

‘Ik wist niet dat ik het in mij had’

Persoonsvorming als een van de doelen binnen het speciaal onderwijs

Peer van der Helm

1. Inleiding

Veel kinderen in het speciaal onderwijs hebben als gevolg van beperkingen en negatieve jeugdervaringen een afwijkende persoonlijkheidsontwikkeling, iets wat ze kwetsbaar maakt voor negatieve beïnvloeding door anderen.

In de geschiedenis van de ontwikkeling van de psychiatrie (en de DSM) is persoonlijkheid vaak opgevat als iets onveranderlijks, maar recent onderzoek laat zien dat dit niet zo is: adolescenten hebben in het algemeen vaak een minder sociale persoonlijkheid die gedurende hun ontwikkeling veranderd naar meer sociaal. Op latere leeftijd verandert dit weer naar meer negatieve emotionaliteit en minder sociaal in hun persoonlijkheid als ze oud zijn. Met veel negatieve jeugdervaringen hebben jongeren in het speciaal onderwijs vaak veel negatieve emotionaliteit in de opbouw van hun persoonlijkheid. Leegtes vullen ze op met afwijkende (deviante) ideeën zoals criminaliteit en afwijkend gedrag en daardoor ontstaat vaak ook kwetsbaarheid en slachtofferschap die participatie belemmeren. Biesta (2014, 2018) betoogt dat de bijzondere taak van het onderwijs gericht moet zijn op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling maar ook op persoonsvorming. Hoe veranderen we in de behandeling en in het (speciaal) onderwijs de problemen van leerlingen in de persoonsvorming?

Een nieuw model van persoonsvorming van Wrzus & Roberts (2017) kan daar licht op werpen. Het model gaat ervan uit dat de persoonlijkheid van iemand zich voortdurend vormt aan de hand van zijn eigen (biologische en psychologische) kenmerken en de omgeving. Het zijn als het ware kleine puzzelstukjes van een groter mozaïek. Daarom wordt dit model ook wel ‘Tessera’ genoemd, een ander woord voor de vierkante tegeltjes die in een mozaïek zitten. Het idee is niet nieuw en de psychiater Carl Roger schreef al in 2007 over het veranderen van constructieve persoonlijkheidsverandering in therapie: voor het speciaal onderwijs kan de therapeut vervangen worden door de leerkracht!:

‘Voor constructieve persoonlijkheidsverandering zijn de volgende condities nodig: er is sprake van psychologisch contact tussen twee personen. De eerste persoon die we de cliënt noemen is kwetsbaar en angstig. De tweede persoon die we de therapeut noemen, is voorspelbaar of in ieder geval in de therapeutische relatie geïntegreerd. De therapeut heeft altijd respect voor de cliënt en een onvoorwaardelijke empathisch vermogen om zijn/haar referentiekader en doelen te begrijpen en terug te communiceren aan de cliënt. Deze communicatie naar de cliënt van zijn begrip en onconditioneel respect (niet de cliënt veroordelen maar zijn daden) moet minstens aanwezig zijn om persoonlijkheidsverandering mogelijk te maken’

Jim van Os (2015) vat deze uitgangspunten in zijn boek ‘De DSM V voorbij’ nog eens krachtig samen met zijn pleidooi voor meer vragen in plaats van zenden die de volgende onderdelen omvat en heel goed als aanpak kunnen worden gebruikt voor gedragsproblemen in het speciaal onderwijs:

- Wat is er met je gebeurd?
- Wat is je kwetsbaarheid en weerbaarheid?

- Waar wil je naar toe?
- Wat heb je nodig?

2. Kenmerken van het mozaïek (Tessera) model van Cornelia Wrzus en Brent Roberts (2017).

Het 'mozaïek-model' Tessera staat voor: belangrijke situaties in iemand leven ('Triggering situations (1), Verwachtingen en daaropvolgende gedachten en gevoelens (Expectancies, States/State expressions (2), en reacties daarop (Reactions (3) :

1. Situationele triggers: belangrijke gebeurtenissen lokken verwachtingen en een bepaalde houding ('states') uit; ze kunnen positief of negatief zijn. Negatieve houdingen ontstaan uit herhaalde negatieve jeugdervaringen (zowel fysiek als psychologisch), negatieve sociale rollen (afhankelijkheid) en gebrek aan het vervullen van psychologische basisbehoeften. Deze hebben een negatieve emotionaliteit (laag zelfbeeld, angst, depressie) tot gevolg (Wolf & Baglivio, 2017). Uiteindelijk 'stollen' ze in negatieve 'schemata'. Schemata zijn een soort gebeurtenissen die iemand leert te verwachten, zoals een meisje dat altijd negatieve feedback van haar omgeving heeft leren te verwachten:

Een meisje: *'Mijn moeder was depressief en keek nooit naar mij om. Ik wilde vreselijk graag haar knuffelen maar dat mocht nooit en als ik voor haar mijn best deed op school en goede cijfers had gehaald gaf dat niks. Ze heeft me nog nooit met mijn school geholpen en nog nooit in mij rapporten gekeken, het was alsof ik niet bestond'.*

2. Verwachtingen en daaropvolgende gedachten en gevoelens:

Herhaalde situaties kunnen verwachtingen oproepen die verbonden zijn met schemata's en motivatie (voor onderwijs) maar ook sociale rollen en doelen. Ze bepalen voor een belangrijk deel hoe je te gedragen, te voelen, of te denken. Dat noemen we 'sociale informatieverwerking' en uit die processen kunnen weer nieuwe denkwijzen (schemata's) ontstaan die weer invloed kunnen hebben op (probleem)gedrag (Van der Helm et al., 2013). Zo worden herhaalde gedachten gevoelens en gedrag de basis van persoonlijkheid en persoonsontwikkeling. Want persoonlijkheid kan worden gedefinieerd als herhaalde individuele verschillen in gedragingen, denken en gevoelens binnen dezelfde tijd en situatie, Wrzus & Roberts, 2017).

Een meisje: *'mijn hele leven was ik onzichtbaar, er was niemand die om mij gaf, behalve wanneer ik met andere mannen naar bed ging, dan kreeg ik mooie schoenen of een leren jas, dat met die mannen, het deed pijn, maar het was iets wat er gewoon bij hoorde'.*

Negatieve verwachtingen ontstaan door negatieve jeugdervaringen en worden op een gegeven moment 'gewoon'. Wanneer deze verwachtingen niet uitkomen doordat een leerkracht wel aardig doet kunnen sommige kinderen extra boos en agressief reageren omdat 'aardig' niet overeenkomt met hun verwachtingen en zelfbeeld (schema: het

kwetsbare kind), het schema wat in hun hoofd dominant is. Dat maakt het niet gemakkelijk voor leerkrachten als ze dit niet begrijpen.

Persoonlijkheidsveranderingen ontstaan waarschijnlijk doordat herhaalde gebeurtenissen en daaraan gekoppelde houding en gedrag inslijpen en patronen (schema's) gaan vormen. Schematherapie maakt hier gebruik van (zie kader).

Schematherapie

Schematherapie maakt deze negatieve verwachtingen bewust en probeert ze te doorbreken om persoonsvorming te stimuleren. Vroege negatieve jeugdervaringen zogen namelijk voor gebrek aan vervulling van psychologische basisbehoeften (verbondenheid, competentie en autonomie) die weer leiden tot disfunctionele schema's. Die disfunctionele schema's zorgen voor coping gedrag zoals toegeven, vermijden en overcompenseren. Vroege schema's in interactie met coping zorgen voor 'schema modes', ingesleten gedragskenmerken.

Voorbeelden van dergelijke schema mode zijn het 'Kwetsbare Kind' (een combinatie van wanhoop, angst en hulpeloosheid); de 'afstandelijke beschermer' (Kwetsbare Kind gecombineerd met een vermijdende coping stijl) of de 'Pest en Aanvalsmodus', een combinatie van wantrouwen en overcompensatie.

Bewustwording maakt in de regel door gedragsverandering en de daaraan gekoppelde positieve feedback van anderen (transactionele processen) persoonlijkheidsverandering in het mozaiekmodel (Tessera) mogelijk. Recent onderzoek van Marjolein Herberink (2018) laat zien dat schematherapie ook voor jongeren werkt, maar misschien kan een schemagerichte benadering ook werken voor het speciaal onderwijs, dat is iets om nog te onderzoeken.

Een andere effectieve therapie is dialectische gedragstherapie die de cliënt leert disfunctionele gedragingen te managen om negatieve transactionele processen te voorkomen.

3. Reacties van anderen die transactionele processen (wederkerige beïnvloeding) bekrachtigen zorgen voor leren door positieve gevoelens (toenadering) of negatieve gevoelens (afwijzing) en vormen ook de persoonlijkheid. Afwijzing heeft wel een veel sterkere invloed dan positieve bekrachtiging op de persoonsvorming (negatieve emoties hebben stuurvoorrang zoals hoogleraar en emotiedeskundige Nico Frijda zo mooi zei). Overcompensatie met grandiose (zelfoppompende) kenmerken zien we vaak als mechanisme wanneer psychologische basisbehoeften keer op keer worden gefrustreerd. De gevoeligheid voor anderen met afwijkende ideeën neemt toe. Dan liggen slachtofferschap maar ook radicalisering en criminalisering op de loer (Van der Helm & Bekken, 2017) want jongeren vullen de leegte in met persoonlijkheidskenmerken van anderen (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Marcia en Kroeger (2004) noemen gebrek aan persoonsvorming een 'difuse identiteit' die vaker een vijandig karakter heeft door frustratie van basisbehoeften (alienated diffuse identity).

Een jongen: *We keken met z'n allen naar dvd's van The Godfather en Scarface en we wisten: 'zo willen we worden'.*

3. Overige kenmerken van het Tessera model

Verder van belang in het model is de kwaliteit van de leefomgeving. De kwaliteit van de omgeving kan worden gekenmerkt door culturele aspecten, het thuis klimaat, het klimaat op straat en het leer klimaat op school (Van der Helm, 2017). Individuen zoeken daarnaast ook een omgeving op die past bij hun eigen psychologische factoren, executieve vaardigheden, wensen en verlangens. Als het om partners gaat noemen we dat 'assortative mating', meisjes zoeken partners uit die op zichzelf lijken, dus vaker agressieve partners met afwijkend gedrag (slaan is vaak een normaal onderdeel van de relatie, veel meisjes slaan zelf ook) en/of misbruikende partners. Concreet betekent dat als er als gevolg van langere behoeftefrustratie (verbondenheid, competentie en autonomie) een groot verlangen bestaat naar materiele zaken en instant-bevrediging (mooie spullen en kleren, middelen) door verschuiving van het stressysteem (daarvan wordt je minder sociaal en meer op jezelf gericht). Dan oefenen 'foute vriendjes', en criminele vrienden wat ze verder ook vragen en hoezeer ze je ook pijn doen een grote aantrekkingskracht uit. Die pijn zijn deze kinderen wel gewend en verwachten ze.

Wezenlijk daarbij is volgens het Tessera model ook de Locus of Control¹ van belang: wanneer je denkt dat jezelf weinig in te brengen hebt en alles je overkomt (Externe Locus of Control) geef je je sneller over aan invloeden van buitenaf. Wanneer je wel het gevoel hebt dat je zelf invloed hebt doe je dat minder. Een Externe Locus of Control is met externaliserend gedrag verbonden, maar het onderzoek van Wolf & Baglivio (2017) laat zien dat er altijd internaliserende problematiek (angst, depressie, wantrouwen) onder ligt, dat is iets wat vaak vergeten wordt omdat externaliserend gedrag in het speciaal onderwijs het meeste aandacht krijgt. Wanneer je denkt dat jezelf geen invloed hebt is boos en agressief reageren een natuurlijke vorm van coping om je eigen onmacht te overdekken (de 'Pest en Aanvalsmodus'). Lastig is wel dat met een Externe Locus of Control er minder veranderbereidheid is: je kan er immers zelf toch niks aan doen, dus waarom zou je er moeite voor doen?

De omgeving die je zelf opzoekt kan je ook schade toebrengen door een langzame ongemerkte persoonsverandering. Dit gebeurt vaak door automatische impliciete (associatieve) processen (in het onbewuste procedurele geheugen) en stimulus-respons leren: de mooie kleren en de middelen, de status en aandacht sluipen het onbewuste procedureel geheugen binnen. De drugs, aandacht, status en kleren zijn allemaal onbewuste stukjes van het mozaïek en veroorzaken veel stress die mensen in toenemende mate agressief, angstig, impulsief en on aardig maakt. Daarom duurt het ook zo lang om weer te stabiliseren na negatieve gebeurtenissen.

¹ De Locus of Control of beheersingsorientatie verwijst naar hoeveel jezelf denkt invloed te hebben op dingen die gebeuren

Een andere belangrijke invloed op de mozaïekstukjes is hoe je over jezelf denkt. Veel jongeren met negatieve jeugdervaringen hebben naast negatieve emotionaliteit een laag zelfbeeld (Hutteman, Nestler, Wagner, Egloff, & Back, 2014). Dit negatieve zelfbeeld beïnvloedt attitudes en gedrag waardoor jongeren weer negatieve feedback van anderen krijgen, iets wat hun zelfbeeld en vervolgens hun persoonlijkheid weer verder negatief beïnvloedt. Negatieve jeugdervaringen hebben vaak specifieke triggers voor negatieve emotionaliteit die positieve transactionele processen zoals plezier hebben met vrienden verhinderen (Roberts, Walton, Bogg, & Caspi, 2006).

Toch hoeft dit niet permanent te zijn want de meeste kinderen streven naar een positief zelfbeeld (Greve et al., 2005; Hennecke et al., 2014). Daar kunnen we in het speciaal onderwijs gebruik van maken. In een ideale toekomst streven jongeren naar 'gewoon'. Ze willen graag groeien in de richting van meer gewetensvolheid en emotionele stabiliteit (Hudson & Fraley, 2015). Het stellen van positieve doelen op school kan daardoor helpen om negatieve aspecten van persoonlijkheid te veranderen, samen met lotgenotencontact en pro-sociale voorbeelden (een sterk aspect van het speciaal onderwijs, getuige het recente proefschrift van Inge Zweers, 2018). Dat kost wel tijd, daarom gaan dit soort veranderingen langzaam en veranderingen zijn niet lineair, dat wil zeggen het gaat niet altijd in een opgaande lijn. De processen zijn meer circulair: succes op school leidt tot een beter zelfgevoel en dat leidt weer tot betere schoolprestaties in de toekomst en betere sociale acceptatie die weer tot een hoger zelfbeeld en betere schoolprestaties (Hutteman, Nestler, et al., 2014). Dit trage proces kan leerkrachten ontmoedigen, maar het hoort waarschijnlijk bij het herstelproces. Het helpt daarbij te denken dat de meeste jongeren, naarmate hun hersenen verder rijpen en hun leven zich stabiliseert door minder transities (overplaatsingen tussen scholen), ze volwassener worden en hun impulsen beter kunnen reguleren (Roberts & Mroczek, 2008). Dit noemen we het 'maturity principe': sociale rollen worden stabiel, de eigen identiteit ontwikkelt zich verder en ze krijgen meer zelfinzicht (Roberts & Wood, 2006): het mozaïek stabiliseert zich. Dat is wat er voor deze kinderen in het speciaal onderwijs nodig is.

4. Wat wordt er concreet van de leerkracht verwacht?

In de eerste plaats is voor persoonsvorming een goed leerklimaat nodig. Dat is tegenwoordig goed meetbaar (www.hsleiden.nl/residentiele-jeugdzorg). Het 'werkklimaat' van de leerkracht is hiervoor voorwaardelijk. Het belangrijkste kenmerk van een goed klimaat is verbondenheid (Carlo Schuengel: 'eerst de connectie dan de correctie'). In de gedachten van Jim van Os is er vervolgens binnen de kaders van het onderwijs een meer gepersonificeerde aanpak nodig die leerlingen motiveert op zoek te gaan naar waar ze goed in zijn (competentie) en daardoor hun ontwikkeling motiveert. Feitelijk gaan ze dan op zoek naar wat Vygotsky al lang geleden de 'zone van de naaste ontwikkeling' noemde. Leren gaat met stapjes, niet met sprongen naar onbereikbare doelen, 'de sprong door de brandende deur' met voorspelbare faalervaringen. Dat lijkt in tegenspraak met 'opbrengstgericht werken' dat momenteel in onderwijsland de norm is, maar dat is het feitelijk niet. Leerlingen vertonen meer opbrengst als hun cognitieve ontwikkeling samengaat met sociaal-emotionele ontwikkeling en persoonsvorming, anders blijven er gaten in het mozaïek. Belemmeringen

zitten in de praktijk meer in het hoofd dan in het hart van de leerkracht. Wanneer je de gevolgde aanpak kan motiveren is er (bijna) geen leidinggevende die dat zal afkeuren. Ook de inspectie heeft inmiddels het klimaat in haar kaders opgenomen. Voor persoonsvorming is het met name belangrijk dat leerlingen leren eigen keuzes te maken en daar weer van te leren (autonomie). Het is daarom belangrijk dat leerkrachten vaak de volgende Jim-van-Os vraag stellen: 'waar wil je naar toe'? En dan doorpakken door te vragen: 'wat heb je nodig'? Dan komen langzaam de ontbrekende stukjes mozaïek op hun plek, vaak tot verbazing van de leerling: 'ik wist niet dat ik het in mij had'.

Enkele referenties:

Beiste, G. J. J. (2012). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.

Rogers, C. R. (2007). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(3), 240-248.

Van der Helm, G.H.P. (2018). Hoop op het gewone leven voor kinderen die het niet getroffen hebben. *Pedagogiek In Praktijk*, 102, 24-28 .

Helm, Peer van der, & Bekken, Ferdi (2016). De invloed van het klimaat in de klas op radicalisering en criminele denkbeelden van Amsterdamse jongeren in het voortgezet speciaal onderwijs. En hoe verder. *Aandacht*, (1), 8-14.

Helm, G. H. P. van der, Matthys, W., Moonen, X., Giesen, N., Heide, E. S. van der, & Stams, G. J. J. M. (2013).

Measuring Inappropriate Responses of Adolescents to Problematic Social Situations in Secure Institutional and Correctional Youth Care: A Validation Study of the TOPS-A. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(8), 1579-1595.

Wrzus, C., & Roberts, B (2017). Processes of Personality Development in Adulthood: The TESSERA Framework. *Personality and Social Psychology Review* Vol. 21(3) 253–277DOI: 10.1177/1088868316652279

