

# Connectie in plaats van correctie

Dory Dekkers & Willem de Jong

September 2014

**Leerlingen met trauma- en hechtingsproblematiek vragen om een specifieke aanpak in het onderwijs; daarbij moet vooral de rol van schaamte onderkend worden.**

## Samenvatting

*Nieuwe inzichten, gebaseerd op de hechtingstheorie, kunnen behulpzaam zijn in het onderwijs aan leerlingen met trauma en hechtingsproblematiek. In dit artikel komen o.a. aan de orde: de effecten van trauma op de ontwikkeling van leerlingen, het begrip intersubjectiviteit, de PACE-methodiek, het gedrag van leerlingen met trauma-ervaringen en de rol van schaamte daarin.*

## Inleiding

‘Er zijn veel getraumatiseerde leerlingen in het onderwijs, die niet aan hun leermogelijkheden toe komen, ondanks geschoolde en ervaren leerkrachten. Het heeft geen zin om hier met kritiek of verwijten te komen. Het is van belang dat de gedreven en geschoolde leerkrachten geholpen worden in het ontwikkelen en onderhouden van relaties met die leerlingen die bij voortduring laten blijken daar geen prijs op te stellen. Hoe hard ze die relaties ook nodig hebben!’<sup>1</sup>

Het is daarom van belang dat leerkrachten kennisnemen van de nieuwste theorieën over hechting en neurobiologie. Bij opvallend gedrag of probleemgedrag zal een shift gemaakt moeten worden van de soms rigide gedragsmanagementroute, naar een aanpak waarin er meer aandacht is voor de relaties tussen leerlingen en leerkrachten.

## Effecten van trauma op ontwikkeling

Getraumatiseerde kinderen praten bijna nooit spontaan over hun angsten en trauma's. Ze hebben meestal ook weinig inzicht in de relatie tussen wat ze doen, wat ze voelen en wat hun is overkomen! Hughes (2014) maakt zich samen met o.a. Van der Kolk

---

<sup>1</sup> Bomber & Hughes, 2013.

(2005) hard voor het specifiek benoemen van trauma in de kinderleeftijd, omdat de diagnose posttraumatische stressstoornis (PTSS) geen recht doet aan de desastreuze effecten die trauma heeft op de ontwikkeling van jonge kinderen. Ze benoemen daarbij specifiek de volgende effecten:

- complexe ontregelingen van de gevoelsregulatie (bijvoorbeeld driftbuien)
- verstoorde hechtingspatronen
- plotselinge achteruitgang in gedrag
- wisselende stemmingen
- verlies van streven naar autonomie
- agressief gedrag naar zichzelf en de omgeving
- het ontstaan van ontwikkelingsachterstanden
- ontregeling van lichaamsregulaties (slaap, voeding, zelfverzorging)
- veranderd zicht op de wereld
- gebrekkig proactief gedrag
- veel somatische problemen; van darmklachten tot hoofdpijn
- gebrek aan alertheid voor gevaar, zich begeven in gevaarlijke situaties
- zelfhaat en zich schuldig voelen
- chronisch gevoel van onbekwaamheid

Kinderen die blootgesteld zijn geweest aan beschadigende traumatische ervaringen hebben specifieke hulp nodig, zowel van hun directe omgeving als behandelaars en leerkrachten. Dit vergt kennis van zaken, inzicht en training.

Helaas is de noodzaak hiertoe in het onderwijs nog lang niet altijd bekend.

In veel gevallen ervaren deze kinderen de goedbedoelde interventies van leerkrachten, zoals regels en beschermende maatregelen, als straf. Bovendien zien ze de leerkracht die voor veiligheid probeert te zorgen als een bedreiger of dader. De reactie in de schoolomgeving triggert herbelevingen en retraumatisering. Onbedoeld verzanden leerling en leerkracht in een negatieve spiraal.

### **Gedragsspatronen**

Leerlingen met trauma- en hechtingsproblematiek laten symptomen zien die het gevolg zijn van een falende differentiatie en integratie in hun ontwikkeling tijdens de eerste drie levensjaren. Het gaat dan om thema's als lichaamsbesef, zelfbeeld, gedrag en cognitie. Die symptomen houden verband met een combinatie van een gebrekkige

gevoelsafstemming, het ervaren van extreme angst als gevolg van een verkeerde hechting, mishandeling of misbruik en een extreem gevoel van schaamte. ‘Het zijn zeer eenzame kinderen; ze weten niet hoe het is om gekend te worden.’<sup>2</sup>

‘Sally and Mike (ouders) wisten niet dat het voor baby’s en kleine kinderen een noodzakelijk levensbehoefte is om vastgehouden en warm gehouden te worden, dat je naar ze glimlacht, ze aanraakt, met ze speelt en ze kietelt.’ Dat is niet eens zo verbazingwekkend. Wanneer de ouders dat in hun jeugd niet zelf hebben ervaren, weten ze niet hoe ze moeten verbinden.<sup>3</sup>

Hughes (2014) onderscheidt de volgende symptomen bij deze leerlingen:

- een allesoverheersend gevoel van angst en schaamte
- een overdreven behoefte aan controle
- oppositioneel opstandige gedragingen
- ontregeling van gevoelens: woede, extreme angst, wanhoop
- emotionele en fysieke (zelf)beschadiging
- slechte reactie op discipline, frustratie en verantwoordelijkheid
- leugens, excuses, beschuldigingen
- zwart-wit denken, ondermijnend, eisend gedrag
- slachtofferschap, destructiviteit, stelen en oppotten
- schijnheilig gedrag, dissociaties, verhoogde waakzaamheid
- vermijding van specifieke gedachten, gevoelens, gedragingen
- geen woorden hebben voor hun innerlijk leven

### **Schaamte**

Leerlingen die op jonge leeftijd trauma(’s) hebben ervaren en daardoor onveilig gehecht zijn, worden geconfronteerd met *toxische schaamtegevoelens*. Dit is het gevolg van een ernstig beschadigd, zo niet vernietigd, zelfbeeld (‘ik ben slecht, ik ben niet de moeite waard’, ‘ik ben een ongeluk’, ‘ik ben waardeloos’, ‘ik ben een fout’, ‘ik ben een stuk stront’).

---

<sup>2</sup> Hughes, 2014.

<sup>3</sup> Hughes, 1998, p 121.

Schaamte is de krachtige en pijnlijke emotie die gevoelens van waardeloosheid, onbetamelijkheid, machteloosheid, ongemak en walging over zichzelf combineert.<sup>4</sup> Schaamte is desastreuzer dan schuld. Bij schuld gaat het om gedrag dat niet deugt; bij schaamte gaat het om het 'zelf' dat niet deugt. Daardoor heeft schaamte een diep beschadigend langetermijneffect op het zelfbeeld van het kind. Het kind walgt van zichzelf, terwijl het niet precies weet waarom.

'Schaamte vergezelde Katie op haar weg. Schaamte doordrong haar gevoel over zichzelf... Schaamte is geen warme kameraad... Schaamte etst haar boodschap in haar spieren, haar hart, haar gedachten: Jij bent fout. Jij doet anderen geen plezier. Je bent slecht en zonder verdienste. Het schreeuwt: Ja ik heb geen waarde. Ik ben waardeloos.'<sup>5</sup>

Golding & Hughes (2012) beschrijven de reacties die deze getraumatiseerde leerlingen in spannende schoolsituaties laten zien als een *shield against shame*; een effectieve manier om zich te beschermen tegen de overweldigende invloed van schaamte. Wanneer een kind niet veilig is, kan het niet luisteren en niet leren. De leerling reageert met een overreactie aan emoties zoals: ontkenning, kleineren, anderen de schuld geven en woedeaanvallen. Vervolgens verliest de leerling het overzicht, kan niet meer reflecteren en kan niet tot oplossingen komen. De hopeloosheid en machteloosheid, de emoties die door de toxische schaamte worden getriggerd, nemen de regie. Het is van belang te onderkennen dat onder die schaamte de vaak onbekende en ongekennde woede zit.

Leerkrachten die getuige of het mikpunt zijn van de reacties van de leerling, raken vaak zelf ontregeld en daarmee ook hun reflectievermogen.

### **Angst verandert ons denken**

Zoals hiervoor al benadrukt, speelt naast schaamte ook angst een grote rol bij het gedrag van deze leerlingen. Veel van het onbeholpen, onverwachte en ongewenste gedrag van leerlingen wordt veroorzaakt door die angst, ook al ziet het er soms anders uit. Het is goed je te realiseren dat angstreacties vaak autonoom en primitief zijn. Leerlingen hebben daar geen controle over en zijn overgeleverd aan de oeroude

---

<sup>4</sup> Taransaud, 2011.

<sup>5</sup> Hughes, 1998, 23.

‘vecht-vlucht-reacties’. De leerling wordt als het ware overstemd door zijn eigen angst. Bruce Perry (2004) merkt daar het volgende over op:

*Kinderen die in een staat van angst verkeren, verwerken informatie op een andere manier dan kinderen die kalm zijn. In de fase waarin we ons veilig voelen en rustig zijn, gebruiken we de hogere en meer complexe delen van onze hersenen om informatie te verwerken en erop te reageren. Wanneer we ons bedreigd voelen, gebruiken we de lagere en meer primitieve delen van onze hersenen. Wanneer de dreiging toeneemt, zullen kinderen minder weloverwogen en meer reactief handelen. De denkstijlen die kinderen dan gebruiken, worden geregeerd door emoties en reacties. Wanneer het stress-responsstelsel van kinderen herhaaldelijk wordt geactiveerd, verandert het startniveau van hun alarm. Het resultaat is dan dat zelfs wanneer er geen sprake is van directe dreiging, hun alarmknop al op ‘vechten’ of ‘vluchten’ staat. Het getraumatiseerde kind leeft in een staat van continue waakzaamheid, waardoor het slecht voorbereid is op het leren van sociale, emotionele en andere ervaringen in het leven.*

### **Eigen gehechtheid**

In het werken met getraumatiseerde kinderen worden leerkrachten geconfronteerd met de rafelranden in hun eigen hechting. Het is belangrijk dit te onderkennen. Om professioneel met deze leerlingen te werken, moeten leerkrachten getraind worden in het reflecteren op hun eigen gevoelens, sensaties, defensiemechanismen, stressoren en op wat hun positief beïnvloedt en kalmeert.

Riley<sup>6</sup>, senior lecturer aan de Monash University, doet onderzoek naar de verbanden tussen de hechtingsstijl van leerkrachten en die van de leerlingen aan wie ze lesgeven. Zijn werk is zeker de moeite waard voor opleidingsinstituten en lerarenopleidingen.

### **Dyadische OntwikkelingsPsychotherapie**

DDP is een behandelaanpak die gebruikt wordt bij trauma, verlies en andere ontregelende ervaringen, en is gebaseerd op principes van de hechtingstheorie, hechtingsonderzoek en de principes van traumabehandeling.

---

<sup>6</sup> 2008, 2012.

Bij DDP gaat het om het scheppen van een veilige setting waarin het kind herinneringen, emoties en ervaringen kan onderzoeken, oplossen en integreren. Daarbij gaat het ook om huidige ervaringen die beangstigend of schaamtevol zijn en die worden vermeden of ontkend.

De veiligheid wordt gezeurd doordat deze zoektocht wordt gedaan in de context van intersubjectiviteit. Dat wil zeggen dat er sprake is van een situatie waarin de therapeut fijnzinnig en non-verbaal afstemt met het kind en er sprake is van reflectieve dialogen, acceptatie, nieuwsgierigheid, belangstelling en empathie.

Intersubjectiviteit is een belangrijk thema in het werk van Dan Hughes, waarbij het gaat om het meegaan in de ervaring van het kind (of een ander), het meebeleven met het kind, het aanvoelen en afstemmen op de emotie van het kind, het onderzoeken van de ervaring van het kind en die ervaring proberen te snappen. Simpel gezegd: ‘met het kind zijn ervaringen ervaren.’

Om intersubjectiviteit te ervaren moet er voldaan worden aan het drie centrale voorwaarden:

- Er moet sprake zijn van een goede *afstemming*, die tot uitdrukking komt in een afstemming in ervaring, expressie, plezier en rust.
- Er moet sprake zijn van een *focus op hetzelfde* onderwerp of dezelfde gebeurtenis. Daarbij worden geen waardeoordelen over elkaars mening of ervaring gegeven.
- Er moet sprake zijn van *gemeenschappelijke*, elkaar aanvullende intenties.

*Alhoewel binnen het onderwijs geen therapie wordt bedreven, kan daarwel sprake zijn van therapeutische effecten. De hierboven beschreven aanpak is gebaseerd op sensitiviteit en responsiviteit. Leerlingen met trauma- en hechtingsproblematiek vragen om een specifieke benadering. De gebruikelijke gedragsmodificerende aanpak werkt vaak slecht of niet. Het leerlinggedrag roept veel reactie, onbegrip en soms aversie op. Dit heeft onder andere te maken met de machteloosheid die leerkrachten ervaren. Elementen van de theorie over de intersubjectiviteit en de hierna beschreven PACE-methode kunnen leerkrachten een meer positieve sturing geven in de omgang met deze leerlingen.*

### **PACE verrijkt de intersubjectieve ervaring**

PACE is de therapeutische houding van waaruit Daniel Hughes werkt. PACE staat voor: *Playfulness – Acceptance – Curiosity – Empathy*. Het is een methodiek die zorgt voor de psychologische veiligheid van het kind en die het kind leert te vertrouwen op belangrijke hechtingsfiguren in zijn leven. Via de PACE-aanpak kunnen vervolgens ontregelende gebeurtenissen uit het verleden worden onderzocht en verwerkt. PACE bevordert de ontwikkeling van de een, zonder de ontwikkeling van de ander te belemmeren.

**P** Bij *playfulness* gaat het om interacties met een speels karakter die zich uiten in: giechelen, bewegingen, lachen, overdreven gezichten trekken, het spelen met de stem (toonhoogte, tempo, ritmiek). De houding van de volwassene is positief, hoopvol, open en spontaan.

**A** Bij *acceptance* gaat het om het onvoorwaardelijk accepteren van het kind áchter zijn gedrag. Onderscheid maken tussen het kind en zijn gedrag, maakt het mogelijk het gedrag aan te pakken én het kind te accepteren zoals het is. Daarbij wordt uitgegaan van de aanname dat het gedrag dat het kind laat zien, op dát moment de beste poging is in het omgaan, in dié situatie, met zijn verschillende belangen, wensen en behoeftes.

**C** Bij *curiosity* gaat het om een niet-beoordelende en niet-veroordelende nieuwsgierige en onderzoekende houding naar het kind. Het vraagt een ‘niet-wetende’, actieve belangstelling voor de ervaring van de ander.

**E** Bij *empathy* gaat het om verbale en non-verbale signalen die het kind duidelijk maken dat de volwassene bereid is mee te gaan in zijn emoties. Je ondergaat actief het gevoel van de ander en deelt dit ook: ‘Hoe heb je dat gedaan al die jaren? Voelde je je niet vreselijk alleen?’

Hughes beschrijft hoe je met de PACE-methode de confrontatie met een kind kunt aangaan, zonder zijn gevoelens van eigenwaarde te beschadigen. Het gaat hem erom het kind in staat te stellen meer over zijn gedrag na te denken, in plaats van impulsief te handelen. Hughes gebruikt daarbij de concepten: empathie, keuzes en consequenties.

### **Tot slot**

Veel leerlingen met trauma- en hechtingsproblematiek roepen met hun gedrag veel op bij leerkrachten. Deze ervaren handelingsverlegenheid, omdat de normale aanpak, zoals begrenzen, corrigeren en belonen en straffen, niet of slecht werkt.

De negatieve ervaringen in het jonge leven van deze leerlingen zorgen voor een verhoogd stress- en angstniveau. Een moeilijk te onderkennen en te hanteren fenomeen is de voortdurende schaamte waar deze leerlingen onder lijden. Het ‘zelf’ van deze leerlingen is aangetast nadat ze hebben ervaren dat hun meest verantwoordelijke steun en toeverlaat, hun eigen ouders, het lieten afweten. ‘Ze hebben ondervonden dat ze zelfs geen ouders waardig zijn.’

Deze leerlingen hebben ervaringen nodig waaruit blijkt dat leerkrachten actief geïnteresseerd in hen zijn en hun ervaringen en gevoelens actief willen delen. Dat is een pijnlijk proces, zeker ook voor de leerkracht. Vooral schaamte is een lastig gevoel, waar mensen het liever niet over hebben, omdat het de eigen schaamte over onopgeloste zaken activeert. De methodieken die Hughes gebruikt hebben elementen in zich die goed bruikbaar zijn in het onderwijs. Zorgvuldigheid en kennis van zaken zijn daarbij een must.

De eerste stap in dit proces is het inzicht dat er een verband is tussen trauma, hechtingsproblematiek en gedrag. De tweede stap is die van connectie in plaats van correctie, ondanks de weerstand die de leerling laat zien. De derde stap is de onvoorwaardelijke acceptatie van de leerling, ondanks zijn gedrag.

Een volgende stap is te onderkennen dat deze leerlingen veel met je doen en dat dat alles te maken heeft met je eigen ‘hechtingsverhaal’.

## **Epiloog<sup>7</sup>**

### **Zo moeilijk om kind te zijn**

De kou die niet weggaat  
onder de dekens  
in de nacht.

De stilte  
nadat het geschreeuw  
en slaan en huilen  
over zijn.

Het gevoel  
van niet aangeraakte huid  
in de droge lucht.

Niet gezien  
niet vastgehouden  
niet gevoeld  
door een ander.

‘Speciaal’ genoemd  
door een maatschappelijk werker  
maar niet speciaal  
voor iemand.

Een kind zonder ouders  
maakt het zo moeilijk  
een kind te zijn.

---

<sup>7</sup> Hughes, 2012.

*Dit artikel kwam tot stand naar aanleiding van een studiedag bij het Centre for Child Mental Health (CCMH), 2 -18 Britannia Row, London o.l.v. Dr. Daniel A. Hughes, klinisch psycholoog, psychotherapeut, trainer, auteur. Het thema van de dag was:*

*Relationship experiences that change the brains, minds and lives.*

*What to say and how to be with troubled children and teenagers.*

### **Auteurs**

Drs. Dory Dekkers, werkzaam bij Gedragpunt als ambulant begeleider, trainer/coach.

Willem de Jong, werkzaam bij Gedragpunt als voorlichter, trainer, auteur.

**Contact:** dory.dekkers@aloysiusstichting.nl

[willem.dejong@aloysiusstichting.nl](mailto:willem.dejong@aloysiusstichting.nl) - [info@gedrag.nu](mailto:info@gedrag.nu)

## Literatuur

- Bomber, L.M. (2007). *Inside I'm Hurting. Practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools.* Worth Publishing.
- Bomber, L.M. (2011). *What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties to make it through the schoolday.* Worth Publishing.
- Bomber, L.M. & Hughes, D. A. (2013). *Settling to Learn. Settling troubled pupils to learn: why relationships matter in school.* Worth Publishing.
- Hughes, D. A (1998). *Building the Bonds of Attachment*, Jason Aronson, pp 23, 82, 121.
- Hughes, D. (2009). *Attachment Focused Parenting. Effective strategies to care for children.* W.W. Norton & Company,.
- Hughes, D. A. (2014). *Handout: Relationship experiences that change the brains, minds and lives. What to say and how to be with troubled children and teenagers.* Centre for Child Mental Health London.
- Jong, W. de & Jong, A. de (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs- Een verborgen epidemie.* Pica.
- Kolk, Bessel van der (2005). 'Developmental Trauma Disorder. Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories.' In: *Psychiatric Annals*. May, pp 401-408
- Perry, B. (2004). *Maltreatment and the Developing Child. How Early Childhood Experience Shapes Child and Culture. Inaugural Margaret McCain Lecture..*
- Riley, P. (2009). 'An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties.' In: *Teaching and Teacher Education*. 25, pp 626-635.
- Sunderland, M. & Hancock, N. (2003). *Helping Children with Low Self-Esteem. A Guidebook.* Speechmark Publishing Ltd.
- Taransaud, D. (2011) *You think I'm evil: Practical strategies for working with aggressive and rebellious adolescents.* Worth Publishing, London.
- Riley, P. (2012). Attachment perspectives on classroom relationships: helping ourselves through helping others? AARE APERA International Conference..