

Masterthesis Kinder- en Jeugdpsychologie

September 2010
Universiteit Utrecht

**Re- en proactieve agressie bij jongeren met een lichtverstandelijke beperking:
de invloed van sociale informatieverwerking en eigenwaarde**



Ted Bos
0457531

Begeleider: Prof. Dr. B. Orobio de Castro

Inhoud

Samenvatting	3
Abstract	3
Inleiding	4
Introductie	4
Licht verstandelijke beperking	5
Agressie	5
Reactieve en proactieve agressie	6
Sociale informatieverwerking	7
Sociale informatieverwerking en agressie	8
Sociale informatieverwerking, agressie en jongeren met een LVB	9
Stap twee van het SIV-model en reactieve agressie	10
Proactieve agressie en stap drie, vier en vijf van het SIV-model	11
Gevoel van eigenwaarde	12
Eigenwaarde en reactieve agressie	12
Eigenwaarde en jongeren met een LVB	13
Hypotheses	14
Methode	15
Achtergrond	15
Participanten	15
Procedure	15
Instrumenten	16
Agressie	16
Sociale informatieverwerking	16
Gevoel van eigenwaarde	18
Data-analyse	19
Resultaten	20
Beschrijvende statistieken	20
Resultaten met betrekking tot de onderzoeksvragen	20
Onderzoeksvraag 1	20
Onderzoeksvraag 2	21
Discussie	22
Referenties	28
Bijlage 1 t/m 3	31

Samenvatting

Achtergrond: Jongeren met een lichtverstandelijke beperking (LVB) zijn een doelgroep waarbinnen veel agressie voorkomt, zeker in residentiële settings. In het onderzoek naar de achterliggende mechanismen van agressie wordt onderscheid gemaakt tussen een re- en proactieve vorm. Re- en proactieve agressie lijken beide hun eigen aetiologie te hebben. Het proces van sociale informatieverwerking hangt samen met agressie en biedt interessante oogpunten met betrekking tot de twee dimensies van agressie. Onderzoek naar de effecten van sociale informatieverwerking op re- dan wel proactieve agressie bij jongeren met een lichtverstandelijke beperking is tot op heden niet gedaan. *Hypotheses:* In dit onderzoek wordt voorspeld dat het toekennen van vijandige intenties (stap 2 van het sociale informatieverwerkingsmodel/ SIV-model) positief correleert met reactieve agressie. Het bepalen van (agressieve) doelen, de eerste agressieve reactiekeuze en de reactiebeslissing (stap 3, 4 en 5) worden voorspeld positief te correleren met proactieve agressie. Tot slot is gevoel van eigenwaarde meegenomen in de analyse van de relatie tussen vijandige intentietoekenning en reactieve agressie. *Methode:* Er hebben 49 jongeren met een LVB tussen de tien en negentien jaar, woonachtig in residentiële setting, geparticipeerd. *Resultaten:* Uit de resultaten komt een significante positieve correlatie naar voren tussen de reactiebeslissing en proactieve agressie. Tevens is er een *negatieve* correlatie gevonden tussen reactieve agressie en vijandige intentietoekenning. De overige veronderstelde relaties zijn niet gevonden. *Discussie:* De (verassende) resultaten zijn mogelijk beïnvloed door het instrument van sociale informatieverwerking waarbij met videovignettes wordt gewerkt. Momenteel loopt er onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van deze methode.

Abstract

Background: Adolescents with mild intellectual disabilities (MID) show much aggression, especially those receiving residential care. In the research of the underlying mechanisms of aggression, a distinction is made between a re- and proactive form. Re- and proactive aggression seems to have distinct aetiology. Social information- processing has a relation with aggression and offers some interesting views on the two dimensions of aggression. Research about the effects of social information- processing and re- and proactive aggression within children with MID has not been performed so far. *Hypothesis:* The first hypothesis is that a hostile intention attribution bias (step 2 of the social informationprocessing model/ SIP- model) correlates positively with reactive aggression. The second hypothesis is that the clarification of goals, response access and response decision (step 3, 4 en 5) correlates positively with proactive aggression. Further, the relation between self-esteem, hostile attribution bias and reactive aggression has been analysed. *Method:* Forty-nine respondents with MID, within the age range of ten to nineteen, living in residential care have participated. *Results:* The results show a significant positive correlation between response decision and proactive aggression. Second, there was a significant *negative* correlation between reactive aggression and a hostile attribution bias. The other predicted relations were not found. *Discussion:* These (surprising) results are possible due to the measurement of social information- processing where video vignettes were used. Research about the limited reliability and validity of these sorts of measurements is in progress.

Inleiding

Introductie

Jongeren met een lichtverstandelijke beperking (LVB) zijn een doelgroep waarbinnen veel agressie voorkomt, zeker in residentiële settings (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, van der Valk, Wijnroks, Vermeer & Matthys, 2006a; Dekker, Koot, van der Ende & Verhulst, 2002). Agressieve gedragspatronen in de kindertijd/ puberteit zijn voorspellers van crimineel en delinquent gedrag later in het leven (Loeber & Hay, 1997). Het is daarom van belang deze patronen zo vroeg mogelijk te detecteren en te doorbreken met effectieve interventies. Voor de ontwikkeling van effectieve interventies is het nodig te achterhalen wat de achterliggende mechanismen zijn van agressie bij jongeren met een LVB, zodat hier op ingesprongen kan worden. De onderliggende mechanismen zijn mogelijk niet voor alle vormen van agressie gelijk. Zo kan agressie verschillen in vorm, zoals fysieke agressie of meer indirecte agressie, maar ook in functie. Dodge (1991) maakte onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie.

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de mogelijke achterliggende mechanismen van reactieve en proactieve agressie bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. Hierbij richt ik mij specifiek op het proces van sociale informatieverwerking en het gevoel van eigenwaarde.

Er is veel onderzoek gedaan naar de achterliggende mechanismen van agressie bij kinderen en jongeren zonder een LVB (o.a. Pepler & Rubin, 1991). De kennis over de achterliggende mechanismen van agressie bij kinderen en jongeren met een LVB is echter nog beperkt. Recente onderzoeken richten zich voor beide doelgroepen op het proces van sociale informatieverwerking als een belangrijk verklarend mechanisme voor agressie (Van Nieuwenhuijzen et al., 2006a; Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro & Matthys, 2006b; Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, Wijnroks, Vermeer & Matthys, 2004). Uit onderzoek blijkt dat jongeren met een LVB verschillen van jongeren zonder een LVB op diverse stappen van het proces van sociale informatieverwerking (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). In dit onderzoek wordt gekeken naar een aantal stappen van het sociale informatieverwerkingsmodel (SIV-model) van Crick en Dodge (1994) in relatie tot reactieve en proactieve agressie bij jongeren met een LVB. Het SIV-model bestaat naast verschillende stappen uit een 'database' (Crick & Dodge, 1994). Deze database verschilt per persoon en bestaat uit genetisch materiaal en uit ervaringen uit het verleden. Tot deze database zou men ook het 'gevoel van eigenwaarde' kunnen scharen. Het is daarom interessant om te kijken naar het gevoel van eigenwaarde onder jongeren met LVB in relatie tot sociale informatieverwerking en agressief gedrag.

Na het bespreken van de doelgroep jongeren met een LVB, wordt ingegaan op de verschillende vormen van agressie. Vervolgens wordt het proces van sociale informatieverwerking behandeld de mogelijke invloeden hiervan op re- dan wel proactieve- agressie. Tot slot wordt een laag gevoel van eigenwaarde in relatie gebracht met sociale informatieverwerking en reactieve agressie.

Licht verstandelijke beperking

Jongeren met een LVB hebben een IQ tussen de 50 en 70 of een IQ tussen de 70 en 85 waarbij sprake is van een beperkt aanpassingsvermogen met betrekking tot sociale, praktische en conceptuele vaardigheden (Luckasson et al., 2002, in, Van Nieuwenhuijzen et al., 2006a). Een beperkt sociaal aanpassingsvermogen kan zich onder andere uiten in afwijzing door leeftijdsgenoten en moeite met het opbouwen van vriendschappen (Freeman, 2000 in Van Nieuwenhuijzen et al., 2006a). Ongeveer 0.5% tot 6% van de bevolking wordt als licht verstandelijk beperkt gediagnosticeerd (Van Nieuwenhuijzen, 2004).

Bij jongeren met een IQ tussen de 55 en 85 blijkt meer antisociaal en meer delinquent gedrag voor te komen dan bij jongeren met een IQ boven de 85 (Van Nieuwenhuijzen et al., 2006b). Uit onderzoek van Dekker en collega's (2002) bleek dat 50% van de jongeren met een LVB een klinische probleemscore had tegenover 18% van de jongeren zonder een LVB. Tevens lopen jongeren met een LVB een groter risico om psychiatrische stoornissen, emotionele problemen, gedragsproblemen en delinquent gedrag op latere leeftijd te ontwikkelen (Wenar & Kerig, 2005; Loeber & Hay, 1997; Van Nieuwenhuijzen et al., 2006b).

Agressie

Agressief gedrag wordt door Anderson en Bushman (2002, in, Polman, 2008) gedefinieerd als: '*[...] ieder gedrag gericht op een ander met als direct doel om schade te veroorzaken. De agressor moet zich er van bewust zijn dat het gedrag het slachtoffer zal schaden en dat het slachtoffer gemotiveerd zal zijn om het gedrag te vermijden*'. In eenzelfde situatie zijn er vaak meerdere vormen en functies van agressief gedrag mogelijk. Dit maakt agressie tot één van de meest heterogene constructen in de psychologie (Polman, 2008).

Reactieve en proactieve agressie

De verschillende functies en vormen van agressief gedrag zijn door Dodge (1991) verdeeld in twee groepen; reactieve en proactieve agressie. Zij worden in dit onderzoek als volgt gedefinieerd:

'Reactieve agressie is de reactie op een veronderstelde bedreiging welke wordt geassocieerd met woede. Deze vorm van agressie wordt geleid door frustratie en boosheid en kan ontstaan door provocatie. De functie van reactieve agressie is zelfverdediging of het stoppen van oneerlijke situaties. Proactieve agressie wordt gezien als gepland koelbloedig gedrag. De functie van dit type gedrag is om dingen toe te eigenen of om te domineren of te intimideren' (Dodge, 1991).

Re- en proactieve agressie hebben aparte theoretische wortels. De theoretische verklaringen voor reactieve agressie komen van het frustratie-agressie model (Berkowitz, 1962, in Dodge, 1991). Dit model veronderstelt dat agressie een vijandige en boze reactie is als gevolg van een bepaalde vorm van frustratie. De agressieve reactie dient als verdediging en heeft als functie zelfbescherming. Proactieve agressie wordt gezien als een product van het 'sociale leren'. De sociale leertheorie (Bandura, 1973, in, Dodge, 1991) stelt dat agressie instrumenteel gedrag is en wordt gecontroleerd door externe beloningen. Het frustratie-agressie model (reactieve agressie) richt zich op de uitlokkers van agressie. De sociale leertheorie (proactieve agressie) richt zich op de beloningen ervan.

Dodge (1991) combineerde beide modellen waarbij hij onderscheid maakte tussen re- en proactieve agressie. Hij stelde dat bij deze verdeling erkend wordt dat agressief gedrag binnen een individu in diverse vormen, met diverse functies kan voorkomen. Polman (2008) omschrijft hoe het onderscheid tussen re- en proactieve agressie vooral tot zijn recht komt wanneer gekeken wordt naar de functie van het gedrag.

In Tabel 1. een overzicht van de theoretische karakteristieken van reactieve en proactieve agressie afkomstig uit een review van Merk, Orobio de Castro, Koops en Matthys (2005).

Tabel 1. Theoretische karakteristieken van reactieve en proactieve agressie zoals gegeven door Merk et al., (2005).

	<i>Reactief</i>	<i>Proactief</i>
Voorafgaande prikkel	Ervaren bedreiging	Geziene kans op positieve uitkomst
Intentie	Impulsief; in reactie op; defensief	Van te voren bepaald; geïnitieerd; aanvallend
Emotie	Boosheid; controle verlies	Geen boosheid
Gedrag	Woede uitbarsting	Pesten; domineren
Cognitie	Geanticiperde bedreiging; tekort gedaan	Geanticiperde uitkomst
Functie	Zelfbescherming	Behalen van doelen; deze kunnen groeps- (status) of object- georiënteerd zijn.

Het onderscheid tussen re- en proactieve agressie is ook empirisch bewezen (Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel & Merk, 2007; Merk et al., 2005; Kempes, Matthys, de Vries & van Engeland, 2005). Merk en collega's (2005) stelden diverse criteria op om het onderscheid tussen de twee te toetsen. Een criterium is dat de twee constructen van elkaar te onderscheiden moeten zijn. Uit onderzoek blijkt dat reactieve en proactieve agressie sterk aan elkaar gerelateerd zijn maar wel twee aparte dimensies lijken te zijn (Merk et al., 2005). Dit komt overeen met de theorie van Dodge (1991) dat al het agressief gedrag wordt gekarakteriseerd door elementen van zowel re- als proactieve agressie. Hiermee is echter niet de validiteit van de onderscheiding in gevaar. Soms is het direct duidelijk van welke vorm er sprake is. In andere gevallen is het moeilijk onderscheid te maken tussen de twee omdat bijvoorbeeld proactieve agressie een vertraagde reactie blijkt op een eerdere (negatief ervaren) gebeurtenis. Hierdoor kan het ook een vorm van reactieve agressie zijn. Ook Polman en collega's (2007) vonden in hun meta-analyse dat reactieve en proactieve agressie van elkaar te onderscheiden zijn ondanks dat ze soms sterk op elkaar lijken. Vooral op het gebied van functie blijken de twee duidelijk van elkaar te verschillen (Polman et al., 2007).

Tot slot, wellicht het belangrijkste criterium dat Merk en collega's (2005) stellen is dat beide vormen van agressie verschillende achterliggende mechanismen moeten hebben. Vanuit de theorie komt naar voren dat sociale informatieverwerking een belangrijk mechanisme is dat bijdraagt aan het in stand houden van agressief gedrag (Dodge, 1986, in, Merk et al., 2005). Als er verschillende processen van sociale informatieverwerking achter reactieve en proactieve agressie blijken te liggen heeft dit grote invloed op de ontwikkeling van interventies en betekent dit ook dat het onderscheid tussen de twee subtypes relevant en van belang is.

Sociale informatieverwerking

Crick en Dodge (1994) verdeelden het sociale informatieverwerkingsmodel (SIV-model) in zes stappen. Encoderen, interpreteren, doel selecteren, reacties genereren, reactie kiezen en reactie uitvoering. Volgens dit model voorspelt sociale informatieverwerking het sociale gedrag en de sociale aanpassing van jongeren (Crick & Dodge, 1994). Competent gedrag is het gevolg van een adequate verwerking van sociale informatie; agressief gedrag het gevolg een inadequate verwerking.

Het SIV-model gaat er in eerste instantie van uit dat iedere persoon een eigen database heeft. Verondersteld wordt dat kinderen een set van biologisch bepaalde capaciteiten hebben en een database met herinneringen van eerder ervaringen. Deze database is van constante invloed op iedere stap van het SIV-model (Crick & Dodge, 1994). Vervolgens wordt het model opgedeeld in zes stappen die uitgelegd zullen worden aan de hand van een voorbeeld. Jan en Stijn spelen samen met de Lego als Jan de Lego helikopter van Stijn afpakt en laat vallen waardoor deze kapot gaat.

De eerste stap van het model is het encoderen van informatie. Hierbij wordt informatie verzameld over de omgeving en gebeurtenis. Stijn bekijkt de situatie en ziet dat Jan ongevraagd zijn helikopter afpakt en hem vervolgens laat vallen.

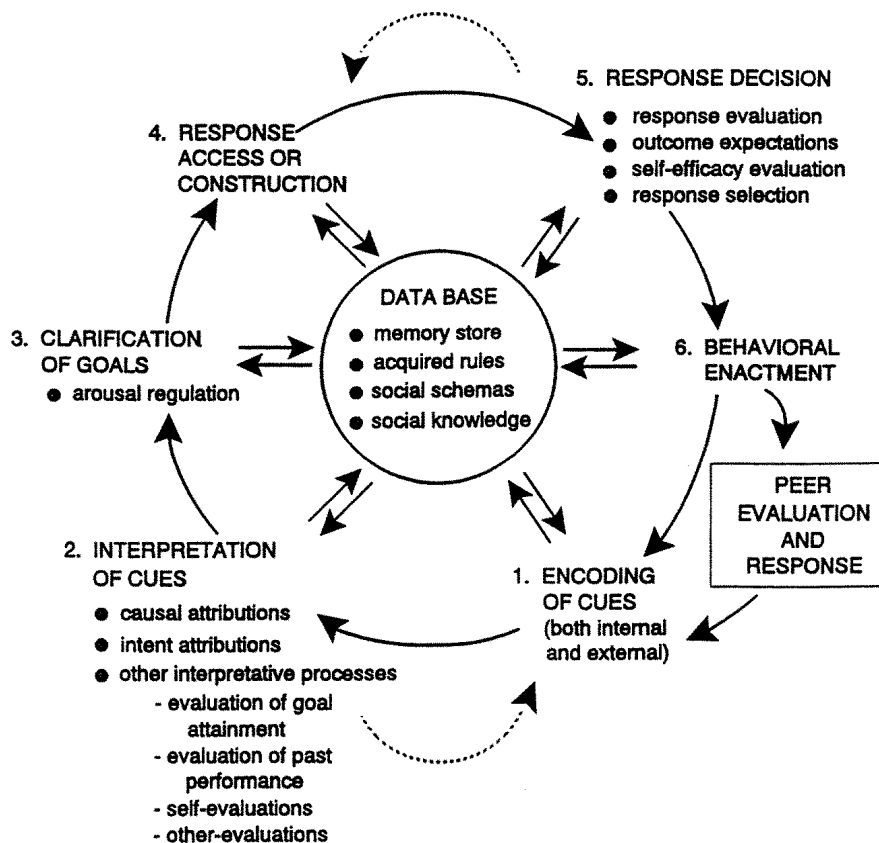
De tweede stap is het interpreteren van informatie. Hierbij wordt onder andere geschat wat de motivatie van het gedrag van de ander is en worden attributies gemaakt over het gedrag van de ander. Stijn vindt dat Jan zijn helikopter expres kapot heeft gemaakt omdat hij hem ongevraagd van hem heeft afgepakt.

In stap drie wordt een doel geselecteerd, bijvoorbeeld: verdere problemen voorkomen, aanvallen, of vrienden maken. Stijn vindt dat Jan hetzelfde verdriet verdient als hij.

Daarna worden in stap vier verschillende reacties geconstrueerd bijvoorbeeld aan de hand van eerdere ervaringen en eerder gekozen reacties. De eerste reactie die Stijn bedenkt is dat hij de hijskraan van Jan kapot gaat maken. Andere opties die hij bedenkt zijn dat hij zijn moeder kan roepen of gewoon een nieuwe helikopter kan gaan bouwen.

De reactiekeuze (stap vijf) is de reactie die aan de hand van evaluatie volgens de persoon het best bij de situatie zal passen. Deze stap bestaat uit drie substappen. Eerst wordt de gekozen reactie geëvalueerd. Stijn bedenkt of hij het handig vindt om Jan zijn hijskraan kapot te maken. Daarnaast wordt ingeschat of iemand de reactie zelf zou kunnen verrichten. Stijn schat in of hij sterker is dan Jan in het geval dat het tot een ruzie gaat komen. Vervolgens wordt de meest geschikt geachte reactie gekozen. Nadat Stijn heeft besloten dat hij de reactie handig vindt omdat dit de vorige keer leidde tot een snoepje voor beiden, en dat hij de sterkte is en dus competent genoeg, kiest hij uiteindelijk voor de reactie om de hijskraan van Jan kapot te maken.

Tot slot wordt in stap zes de gekozen reactie ingezet. Stijn valt aan. In Figuur 1. de stappen van het SIV-model zoals gegeven door Crick en Dodge (1994).



Figuur 1. Het sociale informatieverwerkingsmodel zoals geformuleerd door Crick en Dodge (1994)

Sociale informatieverwerking en agressie

Er is in onderzoek steun gevonden voor de relatie tussen het SIV-model en agressie (Crick & Dodge, 1994). Uit diverse onderzoeken komen de verschillende stappen van het SIV-model als verklarende factoren voor agressie naar voren (Crick & Dodge, 1996; Nas, Orobio de Castro & Koops, 2005; Arsenio, Adams & Gold, 2009). Onderzoeken naar de individuele verschillen in sociale informatieverwerking wijzen uit dat agressieve kinderen de stappen van het SIV-model op manieren doen die gemakkelijk leiden tot agressief gedrag (Dodge & Crick, 1990, in, Crick & Dodge, 1996; Dodge, Coie & Lynam, 2006). Zo blijken agressieve jongens in een onderzoek van Orobio de Castro en collega's (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman & Bosch, 2005) een andere sociale informatieverwerking te hebben op alle zes de stappen van het SIV-model dan niet agressieve jongens.

Agressieve jongens hebben vaker een vijandige intentietoekenning dan niet agressieve jongens (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch & Monshouwer, 2002). Daarnaast vertonen agressieve jongens meer agressieve reacties en evalueren zij agressieve reacties minder negatief dan de niet agressieve jongens (Orobio de Castro et al., 2005; Matthys, Cuperus & van Engeland, 1999). Ook blijken deze jongens vaak 'negatieve doelen' te hebben zoals wraak, het krijgen van controle of het willen domineren van anderen (Orobio de Castro et al., 2005). Tot slot blijken agressieve jongens

minder flexibel, in de zin dat ze hun sociale informatieverwerking niet zo gemakkelijk aan kunnen passen aan verschillende situaties dan niet agressieve jongens (Waldman, 1996, in, Nas et al., 2005).

Sociale informatieverwerking, agressie en jongeren met een LVB

Het agressieve gedrag bij jongeren met een LVB kan mogelijk (deels) verklaard worden door het SIV-model (Crick & Dodge, 1994). Het model is immers gebaseerd op cognitie en het op cognitieve wijze verwerken van sociale informatie en kan daarom een verklaring zijn voor de vaak voorkomende agressie bij jongeren met een LVB omdat juist cognitie een struikelblok is voor deze doelgroep. In eerder onderzoek naar sociale informatieverwerking is vaak gecontroleerd voor intelligentie. Hiermee zijn wellicht belangrijke verschillen op deze variabele (IQ) en het proces van sociale informatieverwerking onopgemerkt gebleven. Zo is er eerder een negatieve relatie gevonden tussen delinquentie en intelligentie (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984, in, Nas et al., 2005). Hoe lager de intelligentie, hoe hoger de delinquentie. Dodge (1986, in, Dodge 1991) suggereerde dat deze relatie mogelijk gemedieerd wordt door sociale informatieverwerking. Hij stelde dat het proces van sociale informatieverwerking in ieder geval voor een deel, bepaald wordt door verwerkingscapaciteiten als intelligentie. Daarnaast heeft intelligentie invloed op de flexibiliteit van het sociale informatieverwerkingsproces (Leffert, Siberstein & Millikan, 2000). Flexibiliteit is nodig om in iedere situatie weer een nieuw proces van sociale informatie aan te gaan en dus adequaat te reageren.

Uit onderzoek blijkt dat jongeren met een LVB verschillen van jongeren zonder een LVB op diverse stappen van het proces van sociale informatieverwerking (Leffert et al., 2000; Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). Door het beperkt aantal onderzoek naar sociale informatieverwerking en deze doelgroep worden de bevindingen niet altijd gerepliceerd of zijn ze inconsistent. Onderstaand de belangrijke bevindingen tot nu toe met betrekking tot de stappen twee tot en met vijf van het SIV-model.

Van Nieuwenhuijzen en collega's (2004) vonden dat het interpretatieproces (stap twee) anders verloopt bij kinderen met een LVB. Leffert en collega's (2000) vonden dat kinderen met een LVB meer moeite hebben met het herkennen van vriendelijke intenties die gepaard gaan met een negatieve gebeurtenis. En verder situaties op dezelfde wijze misinterpreteren als jongere kinderen zonder een LVB. De vraag rijst waarom kinderen met een LVB sneller een vijandige intentie toekennen wanneer de intentie vriendelijke bedoeld is. Aan de ene kant kan dit veroorzaakt worden doordat zij simpelweg niet alle cues/ informatie oppikken (stap één van het SIV-model). Een andere mogelijkheid is dat zij de cues wel oppikken maar verkeerd interpreteren (stap twee). Dit laatste lijkt volgens Leffert en collega's (2000) waarschijnlijker. Kinderen met een LVB leggen de focus op het negatieve. Zij hebben moeite om de intentie te scheiden van het uiteindelijke gedrag. Leffert en collega's (2000) zien dit als een ontwikkelingsachterstand. Piaget sprak van 'centreren' en 'decentreren' waarbij een kind zich in het eerste geval alleen nog kan richten op één stimuli maar naarmate het ouder wordt, kan decentreren en zich op meerdere zaken tegelijk kan richten (multi-focussen). Dit laatste lijken kinderen met een LVB niet goed te kunnen waardoor zij zich slechts richten op de negatieve gebeurtenis en daarbij op een vijandige intentie (Leffert et al., 2000).

Over het bepalen van doelen (stap drie) en de verschillen tussen jongeren met een LVB en zonder een LVB is niets bekend.

Het proces van reacties genereren en de eerste spontane reactie (stap vier) verschilt ook voor jongeren met een LVB. Zij genereren minder assertieve reacties (Van Nieuwenhuijzen et al., 2004). Leffert en collega's (2000) vonden dat jongeren met een LVB in hun eerste reactie agressiever en submissiever waren en minder assertief dan jongeren zonder een LVB.

Stap vijf van het SIV-model, het evalueren van eventuele reacties en het inschatten van de eigen competentie bleek in het onderzoek van Van Nieuwenhuijzen en collega's (2004) ook anders voor jongeren met een LVB. Zij evalueren assertieve reacties als minder positief en zijn minder zeker over hun eigen competentie met betrekking tot een agressieve reactie in vergelijking met kinderen zonder een LVB. Uit een ander onderzoek, van Van Nieuwenhuijzen en collega's (2006a) komt naar voren dat jongeren met een LVB stap vijf over lijken te slaan en vanaf de reactiegeneratie direct over gaan op de keuze en uitvoering van een reactie.

Terugkerend naar het onderscheid tussen re- en proactieve agressie, lijkt er per agressie- type sprake van problemen op verschillende stappen van het SIV-model. De eerste twee stappen, en dan met name de intentietoekenning (stap twee), lijken bepalend te zijn voor reactieve agressie. Omdat reactieve agressie voortkomt uit zelfverdediging en er daarom iets fout lijkt te gaan bij het interpreteren van gedrag (vijandige interpretatie). Proactieve agressie lijkt sterker gerelateerd aan de latere stappen zoals het bepalen van doelen (stap drie), de (eerste) reactiekeuze (stap vier) en de evaluatie, eigencompetentie en uiteindelijk gekozen reactie (stap vijf). Proactieve agressie is een vorm die niet gaat over de eerste reacties maar meer om de latere (agressieve) keuzes die gemaakt worden om doelen te bereiken.

Dit onderzoek zal zich specifiek richten op de bovengenoemde stappen van het SIV-model in relatie tot re- en proactieve agressie. Eerst wordt reactieve agressie in relatie gebracht met stap twee van het SIV-model en vervolgens zal proactieve agressie besproken worden in relatie tot de stappen drie, vier en vijf. Er is vooralsnog weinig bekend over het SIV-model en de relatie met reactieve en proactieve agressie bij jongeren met een LVB. Onderstaand besproken onderzoeken zijn gedaan onder jongeren zonder een LVB.

Stap twee van het SIV-model en reactieve agressie

Uit een meta-analyse naar vijandige intentietoekenning en agressief gedrag van Orobio de Castro en collega's (Orobio de Castro et al., 2002) blijkt dat diverse onderzoeken naar het proces van intentietoekenning hebben uitgewezen dat agressieve kinderen een vijandige intentietoekenning hebben (Orobio de Castro et al., 2002). Zij interpreteren boodschappen die bijvoorbeeld provocerend zijn als een aanval op hen zelf. Agressie dient dan in de ogen van de ontvanger als zelfverdediging tegen de zender (Crick & Dodge, 1996). Stap één van het SIV-model, het coderen van aanwijzingen is hierbij een belangrijke voorspeller gebleken (Dodge, Coie & Lynam, 2006).

In een onderzoek van Nas en collega's (2005) naar delinquente jongeren komt naar voren dat vijandige intentietoekenning uniek gerelateerd is aan reactieve agressie. Dodge en collega's (Dodge,

Lochman, Harnisch, Bates & Pettit, 1997, in, Nas et al., 2005) vonden daarnaast dat reactieve agressie gerelateerd is aan vijandige intentietoekenning. Crick & Dodge (1996) vonden dat reactief agressieve kinderen meer vijandige intenties toekenden dan niet-agressieve kinderen met name bij kinderen tussen de tien en twaalf jaar. Kinderen die reactieve agressie vertonen zullen iemand niet snel 'het voordeel van de twijfel' geven en snel uitgaan van het negatieve bij het interpreteren van boodschappen (Crick & Dodge, 1996). Tot slot kwam er uit het onderzoek van Arsenio, Adams en Gold (2009) ook naar voren dat reactieve agressie gerelateerd is aan vijandige intentietoekenning. Deze relatie werd wel gemedieerd door aandachtsproblematiek.

Als reactieve agressie en een vijandige intentietoekenning met elkaar samen hangen is het mogelijk dat de reactieve agressie in stand wordt gehouden door een negatieve cirkel. Het begint bij een kind (1) dat agressief reageert op een boodschap van de ander (2) die als vijandig wordt ervaren. Vervolgens zal de zender van die boodschap (2) sneller negatief/ agressief reageren op het kind (1) waardoor dit kind (1) een daadwerkelijke vijandige intentie voelt en agressief zal reageren. Op deze manier is er sprake van een zelfvervullende profetie (Crick & Dodge, 1996). Het toekennen van een vijandige intentie lijkt een voorspeller van meer agressief gedrag over tijd (Dodge, Pettit, Bates & Valente, 1995).

Naast stap twee van het SIV-model, zijn agressieve kinderen ook op het proces van doelen bepalen, de eerste reactiekeuze en de drie substappen van stap vijf evaluatie/ competentie/ uiteindelijke keuze, anders dan niet-agressieve kinderen (Orobio de Castro et al., 2005).

Proactieve agressie en stap drie, vier en vijf van het SIV-model

Uit onderzoek van Crick & Dodge (1996) komt naar voren dat kinderen met proactieve agressie een voorkeur hebben voor doelen (stap drie) die instrumenteel zijn en gericht op zelfverbetering. Deze doelen kunnen daarom vaak relatiebeschadigend werken. Omdat proactief agressieve kinderen echter minder waarden lijken te hechten aan relationele doelen dan andere kinderen, zal dit geen factor zijn die het gedrag ontmoedigd. De voorkeur voor instrumentele doelen geeft dus steun of zelfs de motivatie voor het gebruik van agressie als handig en effectief instrument om een doel te bereiken (Crick & Dodge, 1996). Merk en collega's (2005) voegen hieraan toe dat doelen tevens gericht kunnen zijn op het verbeteren van de groepsstatus. Verder speculeren Crick en Dodge (1996) aan de hand van hun resultaten dat er bij proactieve agressie waarschijnlijk vaak sprake is van een succeservaring; namelijk het bereiken van het instrumentele doel. Het is daarmee waarschijnlijk dat de reactie opnieuw zal worden gekozen in een volgende situatie. Op deze manier kan proactieve agressie sterker worden over tijd.

Een agressieve eerste reactiekeuze (stap vier) ontstaat wanneer een kind verwacht dat er een positieve uitkomst zal zijn op de agressieve reactie. Deze verwachting kan het resultaat zijn van bekrachtiging van agressief gedrag in het verleden en van imitatie van agressieve rolmodellen, en lijkt proactieve agressie tot gevolg te hebben (Dodge et al., 1997, in, Nas et al., 2005).

Bij de uiteindelijke reactiekeuze (stap vijf) wordt een mogelijke reactie beoordeeld aan de hand van verschillende criteria. Deze criteria zijn onder andere de verwachte uitkomst (evaluatie) en de mate van zelfvertrouwen (zelfcompetentie) dat ervaren wordt om die bepaalde reactie ook

daadwerkelijk uit te voeren (Crick & Dodge, 1996). Agressieve kinderen verwachten in deze evaluatie relatief positieve uitkomsten op een agressieve reactie en voelen zich tevens zelfverzekerder om een agressieve reactie te tonen dan niet agressieve kinderen (Crick & Dodge, 1996). Omdat het volgens Dodge (1991) vooral bij proactieve agressie gaat om het uitkijken van een reactie waarmee een doel bereikt wordt is het waarschijnlijk dat deze bevindingen met name gebaseerd zullen zijn op proactief agressieve kinderen.

Tot het SIV-model (Crick & Dodge, 1994) behoort zoals eerder genoemd, ook de individuele 'database'. Een database die verschilt per persoon en bestaat uit genetisch materiaal en eerdere (sociale) ervaringen. Tot deze database behoort wellicht ook iemands zelfvertrouwen ofwel, gevoel van eigenwaarde. Het is daarom interessant om te kijken naar het gevoel van eigenwaarde onder jongeren met LVB in relatie tot sociale informatieverwerking en agressief gedrag.

Gevoel van eigenwaarde

Johnson (1997, in, Salmivalli, 2001) definieert gevoel van eigenwaarde als: *'de mate van waardigheid, kostbaarheid, respect en liefde die een individu aan zichzelf toebedeelt als mens in deze wereld'*. Volgens Harter (1999) is gevoel van eigenwaarde een combinatie van enerzijds het ervaren van vertrouwen in eigen kunnen op belangrijke gebieden en anderzijds het ervaren van steun of goedkeuring van belangrijke anderen. Zij definieert eigenwaarde als: *'iemands globale, evaluatieve kijk op zichzelf waarbij iemand de verschillende oordelen van belangrijke anderen vergelijkt ten aanzien van zichzelf'* (Harter, 1999). Zij ziet eigenwaarde als een sociaal construct. Vanaf ongeveer tweejarige leeftijd beginnen kinderen zichzelf doormiddel van taalgebruik te beschrijven en karakteristieken te herkennen. Wanneer een kind ouder wordt en zich cognitief verder ontwikkelt, zal het zijn vermogens op verschillende gebieden met anderen vergelijken. Hierdoor leert het volgens Harter (1999) om het ware zelfbeeld te onderscheiden van het ideale zelfbeeld. Wanneer een kind in deze tijd geen vertrouwen leert krijgen in eigen kunnen kan een laag gevoel van eigenwaarde ontstaan. Sociale banden met belangrijke anderen zoals ouders en/of opvoeders spelen hierbij een belangrijke rol.

Eigenwaarde en agressie

Er heerst een debat over de relatie tussen eigenwaarde en agressie. Waar voorheen altijd gesuggereerd werd dat een laag gevoel van eigenwaarde leidt tot agressie (Lochman & Dodge, 1994, in, Ostrowsky, 2010), komen recentere studies met het tegengestelde; dat juist een hoog gevoel van eigenwaarde samenhangt met agressief gedrag (Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro & Schaepers, 2007). De theorieën achter de relatie tussen eigenwaarde en agressie verschillen. Dit onderzoek zal zich beperken tot de relatie tussen een laag gevoel van eigenwaarde en reactieve agressie. Vanwege de complexiteit van het begrip 'hoog gevoel van eigenwaarde' in samenhang met andere concepten als 'narcisme' en 'zelfconcept' wordt een (te) hoog gevoel van eigenwaarde, vaak gekoppeld aan proactieve agressie, buiten beschouwing worden gelaten.

Laag gevoel van eigenwaarde en (reactieve) agressie

Vanuit de theorie wordt gesteld dat een laag gevoel van eigenwaarde leidt tot agressief gedrag. Veronderstelt wordt dat iemand met een laag gevoel van eigenwaarde zichzelf beschermt tegen negatieve gevoelens door de schuld van alle problemen en mislukkingen buiten zichzelf te plaatsen, wat kan leiden tot agressief gedrag naar anderen (Ostrowsky, 2010). Een tweede verklaring is dat iemand met een laag gevoel van eigenwaarde zichzelf wil bewijzen en/of laten zien door middel van agressie om op die manier het zelfvertrouwen te vergroten. Een andere verklaring is dat iemand met een laag gevoel van eigenwaarde agressief gedrag vertoont om een gevoel van macht en/of onafhankelijkheid te ervaren. Al met al diverse theorieën die een eventuele samenhang tussen een laag gevoel van eigenwaarde en agressief gedrag kunnen verklaren.

Meerdere onderzoeken hebben een relatie gevonden tussen een laag gevoel van eigenwaarde en agressie. Een longitudinaal onderzoek wijst uit dat adolescenten met een laag gevoel van eigenwaarde eerder veroordeeld worden voor een misdaad in hun volwassenheid dan adolescenten met een hoog gevoel van eigenwaarde, ook nadat gecontroleerd werd voor sekse, depressie en socio-economische status (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton & Caspi, 2006, in, Ostrowsky, 2010). Lochman en Dodge (1994, in, Ostrowsky, 2010) vonden dat gewelddadige jongens in de pre- en vroege adolescentie een laag niveau van ervaren zelfwaarde hadden.

De vraag rijst: als agressie en een laag gevoel van eigenwaarde met elkaar samenhangen; tot welke vorm van agressie zal het dan leiden? Zijn dat meer re- of meer proactieve vormen van agressie? Er is weinig onderzoek gedaan naar deze relatie. Vanuit de theorie dat iemand met een laag gevoel van eigenwaarde anderen de schuld geeft om zichzelf te beschermen kan gesteld worden dat een laag gevoel van eigenwaarde in verband staat met frustratie en zelfverdediging en dus meer zal samenhangen met reactieve agressie.

Eigenwaarde en jongeren met een LVB

Zoals eerder omschreven, ontwikkelen kinderen hun eigenwaarde steeds verder naarmate hun cognitieve vermogens zich ontwikkelen. Een kind vergelijkt zijn eigen vermogens met die van anderen. Het is mogelijk dat jongeren met een licht verstandelijke beperking zich naarmate ze ouder worden, vergelijken met hun leeftijdsgenoten en zich realiseren dat ze 'achter blijven' op cognitief gebied. Een gebied dat van groot belang is in de westerse maatschappij. Wanneer een kind met een LVB niet gelooft in zijn eigen kunnen kan dit invloed hebben op zijn gevoel van eigenwaarde.

Daarnaast speelt volgens Harter (1999) taal een belangrijke rol bij de vorming van eigenwaarde welke soms een struikelblok is voor kinderen/jongeren met een LVB. Wanneer iemand minder taalvaardig is kan deze zich minder goed uitdrukken en/of onderscheiden van anderen (Harter, 1999). Vanuit Harter's theorie (1999) zou dus gesteld worden dat problemen op sociaal of cognitief gebied van negatieve invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van eigenwaarde. Hiermee zijn kinderen met een LVB kwetsbaarder voor de ontwikkeling van een laag gevoel van eigenwaarde dan kinderen zonder LVB.

Hypotheses

Om te onderzoeken wat de invloed van sociale informatieverwerking op re- dan wel proactieve agressie is en van gevoel van eigenwaarde op agressie, zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

1. Jongeren met een laag gevoel van eigenwaarde hebben eerder een vijandige intentietoekenning dan jongeren met een hoog gevoel van eigenwaarde, waardoor zij reactieve vormen van agressie vertonen.

2. Jongeren die proactieve vormen van agressie vertonen hebben extern sociaal negatieve en extern praktische doelen, een agressieve eerste reactiekeuze, een positieve evaluatie en positieve competentie op een agressieve reactie en een agressieve uiteindelijke reactiekeuze.

Methode

Achtergrond

Dit onderzoek maakt deel uit van een onderzoek naar de effectiviteit van de behandelinterventie 'De Dialoog' (Boukes & Kocken, 2009; Kocken, 2009). De Dialoog is een training voor groepsleiders van jongeren met een LVB en gedragsproblemen. De data van de eerste nulmetingen van dit onderzoek zijn ten dele gebruikt voor het huidige onderzoek. Ten tijde van de nulmetingen hebben de groepsleiders nog niet deelgenomen aan de training.

Participanten

In totaal hebben 49 kinderen/ jongeren met een LVB en gedragsproblemen geparticipeerd aan dit onderzoek. De jongeren zijn allen woonachtig in residentiële setting binnen de instelling Lijn 5. Een jeugdinstelling die verspreid is over de provincies Noord-Holland, Gelderland en Utrecht.

De groep jongeren met een lichtverstandelijke beperking bleek een vrij heterogene groep, onder andere vanwege de brede definitie gehanteerd in dit onderzoek. Het betreft jongeren met een IQ tussen de 50 en 70 en met een IQ tussen de 70 en 85 waarbij sprake is van een beperkt sociaal, praktisch en conceptueel aanpassingsvermogen. Het intelligentieniveau van de jongeren is eerder bepaald door de instelling en intelligentieonderzoek is daarom in dit onderzoek niet nader onderzocht. De jongeren zijn in de leeftijd van 10 tot en met 19 jaar met een gemiddelde leeftijd van 15, 4 jaar (SD = 1.81). De steekproef bestaat uit 23 mannen (47%) en 26 vrouwen (53%).

Procedure

Ten behoeve van het onderzoek naar de effectiviteit van 'de Dialoog', zijn computertaken en een reeks vragenlijsten afgenomen bij de deelnemende jongeren en bij hun groepsleiding, ouders en/of leerkrachten. Zowel de jongere als de ouders of voogd hebben vooraf toestemming gegeven na een voorlichting van de behandelcoördinator. De testafnames zijn gedaan door studenten van de Universiteit Utrecht. Een testafname bestond uit zeven taken van de Amsterdamse Neurologische Taken (ANT) op de computer, vervolgens de afname van 4 vragenlijsten en tot slot de afname van de SPT (middels videomateriaal). De vragenlijsten waren achtereenvolgens de CBSK of CBSA, de B-toets, de PGP-vragenlijst (Persoonlijk Groei Plan) en de UCL (Utrechtse Coping List). Voor dit onderzoek is slechts gebruik gemaakt van de SPT en de CBSK/A. De testafname was individueel. Benadrukt werd dat alle antwoorden vertrouwelijk behandeld zouden worden en niet gedeeld werden met derden. Alle vragen zijn door de testleider aan de jongeren voorgelezen, waardoor leesvaardigheid geen rol heeft kunnen spelen. De jongere vulde zelf de vragenlijst in. De totale afnameduur was gemiddeld drie uur. In totaal werd er twee keer gepauzeerd. Na afloop werd de afname kort nabesproken en kregen de jongeren een VVV- bon ter waarde van vijf euro.

De groepsleiding en/of ouders en/of leerkrachten van de jongeren kregen een vragenlijstenpakket opgestuurd. Deze bestond uit onder andere de IRPA, gebruikt in dit onderzoek. De IRPA is ingevuld door de vaste groepsleiding van de jongeren, mentor of behandelcoördinator.

Instrumenten

Agressie

Om de twee agressie type te bepalen is gebruik gemaakt van de IRPA (Instrument for Reactive and Proactive Aggression; Polman, Orobio de Castro, Thomaes & van Aken, 2009). Een vragenlijst die vorm en functie van agressie van elkaar scheidt. De lijst is ingevuld door de vaste groepsleiding van het kind of door zijn/haar mentor of behandelcoördinator. Afname geschiedde voor 50% van de deelnemers schriftelijk, de overige afnames zijn telefonisch verricht. De vragenlijst bestaat uit zeven vragen elk bestaande uit twee delen.

Deel A. gaat over de vorm en frequentie van agressie. Hierin wordt gevraagd hoe vaak het kind een bepaalde vorm van agressie vertoont. De vragen gaan hierbij over: schoppen, duwen, slaan, schelden, bekvechten, liegen/roddelen en iets stiekem doen. Gekozen kan worden uit: nooit (score 0), een enkele keer (score 1), wekelijks (score 2), meerdere keren per week (score 3) en dagelijks (score 4).

Deel B. van iedere vraag gaat over de functie van agressie. Er wordt gevraagd waarom het kind die bepaalde vorm van agressie vertoont. De keuze mogelijkheden zijn hierbij opgedeeld in drie proactieve en drie reactieve redenen. De proactieve redenen zijn: om te kwetsen of gemeen te zijn, om de baas te spelen, en omdat het kind hier plezier in had. De reactieve opties zijn: omdat het kind van streek raakte toen anderen hem/haar plaagden, omdat het kind zich bedreigd of aangevallen voelde, en omdat het kind kwaad was. Per reden kan gekozen worden uit: nooit (score 0), zelden (score 1), soms (score 2), meestal (score 3) en steeds (score 4). In bijlage 1 de volledige vragenlijst zoals afgenomen bij de mentor, vaste groepsleiding of behandelcoördinator.

Bij de verwerking van de vragenlijst wordt het aantal keer dat een vorm (deel A) vertoond wordt, vermenigvuldigd met het aantal keer dat de reden geldig is (deel B). Wanneer een kind bijvoorbeeld wekelijks schopt (score 2) en dit nooit doet om de baas te spelen (score 0) dan is de score voor het kind $2 \times 0 = 0$. Wanneer het kind de score 3 (meestal) zou hebben op 'de baas spelen' zou het kind een score op dit item van $2 \times 3 = 6$ krijgen. Voor iedere vraag, 7 in totaal, en iedere functie (de zes bovengenoemde) is deze score berekend. De score van de drie proactieve redenen zijn vervolgens bij elkaar opgeteld evenals de score van de drie reactieve redenen. Dit heeft geleid tot een proactieve agressie score en een reactieve agressie score per kind.

Polman en collega's (2009) vonden in een onderzoek van 427 kinderen tussen de tien en dertien jaar, goede convergente validiteit en construct validiteit. De vragenlijst werd in dit onderzoek ingevuld door de leerkracht. Tevens vonden zij voor zowel reactieve als proactieve agressie uitstekende betrouwbaarheden met een Cronbach's alpha van .91 voor de reactieve agressie schaal en .86 voor de proactieve schaal (Polman et al., 2009). De reactieve schaal heeft in dit onderzoek een Cronbach's alpha van .75. De proactieve schaal een Cronbach's alpha van .67.

Sociale informatieverwerking

Voor het meten van de vijandige intentietoekenning, de agressieve eerste reactiekeuze, de externe doelen en de reactie evaluatie, competentie en uiteindelijke keuze uit het SIV-model is de SPT-MLK (*Sociale probleem oplossingsstest voor kinderen met LVB*; Van Nieuwenhuijzen, Bijman, Lamberix,

Wijnroks & Matthys, 2008) gebruikt. Een speciaal voor kinderen met een LVB gereviseerde versie van de Sociale probleem oplossingsstest (SPT; Matthys et al., 1999). De SPT-MLK bestaat uit vijf videofragmenten waar volgens een gestructureerd interview vragen over worden gesteld om de verschillende stappen van het SIV-model te onderzoeken. In elk van de vijf videofragmenten wordt door kinderen of volwassenen (afhankelijk van de leeftijd van de participant) een situatie geacteerd waarin iemand wordt benadeeld. Bij twee deelnemers is de kindversie van de SPT-MLK afgenomen, bij de overige deelnemers de volwassen versie van de SPT-MLK. Aan de deelnemers wordt gevraagd zich met de benadeelde persoon te identificeren. De acteurs, de situaties en de manier waarop een van de personen wordt benadeeld zijn per fragment verschillend. Onderzoek heeft uitgewezen dat de vijf videofragmenten van de SPT-MLK dezelfde factor, namelijk 'benadeeld worden', meten (Matthys, Maassen, Cuperus, & van Engeland, 2001, in, Van Nieuwenhuijzen et al., 2006a).

Elk videofragment bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt de probleemsituatie getoond en besproken en in het tweede deel worden verschillende reactiemogelijkheden (assertief, agressief en submissief) van de benadeelde persoon getoond waarna er vragen worden gesteld. Het eerste deel begint met de probleemsituatie. Daarna volgen een aantal vragen om de verschillende stappen van sociale informatieverwerking te kunnen meten: 1.'wat gebeurde er?' (proces van encoderen) 2.'wat is het probleem?' (proces van interpreteren/ probleemherkenning); 3.'gebeurde het expres of per ongeluk?' (proces van interpreteren/attributie toekenning); 4.'waaraan kun je dit zien?' (encoderen van intentie); 5.'hoe zou jij je voelen als je werd [probleemsituatie]', (onderkennen van emoties); 6.'wat zou jij doen als je werd [probleemsituatie]?' (proces van reacties genereren, eerste spontane reactie); 7.'waarom zou je dat doen?' (doelen verduidelijking) en 8a-c.'wat zou je nog meer kunnen doen (dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen/eigenlijk niet mag)?' (proces van meerdere reacties genereren). Na deze vragen werden drie reactiemogelijkheden getoond (deel twee/ proces van reactie selecteren). Elke reactie werd gevolgd door de vragen; 'vind je dit handig om te doen?' (proces van evaluatie) en 'zie jij jezelf ook zo doen als jij wordt [probleemsituatie]', (verwachte eigen competentie). Tot slot is gevraagd welk van de drie reactiemogelijkheden zij als beste waardeerden (proces van reactiekeuze). In bijlage 2 het protocol en het geconstrueerde interview van de SPT-MLK.

De antwoorden van de deelnemers op de open vragen zijn letterlijk door de testleiders genoteerd. Om de vijandige intentietoekenning te meten richt dit onderzoek zich op de antwoorden van de jongeren op vraag 3. De antwoorden op vraag drie werden als volgt gescoord: 'weet het niet' = 0, 'expres' =1, 'per ongeluk' =2. De schaal 'vijandige intentietoekenning' is berekend door alle keren dat 'expres' geantwoord is bij elkaar op te tellen. Omdat de test bestaat uit vijf filmpjes levert dit per participant een score van 0 tot 5 op.

Om de agressieve reactiegeneratie te meten worden de antwoorden op vraag 6 gebruikt. Deze zijn als volgt gescoord: 'assertief/prosociaal' = 1 (erover praten, vrede/vrienden maken), 'agressief/antisociaal' = 2 (terugschelden, boos worden), 'submissief/passief' = 3 (gewoon toelaten, niets doen), 'gekozen gecontroleerde emotie' = 4 (er niets van aantrekken, doorlopen en iets leuks gaan doen), 'autoriteit om hulp vragen' = 5 (hulp vragen/halen, naar de leerkracht gaan). De beoordelaar bepaalde achteraf aan de hand van het gegeven antwoord tot welke categorie het antwoord behoorde. De schaal 'agressieve reactiegeneratie' is berekend door alle keren dat de

participant een 'agressief/antisociaal' antwoord gaf, bij elkaar op te tellen wat een score van 0 tot 5 op levert. Om te bepalen waarom de participant een bepaalde reactie kiest (doel) is gebruik gemaakt van vraag 7. Deze vraag wordt als volgt gescoord: 'Interne wraakzuchtige doelen' = 1.1, 'interne vermijdingsdoelen' = 1.2, 'interne verlichtingsdoelen' = 1.3, 'externe sociaal positieve doelen' = 2.1, 'externe sociaal negatieve doelen' = 2.2, 'externe praktische doelen' = 2.3, 'externe normatieve doelen' = 2.4. De beoordelaar bepaalde achteraf aan de hand van het gegeven antwoord tot welke categorie het antwoord behoorde. De schaal 'extern sociaal negatieve en extern praktische doelen' is berekend door 2.2 en 2.3 bij elkaar op te tellen. De evaluatie per reactie werd gemeten door de vraag: 'vind je dit handig om te doen?'. De score voor een positieve evaluatie op de agressieve reactie is berekend door alle keren dat de participant 'ja' antwoordde bij elkaar op te tellen. Voor de eigen competentie werd per reactie gevraagd: 'zie jij jezelf dit ook zo doen?'. De berekening voor deze vraag is dezelfde als die vraag de evaluatie- vraag. Tot slot is de vraag gesteld welke van de drie reacties de participant als best beschouwd. De score is berekend door alle keren dat een participant de agressieve reactie het beste vond bij elkaar op te tellen. De SPT is in eerder onderzoek valide gebleken (Van Nieuwenhuijzen et al., 2005).

De Cronbach's alpha van de variabele 'doelen bepalen' is in dit onderzoek 'goed' bevonden (.89). De betrouwbaarheden van de overige variabelen zijn in dit onderzoek onvoldoende waarbij de hoogste waarde een Cronbach's alpha van .32 was en waarbij de schaal 'eigen competentie' een negatieve alpha had.

Eigenwaarde

Om de mate van vertrouwen in eigen kunnen en het beeld dat jongeren van zichzelf hebben te onderzoeken is gebruik gemaakt van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Bergh & ten Brink, 1997) voor kinderen tot 12 jaar; en de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA; Treffers, Goedhart, Veerman, Bergh, van den Ackaert & Rycke, 2002) voor jongeren vanaf 12 jaar. De twee instrumenten zijn nagenoeg hetzelfde, aangepast op leeftijd. De CBSK/CBSA geeft weer hoe een jongere over zichzelf denkt, en hoe hij/zij de eigen vaardigheden ervaart.

Bij twee deelnemers is de CBSK afgenomen, bij de overige deelnemers de CBSA. De CBSK bestaat uit 36 items en de CBSA uit 35 items. Per vraag zijn er twee tegengestelde stellingen. Het kind kiest eerst welke stelling het beste past en vervolgens of deze 'helemaal waar' of 'een beetje waar' is voor hem/haar. Het scoren gebeurt op een vier- puntschaal: het meest competente antwoord krijgt de waarde vier, het minst competente antwoord de waarde één. De CBSK is verdeeld over zes subschalen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding en gevoel van eigenwaarde. De CBSA heeft naast deze schalen nog een extra schaal. De schaal Hechte Vriendschap is toegevoegd omdat dit domein in de adolescentie erg belangrijk wordt en niet terug te vinden is in de overige schalen (Treffers et al., 2002). In bijlage 3 de complete versies van de CBSK en CBSA zoals ingevuld door de participanten.

De schalen verwijzen naar afzonderlijke facetten van het zelf- concept. De CBSK is de Nederlandstalige bewerking van Harter's *Self Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985, in,

Veerman et al., 1997). Het begrip van zelfwaardering dat Harter ontwikkelde is multi- dimensionaal. Meerdere domeinspecifieke competentiebelevingen kunnen worden onderscheiden en daarnaast als globale factor het gevoel van eigenwaarde. Verondersteld wordt dat de eigenwaarde en domeinspecifieke competentiebelevingen met elkaar samenhangen. Er is hierbij geen sprake van een factor van hogere orde (een overkoepelende zelfwaardering) en de relaties tussen de specifieke competentiebelevingen en de globale schaal verschillen van elkaar.

Veerman en collega's (1997) vonden voor de CBSK redelijk tot goede alpha- coëfficiënten voor de interne consistentie van alle schalen met uitzondering van de subschaal 'gedragshouding', waarvoor een coëfficiënt werd gevonden die matig is te noemen. De test- hertest betrouwbaarheid bleek redelijk tot goed voor alle subschalen met uitzondering van de subschaal 'sociale acceptatie'. Treffers en collega's (2002) vonden een gemiddeld tot goede interne consistentie voor de subschalen van de CBSA. De test- hertest betrouwbaarheid van de subschalen van deze test waren redelijk tot goed. Voor de betrouwbaarheid van de subschaal 'gevoel voor eigenwaarde' werd in dit onderzoek een Cronbach's alpha van .85 gevonden (voor de CBSK en CSBA samen) welke geclassificeerd wordt als 'goed'.

Data analyse

Middels het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) zijn de gegevens geanalyseerd. De resultaten voor hypothese één zijn berekend middels bivariate correlaties en een regressie analyse. De resultaten voor hypothese twee zijn berekend middels bivariate correlaties.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Tabel 2. Aantal respondenten (n), gemiddelde scores (M) en standaarddeviaties (SD) van alle variabelen.

Variabele	N	M	SD
Proactieve agressie	42	25.9	26.84
Reactieve agressie	42	31.57	34.04
Vijandige intentie	49	3.1	.8
Externe doelen 2.2 & 2.3	49	.63	.95
Agressieve eerste reactie	49	.65	.93
Positieve evaluatie agressieve reactie	49	2.2	.79
Positieve competentie agressieve reactie	49	2.3	.8
Agressieve reactie als best gekozen	49	1.29	1.19
Gevoel van Eigenwaarde	48	41.08	29.25

De gemiddelde scores, standaarddeviaties en het aantal respondenten van de variabelen uit dit onderzoek zijn opgenomen in Tabel 2. Het totale aantal respondenten in dit onderzoek bedraagt 49. Om te onderzoeken of reactieve agressie en proactieve agressie twee aparte variabelen zijn is de correlatie tussen de twee berekend. De Pearsons r van deze relatie is .74 ($p < .01$).

Resultaten met betrekking tot de onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1: De relatie tussen eigenwaarde, vijandige intentie en reactieve agressie.

Voordat er een regressie analyse wordt toegepast is gekeken naar de correlatie tussen de variabelen. Deze zijn opgenomen in Tabel 3.

Tabel 3. Pearson's r correlaties tussen de variabelen van onderzoeksvraag 1.

	Eigenwaarde	Vijandige intentie	Reactieve agressie
Eigenwaarde			
Vijandige intentie	.071		
Reactieve agressie	.097	-.386*	

* = $p < .05$. ** = $p < .01$. Two-tailed

Er is sprake van een significante negatieve correlatie tussen reactieve agressie en vijandige intentietoekenning ($-.386$, $p < .05$). Dit betekent dat hoe hoger de reactieve agressie-score des te lager de score op vijandige intentietoekenning. De relaties tussen eigenwaarde en vijandige intentietoekenning en eigenwaarde en reactieve agressie zijn niet significant gebleken.

Wanneer alleen de functie-items van het instrument voor agressie bij elkaar worden opgeteld en de frequentie van het gedrag buiten beschouwing wordt gelaten, verdwijnt de relatie tussen

vijandige intentietoekenning en reactieve agressie. Vanwege de niet significante correlaties tussen eigenwaarde en de overige constructen zal er geen regressie analyse toegepast worden.

Naast de gegevens in Tabel 3 is gekeken naar de correlaties van proactieve agressie op beide variabelen. Er is ook voor proactieve agressie een negatieve significante relatie gevonden met vijandige intentietoekenning ($-.323, p < .05$). Er is geen relatie voor proactieve agressie en gevoel van eigenwaarde gevonden.

Onderzoeksvraag 2: De relatie tussen proactieve agressie en het bepalen van doelen, de eerste reactie keuze en de evaluatie/eigen competentie en uiteindelijke reactie keuze ofwel: stap drie, vier en vijf van het SIV-model.

Tabel 4. Pearson's r correlaties tussen de variabelen van onderzoeksvraag 2.

	Proactieve agressie	Externe doelen 2.2/2.3	Eerste reactiekeuz e agressief	Positieve evaluatie agr. reactie	Positieve eigen competentie agr. reactie	Agressieve reactie keuze
Proactieve Agressie						
Externe doelen 2.2/2.3	-.292					
Eerste reactiekeuze agressief	.145	.018				
Positieve evaluatie agressie	.064	.019	.412**			
Positieve eigen competentie agressie	.012	-.09	-.043	-.286*		
Agressieve reactie keuze	.347*	-.181	.338*	.468*	-.106	

* = $p < .05$. ** = $p < .01$. Two-tailed

Er is sprake van een significantie positieve correlatie tussen proactieve agressie en de uiteindelijke reactiekeuze ($.347, p < .05$). De relaties tussen proactieve agressie en de externe doelen, proactieve agressie en de eerste agressieve reactiekeuze, proactieve agressie en de positieve evaluatie en tussen proactieve agressie en eigen competentie zijn alle vier niet aangetoond.

Binnen het instrument de SPT zijn verder enkele significante correlaties. Het positief evalueren van agressieve reacties hangt samen met drie andere onderdelen. In het geval van de eigen competentie deze relatie negatief ($-.286, p < .05$). Hoe meer positieve evaluaties op een agressieve reactie, hoe minder snel iemand zal aangeven de reactie ook zelf te geven. Bij de andere twee onderdelen, eerste reactiekeuze en agressieve uiteindelijke keuze is deze relatie positief. Hoe meer positieve evaluaties iemand geeft op een agressieve reactie, hoe meer agressieve eerste reacties iemand zal geven ($.412, p < .01$) en des te meer uiteindelijke agressieve reacties iemand zal kiezen ($.468, p < .01$). Tot slot hangt een agressieve eerste reactie positief samen met het kiezen van een uiteindelijke agressieve reactie ($.338, p < .05$).

Naast de gegevens uit Tabel 4 is gekeken naar de relatie van reactieve agressie en bovengenoemde variabelen. Voor reactieve agressie zijn er geen significante relaties gevonden met de stappen drie, vier en vijf van het SIV-model.

Discussie

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de mogelijke achterliggende mechanismen van reactieve proactieve agressie bij jongeren met een licht verstandelijke beperking om op deze wijze een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van interventies. Er is onderzoek gedaan naar de relatie tussen sociale informatieverwerking en re- dan wel proactieve agressie bij jongeren met een LVB. Daarnaast is de relatie tussen een laag gevoel van eigenwaarde, vijandige intentietoekenning en reactieve agressie onderzocht bij deze doelgroep.

Als eerste is voorspeld dat jongeren met een laag gevoel van eigenwaarde een vijandige intentietoekenning hebben waardoor zij reactieve vormen van agressie vertonen.

Er is een relatie gevonden tussen vijandige intentietoekenning en reactieve agressie. Deze relatie verloopt echter in tegengestelde richting dan voorspeld, het verband is negatief. Vanuit de theorie wordt verondersteld dat jongeren reactieve agressie vertonen vanuit een gevoel van zelfverdediging. Een logische stap van het SIV-model waarbij een aanval kan worden ervaren is bij het interpreteren van de boodschap en dus het toekennen van de intentie. Niet alleen vanuit de theorie wordt een positief verband verondersteld, ook uit eerder onderzoek is gebleken dat reactief agressieve kinderen meer vijandige intenties toekennen dan niet- agressieve kinderen (Crick & Dodge, 1996).

Naast deze bevinding zijn de andere relaties van deze hypothese uitgebleven. Er is geen relatie gevonden tussen gevoel van eigenwaarde en vijandige intentietoekenning. Ook de relatie tussen eigenwaarde en reactieve agressie is niet aangetoond. Vanwege deze ontbrekende relaties is het aantonen van een verband tussen de drie variabelen niet mogelijk.

Omdat zowel de theorie als eerder onderzoek andere resultaten hebben voorspeld dan hierboven omschreven is het mogelijk dat de gevonden resultaten beïnvloed zijn door methodologische aspecten.

Een eerste aspect heeft betrekking op de SPT-MLK, het instrument waarmee het proces van sociale informatieverwerking is gemeten. Het instrument is op de meeste variabelen onbetrouwbaar gebleken waaronder ook de variabele 'intentietoekenning'. Dit betekent dat er geen samenhang is gevonden tussen de vijf videovignettes. Dit heeft waarschijnlijk invloed gehad op de resultaten.

Naast de betrouwbaarheid is er weinig bekend over de validiteit van het instrument. Aan participanten wordt gevraagd of degene in het filmpje 'expres' of 'per ongeluk' handelde. Wanneer 'expres' werd geantwoord is deze score genoteerd als een vijandige intentietoekenning. Tijdens de testafnames kwam echter naar voren dat in bepaalde video's niet altijd goed geacteerd wordt, waardoor sommige handelingen als 'expres' werden bestempeld omdat de acteur niet overtuigend speelde. Bij één specifiek filmpje kwam deze bevinding expliciet naar voren maar uitsluiting van deze video had geen effect op de negatieve relatie. Mogelijk is er bij meerdere video's een (te) onrealistische situatie neergezet.

Verder is er in dit onderzoek geen inter-beoordelaar betrouwbaarheid getest bij het scoren van de geconstrueerde interviews en waren de onderzoekers die ook de scoring verrichtte, ongetraind.

Er loopt momenteel een onderzoek naar de meetinstrumenten die vijandige intentietoekenning meten (Orobio de Castro, Ariswalla, Pettit & Mize, 2010). De eerste resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat het gebruik van videovignettes de relatie tussen vijandige intentietoekenning en agressie niet uitwijst terwijl bij andere methodes deze relatie wel wordt gevonden.

Een tweede methodologisch aspect dat mee kan hebben gespeeld in de negatieve relatie tussen vijandige intentietoekenning en reactieve agressie heeft betrekking op de afname van de IRPA, het instrument waarmee de vorm van agressie bepaald is. Vanwege praktische problemen ten tijde van het onderzoek is deze vragenlijst niet altijd zoals van tevoren beoogd, schriftelijk afgenomen maar bij de helft van de participanten telefonisch doorgenomen. Dit kan effect hebben gehad op de resultaten van de re- en proactieve agressie, wat mogelijk weer effect heeft gehad op de negatieve relatie in kwestie. Wanneer in de analyse apart werd gekeken naar de schriftelijke afnames en de telefonische, bleek dat de relatie slechts significant was bij de telefonische afnames. Daarnaast is de vragenlijst, wederom vanwege praktische problemen, niet altijd bij de mentor van de jongere afgenomen maar in sommige gevallen ook bij de vaste groepsleiding of de behandelcoördinator. Ook dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten aangezien een behandelcoördinator in tegenstelling tot de vaste groepsleiding de jongere niet iedere dag ziet, en een mentor naast vaste groepsleiding de jongere waarschijnlijk ook op persoonlijker, individueel niveau kent.

Naast de bovenstaand besproken negatieve relatie en de methodologische kritiekpunten, is het interessant dat er geen relaties zijn aangetoond omtrent het construct 'gevoel van eigenwaarde'.

Wanneer gekeken wordt naar de scores op deze variabele is te zien dat (slechts) een kwart van de jongeren op de ondergrens zit en de jongeren in dit onderzoek dus een redelijk gemiddeld zelfbeeld blijken te hebben. Dit kan betekenen dat de theorie dat jongeren met een LVB kwetsbaarder zijn voor een laag zelfbeeld niet klopt en deze jongeren dezelfde ontwikkeling meemaken als ieder ander op dit gebied.

Een andere mogelijkheid is dat de manier waarop eigenwaarde gemeten is in dit onderzoek niet aansluit bij de complexiteit van het begrip. Mogelijk is 'gevoel van eigenwaarde' niet zo'n globaal construct als in dit onderzoek gemeten. Zo maakte Sandstrom en Jordan (2008, in, Ostrowsky, 2010) onderscheid tussen impliciet en expliciet zelfvertrouwen. Waarbij het expliciete deel de bewuste kijk op het 'zelf' is en het impliciete deel een minder bewust, meer automatische en reflectieve kijk. Zij maakte middels deze twee vormen diverse types van zelfvertrouwen, waarbij iemand bijvoorbeeld een hoog expliciet maar een laag impliciet zelfvertrouwen heeft: het verdedigend zelfvertrouwen (Sandstrom & Jordan, 2008, in, Ostrowsky, 2010). Het verdedigend zelfvertrouwen is een interessant type met betrekking tot bijvoorbeeld reactieve agressie waarbij de jongere zichzelf als 'zeker' bestempeld en hier naar handelt, maar waaronder een diepere, onbewuste laag ligt van onzekerheid die er voor zorgt dat de persoon zich continu aangevallen en slachtoffer voelt ofwel: een overdosis aan vijandige intentietoekenning. Ook Salmivalli (2001) brengt het unidimensionale concept van eigenwaarde en het 'hoog' of 'laag' zijn daarvan in twijfel. Volgens haar is het waardevoller eigenwaarde te zien als een

multidimensionaal concept dat niet op een continuüm zit (van hoog naar laag). Verschillen moeten gemaakt worden op kwalitatief niveau zoals verschillende types van ongezond zelfvertrouwen. Twee van deze types kunnen bijvoorbeeld het onderschatten van zichzelf of het narcistisch weigeren om negatieve dingen van zichzelf te zien. Het is volgens Salmivalli toch vooral de laatste die geassocieerd kan worden met agressie (Salmivalli, 2001). Daarbij kan men zich afvragen of het niet beter is constructen als 'narcisme' en 'zelfconcept' te onderzoeken in relatie tot agressie. Deze lijken in de relatie tussen agressie en het 'zelf' meer te verklaren dan gevoel van eigenwaarde (Taylor, Davis-Kean & Malanchuk, 2007, in, Ostrowsky, 2010).

Een derde verklaring voor het feit de resultaten omtrent gevoel van eigenwaarde zijn uitgebleven heeft betrekking op het de CBSK/A, het instrument voor gevoel van eigenwaarde. De CBSK/A meet de cognitieve evaluaties van iemands eigen trekken en kwaliteiten. Het is geen instrument om 'zelfvertrouwen in het algemeen' of acceptatie van 'iemands zelf zoals het is' te meten (Salmivalli, 2001). Instrumenten om gevoel van eigenwaarde of zelfvertrouwen te meten zijn al vaker bekritiseerd vanwege de gevoeligheid op sociale wenselijkheid. Een uitkomst op de CBSK/CBSA kan ook gebaseerd zijn op hoe een jongere zichzelf graag 'zou willen' zien in plaats van het daadwerkelijke gevoel van eigenwaarde. Het is een instrument dat inspeelt op cognitie en niet zozeer op gevoelens. Hierdoor mist het een belangrijk aspect van gevoel van eigenwaarde namelijk hoe iemand zich kan 'voelen' in verschillende situaties. Een instrument dat gevoel van eigenwaarde meet zonder dat bovenstaande risico's worden gelopen, is tot op heden niet ontwikkeld. Een mogelijkheid om naast iemands cognitie ook het gevoel te meten is wellicht door meer situatiespecifieke vragen te stellen en hierbij ook vragen te stellen over wat iemand voelt op een bepaald moment. Op deze manier worden de vragen minder algemeen, persoonlijker en spreken ze beter tot de verbeelding. Het aspect van sociale wenselijkheid is hier wellicht niet mee verdwenen maar dit aspect zal waarschijnlijk nooit geheel verdwijnen gezien het feit dat het om zelfrapportage gaat.

Een vierde en laatste verklaring ligt in het instrument en de doelgroep jongeren met een LVB. De CBSK en CBSA zijn ontwikkeld voor kinderen en jongeren binnen de 'normale' range van intelligentie. Eerder onderzoek naar het meten van 'ervaren competentie' bij kinderen met een LVB is niet vaak gedaan vanwege het ontbreken van een betrouwbaar instrument voor deze doelgroep. Het gebruik van plaatjes (visuele vragen) voor deze doelgroep bij het meten van 'ervaren competentie' is wel betrouwbaar gebleken (Elias, Vermeer & Hart, 2005). Mogelijk heeft het meetinstrument invloed gehad op de resultaten, in de zin dat deze te abstract was voor de doelgroep.

In de tweede hypothese van dit onderzoek is voorspeld dat jongeren die proactieve vormen van agressie vertonen 'extern sociaal negatieve' en 'extern praktische' doelen hebben, een agressieve eerste reactiekeuze, een positieve evaluatie en competentie op een agressieve reactie en een agressieve uiteindelijke reactiekeuze.

Proactieve agressie heeft in dit onderzoek samenhang met (een deel van) stap vijf van het SIV-model, namelijk een positieve relatie met de uiteindelijke agressieve reactiekeuze. De relaties tussen proactieve agressie en extern praktische doelen, eerste reactiekeuze, evaluatie en competentie zijn allen niet aangetoond.

De gevonden relatie tussen proactieve agressie en de uiteindelijke agressieve reactiekeuze is positief. Hoe agressiever de reactie keuze hoe meer proactieve agressie een jongere zal vertonen. Na verdere analyse bleek dat deze samenhang niet geldt voor reactieve agressie. Dit is in samenspraak met de theorie en eerdere bevindingen. Er kan gesteld worden dat proactief- agressieve jongeren een duidelijke keuze maken voor een agressieve reactie. Bij reactieve agressie gaat deze samenhang niet op, omdat er bij deze vorm veel minder sprake is van een bewuste, cognitieve keuze en het vooral lijkt te gaan om een emotionele reactie.

In de huidige studie is proactieve agressie niet in relatie gevonden met het stellen van externe doelen, de eerste agressieve reactiekeuze en een positieve evaluatie/ eigen competentie van een agressieve reactie. Mogelijke verklaringen voor het uitblijven van deze relaties liggen zowel op theoretisch als methodologisch vlak. De methodologische mankementen van de instrumenten voor zowel (proactieve) agressie als sociale informatieverwerking zijn deels bij onderzoeksvraag één al aanbod gekomen. Deze aspecten kunnen tevens van invloed zijn geweest op hypothese twee.

Een ander methodologische kritiekpunt heeft betrekking op de doelen zoals gesteld door de SPT-MLK en proactieve agressie. Proactieve agressie heeft in deze studie geen relatie met het stellen van extern praktische doelen. Maar op welke wijze deze doelen zich verhouden tot de functies van proactieve agressie is onduidelijk. Vanuit de theorie wordt gesteld dat de doelen bij proactieve agressie vaak instrumenteel van aard zijn of de persoon in kwestie iets opleveren met betrekking tot groepsstatus (Merk et al., 2005). Op basis hiervan is verondersteld dat jongeren die proactieve vormen van agressie vertonen met name hoog zullen scoren op de 'extern sociaal negatieve doelen' en de 'praktische doelen'. Hierbij wijst de eerste op doelen die gericht zijn op het verbeteren van je sociale positie ten koste van anderen, en de tweede op doelen die gericht zijn op praktische zaken. Men kan zich echter afvragen of de doelen zoals gesteld in de SPT-MLK, aansluiten op de functies van proactieve agressie omdat doelen zoals gegeven door participanten onder een kopje zijn geschaard dat wellicht veel breder is dan alleen instrumenteel of om groepsstatus te verbeteren. Kort samengevat: de labeling van de doelen uit de SPT-MLK sluit niet goed aan op de functies van proactieve (en reactieve) agressie. Het is voor vervolgonderzoek belangrijk dat doelen gescoord kunnen worden die direct wijzen op proactieve agressie (iets bereiken) en doelen die wijzen op reactieve agressie (verdediging). Mogelijk worden er dan wel relaties worden aangetoond tussen de doelen en de vormen van agressie.

Naast het behalen van doelen is het op theoretisch vlak interessant te kijken naar de relatie tussen proactieve agressie en het uitblijven van een relatie met (delen van) stap vijf van het SIV-proces namelijk: de positieve evaluatie en de positieve competentie van een agressieve reactie. Van Nieuwenhuijzen en collega's (2006a) onderzochten de relatie tussen agressie en sociale informatieverwerking bij jongeren met een LVB en kwamen tot de conclusie dat stap vijf van het SIV-model zoals gegeven door Crick en Dodge (1994) niet noodzakelijk bleek bij het verklaren van agressief gedrag bij deze doelgroep. In andere woorden: mogelijk slaan jongeren met een LVB deze stap over. Er is in dit onderzoek voor de derde subvariabele 'uiteindelijke reactiekeuze' wel een positief verband gevonden met proactieve agressie en het is daarom opmerkelijk dat het evaluatieproces en het inschatten van de eigen competentie op deze reactiekeuze, geen invloed

hebben op de mate van proactieve agressie. Dit kan te maken hebben met het feit dat een jongere met een LVB deze stappen niet overweegt en direct doorgaat naar een uiteindelijke keuze.

Het uitblijven van de relatie tussen eerste reactiekeuze en proactieve agressie kan verklaard worden door bovenstaande methodologische kritieke punten met betrekking tot de SPT-MLK en de IRPA.

Tot slot zijn er nog twee algemene punten die van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten. Zo correleren reactieve en proactieve agressie in dit onderzoek hoog met elkaar waardoor het moeilijker wordt om onderscheid tussen de twee te maken. Dit heeft effect op de correlaties met andere variabelen omdat het lastig is per vorm (re of pro) aparte correlaten aan te tonen. Mogelijk verklaard de telefonische afnames van de IRPA een deel van het moeilijk te maken onderscheid, maar er is ook vanuit de theorie een verklaring te vinden voor deze hoge correlatie. De twee vormen sluiten elkaar niet uit. Een individu kan zowel reactieve als proactieve agressie vertonen. De ene vorm kan zelf overgaan op de tweede vorm in eenzelfde situatie. Het onderscheid op functie, kan echter pas gemaakt worden als de vormen dusdanig van elkaar verschillen dat er verschillende correlaten aan te tonen zijn. Deze studie heeft dit, op de uiteindelijke agressieve reactiekeuze voor proactieve agressie na, niet aan kunnen tonen.

Een tweede punt is dat de doelgroep in dit onderzoek erg heterogeen is. De participerende jongeren waren breed gespreid op het gebied van intelligentie, achtergrond en andere stornoissen. Drie aspecten die niet mee zijn genomen in het huidige onderzoek en mogelijk wel van invloed zijn geweest op de resultaten. Zo vonden Arsenio, Adams en Gold (2009) dat in het geval van reactieve agressie de meeste relaties met sociale informatieverwerking gemedieerd werden door aandachtsproblematiek, inclusief de vijandige intentietoekenning. (Arsenio, Adams & Gold, 2009).

Voor vervolgonderzoek zijn er een aantal punten die meegenomen kunnen worden. De eerste en belangrijkste is het van belang de juiste instrumenten te vinden voor de gebruikte constructen. Orbio de Castro en collega's (2010) vonden in een meta-analyse naar meetmethodes voor het toekennen van vijandige intenties dat videovignettes niet werken. Er is een kans dat deze methode ook voor de andere stappen van het SIV-model niet betrouwbaar en valide is. Er kan gezocht worden naar andere methodes waarbij jongeren op een directere wijze betrokken worden bij de situatie en waarbij, zo mogelijk, gebruik wordt gemaakt van een experimenteel design. Een directere wijze is mogelijk door de jongere in kwestie bijvoorbeeld te filmen op het moment dat deze écht in conflict is en hier achteraf vragen over te stellen. Op die manier wordt het probleem van 'in een ander verplaatsen' getackeld.

Daarnaast is het van belang aandacht te geven aan de ontwikkeling van een valide instrument dat zelfvertrouwen meet. Salmivalli (2001) beargumenteert dat instrumenten om zelfvertrouwen te meten zeer gevoelig zijn voor sociale wenselijkheid waardoor een uitkomst vaak gebaseerd is op hoe een jongere zichzelf graag 'zou willen' zien in plaats van het daadwerkelijke zelfvertrouwen. Situatie specifieke vragen en vragen over gevoel kunnen ten goede komen aan de betrouwbaarheid. Tevens zou er in het instrument onderscheid gemaakt moeten worden tussen verschillende 'types' van zelfvertrouwen in plaats van het sec te richten op laag dan wel hoog. Daarnaast is het, met het oog op

een (te) hoog zelfvertrouwen en agressie interessant om binnen de doelgroep jongeren met een LVB het verschil tussen iemands zelfvertrouwen en de mening van zijn/ haar omgeving te meten. Zo vonden Orobio de Castro et al., (2007) dat ongepaste/bedenklijke overschatting uniek gerelateerd is aan proactieve agressie. Met ongepaste overschatting wordt bedoeld dat iemands eigenwaarde niet correspondeert met dat wat de omgeving over hem of haar rapporteert, in de zin dat deze eigenwaarde (veel te) hoog is. Vanwege het gemis van een schaal die het oordeel van de omgeving meet is de relatie tussen proactieve agressie en een te hoog gevoel van eigenwaarde in dit onderzoek niet nader onderzocht. Nader onderzoek naar deze hypothese en jongeren met een LVB is interessant. Tevens is het hierbij mogelijk de diverse stappen van het SIV-model die gekoppeld zijn aan proactieve agressie te betrekken als mogelijke mediators van deze relatie.

Uit een eerder onderzoek komt naar voren dat intelligentie van invloed lijkt op de flexibiliteit van de sociale informatieverwerking (Leffert et al., 2000). Een proces dat nodig is om in iedere situatie weer een nieuw proces van sociale informatie aan te gaan en dus adequaat te reageren. Verder onderzoek naar dit aspect van het SIV-model kan de verschillen tussen jongeren met en jongeren zonder een LVB op het gebied van agressie mogelijk verklaren en is daarom aan te raden.

Tot slot is het voor vervolgonderzoek aan te raden om zoveel mogelijk aspecten van de doelgroep te betrekken bij het onderzoek, zoals; sociaal- economische status, sekse, DSM-IV diagnoses, leeftijd en een intelligentierange binnen de LVB. Op die manier wordt een zo compleet mogelijk beeld gecreëerd van jongeren met een LVB en eventuele belangrijke moderators binnen deze doelgroep

Conclusie

Het is belangrijk om meer onderzoek te doen naar het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie bij jongeren met een LVB. Er bestond tot op heden voor deze doelgroep geen onderzoek dat zich richt op zowel het SIV- proces als op het onderscheid tussen re- en proactieve agressie.

Er kan geconcludeerd worden dat het van groot belang is de juiste instrumenten te vinden, vooral met betrekking tot het proces van sociale informatieverwerking. Pas als de SIV stappen op een betrouwbare manier uit elkaar getrokken kunnen worden, kan er gezocht worden naar de verschillen tussen re- en proactieve agressie met name op het gebied van aetiologie. Als er op dat gebied meer kennis vrij komt, zal dit tot gevolg hebben dat er meer specifieke interventies ontwikkeld kunnen worden voor jongeren die vooral vormen van re- of vormen van proactieve agressie vertonen én een lichtverstandelijke beperking hebben. De theorie staat sterk, nu het onderzoek nog.

Referenties

- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*, 1739-1755.
- Boukes, J. & Kocken, G. (2009). *Training Dialoog (1)*. Driehuis: Amstelduin/Lijn 5.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 1087-1098.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Hillsdale.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behaviour in youth. In: Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology. Vol 3; social emotional and personality development 6th edition*. 719-788. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 632-643.
- Elias, C., Vermeer, A., & 't Hart, H. (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 288-295.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- 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 and Adolescent Psychiatry, 14*, 11-19.
- Kocken (2009). Werkt de Dialoog bij jongeren met een lichte verstandelijke beperking (LVB)? *Onderzoek & Praktijk 7 (1)*, 15-19.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: a social-cognitive perspective. *Exceptional Children, 66*, 530-545.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- Matthys, W., Cuperus, J. M., van Engeland, H. (1999) Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD and with both disorders. *The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 311-321.

- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W., & Matthys, W. (2005). The distinction between reactive and proactive aggression: utility for theory, diagnosis and treatment? *European Journal of Developmental Psychology, 2*, 197-220.
- Nas, C. N., Orobio de Castro, B., & Koops, W. (2005). Social information processing in delinquent adolescents. *Psychology, Crime & Law, 11*, 363-375.
- Orobio de Castro, B., Ariswalla, D. D., Pettit, G. S., & Mize, J. (2010). Hostile intent attribution and aggressive behaviour: A meta-analytic comparison of methods and countries. *Ongepubliceerd; nog in proces*.
- 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.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development, 73*, 916-934.
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior, 15*, 69-75.
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Hilldale.
- Polman, H. (2008). *Hot-Headed or Cold-Blooded? Towards a clear distinction between reactive and proactive aggression in youth*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., van Boxtel, H. W., 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.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Thomaes, S., van Aken, M. (2009). New directions in measuring reactive and proactive aggression: Validation of a teacher questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 183-193.
- Salmivalli, C. (2001) Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior, 6*, 375-393.
- Treffers, D. A., Goedhart, A. W., Veerman, J. W., van den Bergh, B. R. H., Ackaert, L., & de Rycke, L. (2002). *Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten: Handleiding*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Van Nieuwenhuijzen, M. (2004). *Social information processing in children with mild intellectual disabilities*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E., Lamberix, I., Wijnroks, L. & Matthys, W. (2008). *Handleiding Sociale Probleemoplossings Test. Bewerkt voor moeilijk lerende kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E. R., Lamberix, I. C. W., Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., & Matthys, W. (2005). Do children do what they say? Responses to hypothetical and real-life social problems in children with mild intellectual disabilities and behavior problems.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006b). Problematiek en behandeling van LVG jeugdigen. Een literatuur review. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met een verstandelijke beperking*, 4, 211-229.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., van der Valk, I., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2006a). Do social information-processing models explain aggressive behaviour by children with mild intellectual disabilities in residential care?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 801-812.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys, W. (2004). The relations between intellectual disabilities, social information processing, and behaviour problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 215-229.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, D. A., van den Bergh, B. R. H., & ten Brink, L. T. (1997). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen: Handleiding*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2005). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence*. Singapore: McGraw-Hill.

Bijlage 1

Instrument voor Reactie en Proactieve Agressie IRPA

Polman & Orobio de Castro, 2007

Naam kind:.....
Groep:.....
Ingevuld door:.....

Jongen / meisje

Instructie

De volgende vragenlijst vraagt naar verschillende vormen van agressie en de reden voor dit agressieve gedrag. Eerst wordt bij de a-vraag naar de frequentie van een bepaalde vorm van agressie gevraagd. Als het antwoord 0) Nooit is, hoeft u de b-vragen voor deze vorm van agressie niet in te vullen. U kunt dan meteen doorgaan naar de volgende a-vraag over de vorm van agressie. Als u echter een score hoger dan 0 invult, dient u **alle** b-vragen voor deze vorm van agressie in te vullen.

Wellicht dat u niet *precies* weet hoe vaak of om welke reden een kind iets heeft gedaan. Probeer u dan toch een antwoord te geven waarvan u *denkt* dat het zo dicht mogelijk in de buurt ligt van de werkelijke situatie. Denkt u er vooral niet te lang over na. Het is wel belangrijk dat u alle vragen invult.

1a) Hoe vaak **schopte** ... de afgelopen maand andere kinderen?

0. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 2a
1. Een enkele keer
2. Wekelijks
3. Meerdere keren per week
4. Dagelijks

1b) Als ... andere kinderen **schopte**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

2a) Hoe vaak **duwde** ... de afgelopen maand andere kinderen?

1. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 3a
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

2b) Als ... andere kinderen **duwde**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

3a) Hoe vaak **sloeg** ... de afgelopen maand andere kinderen?

1. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 4a
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

3b) Als ... andere kinderen **sloeg**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

4a) Hoe vaak **schold** ... de afgelopen maand andere kinderen **uit**?

1. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 5a
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

4b) Als ... andere kinderen **uitschold**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

5a) Hoe vaak heeft de afgelopen maand met andere kinderen **gebekvecht**?

1. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 6a
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

5b) Als ... met andere kinderen **bekvechte**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

6a) Hoe vaak vertelde ... de afgelopen maand **leugens** of **roddels** over andere kinderen die er niet bij waren?

1. Nooit -> u kunt direct doorgaan naar vraag 7a
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

6b) Als ... **leugens** of **roddels** vertelde, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

7a) Hoe vaak deed ... de afgelopen maand **stiekem dingen die niet mochten**?

1. Nooit -> u bent klaar met de vragenlijst
2. Een enkele keer
3. Wekelijks
4. Meerdere keren per week
5. Dagelijks

7b) Als ... **stiekem dingen deed die niet mochten**, was dit dan

	<i>Nooit</i>	<i>Zelden</i>	<i>Soms</i>	<i>Meestal</i>	<i>Steeds</i>
- Om te kwetsen of om gemeen te zijn?	0	1	2	3	4
- Om de baas te spelen?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind hier plezier in had?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind van streek raakte toen anderen hem/ haar plaagden?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind zich bedreigd of aangevallen voelde?	0	1	2	3	4
- Omdat dit kind kwaad was?	0	1	2	3	4

EINDE. HARTELIJK DANK VOOR HET INVULLEN!

Bijlage 2

De SPT-MLK (Sociale Probleem oplossings Test voor kinderen met LVB). Door Van Nieuwenhuijzen, Bijman, Lamberix, Wijnroks en Matthys (2008)

Afname (Protocol)

Introductie

Ik wil graag weten hoe kinderen met elkaar omgaan. Ik zal een voorbeeld geven: ik wil graag weten wat kinderen doen als ze samen na schooltijd met elkaar gaan spelen, of wat ze doen als ze ruzie hebben met elkaar. Ik wil graag weten wat jij daar van vindt. Ik zou het liefst een hele dag met jou meegaan om te kijken wat jij allemaal meemaakt. Dat is natuurlijk moeilijk om te doen, dus doen we het op een andere manier.

Ik ga je zo meteen vijf filmpjes laten zien op de video. Deze filmpjes gaan over kinderen die ongeveer even oud zijn als jij. Ik wil graag dat jij zo meteen goed naar de filmpjes gaat kijken en iedere keer vooral op één kind let. Dan doen we net alsof jij dat kind bent. Als een filmpje is afgelopen, zet ik de band stil en ga ik wat vragen over dat filmpje stellen. Begrijp je dat?

Ik zal alles wat we zeggen op cassette opnemen, omdat ik niet zo snel kan schrijven. Dit cassettebandje krijgt niemand te horen, niet de meester/juf (leraar/lerares), niet je ouders en niet de kinderen uit de klas. Ik gebruik het alleen om jouw antwoorden te kunnen onthouden.

De vragen hebben niks met school te maken. De meester/juf (leraar/lerares) kijkt ze ook niet na. Het gaat erom wat jij denkt. Er zijn geen foute antwoorden. Alles wat je zegt is goed.

We gaan nu eerst naar het eerste filmpje kijken.

1. Tikkertje

Dit filmpje gaat over drie jongens. Zij zijn tikkertje aan het spelen. Kijk maar goed. Let goed op de jongen met het rode t-shirt, we doen net alsof jij hem bent. Dus jij bent de jongen met het rode t-shirt.

Filmpje

(jongen met rode t-shirt aanwijzen: Dit is de jongen met het rode t-shirt, we doen net alsof jij dat bent. Hij speelt tikkertje met zijn vriendjes. Let goed op wat er met hem gebeurt.)

Vragen

Vraag 1: *Wat gebeurde er?*

(Als het nodig is 1 keer doorvragen: *Wat kan je er nog meer over vertellen?*) Noteer het antwoord letterlijk. Als de deelnemer al een intentie (per ongeluk of expres) noemt, moet dit genoteerd worden bij vraag 1 en kan vraag 3 overgeslagen worden. Het spontane antwoord is namelijk erg waardevol.

.....
.....
.....
.....
.....

Wordt het probleem **de jongen wordt uitgescholden**, niet gezien ga dan naar vraag 2. Wordt het probleem meteen benoemd, ga **dan naar vraag 3**.

Vraag 2: *Er is in het filmpje een probleem te zien, kun jij me vertellen wat het probleem is?*

.....
.....
.....
.....
.....

Als het probleem **de jongen wordt uitgescholden**, nog niet gezien is dan kun je het probleem geven en **naar vraag 3 gaan**.

Vraag 3: *Gebeurde het expres of per ongeluk?*

.....
.....
.....

Vraag 4: *Waaraan kun je dit zien?*

.....
.....
.....
.....
.....

Vraag 5: *Hoe zou jij je voelen als je werd uitgescholden, zoals in het filmpje? Ik noem zo een gevoel, een emotie, en dan mag jij een getal noemen van 0 tot en met 5 over hoe sterk jij dat gevoel zou hebben. Je mag het getal ook aanwijzen op dit papiertje. (geef de deelnemer het blaadje met de*

betekeningen van de getallen) 0 betekent helemaal niet, 1 betekent bijna niet, 2 betekent een beetje, 3 betekent gemiddeld, 4 betekent erg en 5 betekent heel erg. Omcirkel het antwoord van het kind.

A. Boos	0	1	2	3	4	5
B. Bang	0	1	2	3	4	5
C. Blij	0	1	2	3	4	5
D. Verdrietig	0	1	2	3	4	5

Vraag 6. *Als jouw vriendje boos op je is en je zou uitschelden (net als de jongen in het filmpje), wat zou jij dan doen?*

.....

Vraag 7: *Waarom zou je doen wat je bij de vorige vraag antwoordde? Wanneer nodig kan het antwoord op vraag 6 herhaald worden.*

.....

Vraag 8.a. *Je zei net dat je ... zou doen (zie antwoord bij vraag 6). Wat zou je nog meer kunnen doen?*

.....

Gaf de deelnemer assertieve en andere oplossingen (agressief of submissief), ga dan naar vraag 9.
Gaf de deelnemer enkel agressieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.b.
Gaf de deelnemer enkel submissieve antwoorden, ga dan ook naar vraag 8.b
Gaf de deelnemer enkel assertieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.c.

Vraag 8.b: *Wat zou je nog meer kunnen doen, dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen?*

.....

Vraag 8.c: *Wat zou je nog kunnen doen, dat eigenlijk niet mag?*

.....

De jongen met het rode t-shirt gaat nu wat doen. Daar gaan we even naar kijken.

RESPONS 1.

- Vraag 9. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgescholden?*

Nu gaat de jongen met het rode t-shirt iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 2.

- Vraag 10. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgescholden?*

Nu gaat de jongen met het rode t-shirt weer iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 3.

- Vraag 11. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgescholden?*

De jongen met het rode t-shirt deed iedere keer iets anders. Ik laat je dat nog een keer zien, maar nu achter elkaar. Daarna kies jij welke je de beste vindt.

RESPONS 1, 2, 3

- Vraag 12. *Welke manier vind jij de beste?*

2. Voetballen

Dit filmpje gaat over drie jongens. Ze staan op een voetbalveld en willen gaan voetballen. Daar komen twee vriendjes aanlopen. Kijk maar goed. Let goed op de jongen met het rode t-shirt, we doen net alsof jij dat bent. Dus jij bent de jongen met het rode t-shirt.

Filmpje

Let dus goed op deze (aanwijzen in filmpje) jongen met het rode t-shirt, we doen net alsof jij hem bent.

Vragen

Vraag 1: *Wat gebeurde er?*

(Als het nodig is 1 keer doorvragen: *Wat kan je er nog meer over vertellen?*) Noteer het antwoord letterlijk. Als de deelnemer al een intentie (per ongeluk of expres) noemt, moet dit genoteerd worden bij vraag 1 en kan vraag 3 overgeslagen worden. Het spontane antwoord is namelijk erg waardevol.

.....
.....
.....
.....
.....

Wordt het probleem **de jongen wordt niet uitgekozen met voetballen/wordt buitengesloten** niet gezien ga dan naar vraag 2. Wordt het probleem meteen benoemd, ga **dan naar vraag 3**.

Vraag 2: *Er is in het filmpje een probleem te zien, kun jij me vertellen wat het probleem is?*

.....
.....
.....
.....
.....

Als het probleem **de jongen wordt niet uitgekozen met voetballen/wordt buitengesloten**, nog niet gezien is dan kun je het probleem geven en **naar vraag 3 gaan**.

Vraag 3: *Gebeurde het expres of per ongeluk?*

.....
.....
.....

Vraag 4: *Waaraan kun je dit zien?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 5: *Hoe zou jij je voelen als je niet werd uitgekozen met voetballen, zoals in het filmpje? Ik noem zo een gevoel, een emotie, en dan mag jij een getal noemen van 0 tot en met 5 over hoe sterk jij dat gevoel zou hebben. Je mag het getal ook aanwijzen op dit papiertje. (geef de deelnemer het blaadje met de betekenissen van de getallen) 0 betekent helemaal niet, 1 betekent bijna niet, 2 betekent een*

beetje, 3 betekent gemiddeld, 4 betekent erg en 5 betekent heel erg. Omcirkel het antwoord van het kind.

A. Boos	0	1	2	3	4	5
B. Bang	0	1	2	3	4	5
C. Blij	0	1	2	3	4	5
D. Verdrietig	0	1	2	3	4	5

Vraag 6. Als jij niet wordt uitgekozen met voetballen (net als de jongen in het filmpje), wat zou jij dan doen?

.....

Vraag 7: Waarom zou je doen wat je bij de vorige vraag antwoordde? Wanneer nodig kan het antwoord op vraag 6 herhaald worden.

.....

Vraag 8.a. Je zei net dat je zou doen (zie antwoord bij vraag 6). Wat zou je nog meer kunnen doen?

.....

Gaf de deelnemer assertieve en andere oplossingen (agressief of submissief), ga dan naar vraag 9.
Gaf de deelnemer enkel agressieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.b.
Gaf de deelnemer enkel submissieve antwoorden, ga dan ook naar vraag 8.b
Gaf de deelnemer enkel assertieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.c.

Vraag 8.b: Wat zou je nog meer kunnen doen, dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen?

.....

Vraag 8.c: Wat zou je nog kunnen doen, dat eigenlijk niet mag?

.....

De jongen met het rode t-shirt gaat nu wat doen. Daar gaan we even naar kijken.

RESPONS 1.

- Vraag 9. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je niet wordt uitgekozen?*

Nu gaat de jongen met het rode t-shirt iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 2.

- Vraag 10. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je niet wordt uitgekozen?*

Nu gaat de jongen met het rode t-shirt weer iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 3.

- Vraag 11. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je niet wordt uitgekozen?*

De jongen met het rode t-shirt deed iedere keer iets anders. Ik laat je dat nog een keer zien, maar nu achter elkaar. Daarna kies jij welke je de beste vindt.

RESPONS 1, 2, 3

- Vraag 12. *Welke manier vind jij de beste?*

3. Mens erger je niet

Dit filmpje gaat over drie jongens. Ze zijn een spelletje Mens-erger-je-niet aan het spelen. Kijk maar goed. Let goed op de jongen met het groene hemd, we doen net alsof jij dat bent. Dus jij bent de jongen met het groene hemd.

Filmpje

Dit is de jongen met het groene hemd, we doen net alsof jij hem bent.

Vragen

Vraag 1: *Wat gebeurde er?*

(Als het nodig is 1 keer doorvragen: *Wat kan je er nog meer over vertellen?*) Noteer het antwoord letterlijk. Als de deelnemer al een intentie (per ongeluk of expres) noemt, moet dit genoteerd worden bij vraag 1 en kan vraag 3 overgeslagen worden. Het spontane antwoord is namelijk erg waardevol.

.....
.....
.....
.....
.....

Wordt het probleem *de jongen wordt overgeslagen met mens-erger-je-niet*, niet gezien ga dan naar vraag 2. Wordt het probleem meteen benoemd, ga **dan naar vraag 3**.

Vraag 2: *Er is in het filmpje een probleem te zien, kun jij me vertellen wat het probleem is?*

.....
.....
.....
.....
.....

Als het probleem *de jongen wordt overgeslagen*, nog niet gezien is dan kun je het probleem geven en **naar vraag 3 gaan**.

Vraag 3: *Gebeurde het expres of per ongeluk?*

.....
.....
.....

Vraag 4: *Waaraan kun je dit zien?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 5: *Hoe zou jij je voelen als jij werd overgeslagen met mens-erger-je-niet (of een ander spelletje), zoals in het filmpje? Ik noem zo een gevoel, een emotie, en dan mag jij een getal noemen van 0 tot en met 5 over hoe sterk jij dat gevoel zou hebben. Je mag het getal ook aanwijzen op dit papiertje. (geef de deelnemer het blaadje met de betekenissen van de getallen) 0 betekent helemaal*

niet, 1 betekent bijna niet, 2 betekent een beetje, 3 betekent gemiddeld, 4 betekent erg en 5 betekent heel erg. Omcirkel het antwoord van het kind.

A. Boos	0	1	2	3	4	5
B. Bang	0	1	2	3	4	5
C. Blij	0	1	2	3	4	5
D. Verdrietig	0	1	2	3	4	5

Vraag 6. *Als jij werd overgeslagen met mens-erger-je-niet (of een ander spelletje) (net als de jongen in het filmpje), wat zou jij dan doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 7: *Waarom zou je doen wat je bij de vorige vraag antwoordde? Wanneer nodig kan het antwoord op vraag 6 herhaald worden.*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.a. *Je zei net dat je zou doen (zie antwoord bij vraag 6). Wat zou je nog meer kunnen doen?*

.....
.....
.....
.....

Gaf de deelnemer assertieve en andere oplossingen (agressief of submissief), ga dan naar vraag 9.
Gaf de deelnemer enkel agressieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.b.
Gaf de deelnemer enkel submissieve antwoorden, ga dan ook naar vraag 8.b
Gaf de deelnemer enkel assertieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.c.

Vraag 8.b: *Wat zou je nog meer kunnen doen, dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.c: *Wat zou je nog kunnen doen, dat eigenlijk niet mag?*

.....
.....
.....
.....

De jongen met het groene hemd gaat nu wat doen. Daar gaan we even naar kijken.

RESPONS 1.

- Vraag 9. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt overgeslagen bij een spelletje?*

Nu gaat de jongen met het groene hemd iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 2.

- Vraag 10. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt overgeslagen bij een spelletje?*

Nu gaat de jongen met het groene hemd weer iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 3.

- Vraag 11. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt overgeslagen bij een spelletje?*

De jongen met het groene hemd deed iedere keer iets anders. Ik laat je dat nog een keer zien, maar nu achter elkaar. Daarna kies jij welke je de beste vindt.

RESPONS 1, 2, 3

- Vraag 12. *Welke manier vind jij de beste?*

4. Sportschoenen

Dit filmpje gaat over drie vriendjes die willen gaan sporten. Ze hebben afgesproken bij één van hen thuis. Eén vriendje is er al. De ander komt net binnen als het filmpje begint. Kijk maar goed. Let goed op de jongen die het laatst binnen komt, dus de jongen met het donkere haar en de blauwe korte broek, we doen net alsof jij dat bent.

Filmpje

Let dus goed op de jongen met het donkere haar en de blauwe korte broek, we doen net alsof jij hem bent.

Vragen

Vraag 1: *Wat gebeurde er?*

(Als het nodig is 1 keer doorvragen: *Wat kan je er nog meer over vertellen?*) Noteer het antwoord letterlijk. Als de deelnemer al een intentie (per ongeluk of expres) noemt, moet dit genoteerd worden bij vraag 1 en kan vraag 3 overgeslagen worden. Het spontane antwoord is namelijk erg waardevol.

.....
.....
.....
.....
.....

Wordt het probleem **de jongen wordt uitgelachen**, niet gezien ga dan naar vraag 2. Wordt het probleem meteen benoemd, ga **dan naar vraag 3**.

Vraag 2: *Er is in het filmpje een probleem te zien, kun jij me vertellen wat het probleem is?*

.....
.....
.....
.....
.....

Als het probleem **de jongen wordt uitgelachen**, nog niet gezien is dan kun je het probleem geven en **naar vraag 3 gaan**.

Vraag 3: *Gebeurde het expres of per ongeluk?*

.....
.....
.....

Vraag 4: *Waaraan kun je dit zien?*

.....
.....
.....
.....
.....

Vraag 5: *Hoe zou jij je voelen als jij werd uitgelachen, zoals in het filmpje? Ik noem zo een gevoel, een emotie, en dan mag jij een getal noemen van 0 tot en met 5 over hoe sterk jij dat gevoel zou hebben. Je mag het getal ook aanwijzen op dit papiertje. (geef de deelnemer het blaadje met de betekenissen van*

de getallen) 0 betekent helemaal niet, 1 betekent bijna niet, 2 betekent een beetje, 3 betekent gemiddeld, 4 betekent erg en 5 betekent heel erg. Omcirkel het antwoord van het kind.

A. Boos	0	1	2	3	4	5
B. Bang	0	1	2	3	4	5
C. Blij	0	1	2	3	4	5
D. Verdrietig	0	1	2	3	4	5

Vraag 6. *Als jij werd uitgelachen (net als de jongen in het filmpje), wat zou jij dan doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 7: *Waarom zou je doen wat je bij de vorige vraag antwoordde? Wanneer nodig kan het antwoord op vraag 6 herhaald worden.*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.a. *Je zei net dat je ... zou doen (zie antwoord bij vraag 6). Wat zou je nog meer kunnen doen?*

.....
.....
.....
.....

Gaf de deelnemer assertieve en andere oplossingen (agressief of submissief), ga dan naar vraag 9.
Gaf de deelnemer enkel agressieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.b.
Gaf de deelnemer enkel submissieve antwoorden, ga dan ook naar vraag 8.b
Gaf de deelnemer enkel assertieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.c.

Vraag 8.b: *Wat zou je nog meer kunnen doen, dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.c: *Wat zou je nog kunnen doen, dat eigenlijk niet mag?*

.....
.....
.....
.....

De jongen met het donkere haar gaat nu wat doen. Daar gaan we even naar kijken.

RESPONS 1.

- Vraag 9. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgelachen?*

Nu gaat de jongen met het donkere haar iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 2.

- Vraag 10. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgelachen?*

Nu gaat de jongen met het donkere haar weer iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 3.

- Vraag 11. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je wordt uitgelachen?*

De jongen met het donkere haar deed iedere keer iets anders. Ik laat je dat nog een keer zien, maar nu achter elkaar. Daarna kies jij welke je de beste vindt.

RESPONS 1, 2, 3

- Vraag 12. *Welke manier vind jij de beste?*

5. Lego

Twee vriendjes zijn met lego aan het spelen. De jongen met het donkere haar is een vliegtuig aan het maken, maar het lukt hem niet echt. Kijk maar goed. Let goed op de jongen met het donkere haar en het streepjes t-shirt, we doen net alsof jij dat bent.

Filmpje

Dit is de jongen met het donkere haar, we doen net alsof jij dat bent.

Vragen

Vraag 1: *Wat gebeurde er?*

(Als het nodig is 1 keer doorvragen: *Wat kan je er nog meer over vertellen?*) Noteer het antwoord letterlijk. Als de deelnemer al een intentie (per ongeluk of expres) noemt, moet dit genoteerd worden bij vraag 1 en kan vraag 3 overgeslagen worden. Het spontane antwoord is namelijk erg waardevol.

.....
.....
.....
.....
.....

Wordt het probleem **het vliegtuigje wordt gemaakt door de andere jongen**, niet gezien ga dan **naar vraag 2**. Wordt het probleem meteen benoemd, ga **dan naar vraag 3**.

Vraag 2: *Er is in het filmpje een probleem te zien, kun jij me vertellen wat het probleem is?*

.....
.....
.....
.....
.....

Als het probleem **het vliegtuigje wordt kapot gemaakt door de andere jongen**, nog niet gezien is dan kun je het probleem geven en **naar vraag 3 gaan**.

Vraag 3: *Gebeurde het expres of per ongeluk?*

.....
.....
.....

Vraag 4: *Waarom kun je dit zien?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 5: *Hoe zou jij je voelen als jouw vliegtuigje (speelgoed) kapot wordt gemaakt door een andere jongen, zoals in het filmpje? Ik noem zo een gevoel, een emotie, en dan mag jij een getal noemen van 0 tot en met 5 over hoe sterk jij dat gevoel zou hebben. Je mag het getal ook aanwijzen op dit papiertje. (geef de deelnemer het blaadje met de betekenissen van de getallen) 0 betekent helemaal niet, 1*

betekent bijna niet, 2 betekent een beetje, 3 betekent gemiddeld, 4 betekent erg en 5 betekent heel erg.
Omcirkel het antwoord van het kind.

A. Boos	0	1	2	3	4	5
B. Bang	0	1	2	3	4	5
C. Blij	0	1	2	3	4	5
D. Verdrietig	0	1	2	3	4	5

Vraag 6. *Als jouw vliegtuigje (speelgoed) kapot wordt gemaakt door een andere jongen (net als in het filmpje), wat zou jij dan doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 7: *Waarom zou je doen wat je bij de vorige vraag antwoordde? Wanneer nodig kan het antwoord op vraag 6 herhaald worden.*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.a. *Je zei net dat je zou doen (zie antwoord bij vraag 6). Wat zou je nog meer kunnen doen?*

.....
.....
.....
.....

Gaf de deelnemer assertieve en andere oplossingen (agressief of submissief), ga dan naar vraag 9.
Gaf de deelnemer enkel agressieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.b.
Gaf de deelnemer enkel submissieve antwoorden, ga dan ook naar vraag 8.b
Gaf de deelnemer enkel assertieve antwoorden, ga dan naar vraag 8.c.

Vraag 8.b: *Wat zou je nog meer kunnen doen, dat jij normaal, of in het echt, niet zou doen?*

.....
.....
.....
.....

Vraag 8.c: *Wat zou je nog kunnen doen, dat eigenlijk niet mag?*

.....
.....
.....
.....

De jongen met het donkere haar gaat nu wat doen. Daar gaan we even naar kijken.

RESPONS 1.

- Vraag 9. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je speelgoed kapot wordt gemaakt?*

Nu gaat de jongen met het donkere haar iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 2.

- Vraag 10. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je speelgoed kapot wordt gemaakt?*

Nu gaat de jongen met het donkere haar weer iets anders doen. Daar gaan we even naar kijken

RESPONS 3.

- Vraag 11. a. *Vind je dit handig om te doen?*
 b. *Zie jij jezelf ook zo doen als je speelgoed kapot wordt gemaakt?*

De jongen met het donkere haar deed iedere keer iets anders. Ik laat je dat nog een keer zien, maar nu achter elkaar. Daarna kies jij welke je de beste vindt.

RESPONS 1, 2, 3

Vraag 12. *Welke manier vind jij de beste?*

Bijlage 3

De Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Bergh & ten Brink, 1997) en de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA; Treffers, Goedhart, Veerman, Bergh, van den Ackaert & Rycke, 2002). Zie hierachter.