S. , & Reynolds C.R. (2011). *Handbook of Neurodevelopmental and genetic disorders in children.* New York: Guilford Publications Inc.

Gsrkovic, J.A., & Goetze, H. (2005). An Evaluation of the Effects of Life Space Crisis Intervention on the Challenging Behavior of Individuel Students*. Reclaiming child and youth*, *14,* 231-235*.*

Greig, A. , & Taylor, J. (1999). *Doing research with children.* Gateshead: Athenaeum Press Ltd.

Het autistisch spectrum/autistisch spectrum stoornsis (ASS) (2004), gevonden op 12 februari 2011, op http://www.adhd-kinderen.nl/autisme.php

Janzing, C. , van den Berg, A. , & Kruisdijk, F. (2003). *Handboek voor milieutherapie, deel 2, Theorie en praktijk van klinische psychotherapie.* Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Klaassen, A. (2003). *Agressiebeheersing.* Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Kohnstamm, R (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie, het jonge kind.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kok, J.J. M. (2004). *Talenten transformeren: over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Apeldoorn: Garant.

Long, N.J., Wood, M.M., & Fecser, F.A. (2001). *Life space crisis intervention: talking with students in conflict*. Austin: Pro – Ed.

Lorenz, K. (2002). *On agression.* London: Routledge.

Louwe, J.J. , van Overveld , C.W. , Orobio de Castro, B. , Merk, W. & Koops W. (2009). De effectiviteit van het PAD – leerplan en gedragskenmerken van jongens met externaliserend gedrag*, Tokk, 34*, 27-40.

Maccoby, E.E., & Jackson, C.N. (1974). *The Psychology of Sex difference.,* Stanford: Stanford University Press.

Muynck, de B. , en van der Zalm-Grisnich, M. (2006). *Aardig agressief.* Heerenveen: Uitgeverij Groen.

Orlemans, J.W.G. , Eelen, P., & Hermans, D. (2007), *Inleiding tot de gedragstherapie,* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van der Ploeg, J.D. (1998). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's.* Rotterdam: Lemniscaat.

Van der Ploeg, J.D. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Reactieve hechtingsstoornis (2011), gevonden op 21 februari 2011, op http://nl.wikipedia.org/wiki/Reactieve_hechtingsstoornis

Schouppe, H. (2006). *Algemene psychologie: een inleiding in de functieleer*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Shaw, J. A. (1999). *Sexual aggression*. Washington: American Psychiatric Press.

Spelbos, P. (2011), *Over agressie, agressief gedrag en agressiviteit.* Gevonden op 12 februari 2011, op http://www.idee-pmc.nl/agressie/agressie.html.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren.* Apeldoorn: Garant.

Swinnen, L. (2009). *Van kwaad naar erger, en agressie bij kinderen jongeren.* Leuven: Lieve Swinnen & Uitgeverij Van Halewyck.

Taghon, G. (2008). *Loop naar de maan: Praktijkgids omgaan met verbale agressie in onderwijs en opvoeding.* Apeldoorn: Garant.

Tilburg, E. van (2003). *Praktijkboek voor hulpverleners, begeleiders, leerkrachten.* Apeldoorn: Garant.

Vandereycken, W. , & van Deth, R. (2009). *Psychotherapie: van theorie tot praktijk.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vermeulen, P. , & Degrieck, S (2006). *Mijn kind heeft autisme, hulpgids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners.* Gent: Autisme Centraal.

Van de Vocht, H. (1998). *Menswetenschappen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vries, de S. (2008). *Basismethodiek psychosociale hulpverlening.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Williams, C. & Wright, B. (2009). *Hulpgids autisme: praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Zimbardo, P.G. , Johnson, R.L. , & McCann, V. (2007). *Psychologie, een inleiding.* Amsterdam: Pearson Education Benelux.