



Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Master Psychologie, Klinische Kinder- en Jeugdpsychologie

De rol van sociale informatieverwerking bij het effect
van de interventie Programma Alternatieve
Denkstrategieën (PAD) op reactieve en proactieve
agressie

Maud Stroobant (3991563)

29-06-2017

Begeleider: dr. Myrthe Kluin-Haster

Tweede beoordelaar: dr. Juliette Liber

Abstract

The aim of this study was to investigate if the implementation of the intervention Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) was linked to a decrease of reactive and proactive aggression in boys with externalizing behavior problems. It was investigated whether there was an improvement in different aspects of social information processing (SIP) after the implementation of PATHS and whether this improvement led to a decrease of reactive and proactive aggression. The schools of 113 boys ages 6 to 11 were randomly assigned to the experimental group and control group. The intervention PATHS was implemented in the experimental group and the usual approach was used in the control group. Parent reports were used for the measurement of proactive and reactive aggression. Participants listened to vignettes concerning provocations by peers and answered questions concerning SIP. Results showed that the implementation of PATHS affected generating an aggressive response. In addition, the implementation of PATHS resulted in a decrease of reactive aggression, not proactive aggression. No mediation-effect was found of different aspects of social information processing (SIP) in the relationship between PATHS and reactive and proactive aggression. However, due to the quality of the used test, these results should be interpreted with great caution and further research is needed to gain a deeper understanding in the way PATHS affects reactive and proactive aggression and the role of early and late social information processing.

Abstract

De huidige studie onderzocht of de implementatie van de interventie Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) van invloed was op de vermindering van zowel reactieve als proactieve agressie bij jongens met externaliserende gedragsproblemen. Er werd onderzocht of er een verbetering van verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen plaatsvond na de implementatie van PAD en of deze verbetering van invloed was op de vermindering van reactieve en proactieve agressie. De scholen van de 113 jongens met een leeftijd variërend van 6 tot 11 jaar, werden willekeurig toegewezen aan de experimentele groep en de controle groep. De interventie PAD werd geïmplementeerd in de experimentele groep en in de controle groep werd de gebruikelijke aanpak uitgevoerd. Ouderrapportages werden gebruikt om proactieve en reactieve agressie te meten. Participanten luisterden naar vignetten over provocaties van leeftijdsgenoten en beantwoordden vragen betreffende sociale informatieverwerkingsprocessen. Er werd een effect gevonden van PAD op het genereren van een agressieve respons. Tevens zorgde de interventie PAD voor een vermindering van reactieve agressie, niet voor proactieve agressie. Ook werd er geen mediatie-effect gevonden van de verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen op de relatie van PAD op reactieve en proactieve agressie. Echter, door de kwaliteit van de gebruikte test moeten deze resultaten met grote voorzichtigheid geïnterpreteerd worden en is verder onderzoek naar de rol van zowel eerdere als latere sociale informatieverwerkingsprocessen bij het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie gewenst.

Inleiding

Uit onderzoek blijkt dat agressie een risicofactor is voor de ontwikkeling van gedragsproblemen en delinquentie op latere leeftijd (Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998). Agressie is een moeilijk definieerbaar begrip. Er worden over het algemeen twee eigenschappen toegeschreven aan agressie. Er moet een intentie aanwezig zijn om een andere persoon, die niet geschaad wil worden, te schaden en het slachtoffer moet waarnemen dat hij/zij geschaad is (Harry & Lambe, 1983). Doordat agressie zich op verschillende manieren kan uiten, wordt er vaak gekeken naar de onderliggende betekenis van agressie. Op basis van deze betekenis kan agressie op verschillende manieren worden ingedeeld (Geen, 1990). Sommige onderzoekers zijn van mening dat agressie op een continuüm moet worden onderzocht (Bushman & Anderson, 2001). Echter, agressie wordt vaak middels een categorische benadering onderzocht waarbij er onderscheid gemaakt kan worden tussen reactieve en proactieve agressie (Dodge & Coie, 1987; Ostrov & Crick, 2007; Polman et al., 2007). Reactieve agressie kan gedefinieerd worden als een vijandige handeling die wordt uitgevoerd in reactie op een waargenomen bedreiging, een provocatie of een frustratie die gepaard gaat met woede (Dodge & Coie, 1987). Dit gedrag is over het algemeen impulsief. Proactieve agressie daarentegen kan worden gedefinieerd als een weloverwogen, doelgerichte handeling met als doel een ander te beïnvloeden. Deze vorm van agressie wordt meestal als machtsmiddel gebruikt om iets voor zich te winnen (een object, privilege of gebied) of wordt direct gericht op een persoon om deze te domineren of te intimideren (Dodge & Coie, 1987). Het maken van een onderscheid in proactieve en reactieve agressie is een belangrijke stap in het begrijpen van de aard en de functionele waarde van beide vormen van agressief gedrag (Poulin & Boivin, 2000). Uit recent onderzoek gebleken dat proactieve en reactieve agressie differentieel worden geassocieerd met ontwikkelingsuitkomsten, zoals sociaal psychologische aanpassing (Ostrov & Crick, 2007).

Sociale informatieverwerking en agressie

Om meer inzicht te krijgen in het reactieve en proactieve agressieve gedrag van kinderen is er onderzoek gedaan naar agressie en de sociale informatieverwerking. Crick en Dodge (1996) suggereerden dat, volgens het sociale informatieverwerking model (Dodge, 1986), sociaal gedrag van kinderen een functie is van de opeenvolgende stappen van verwerking. Zij omschreven deze stappen als volgt; de encoding van sociale signalen, de interpretatie van sociale signalen, het stellen van doelen, reactie toegang of constructie, reactie beslissing, en

het gedragsmatige component. Zij stelden dat competent gedrag het gevolg is van een adequate verwerking van sociale informatie en agressief gedrag het gevolg kan zijn van een inadequate verwerking (Crick & Dodge, 1996). Het bestuderen van deze inadequate sociale informatieverwerking blijkt daarnaast belangrijk om meer inzicht te krijgen in het ontstaan van de verschillende vormen van agressie, reactieve en proactieve agressie (Dodge & Coie, 1987). Crick en Dodge (1996) vonden verschillen in betrokken sociale informatieverwerkingsprocessen bij proactieve en reactieve agressie. Zo evalueren kinderen die proactief agressief gedrag vertonen zowel verbale als fysieke agressieve handelingen op een positievere manier dan kinderen die niet proactief agressief zijn. Zij lijken hierdoor agressie als een effectieve manier te beschouwen om hun sociale doelen te kunnen behalen. Daarnaast lijken zij zich minder te oriënteren op relationele doelen dan leeftijdsgenoten en zullen zij hierdoor minder geremd worden om agressie in te zetten om hun sociale doelen te bereiken. Dit lijkt ook versterkt te worden door hun grote voorkeur voor instrumentele doelen, welke beter zijn te bereiken door het inzetten van agressie. Reactieve agressieve kinderen schreven, in reactie op dubbelzinnige provocerende situaties, vaker een vijandige intentie toe aan provocerende leeftijdsgenoten dan niet agressieve leeftijdsgenoten. Ook werd er sterk bewijs gevonden dat reactieve agressie, meer dan proactieve agressie, positief gelinkt is aan de neiging om vijandige intenties toe te schrijven aan leeftijdsgenoten in ambigue, provocerende situaties. Reactieve agressieve kinderen ervaren dus vaker vijandigheid bij anderen en reageren hier sociaal inadequaat op (Crick & Dodge, 1996; Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010). Ook Orobio de Castro en collega's (2005) vonden dat reactieve agressie gerelateerd was aan vijandige attributies. Daarnaast vonden zij dat minder schuldgevoel/schaamte attributies, eigen boosheid en agressieve-response generatie gerelateerd waren aan deze vorm van agressie. Proactieve agressie was gerelateerd aan minder negatieve evaluatie van agressieve responses. Voorgaande bevindingen suggereren dus dat reactieve agressie meer gelinkt is aan eerdere processen van sociale informatieverwerking en proactieve agressie aan latere processen van sociale informatieverwerking.

Echter, recent onderzoek heeft bewijs gevonden dat zowel vroege als latere processen van de sociale informatieverwerking betrokken zijn bij beide vormen van agressie (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, & Jansen, 2016). Oostermeijer en collega's (2016) vonden dat vroege processen van sociale informatieverwerking gerelateerd waren aan beide subtypes van agressie. Het herkennen van problemen was negatief gerelateerd aan proactieve agressie. De latere sociale informatieverwerkingsprocessen het genereren van antisociale doelen en reacties werden gerelateerd aan zowel reactieve als

proactieve agressie. Het zich competent voelen en positieve evaluatie werden geassocieerd met reactieve agressie en het overzien van gevolgen was gerelateerd aan proactieve agressie. Deze bevindingen zouden mogelijk verklaard kunnen worden doordat het onderzoek is uitgevoerd bij adolescenten binnen de residentiële hulpverlening en deze adolescenten mogelijk een hogere mate van agressie vertoonden. Desondanks zal er, door de inconsistentie in bevindingen van de betrokken processen van sociale informatieverwerking bij reactieve en proactieve agressie, meer onderzoek gedaan moeten worden naar de betrokken processen bij zowel reactieve als proactieve agressie om verheldering te krijgen in de betrokken processen bij beide vormen van agressie.

Klasinterventies

Aangezien agressie een risicofactor is voor de ontwikkeling van gedragsproblemen en delinquentie op latere leeftijd (Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Olinny, 1998), is het van belang agressief gedrag al vroeg te kunnen signaleren en dit gedrag te verminderen door sociaal gedrag bij kinderen te stimuleren. Uit onderzoek blijkt dat effectief en goed opgezet pedagogisch en didactisch onderwijs de meest effectieve stimulans is voor sociaal gedrag van kinderen (Onderwijsraad, 2010; Goei & Kleijnen, 2009). Er zijn verschillende programma's voor het onderwijs die sociaal gedrag bij kinderen willen stimuleren. Deze programma's werken volgens het principe dat leerkrachten kinderen helpen om positieve relaties op te bouwen met leeftijdsgenoten door hen in de klas te laten oefenen met samenwerken. Hiernaast leren kinderen bijvoorbeeld om te delen, aanwijzingen op te volgen, beleefd te zijn, te luisteren, begrip te tonen en conflicten op te lossen. Ook kunnen scholen ervoor kiezen om een programma voor sociale en emotionele competentie in te zetten (Overveld & Louwe, 2005; Overveld, 2010). Bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen draagt bij aan hun sociale vaardigheden (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008).

Verschillende interventies worden ingezet ter bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Voorbeelden van programma's die hier voor worden ingezet zijn De Vreedzame School, Leefstijl, Kanjertraining en Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) (de Baat 2010; Ince, 2007; Ince, 2010; Vlieg, 2015). De Vreedzame School is een programma voor het basisonderwijs waarin sociale competenties en democratisch burgerschap centraal staan. Het doel is om de school en de klas te laten functioneren als een democratische gemeenschap, waarin iedereen zich verantwoordelijk en betrokken voelt en constructief omgaat met conflicten (de Baat, 2010). Leefstijl is een onderwijsprogramma met als doel om opbouwend sociaal gedrag en positieve betrokkenheid van kinderen te stimuleren.

Dit gebeurt onder andere door het oefenen van sociaalemotionele vaardigheden (Ince, 2007). Kanjertraining is een programma ontwikkeld voor het regulier en speciaal basisonderwijs en de eerste twee klassen van alle typen voortgezet onderwijs. Het programma heeft tot doel om sociale problemen (zoals pesten, conflicten, uitsluiting en sociaal teruggetrokken gedrag) te voorkomen of te verminderen en het welbevinden te vergroten bij kinderen en jongeren (Vliek, 2015). Programma Alternatieve Denkstrategieën heeft als doel de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren (Ince, 2010). Het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) heeft een databank Effectieve Jeugdinterventies opgesteld. Hierin zijn de verschillende klasinterventies ingedeeld in verschillende classificaties: ‘theoretisch goed beschreven’, ‘theoretisch goed onderbouwd’, ‘effectief volgens eerste aanwijzingen’, ‘effectief volgens goede aanwijzingen’ en ‘effectief volgens sterke aanwijzingen’ (van Yperen & van Bommel, 2009). De Vreedzame School en Leefstijl worden geclassificeerd als ‘theoretisch goed onderbouwd’ en Kanjertraining krijgt de classificatie ‘effectief volgens sterke aanwijzingen’ (de Baat 2010; Ince, 2007; Vliek, 2015). Programma Alternatieve Denkstrategieën wordt geclassificeerd als ‘effectief volgens sterke aanwijzingen’ (Ince, 2010). Tevens blijkt deze interventie effectief bij de vermindering van agressie bij jongens uit regulier en speciaal basisonderwijs (Louwe et al., 2007; Louwe & van Overveld, 2008). Om deze reden is in huidig onderzoek gekozen voor de interventie Programma Alternatieve Denkstrategieën.

Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) en het effect van PAD op reactief en proactief agressief gedrag

Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een vertaalde versie van het Amerikaanse preventieprogramma Promoting Alternative Thinking Strategie (PATHS; Greenberg et al., 1987). PATHS is in eerste instantie ontwikkeld om de sociaal-emotionele ontwikkeling van dove en slechthorende kinderen in de basisschoolleeftijd te bevorderen. Hierna is dit verbreed naar het basisonderwijs en speciaal onderwijs. PATHS is door het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht vertaald uit het Amerikaans en bewerkt voor de Nederlandse situatie en verschillende schooltypen, waaronder de reguliere basisschool, de speciale scholen voor basisonderwijs en het speciaal onderwijs (Ince, 2010). PAD is een klassikaal leerplan dat gericht is op de versterking van het sociaal-emotioneel functioneren. De interventie is geschikt voor kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar en kan zowel in het regulier als speciaal basisonderwijs ingezet worden. Door middel van gedetailleerd beschreven lessen die door de leerkracht één a twee lessen per week gegeven wordt in de klas, leren kinderen zelfcontrole toepassen, gevoelens verwoorden en zelfstandig problemen

oplossen. Vier thema's komen voortdurend terug in het leerplan; het verbeteren van het zelfbeeld, het verbeteren van zelfcontrole, het onderkennen van emoties en het probleem oplossen. PAD is ontwikkeld om het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen te verbeteren en heeft als doel een verandering teweeg te brengen in het gedrag (Ince, 2010).

Onderzoek heeft aangetoond dat PAD effectief is gebleken bij de vermindering op agressief gedrag bij jongens uit regulier en speciaal basisonderwijs (Louwe et al., 2007; Louwe & van Overveld, 2008). Het onderzoek van Louwe en collega's (2007) toont aan dat na één jaar de totale hoeveelheid agressie, volgens de leerkracht, significant was verminderd bij de leerlingen die PAD aangeboden gekregen hadden dan bij de leerlingen uit de controlegroep. Wanneer er gekeken werd naar reactieve agressie bij de PAD-leerlingen, bleek dat deze vorm van agressie was verminderd. Voor proactieve agressie werd geen verbetering aangetoond (Louwe et al, 2007). Vervolgens hebben Louwe en van Overveld (2008) onderzoek gedaan naar de effecten van PAD op agressief gedrag nadat de interventie twee jaar lang intensief werd aangeboden. Een groep leerlingen die PAD aangeboden kregen werd vergeleken met een controlegroep leerlingen die de gebruikelijke aanpak kregen ('treatment-as-usual'). De controlegroep-scholen werden geselecteerd op een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of lessen die verzorgd werden over sociaal-emotionele thema's vanuit een ander programma dan PAD (Louwe & van Overveld, 2008). Ook uit dit onderzoek bleek dat agressie significant meer verminderde bij leerlingen die PAD aangeboden kregen in het regulier en speciaal basisonderwijs in vergelijking met de controlegroep (Louwe & van Overveld, 2008). Resultaten uit meerdere onderzoeken suggereren dus dat PAD effectief is voor de vermindering van zowel reactieve als proactieve agressie (Louwe et al., 2007; Louwe & van Overveld, 2008).

PAD en sociale informatieverwerking bij kinderen met een verhoogde mate van agressie

Om meer duidelijkheid te krijgen over hoe de interventie PAD zowel reactieve als proactieve agressie effectief kan verminderen, zou er meer inzicht verkregen moeten worden in reactieve en proactieve agressie en de onderliggende mechanismes hiervan. Verschillende processen van sociale informatieverwerking zijn betrokken bij het ontstaan van reactieve en proactieve agressie. Daarnaast blijkt PAD een effectieve interventie om het agressieve gedrag van kinderen te verminderen. Wanneer er bekend is welke sociale informatieprocessen betrokken zijn bij de verschillende vormen van agressie, zou er gekeken kunnen worden naar de eventuele invloed van PAD op deze betrokken processen. Hierdoor zou er een completer beeld verkregen kunnen worden van het effect van PAD op reactieve en proactieve agressie.

Reactief en proactief agressieve kinderen onderscheiden zich onder andere van niet-agressieve kinderen in hun sociale cognities en emoties, met name in de manier waarop zij gebeurtenissen en hun reactiemogelijkheden waarnemen en interpreteren (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman en Bosch, 2005; Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro en Schaeppers, 2007). Deze resultaten suggereren dat reactief en proactief agressieve kinderen moeite ondervinden in sociale cognitie. PAD is ontwikkeld met het idee dat het sociale gedrag van kinderen gestimuleerd kan worden door het bevorderen van de sociale cognitie (Louwe & van Overveld, 2008). Het bevorderen van de sociale cognitie wordt mogelijk gemaakt door verschillende taken van deze interventie. Zo is de kerntaak voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, die in het PAD-leerplan wordt geformuleerd, het zelfstandig leren oplossen van sociale problemen (Ince, 2010). Uit deze kerntaak van PAD worden de volgende ontwikkelingstaken afgeleid; het herkennen van en het omgaan met emoties bij zichzelf en van anderen, het ontwikkelen van zelfcontrole, het interpreteren van sociale signalen, het zich verplaatsen in anderen en het respecteren van individuele en sociaal-culturele verschillen en het onderkennen en afwegen van gedragsalternatieven (Ince, 2010). Deze ontwikkelingstaken vertonen veel overlap met verschillende processen van sociale informatieverwerking als het herkennen van emoties, het herkennen van intenties van een ander en het genereren van een adequate respons (Crick & Dodge; 1994; Dodge, 1986). Met kennis van deze veronderstelling lijkt PAD zich dus niet alleen te richten op waarneembaar gedrag, maar lijkt deze interventie richt ook te richten op sociaal-cognitief niveau door ontwikkelingstaken in het programma die overlap tonen met sociale informatieverwerkingsprocessen (Louwe & van Overveld, 2008).

Uit onderzoek van Louwe en van Overveld (2008) bleek dat jongens met een lichte tot hoge mate van externaliserend probleemgedrag, die door de leraar als agressief werden ervaren, een ontwikkeling in de meeste sociale informatieverwerkingsprocessen vertoonden na twee jaar PAD te hebben gevolgd. Dit roept de vraag op of verbetering in de sociale informatieprocessen die betrokken zijn bij reactief en proactief agressief gedrag een rol spelen bij het effect van PAD op beide vormen van dit agressieve gedrag. Er is weinig onderzoek gedaan naar de eventuele rol van sociale informatieverwerkingsprocessen bij dit effect. Louwe en van Overveld (2008) deden hier wel onderzoek naar. Zij vonden dat het sociale informatieverwerkingsproces responsgeneratie, het al dan niet agressieve gedrag dat het kind zou vertonen na het incident, een mediërende functie had op de invloed van PAD op agressie. Het verbeteren van de (agressieve) responsgeneratie door PAD was van invloed op de vermindering van totale en reactieve agressie (Louwe & van Overveld, 2008). Dit suggereert

dat het effect van PAD zich ook richt op sociale informatieverwerkingsprocessen en dit invloed heeft op de afname van agressief gedrag bij kinderen.

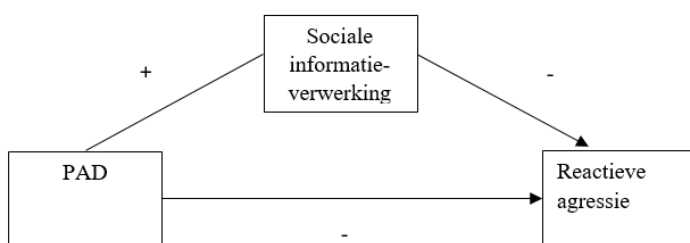
Huidige studie

Het gevonden resultaat van Louwe en van Overveld (2008) roept vragen op over de rol van de verschillende processen van sociale informatieverwerking betrokken bij zowel reactief als proactief agressief gedrag en het effect van PAD op dit gedrag. Het is belangrijk om zowel eerdere als latere sociale informatieverwerkingsprocessen te onderzoeken, vanwege de inconsistentie in de literatuur met betrekking tot de verschillende betrokken processen van sociale informatieverwerking bij reactieve en proactieve agressie. Verder toont recent onderzoek (Oostermeijer et al., 2016) aan dat, ondanks voorgaand onderzoek, zowel vroege als latere processen van de sociale informatieverwerking betrokken zijn bij reactieve en proactieve agressie. Het is van belang hier onderzoek naar te doen om meer inzicht te verkrijgen in de onderliggende werkende processen van agressie en het effect van PAD, zodat PAD gericht ingezet kan worden bij de verschillende vormen van agressie. Mogelijke nieuwe inzichten zouden, in combinatie met bevestiging van eerder gevonden resultaten, kunnen leiden tot een zo effectief mogelijk gebruik van PAD. Dit zou vervolgens kunnen leiden tot een effectievere manier om het gewenste resultaat, het verminderen van agressie, te kunnen bereiken.

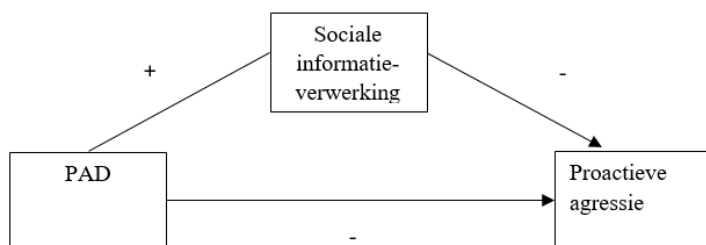
In deze studie wordt het effect van PAD op reactief en proactief agressief gedrag bij jongens en de rol van sociale informatieverwerking onderzocht. Tevens is er gekeken naar het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie bij jongens. Daarnaast wordt onderzocht of de interventie PAD een effect heeft op de verschillende processen van sociale informatieverwerking en ten slotte wordt er gekeken of het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie bij jongens wordt gemedieerd door sociale informatieverwerking (eigen boosheid, de boosheid van de ander, de vijandige intentietoekenning en de agressieve respons).

Op basis van voorgaand onderzoek over het effect van PAD op reactieve en proactieve agressie bij jongens en de rol van sociale informatieverwerking bij dit effect zijn er hypothesen opgesteld. In lijn met het onderzoek van Louwe en collega 's (2007) en Louwe en van Overveld (2008) wordt er verwacht dat de interventie PAD een positief effect heeft op de vermindering van zowel reactief als proactief agressief gedrag. Ook wordt op basis van de bevindingen van Louwe & van Overveld (2008) verwacht dat de interventie PAD een positief effect heeft op de sociale informatieverwerking (de eigen boosheid, de boosheid van de ander,

de vijandige intentietoekenning en de agressieve respons). Ten slotte wordt er verwacht dat het effect van PAD op zowel reactieve als op proactieve agressie bij jongens wordt gemedieerd door sociale informatieverwerking (de eigen boosheid, de boosheid van de ander, de vijandige intentietoekenning en de agressieve respons) (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman en Bosch, 2005; Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro en Schaepers, 2007; Louwe et al., 2007; Louwe & van Overveld, 2008). Wanneer de resultaten van huidig onderzoek de hypothesen bevestigen, zullen deze bevindingen gebruikt kunnen worden voor het efficiënt inzetten van PAD bij vermindering van reactieve en proactieve agressie bij jongens. Voor een schematische weergave van de hypothesen zie Figuur 1 en 2.



Figuur 1. Schematische weergave model reactieve agressie op basis van de opgestelde hypothesen



Figuur 2. Schematische weergave model proactieve agressie op basis van de opgestelde hypothesen

Methode

Participanten

Voor huidig onderzoek werd er gebruikt gemaakt van een bestaande dataset. De oorspronkelijke dataset bestond uit 172 jongens van het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en van cluster 4 scholen. Van 50 jongens ontbraken de waarden voor reactieve en/of proactieve agressie en van negen participanten ontbraken de waarden voor de

verschillende SIP vignettes gemeten na zes maanden. Gekeken is of deze groep significant verschilde van de overgebleven steekproef wanneer er getoetst werd op leeftijd, etnische status en het type onderwijs. Dit bleek voor alle drie de variabelen niet te verschillen, leeftijd, $t(170) = -.579, p = .563$, etnische status, $\chi^2(6) = 6.28, p = .392$ en type onderwijs, $\chi^2(2) = 1.33, p = .513$. Hierom is ervoor gekozen deze participanten in huidig onderzoek te excluseren.

De uiteindelijke dataset die gebruikt werd bestond uit 113 jongens ($M = 7.34$ jaar, $SD = 1.15$) met een leeftijd variërend van 6 tot 11 jaar. De jongens waren van overwegend Nederlandse afkomst en kwamen van het regulier basisonderwijs (31,0 %), het speciaal basisonderwijs (41,6 %) en van cluster 4 scholen (27,4 %).

Gelijkheid van experimentele groep en controlegroep

Er werd gekeken of de experimentele conditie van de controle conditie significant van elkaar verschilden op basis van leeftijd, etnische status en type onderwijs. Op meetmoment één (T1) werden significante verschillen gevonden tussen de experimentele conditie ($M = 7.00, SD = 0.87$) en de controle conditie ($M = 7.68, SD = 1.30$) op basis van leeftijd, $t(97.090) = 3.25, p = .002$). Tevens werden er significante verschillen gevonden tussen de experimentele conditie en de controle conditie op basis van etnische status, $\chi^2(6) = 14.51, p = .024$). De meeste leerlingen in de experimentele conditie waren van autochtone afkomst (92,7 %) evenals in de controle conditie (64,3 %). Wanneer er werd gekeken naar het type onderwijs werden er geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele conditie en de controle conditie, $\chi^2(2) = 2.99, p = .224$). Zowel in de experimentele conditie (42,1 %) als de controle conditie (41,1 %) kwamen de meeste leerlingen van het speciaal basisonderwijs. Voor de beschrijvende statistieken en frequenties van de demografische variabelen in de verschillende condities (de experimentele conditie en de controle conditie) wordt er verwezen naar Tabel 1.

Ook werden er geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele conditie ($M = 11.09, SD = 4.87$) en de controle conditie ($M = 12.12, SD = 4.71$) in de mate van reactieve agressie, $t(111) = 1.25, p = .214$). Voor proactieve agressie werden eveneens geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele conditie ($M = 5.09, SD = 3.76$) en de controle conditie ($M = 5.88, SD = 3.72$), $t(111) = 1.12, p = .266$.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken en frequenties van demografische variabelen van de experimentele conditie en de controle conditie

		<i>M (SD) / n (%)</i>	
		PAD	Geen PAD
Leeftijd in jaren		7.00 (0.89)	7.68 (1.30)
Type onderwijs	Regulier	21 (36,8 %)	14 (25 %)
	SBO	24 (42,1 %)	23 (41,1 %)
	Cluster 4	12 (21,1 %)	19 (33,9 %)
Etnische status	Autochtoon	51 (92,7 %)	36 (64,3 %)
	Noord-Afrika	2 (3,5 %)	2 (3,6 %)
	Turkije	2 (3,5 %)	2 (3,6 %)
	Latijns- en Zuid-Amerika	0 (0,0 %)	6 (10,7 %)
	Azië	0 (0,0 %)	1 (1,8 %)
	Overig West-Europa	0 (0,0 %)	2 (3,6 %)
	Overig Afrika	0 (0,0 %)	3 (5,4 %)

Design

In deze studie werd er een *mixed design* gehanteerd. Allereerst werd er onderzocht of reactieve en proactieve agressie afnam over de tijd door middel van een *within-subject design*. Reactieve en proactieve agressie werden op twee verschillende meetmomenten gemeten (T1 en T3) door middel van een vragenlijst die ingevuld werd door ouders.

Hiernaast werd er gebruik gemaakt van een *between-subject design*. De mate van zowel reactieve als proactieve agressie bij jongens die de interventie PAD aangeboden kregen (de experimentele groep), werd vergeleken met de mate van reactieve en proactieve agressie bij jongens die geen PAD aangeboden kregen (de controlegroep). Hierbij is de interventie PAD de onafhankelijke variabele en reactieve en proactieve agressie de afhankelijke variabele. Er werd gekeken of PAD een positief effect had op de verwachte vermindering van zowel reactieve als proactieve agressie.

Daarnaast zijn verschillende onderdelen van sociale informatieverwerking onderzocht bij de jongens uit zowel de experimentele als de controle groep. Er werd gekeken of PAD van invloed was op de sociale informatieverwerking, respectievelijk de vignettes ‘zelf boos’, ‘ander blij’, ‘vijandige intentietoekenning’ en ‘agressieve respons’ (gemeten op T2). Ook

werd er gekeken of de afzonderlijke vignettes een mediërende rol aannamen bij het effect van PAD op reactieve en proactieve agressie bij jongens.

Meetinstrumenten

Reactieve en Proactieve agressie. Om de mate van reactieve en proactieve agressie te onderzoeken werd er gebruik gemaakt van de Vragenlijst Instrumentele en Reactieve Agressie (VIRA) vragenlijst (Hendrickx et al. 2003; Kempes, Matthys, Maassen, van Goozen & van Engeland, 2006). Deze vragenlijst werd door ouders ingevuld op twee meetmomenten (T1 en T3) en meet zowel de reactieve als proactieve agressie bij kinderen in de thuissituatie. De vragenlijst bestaat uit 22 items, waarvan 11 items reactieve agressie meten en 11 items proactieve agressie. Een voorbeeld van een item voor reactieve agressie is: ‘Als mijn kind wordt uitgedaagd of gepest, reageert hij direct en impulsief’ en een voorbeeld van een item voor proactieve agressie is: ‘Mijn kind stoott anderen op tegen een kind dat hij niet mag’. De antwoorden worden gescoord middels drie antwoordmogelijkheden, ‘nooit’, ‘soms’ of ‘vaak’. Hierbij staat 0 voor nooit, 1 voor soms en 2 voor vaak. Er werden subschalen gemaakt voor reactieve en proactieve agressie. De scores werden bij elkaar opgeteld waarbij een hogere score meer reactieve of proactieve agressie inhoudt. De subschaal reactieve agressie van de VIRA was valide en intern consistent met een Cronbach’s alpha van $\alpha = .88$. De subschaal proactieve agressie van de VIRA was valide en intern consistent met een Cronbach’s alpha van $\alpha = .84$. De intercorrelatie tussen beide subschalen was hoog, $r = .72$, $p < .001$.

Sociale informatieverwerking. Om sociale informatieverwerking te meten werd gebruik gemaakt van het Social Information Processing Interview (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005). Dit interview werd bij de kinderen zelf afgenomen op drie meetmomenten (T1, T2 en T3). Echter in het huidige onderzoek is alleen gebruik gemaakt van het tweede meetmoment (T2). De volgende vier vignettes werden gemeten met het Social Information Processing Interview (SIP); ‘zelf boos’, ‘ander blij’, ‘vijandige intentietoekenning’ en ‘agressieve respons’.

Vijandige intentietoekenning’ werd vastgesteld met een open vraag en een vijf-punts rating scale. De antwoorden op de vraag “Waarom deed hij [gedrag in vignette]?” werden gecodeerd als goedaardig, toevallig, dubbelzinnig of vijandig. Er werd een variabele gemaakt voor de open vraag vijandige intentietoekenning door de vijandige antwoorden op te tellen. Scores op de rating scale werden gemiddeld genomen over de vier vignettes. De open vraag antwoorden en de rating scale variabelen waren sterk gecorreleerd ($r = .82$, $p < .001$), waardoor ze samen werden genomen tot één variabele door beide variabelen te

standaardiseren en hun gemiddeldes te nemen (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005).

De vignette ‘zelf boos’ en ‘ander blij’ werden vastgesteld met een open vraag en een rating scale. De antwoorden op de open vraag “Hoe voelt de andere jongen zich als [negatieve gebeurtenis in vignette]?” werden gecodeerd als boos, verdrietig/teleurgesteld, niet blij, blij, schuldig/beschaamd of weet ik niet/niet-relevant. Er werden negen-punts rating scales in de vorm van thermometers gepresenteerd om de ander zijn boosheid, verdrietigheid en blijheid te scoren op intensiteit. De scores voor elke emotie werden gemiddeld genomen over de vignettes. Voor elke emotie bleken de open vragen en de scores sterk gecorreleerd. Hierdoor konden de variabelen van elke emotie gecombineerd worden op dezelfde manier als beschreven bij de vijandige intentietoekenning, waardoor de vignette ‘ander blij’ gemaakt kon worden. Ook de eigen emoties van de participanten werden vastgesteld met open vragen en rating scales. Net als voor de emotie-attributies werden de variabelen behorend bij elke emotie gecombineerd en gevormd tot de variabele ‘zelf boos’, ‘zelf verdrietig’ and ‘zelf blij’ (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005).

De vignette ‘agressieve respons’ werd vastgesteld met de open vraag “Wat zou je nu doen?” De antwoorden werden gecodeerd volgens een procedure die ontwikkeld werd om een intervallschaal te verkrijgen voor een agressieve respons (Orobio de Castro, 2000). Ieder antwoord werd gecodeerd als fysiek of destructieve agressie, verbale agressie of dwang, of non-agressief. Fysieke of destructieve agressie werd vastgesteld met twee punten, verbale agressie of dwang met één punt en non-agressieve responses met nul punten. De hoogste categorie werd gescoord, wanneer er meerdere coderingen werden aangegeven. Hierna werden de scores gemiddeld genomen over de vignettes, wat resulteerde in een agressieve-respons generatie variabele met een minimum van nul en een maximum van twee (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005).

In de huidige dataset zijn alle bovenstaande vignettes opgenomen als gestandaardiseerde variabelen in de vorm van z-scores.

Data-analyse

Allereerst werd er met behulp van een *Paired-Sample T-Test* gekeken of zowel reactieve als proactieve agressie afnam over tijd (T1-T3) voor de gehele steekproef. Wanneer duidelijk werd dat beide vormen van agressie afnamen over tijd, werden de opgestelde hypothesen onderzocht. Er werd onderzocht of PAD een positief effect had op de vier gemeten vignettes van sociale informatieverwerking. Hierna werd er gekeken of PAD een positief effect had op

de afname van reactieve en proactieve agressie over tijd. Alleraanst werd er gekeken of de verschillende vignettes van sociale informatieverwerking als mediator optraden bij het effect van PAD op reactieve en proactieve agressie. Om de opgestelde hypothesen te toetsen, is er een mediatie-analyse uitgevoerd. De methode voor deze mediatie-analyse is beschreven door Baron & Kenny (1986). Volgens deze methode moet er aan een aantal voorwaarden worden voldaan in het aantonen van een mediatieverband. De mediator moet correleren met de onafhankelijke variabele (Pad A). Er moet verder een correlatie zijn tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele (Pad B). Vervolgens worden in een meervoudige regressievergelijking zowel de onafhankelijke variabele als de mediator gebruikt als voorspellers van de afhankelijke variabele, zodat het effect van de mediator op de afhankelijke variabele kan worden getoetst. Om volledige mediatie aan te kunnen tonen, moet het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele niet significant zijn wanneer de mediator in het model wordt opgenomen (Pad C', indirecte effect). Wanneer dit laatste effect toch significant is, is er sprake van een gedeeltelijke mediatie. De interventie PAD werd meegenomen als onafhankelijke variabele, reactieve en proactieve agressie als afhankelijke variabele, gedefinieerd als de verschilscore van T3-T1 van de score op de VIRAvragenlijst. De verschillende vignettes van sociale informatieverwerking werden meegenomen als mediator. Met een Levene's Test werd gekeken of er aan de assumptie homogeniteit van varianties werd voldaan. Er werd niet aan de assumptie voldaan wanneer $p < .05$. De effectgroottes voor de mediatie-analyse werden berekend met behulp van de *R Squared* (R^2). De effectgroottes werden geïnterpreteerd volgens de index Cohen's *d* (Cohen, 1992) waarbij een effectgrootte van .20 of lager werd geïnterpreteerd als een klein effect, een effectgrootte van .50 als een middelgroot effect en een effectgrootte van .80 als een groot effect.

Resultaten

Analyses

Allereerst werd gekeken of zowel reactieve als proactieve agressie gerapporteerd door ouders afnamen over de tijd in de gehele steekproef met behulp van een *Paired Sample T-Test*. Zowel reactieve agressie gemeten op T1 ($M = 11.65$, $SD = 4.80$) en T3 ($M = 10.19$, $SD = 4.58$), $t(112) = 3.18$, $p = .002$, als proactieve agressie gemeten op T1 ($M = 5.48$, $SD = 3.74$) en T3 ($M = 4.51$, $SD = 3.63$), $t(112) = 2.91$, $p = .004$, bleken significant af te nemen na verloop van tijd.

Om de opgestelde hypothesen te toetsen, is er een mediatie-analyse uitgevoerd volgens de methode die is beschreven door Baron & Kenny (1986).

Tabel 3

Resultaten mediatie-analyse reactieve agressie

Model	Pad A					Pad B					Pad C'				
	B	SE	Beta	t	p-waarde	B	SE	Beta	t	p-waarde	B	SE	Beta	t	p-waarde
Model 1 'Zelf boos'	.27	.19	.13	1.387	.168	2.08	.90	.22	2.320	.022	1.98	.91	.21	2.185	.031
Model 2 'Ander blij'	.05	.18	.03	0.319	.750	2.08	.90	.22	2.320	.022	2.07	.90	.21	2.298	.023
Model 3 'Vijandige intentietoekenning'	.04	.21	.02	0.194	.846	2.08	.90	.22	2.320	.022	2.08	.90	.22	2.309	.023
Model 4 'Agressieve respons'	-	.14	-.22	-	.019	2.08	.90	.22	2.320	.022	.75	.60	.12	1.253	.213
	.34			2.376											

Note: Model = PAD(X)- 'Zelf boos'; 'Ander blij'; 'Vijandige intentietoekenning'; 'Agressieve respons'(M): Reactieve agressie (Y), Pad A= effect X → M, Pad B= effect X → Y, Pad C'= effect X.M→Y, B= ongestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE= standard error, Beta=gestandaardiseerde regressie coëfficiënt, t= t-waarde

Tabel 4

Resultaten mediatie-analyse proactieve agressie

Model	Pad A					Pad B					Pad C'				
	B	SE	Beta	t	p-waarde	B	SE	Beta	t	p-waarde	B	SE	Beta	t	p-waarde
Model 1 'Zelf boos'	.27	.19	.13	1.387	.168	.67	.66	.10	1.013	.313	.69	.67	.10	1.020	.310
Model 2 'Ander blij'	.06	.18	.03	0.319	.750	.67	.66	.10	1.013	.313	.67	.67	.10	1.012	.314
Model 3 'Vijandige intentietoekenning'	.04	.21	.02	0.194	.846	.67	.66	.10	1.013	.313	.67	.67	.10	0.999	.320
Model 4 'Agressieve respons'	-	.14	-.22	-2.376	.019	.67	.66	.10	1.013	.313	.67	.68	.10	0.975	.331

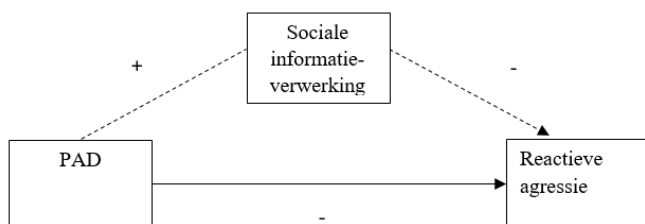
Note: Model = PAD(X)- 'Zelf boos'; 'Ander blij'; 'Vijandige intentietoekenning'; 'Agressieve respons'(M): Proactieve agressie (Y), Pad A= effect X → M, Pad B= effect X → Y, Pad C'= effect X.M→Y, B= ongestandaardiseerde regressie coëfficiënt, SE= standard error, Beta=gestandaardiseerde regressie coëfficiënt, t= t-waarde

In Tabel 3 en 4 zijn de uitkomsten van de mediatie-analyses beschreven voor reactieve en proactieve agressie.

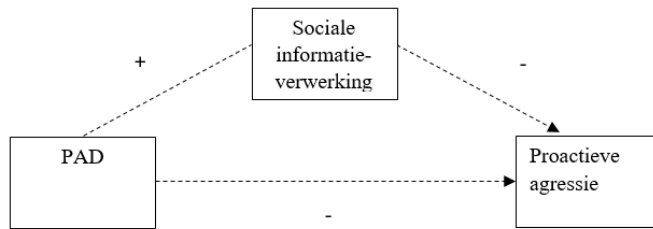
Wanneer er gekeken werd naar reactieve agressie werd er gevonden dat het regressiemodel met de vignette ‘agressieve respons’ als afhankelijke variabele en PAD als onafhankelijke variabele significant bleek, $F(1) = 5.65, p = .019$. De interventie PAD had een significant effect op de vignette ‘agressieve respons’, $Beta = -.22, t = -2.38, p = .019$. Daarnaast bleek dat het regressiemodel met reactieve agressie als afhankelijke variabele en PAD als onafhankelijke variabele significant was, $F(1) = 5.38, p = .022$. De interventie PAD had een significant effect op de afname van reactieve agressie, $Beta = 0.22, t = 2.32, p = .022$. Het effect was echt echter zwak: vijf procent van de verschillen in reactieve agressie kunnen voorspeld worden op grond van de interventie PAD ($R^2 = 0.05$).

Tevens werd er gevonden dat het model met ‘agressieve respons’ en PAD als onafhankelijke variabelen en reactieve agressie als afhankelijke variabele, significant was, $F(2) = 3.49, p = .034$, maar de voorspelling is qua sterkte zwak: zes procent van de verschillen in reactieve agressie kunnen voorspeld worden op grond van ‘agressieve respons’ en de interventie PAD ($R^2 = 0.06$). Het regressiegewicht van ‘agressieve respons’ was niet significant, $Beta = .12, t = 1.25, p = .213$, waardoor er gesteld kon worden dat er geen sprake was van een mediatie

Ook wanneer er gekeken werd naar proactieve agressie werd er gevonden dat het regressiemodel met de vignette ‘agressieve respons’ als afhankelijke variabele en PAD als onafhankelijke variabele significant was, $F(1) = 5.65, p = .019$. De interventie PAD had een significant effect op de vignette ‘agressieve respons’, $Beta = -.22, t = -2.38, p = .019$. In tegenstelling tot het model met reactieve agressie, werd er geen effect gevonden bij het regressiemodel met proactieve agressie als afhankelijke variabele en PAD als onafhankelijke variabele, $F(1) = 1.03, p = .313$. Er werd geen significant effect gevonden voor proactieve agressie, $Beta = 0.10, t = 1.01, p = .313$ (zie Figuur 3 en 4 voor een schematische weergave van de modellen voor reactieve en proactieve agressie).



Figuur 3. Schematische weergave model reactieve agressie



Figuur 4. Schematische weergave model proactieve agressie

Discussie

De huidige studie onderzocht of sociale informatieverwerking een mediërende rol aanneemt bij het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie. Er werd verwacht dat de interventie PAD een positief effect zou hebben op de verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen (gemeten door de vignettes, eigen boosheid, de blijheid van de ander, de vijandige intentietoekenning en de agressieve respons). Daarnaast werd verwacht dat de interventie PAD een positief effect zou hebben op zowel reactieve agressie als proactieve agressie. Tevens werd er verwacht dat sociale informatieverwerking een mediërende rol aanneemt bij het effect van de interventie PAD op zowel reactieve als proactieve agressie. De verwachte effecten zijn deels bevestigd in de gevonden resultaten.

Tegen de verwachtingen in had de interventie PAD geen effect op de vignettes eigen boosheid, de blijheid van de ander en de vijandige intentietoekenning. Wel had PAD een effect op het genereren van een agressieve respons. Dit is inconsistent met de eerdere bevinding van Louwe en van Overveld (2008), die vonden dat jongens met een lichte tot hoge mate van externaliserend probleemgedrag een ontwikkeling in de meeste sociale informatieverwerkingsprocessen vertoonden wanneer zij twee jaar de interventie PAD hadden gevolgd. In huidig onderzoek zijn de sociale informatieverwerkingsprocessen gemeten na zes maanden. Mogelijk heeft de interventie PAD pas invloed op deze processen na verloop van langere tijd, aangezien er twee jaar na het volgen van PAD wel een verbetering in de sociale informatieverwerkingsprocessen kon worden aangetoond (Louwe & van Overveld, 2008). Een andere verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de interventie PAD is ontwikkeld om het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen te verbeteren en als doel heeft een verandering teweeg te brengen in het gedrag van kinderen (Ince, 2010). Ondanks dat PAD is ontwikkeld met het idee dat het sociale gedrag van kinderen gestimuleerd kan worden door het bevorderen van de sociale cognitie (Louwe & van Overveld, 2008), is het mogelijk dat PAD

meer effect heeft op de gedragscomponent dan de cognitieve component bij bevordering van de sociale-emotionele ontwikkeling.

Naar verwachting zorgde de interventie PAD voor een vermindering van reactieve agressie. Tegen de verwachting in werd dit effect niet gevonden voor proactieve agressie. Dit is niet consistent met het onderzoek van Louwe en van Overveld (2008), die vonden dat agressie significant meer afnam bij leerlingen die PAD hadden gevolgd. Echter is dit wel consistent met de eerdere bevindingen van Louwe en collega's (2007), die een onderscheid maakten tussen reactieve en proactieve agressie en alleen een effect vonden van PAD op reactieve agressie. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat PAD ontwikkeld is voor de verbetering van de sociaal-emotionele ontwikkeling, niet op het verminderen agressie. Er wordt hierbij aandacht besteed aan vier thema's; zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen, waarbij er een sterke focus ligt op zelfcontrole. Een verbetering van zelfcontrole wordt gerealiseerd door de leerlingen bewust te laten worden van een zelfervaren probleem, het zelfstandig leren herkennen van het keuzemoment voor gedragsalternatieven en het vervangen van een ingeslepen impulsieve reactie door nieuw gedrag (Ince, 2010). Reactief agressieve kinderen hebben moeite met zelfcontrole, hun agressie is een impulsieve reactie op een frustratie (Dodge, 1991b; Dodge & Coie, 1987). Bij proactief agressieve kinderen is er geen sprake van een impulsieve reactie, de reactie van deze kinderen is meestal een weloverwogen beslissing. Om hun doel te bereiken, vertonen deze kinderen vaak enige mate van zelfcontrole en zijn zij in staat om emoties te herkennen (Dodge, 1991b; Dodge & Coie, 1987). Doordat kinderen die reactieve agressie vertonen meer moeite hebben met zelfcontrole en PAD zich hierop richt, zou het mogelijk kunnen zijn dat PAD meer effect heeft op reactieve agressie dan op proactieve agressie. Tevens is er in dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen reactieve agressie en proactieve agressie door middel van een vragenlijst. In de literatuur komt echter naar voren dat veel kinderen vaak beide vormen van agressie vertonen en deze niet geheel van elkaar onderscheiden kunnen worden (Kempes, Matthys, De Vries, & Van Engeland, 2005). Ook was de intercorrelatie tussen beide subschalen hoog in huidig onderzoek. Dit zou kunnen betekenen dat de twee subschalen die gevormd zijn, niet generaliseerbaar zijn naar reactieve en proactieve agressie in de praktijk en dat er om deze reden niet voor beide vormen van agressie een effect is gevonden.

Tegen de verwachting in werd er geen mediatie-effect gevonden van de verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen, op de relatie van PAD op reactieve en proactieve agressie. Doordat er geen effect van PAD gevonden werd op proactieve agressie, kon er ook geen mediatie-effect gevonden worden van de verschillende sociale

informatieverwerkingsprocessen op deze relatie. Ondanks dat PAD een effect had op het verminderen van een agressieve respons en de interventie zorgde voor een afname van reactieve agressie, bleek dat een minder agressieve respons door PAD niet van invloed was op de vermindering van reactieve agressie. Dit is inconsistent met de eerdere bevinding van Louwe en van Overveld (2008) die deze relatie wel vonden. Tevens komt dit resultaat niet overeen met de bevinding dat eerdere sociale informatieverwerkingsprocessen betrokken zijn bij reactieve agressie en latere sociale informatieverwerkingsprocessen betrokken zijn bij proactieve agressie (Crick & Dodge, 1996; Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005) en de recente bevinding dat zowel vroege als latere processen van de sociale informatieverwerking betrokken zijn bij beide vormen van agressie (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, & Jansen, 2016). Sociale informatieverwerking is in dit onderzoek gemeten door middel van zelfrapportage in hypothetische situaties waarbij de participanten moesten aangeven hoe zij zouden reageren in een bepaalde situatie. Mogelijk zouden deze resultaten niet hun feitelijke emoties en cognitieve processen weerspiegelen in meer natuurlijke, realistische situaties (Orobio, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005). Het is van belang onderzoek te doen naar de relatie tussen hypothetische en realistische reacties om hier uitspraken over te kunnen doen. Voorgaand onderzoek heeft aangetoond dat deze relatie matig is (Dodge et al., 1986). Hierdoor zou de afwezigheid van een mediatie-effect van sociale informatieverwerking bij het effect van PAD op zowel reactieve als proactieve agressie kunnen worden verklaard.

Limitaties en vervolgonderzoek

In huidig onderzoek is er gebruik gemaakt van een relatief kleine steekproef en deze betreft slechts jongens met een leeftijd van 6 tot 11 jaar van overwegend Nederlandse afkomst. Dit zou kunnen betekenen dat de resultaten niet representatief zijn voor de algemene populatie van kinderen van 6 tot en met 11 jaar in Nederland. Tevens zijn er veel participanten uit huidig onderzoek geëxcludeerd door missende data, waardoor de uiteindelijke dataset waarmee gewerkt is uit minder participanten bestond. Door een grotere steekproef te gebruiken, zouden er sterkere conclusies getrokken kunnen worden en zouden er mogelijk meer significante resultaten gevonden kunnen worden. Wanneer er meer data beschikbaar is, wordt de test nauwkeuriger en vergroot dit de power (Gravetter & Wallnau, 2016). Tevens bestond de steekproef alleen uit jongens met externaliserende gedragsproblematiek en een verhoogde mate van agressie. De klasseninterventie PAD is oorspronkelijk ontwikkeld om de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen van alle leerlingen in de klassensetting. Door

alleen jongens met een verhoogde mate van agressie te includeren, zal er sneller een effect aangetoond kunnen worden en zijn deze resultaten niet generaliseerbaar naar de algemene populatie. Wanneer ook kinderen met een lagere mate van agressie meegenomen zouden worden, wordt er verwacht dat er minder snel een effect van PAD op agressie gevonden zal worden. Voor vervolgonderzoek is het aan te bevelen om een grotere steekproef te nemen van verschillende reguliere basisscholen, verschillende speciaal onderwijscholen en verschillende cluster 4 scholen uit verschillende regio's in Nederland. Daarnaast zullen er ook leerlingen met een lagere mate van agressie meegenomen moeten worden. Hierdoor kan er met meer zekerheid worden gesteld dat de resultaten van het onderzoek generaliseerbaar zijn naar de totale populatie en kunnen er meer betrouwbare conclusies getrokken worden met betrekking tot het effect van PAD op reactieve (en proactieve) agressie.

Een grote beperking van huidig onderzoek is de betrouwbaarheid van de SIP-vignettes. In de bestaande dataset die gebruikt is voor huidig onderzoek, waren alleen gestandaardiseerde scores beschikbaar van de SIP vignettes waardoor de betrouwbaarheid van deze vignettes niet berekend kon worden. Om deze reden is het niet mogelijk geweest om de verschillende vignettes te controleren op validiteit en betrouwbaarheid in huidig onderzoek. Mogelijk is dit van invloed geweest op de gevonden resultaten. Tevens had dit, in combinatie met de lage correlaties tussen de verschillende vignettes, als gevolg dat de SIP-vignettes niet samengenomen konden worden tot een totale sociale informatieverwerkingschaal. Hierdoor is het niet mogelijk geweest de totale sociale informatieverwerking mee te nemen in huidig onderzoek en kon er geen mediatie-effect berekend worden van een combinatie van de afzonderlijke sociale informatieprocessen. Mogelijk was er wel een mediatie-effect gevonden van de totale sociale informatieverwerking (zowel eerdere als latere processen gecombineerd), aangezien uit recent onderzoek blijkt dat zowel vroege als latere processen van de sociale informatieverwerking betrokken zijn bij beide vormen van agressie (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, & Jansen, 2016).

Sociale informatieverwerking zou onderzocht moeten worden in een zo realistisch mogelijke situatie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de relatie tussen hypothetische en realistische reacties matig is (Dodge et al., 1986). Mogelijk zouden geënceneerde situaties een beter beeld kunnen geven van het werkelijke gedrag van de participanten, aangezien er dan geen sprake is van een hypothetische situatie en participanten actief moeten reageren. Er zou onderzoek gedaan moeten worden naar een nieuw instrument met betrekking tot het meten van de verschillende processen van sociale informatieverwerking om meer gefundeerde uitspraken te kunnen doen.

In huidig onderzoek is er alleen gebruik gemaakt van de sociale informatieverwerking vignettes welke na zes maanden zijn gemeten. Louwe en van Overveld (2008) vonden pas een verbetering in de verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen na een twee jarige implementatie van PAD. Het is mogelijk dat, wanneer de interventie langer geïmplementeerd zou worden, er meer significante effecten gevonden kunnen worden met betrekking tot een verbetering in de verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen. Door een langere blootstelling aan de interventie gericht op de ontwikkelingstaken van PAD, welke deels overlap tonen met zowel eerdere als latere sociale informatieverwerkingsprocessen (het herkennen van emoties, het herkennen van intenties van een ander en het genereren van een respons), zou er mogelijk een groter leereffect gerealiseerd kunnen worden bij de leerlingen die deze interventie volgen. Er zou longitudinaal onderzoek gedaan kunnen worden naar het effect van de interventie PAD op sociale informatieverwerkingsprocessen om deze mogelijke verklaring te kunnen ondersteunen.

Tevens is er in de huidige studie alleen gebruik gemaakt van de VIRA vragenlijst, met ouders als informant, om reactieve en proactieve agressie te meten. Er werd geen afname van proactieve agressie waargenomen door ouders. Het is belangrijk om ook andere informanten te gebruiken dan alleen ouders bij onderzoek naar de afname van zowel reactieve als proactieve agressie. In vervolgonderzoek zou ook een VIRA vragenlijst bij de leerkracht van het kind meegenomen kunnen worden, aangezien uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten eerder een afname van agressief gedrag rapporteerden dan ouders. De effecten van PAD waren vooral zichtbaar in de schoolsituatie en deze effecten werden niet waargenomen door ouders thuis (Louwe & van Overveld, 2008). Mogelijk zouden er eerder significante effecten gevonden worden voor de afname van reactieve en proactieve agressie wanneer de leerkrachten als informant gebruikt zouden worden. Ook geeft dit reden tot nader onderzoek naar het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie in zowel de school- als de thuissituatie. Zo zou er onderzocht kunnen worden of de effecten van PAD ook generaliseerbaar zijn naar een andere situatie dan de schoolsituatie.

Het bleek dat de groep leerlingen die de interventie PAD volgden en de groep leerlingen die de interventie niet volgden, significant verschilden op basis van leeftijd en etnische status. Mogelijk zouden deze variabelen van invloed kunnen zijn geweest op de gevonden resultaten in huidig onderzoek. Uit onderzoek blijkt namelijk dat agressie het meest voorkomt bij jongens met een leeftijd van elf tot twaalf jaar en dat gedragsproblemen, waaronder agressie, vaker voorkomen bij allochtone jongeren dan bij autochtone jongeren (Looze et al., 2014). In vervolgonderzoek zou er gecontroleerd kunnen worden op deze

significant verschillende variabelen om er zeker van te zijn dat deze geen invloed hebben gehad op de resultaten.

Conclusie

Huidig onderzoek had als doel om meer inzicht te krijgen in de werkzame delen van PAD bij vermindering van zowel reactieve als proactieve agressie. Er werd gekeken of er door de interventie ook een verbetering in verschillende sociale informatieverwerkingsprocessen gerealiseerd kon worden en of deze verbetering van invloed was op de vermindering van reactieve en proactieve agressie. Inzicht hierin zou, in combinatie met eerdere bevindingen, kunnen leiden tot een zo effectief mogelijk gebruik van de interventie PAD en een effectievere manier om het gewenste resultaat, het verminderen van agressie, te kunnen bereiken. Deze studie sluit aan bij eerdere studies van Louwe en collega's (2007), Overveld en collega's (2007) en Louwe en van Overveld (2008). Het suggereert dat wanneer jongens de interventie PAD aangeboden krijgen, zij na een jaar minder reactieve agressie vertonen dan jongens die deze interventie niet volgen. Daarnaast lijkt de interventie PAD invloed te hebben op het genereren van een agressieve respons. Echter, door de kwaliteit van de gebruikte test moeten deze resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden en is verder onderzoek naar de rol van zowel eerdere als latere sociale informatieverwerkingsprocessen bij het effect van de interventie PAD op reactieve en proactieve agressie gewenst.

Referentielijst

- Baat, M. de (2010). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'De Vreedzame School'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychology Review*, *108*, 273 – 279.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*, 155-159.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993-1002.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on Child Psychology*, *18*, 77-125.
- Dodge, K. A. (1991b). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *51*.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington: National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Geen, R.G. (1990). Human aggression. Pacific Grove, CA: McGraw Hill
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage literatuurstudie Onderwijsraad: Omgang met zorgkinderen met gedragsproblemen*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). *Statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.

- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987b; 2005). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: het PAD-leerplan. 1e en 4e druk*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Harre, R., & Lamb, R. (1983). *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality, 78*, 95-118.
- Ince, D (2007). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Leefstijl'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Ince, D (2010). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Kempes, M., Matthys, W., De Vries, H., & Van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*, 11-19.
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., van Goozen, S., & van Engeland, H. (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 15*, 38-45.
- Looze, M. de, Dorsselaer, S. van, Roos, S., de, Verdurmen, J., Stevens, G., Gommans, R., Bon-Martens, M. van, Bogt, T. ter & Vollebergh, W. (2014). *HBSC 2013 Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Louwe, J.J., Van Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007). De invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: Effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën, 84*, 277-292.
- Louwe, J.J. & Van Overveld, C.W. (2008). Een PAD naar minder agressie. De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs. Dissertatie. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Onderwijsraad (2010). *De school en kinderen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostermeijer, S., Nieuwenhuijzen, M., van de Ven, P. M., Popma, A., & Jansen, L. M. C.

- (2016). Social information processing problems related to reactive and proactive aggression of adolescents in residential treatment. *Personality and Individual Differences, 90*, 54-60.
- Orobio de Castro, B. (2000). Social information processing and emotion in antisocial boys. Amsterdam: PI Research.
- Orobio de Castro, B., Brendgen, M., Van Boxtel, H., Vitaro, F., & Schaeppers, L. (2007). “Accept me, or else...”: Disputed overestimation of social competence predicts increases in proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 165-178.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 105-116.
- Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short - term longitudinal study. *School Psychology Review, 36*, 22 – 43.
- Overveld, C.W. van (2010). Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 49*, 119 - 129.
- Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën, 82*, 137-159.
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W., & Koop, W. (2007). PAD: Proberen Anders te Denken. De effecten van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op het sociale informatieverwerkingsproces bij agressieve jongens in het primair onderwijs. *Ongepubliceerd manuscript*.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Boxtel, H., & Merk, W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 522-535.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 377-385.
- Vliek, L. (2015). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Kanjertaining'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies

Bijlage 1 VIRA-ouderversie

VIRA Ouderversie

Van Goozen & Matthys

Kinderen gedragen zich heel verschillend. Dat is niet alleen zo in gewone dagelijkse situaties, maar ze reageren ook verschillend als ze worden geconfronteerd met vervelende of stressvolle omstandigheden. Sommige kinderen reageren impulsief en worden snel boos, andere kinderen worden wat minder emotioneel en reageren wellicht meer berekenend. We vragen u elke uitspraak goed te lezen. Wilt u voor elk van de volgende uitspraken aangeven in hoeverre deze op uw kind van toepassing is.

Naam Kind:

Ingevuld door: moeder/vader/anders, namelijk :

School:

Datum:

- | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Mijn kind wordt snel kwaad als hij wordt geplaagd | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 2. Mijn kind stoekt anderen op tegen een kind dat hij
niet mag | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 3. Mijn kind is een dwingeland | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 4. Mijn kind denkt snel dat anderen het slecht met hem
voor hebben | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 5. Mijn kind gebruikt fysieke kracht of doet anderen pijn
om de baas te zijn (bijv. in sport) | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 6. Mijn kind wordt snel kwaad als hij zijn zin niet krijgt | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 7. Mijn kind speelt vals om te winnen | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 8. Mijn kind geeft anderen direct de schuld van ruzie
of problemen | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 9. Mijn kind is geniepig uit op eigen voordeel | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 10. Als mijn kind wordt uitgedaagd of gepest, reageert hij | | | |

- | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| direct en impulsief | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 11. Mijn kind wordt snel kwaad als hij wordt gecorrigeerd | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 12. Mijn kind bedreigt of pest anderen om zijn zin
te krijgen | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 13. Mijn kind is een slechte verliezer | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 14. Mijn kind pest of treitert jongere kinderen of kinderen
die anders zijn (bijv. een bril of rood haar hebben) | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 15. Mijn kind wordt snel kwaad na kleine incidenten | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 16. Als mijn kind wordt uitgedaagd of gepest, neemt hij
op berekenende wijze wraak | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 17. Mijn kind spant anderen voor zijn wagen | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 18. Als mijn kind zijn zin niet krijgt, reageert hij
direct en impulsief | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 19. Mijn kind speelt de baas | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 20. Mijn kind neemt aan dat anderen expres dingen zo doen
en niet per ongeluk | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 21. Als mijn kind zijn zin niet krijgt, neemt hij op
berekenende wijze wraak | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |
| 22. Mijn kind is een driftkikker | <input type="checkbox"/> | nooit | <input type="checkbox"/> | soms | <input type="checkbox"/> | vaak |

Bijlage 2 SIP-interview

SIP Versie 1

<i>Proefpersoonnummer :</i>	_____
<i>Voornaam:</i>	_____
<i>School:</i>	_____
<i>Afnamedatum:</i>	_____
<i>Afgenomen door :</i>	_____

1) De computer.

Stel je voor: Je doet mee aan een computerwedstrijd op jullie school. Als je wint krijgt je een computerspel kado.

Nu ben jij aan de beurt, en het gaat heel erg goed.

Je bent nog nooit zo ver gekomen, dus je doet heel erg je best. Stel je voor dat jij die prijs wint!

Een jongen kijkt over je schouder mee. Dan roept hij "Pas op! Nu moet je snel zijn!" en hij drukt op een knop.

Maar het was de verkeerde knop, en nu ben je af! Net nu je die prijs kon winnen!

Vragen Verhaal

1. *Hoe voel jij je als je af bent?*

2. *Wat zou je doen als je af bent?*

3. *Waarom kwam de andere jongen aan het spel?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als je af bent?*

II) De Hut.

Stel je voor: Je hebt een hele grote hut gemaakt. Zo'n mooie hut heb je nog nooit gebouwd! Een jongen uit de buurt komt naar je hut kijken. Je bent net met takken een dak op de hut aan het maken, zodat niemand je ziet, en je er zelfs in de regen kan zitten. Maar dan legt de jongen een veel te grote balk op het dak, en je hele hut stort in!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als de hut instort?*

2. *Wat zou je doen als de hut instort?*

3. *Waarom legt hij de grote balk op de hut?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als de hut instort?*

III) De Limonade.

Stel je voor: Het is feest op school. Er is een markt op het schoolplein. Kinderen verkopen eten, drinken en dingen die ze zelf gemaakt hebben. Iedereen krijgt een bon voor gratis drinken. Het is natuurlijk hartstikke druk. Kinderen, ouders, meesters en juffen lopen dwars door elkaar heen over het schoolplein.

Het is warm, en je krijgt vreselijke dorst. Dus ga je met je bon iets te drinken halen. Je moet lang in de rij staan, maar eindelijk kom je aan de beurt. Je krijgt een grote beker met limonade.

Maar als je net je eerste slok wil nemen stoot van achter een jongen tegen je aan. Alle limonade klotst uit de beker in je gezicht!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als je de limonade over je heen krijgt?*

2. *Wat zou je doen als je de limonade over je heen krijgt?*

3. *Waarom stoot de jongen tegen je aan?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als je de limonade over je heen krijgt?*_____

IV) Het Schilderij.

Stel je voor: Je zit op school met andere kinderen aan een grote tafel. Jullie zijn aan het schilderen.

Midden op tafel staat een grote pot met vies verfwater, die jullie allemaal gebruiken om je kwasten schoon te spoelen.

De meester/juf staat aan de andere kant van de klas iets uit te leggen, met zijn/haar rug naar jullie toe.

Na een tijdje is je schilderij bijna klaar. Het is erg mooi geworden.

Maar dan stoot de jongen naast je de pot met water om! Het vieze water loopt over de tafel en over je schilderij.

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als de pot omvalt?*

2. *Wat zou je doen als de pot omvalt?*

3. *Waarom stoot de andere jongen de pot om?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als de pot omvalt?*

V) Knutselen.

Stel je voor: Jullie zijn op school met de hele klas aan het knutselen. Je zit met een groepje aan een grote tafel. Jullie maken van karton een boot. Dan moet de meester/juffrouw even weg uit de klas. Jullie spelen met jullie schaar en het wordt steeds drukker aan tafel. Jullie doen alsof jullie elkaars haar afknippen. Zo doet het kind naast je ook alsof het jouw haar afknijpt.

Plotseling knijpt het kind echt een stuk uit je haar. Geschrokken loop je naar de spiegel. Aan één kant is een flink stuk uit je haar geknijpt!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als hij een stuk uit je haar knijpt?*

2. *Wat zou je doen als hij een stuk uit je haar knijpt?*

3. *Waarom knipte de jongen in je haar?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als hij een stuk uit je haar knijpt?*

SIP Versie 2

Proefpersoonnummer : _____

Voornaam: _____

School: _____

Afnamedatum: _____

Afgenomen door : _____

I) Playbackshow.

Stel je voor: Jullie meester/juf heeft voor jullie klas een playbackshow georganiseerd. Iedereen mag iets doen. Wie het leukste optreden heeft krijgt een cd als prijs!

Jij hebt een heel leuk liedje uitgezocht en goed geoefend. Je weet zeker dat iedereen het heel leuk gaat vinden.

Een jongen uit jouw klas heeft jouw cd met muziek en zal de muziek aanzetten als jij klaar bent om te gaan beginnen. Maar als jouw klasgenoot de muziek aanzet, blijkt dat hij de verkeerde cd heeft meegenomen! Je optreden kan niet doorgaan. Net nu je zo'n goede kans had om de prijs te winnen!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als de je optreden niet doorgaat?*

2. *Wat zou je doen als je merkte dat je optreden niet door kon gaan?*

3. *Waarop speelde jouw klasgenoot de verkeerde muziek?*

4. *Hoe voelt jouw klasgenoot zich als jouw optreden niet door kan gaan?*

II) De robot.

Stel je voor: Je hebt een hele mooie robot gebouwd. Zo'n mooie robot heb je nog nooit gemaakt! Hij is wel een meter hoog, en zijn armen kunnen bewegen.

Met een jongen uit de buurt ga je de robot afmaken. Jullie willen lampjes in zijn ogen maken, zodat zijn ogen echt licht geven!

Maar dan trekt de jongen aan een draadje, en je hele robot valt uit elkaar!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als de robot uit elkaar valt?*

2. *Wat zou je doen als de robot uit elkaar valt?*

3. *Waarom trekt hij aan het draadje?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als de robot uit elkaar valt?*

III) Sportdag.

Stel je voor: Het is sportdag op school. Je kunt allerlei sporten en spelletjes doen. Er is ook een kraampje met hamburgers. Iedereen heeft een bon voor een hamburger.

Je hebt de hele ochtend gevoetbald. Door het voetballen heb je natuurlijk vreselijke honger gekregen, dus je gaat in de rij staan voor een hamburger.

Als je aan de beurt bent krijg je een lekkere grote hamburger. Maar als je net je eerste hap wil nemen, stoot van achter een jongen tegen je aan. Je hamburger valt uit je handen op de grond!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als je hamburger valt?*

2. *Wat zou je doen als je hamburger valt?*

3. *Waarom stoot de jongen tegen je aan?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als je hamburger valt?*

IV) De giraffe.

Stel je voor: Jullie zijn op school met de hele klas aan het kleien.

Jij bent een giraffe aan het kleien, met lange poten en een hele lange nek. Als hij goed lukt mag hij in een oven, en dan wordt het een echt beeld! Je doet dus heel erg je best om hem mooi te maken.

Na een tijdje ben je bijna klaar. Je giraffe is erg mooi geworden. Je moet alleen nog zijn oren maken. Voorzichtig pak je het hoofd van de giraffe, en begin je aan de oren.

Maar dan stoot de jongen naast je tegen je arm! Je schiet uit. De giraffe glipt uit je handen, en valt uit elkaar!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als je giraffe kapot valt?*

2. *Wat zou je doen als je giraffe uit je handen glipt?*

3. *Waarom stoot de andere jongen tegen je arm?*

4. *Hoe voelt de andere jongen zich als je giraffe kapot valt?*

V) Voetbal.

Stel je voor: Jullie zijn op het schoolplein met de hele klas aan het voetballen. Het staat gelijk en het is dus erg spannend. Over één minuut is de pauze afgelopen. Jij bent keeper, en je hoopt erg dat je nu geen doelpunt meer tegen krijgt.

Het andere team mag nu uittrappen.

Dan roept iemand langs de kant jouw naam. Net als je kijkt wie er roept wordt de bal in je doel geschoten. Nu hebben jullie verloren!

Vragen Verhaal:

1. *Hoe voel jij je als je zo verliest?*

2. *Wat zou je doen als je zo verliest?*

3. *Waarom riep de jongen je naam?*

4. *Hoe voelt de roepende jongen zich als jij verliest?*

Einde versie 2