



Universiteit Utrecht



Ervaren assertiviteit in het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs

Determinantenonderzoek naar ervaren (sub-)assertief gedrag onder Sallandse vmbo-leerlingen van het Carmel College in Raalte

Wencke Emonts 3487377

Thesis Master Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken – 22,5 ECTS

Universiteit Utrecht- Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Universiteit Utrecht: Drs. P.L.M. (Paul) Baar

Kennispraktijk: Msc. J.E.C (Jarno) Hilhorst

Juni, 2011

Abstract

This study examined behavioural and environmental determinants which 'vmbo' (preparatory secondary vocational education) students from the region of Salland experienced related to their (sub)assertive behavior. After insight is gained into the determinants of (sub)assertiveness, important issues are formulated for the project 'Fit for Life'. Open interviews were used, which contained questions regarding the determinants: attitude, social influence, self-efficiency, skills, barriers, and protective factors. The determinants were questioned with regard to six different topics: stand up for yourself, ask (for help) to an unknown person, present yourself for a group, express emotions, refuse requests and make/receive compliments. Participants were 17 second and fourth year 'vmbo' students from the Carmel College Salland. Concluding from this study, students have to be challenged to act assertive in unknown situations with support of specific persons, such as peers, parents and mentor. This should lead to a successful experience, so that they can overcome fear and acquire the required skills. It is recommended that the project makes use of peer-tutoring, roleplay, exchange and/or teaching of specific professional skills. Girls should get special attention.

Keywords: social competence, (sub)assertiveness, adolescents, behavior, determinants.

Inleiding

In onze huidige maatschappij zijn traditionele waarden niet meer zo vanzelfsprekend, omdat er sprake is van een democratische en multiculturele samenleving (De Beer, 2007; Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram & Ledoux, 2003). Er heeft ontzuiling plaats gevonden en een grote instroom van allochtonen, wat zorgt voor een minder vanzelfsprekende sociale cohesie (Rietveld-van Wingerden, Sturm & Miedema, 2003). Om toch goed te participeren in de samenleving en om te zorgen voor sociale cohesie, hebben kinderen bepaalde sociale competenties nodig (Appelhof & Walraven, 2002; Ten Dam, 2002; Weare & Gray, 2003). Sinds 1 februari 2006 is er een nieuwe onderwijswet die scholen verplicht om aandacht te besteden aan burgerschap en sociale integratie (Wijnhoven, de Ruiter & Van Marion, 2008). Goed onderwijs wordt tegenwoordig beschouwd als onderwijs dat leerlingen niet alleen kennis bijbrengt, maar hen ook voorbereid op hun sociale rol in de samenleving en de daarbij behorende positieve relaties met anderen (Priamikova, 2010; Ten Dam & Volman, 2000, 2003; Westhoff, 2006).

De samenleving heeft er belang bij dat zoveel mogelijk individuen een bijdrage leveren aan het functioneren van de maatschappij (Appelhof & Walraven, 2002). Sociale competenties werken daarnaast preventief voor sociale, educatieve, gedragsmatige en gezondheidsproblemen van jongeren (Weare & Gray, 2003; Weissberg, 1990). Hierbij is te denken aan verminderde uitsluiting, betere leerprestaties en minder kans op depressie, drugsmisbruik, tienerzwangerschappen, criminaliteit en voortijdig schoolverlaten (e.g., Griffin, Epstein, Botvin & Spoth, 2001; Lee, Hankin & Mermelstein, 2010; Weare & Gray, 2003; Weissberg, 1990). Ook vraagt de arbeidsmarkt in steeds grotere mate afgestudeerde jongeren met goede kwaliteiten op sociaal gebied (Ten Dam et al., 2003).

Sociale competentie vormt een onderdeel van de algemene ontwikkeling van jongeren (Van Oenen, Derriks, Goris & Walraven, 2001). Het begrip *sociale competentie* wordt op uiteenlopende manieren geoperationaliseerd (Griffin et al., 2001; Iarocci, Yager & Elfers, 2007). Wát sociale competentie is hangt af van de samenleving. Zo is in een democratische samenleving een belangrijke sociale competentie dat kinderen zich uit kunnen drukken en zich laten horen tijdens sociale ontmoetingen. Deze competentie wordt ook wel aangeduid met het begrip *assertiviteit* (Niikura, 1999). Assertiviteit is kortweg het opkomen voor jezelf zonder iemand hierbij onnodig te kwetsen (Nieuwenhuizen, 2003; Rakos, 1991; Schouten & Lingsma, 2006; Van Dam, van Tilburg, Steenkist & Buisman, 2009). Het gaat om interpersoonlijk gedrag met eerlijke en relatief eenvoudige expressie van gedachten en

gevoelens, die sociaal gepast zijn en waarbij rekening wordt gehouden met de gevoelens en het welzijn van anderen (Paterson, Green, Basson & Ross, 2002; Rimm & Masters, 1979). Alberti en Emmons (1974) maken een onderscheid tussen subassertiviteit, assertiviteit en agressiviteit. Subassertiviteit, ook wel passiviteit, betekent dat er te weinig voor de eigen rechten opgekomen wordt (Kolb & Griffith, 2009). Subassertiviteit kan leiden tot het opbouwen van emotionele problemen (Groeben, Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2011), onderhuidse spanning, ernstige depressies (Segal, 2005), agressie (Kolb & Griffith, 2009) en relatieproblemen. Daarnaast komt naar voren dat vooral onder plattelandsjongeren, bij wie enig probleemgedrag rondom alcoholconsumptie waarneembaar is (Ritzen, Pikkemaat, van Liere, van Uden & Moekotte, 2010; Steenbekkers, Simon & Veldheer, 2006), het hebben van assertiviteit preventief werkt voor alcoholmisbruik en roken (Goldberg-Lillehoj, Spoth & Trudeau, 2005; Griffin et al., 2001). Het tegenovergestelde van subassertiviteit is doorgeschoten assertiviteit, wat zich kan uiten in agressie. Men noemt gedrag agressief wanneer men voor zichzelf opkomt en daarmee mensen onnodig kwetst.

Naast de conceptuele definities van assertiviteit zijn er ook meer operationele definities, die assertiviteit in een verzameling van reactiemogelijkheden beschrijven (Heimberg & Becker, 1981). Zo definiëren Galassi & Galassi (1977) de volgende reactiemogelijkheden: het geven en ontvangen van complimenten, verzoeken doen, het beginnen en continueren van gesprekken, opkomen voor de eigen rechten, verzoeken afwijzen, een eigen mening geven en gevoelens van ontevredenheid, boosheid en positieve gevoelens uiten. Deze reactiemogelijkheden zijn een valide middel om assertieve gedragingen te bespreken. Een meer abstractere definitie zou moeilijk bespreekbaar worden (Rakos, 1991). Assertief gedrag is dynamisch, wat inhoudt dat een jongere in de ene situatie assertief gedrag kan vertonen en in de andere situatie niet (Rakos, 1991). Zo kan het zijn dat een jongere in aanwezigheid van zijn familie zijn mening geeft, ook al gaat deze in tegen de mening van anderen, terwijl diezelfde jongere bij onbekende personen meegaat met wat de meerderheid vindt. Dit wordt ook wel situationele assertiviteit genoemd (Cheng & Chun, 2008).

De adolescentie is een periode tussen de 10-12 en de 22 jaar (Verhulst, 2000), waarin sociale verwachtingen richting adolescenten groter worden (Klimstra, 2010). Zo wordt verwacht dat adolescenten met elkaar gaan samenwerken, waardoor zij zich meer open moeten gaan stellen door middel van houdingen en gedrag, waaronder assertief gedrag (Agestin & Widyarini, 2006). In de adolescentieperiode speelt deze sociale competentie dan ook een grote rol (Klimstra, 2010). Deze periode laat verschillen zien wat betreft gedrag

tussen jongens en meisjes. Meisjes zijn angstiger en vertonen meer internaliserende problemen (Prinzle, 2007; Verhulst, 2000). Ze zijn over het algemeen meer gericht op het onderhouden van relaties, saamhorigheid en het voorkomen van escalatie (Bourke, 2002), terwijl jongens meer gericht zijn op de confrontatie, op competitie (Verhulst, 2000). Er zijn onderzoeken die aantonen dat vrouwelijke adolescenten meer assertiviteit laten zien in hun algemeen gedrag (Arrindell et al., 2001; Bridges, Sanderman, Breukers, Ranchor & Arrindell, 1991; Vagos & Pereira, 2010) en mannen meer agressiviteit (Prinzle, 2007; Smye & Wine, 1980). Naast deze onderzoeken zijn er ook die aantonen dat mannelijke adolescenten assertiever zijn (Bourke, 2002). Deze inconsistentie ontstaat waarschijnlijk door de definitie die voor assertiviteit gehanteerd wordt.

Naast verschil in sekse bestaat er ook een verschil in assertiviteit tussen individualistisch en collectivistisch georiënteerde samenlevingen. Het individualisme wordt gekenmerkt door individuen die hun eigen behoeften en doelen boven die van de groep plaatsen (Hook, Worthington & Utsey, 2009; Triandis, 2001). Assertiviteit wordt hierbinnen beschouwd als een manier om eigen doelen te bereiken (Cheng & Chun, 1990). Het collectivisme wordt gekenmerkt door individuen die meer waarde hechten aan collectieve doelen dan aan eigen doelen (Hook et al., 2009; Triandis, 2001). Individen overwegen assertief gedrag te vermijden omdat het mogelijke relationele consequenties kan hebben (Cheng & Chun, 2008). Nederland wordt beschouwd als een land met een overwegend individualistisch georiënteerde samenleving. De mate van individualisering lijkt tussen stad en platteland echter nog wel verschillend. Op het platteland is de sociale cohesie hoog en zijn sociale contacten intensiever en frequenter (Steenbekkers et al., 2006; Vermeij & Mollenhorst, 2008). Onderzoek in de regio Salland, een plattelandsregio in het noordoosten van Nederland, heeft aangetoond dat, ondanks trends van individualisering op het platteland, sociale verbanden hier hecht blijven (Ritzen et al., 2010). Op het platteland worden vaak contacten onderhouden, in tegenstelling tot de contacten daarbuiten die weinig betekenisvol lijken te zijn. Het gezin als primaire samenlevingsvorm is een belangrijk onderdeel in het leven van jongeren op het platteland (Ritzen et al., 2010; Steenbekkers et al., 2006). Ondanks veranderingen binnen de Nederlandse samenleving lijkt de plattelandsgemeenschap nog vaker meer collectivistische kenmerken te vertonen (Tromp, 2010). Een belangrijke vraag is dan ook wat de aard en eigenschappen van ervaren assertief gedrag onder jongeren uit deze plattelandsregio zal zijn.

Fit for Life

Veranderingen binnen het onderwijs zorgen er voor dat er steeds meer eisen gesteld worden aan jongeren met betrekking tot sociale competentie. In Salland heeft men een project opgezet om de Sallandse (v)mbo jeugd meer sociale competentie bij te brengen: Fit for Life (Projectplan, 2009). De aanzet voor het project is de aanname dat jongeren uit de regio Salland minder sociaal competent zouden zijn dan stedelijke jeugd. Gezaghebbenden op de arbeidsmarkt, binnen sportverenigingen en scholen merkten op dat de jongeren sociale competentie lijken te missen; de jongeren zijn naar hun idee vaak té bescheiden en te weinig zelfbewust, hebben te weinig zelfvertrouwen en durf om zichzelf te profileren, waardoor zij zichzelf niet optimaal ontplooien en minder zelfredzaam zijn (Projectplan, 2009). Het belangrijkste doel van Fit for Life is de Sallandse jeugd van 12 tot 23 jaar, met een vmbo of mbo opleiding, op persoonlijk, mentaal, fysiek en sociaal vlak vooruit te helpen door de bundeling van onderwijs, sport en cultuurvoorzieningen op verschillende (onderwijs-) niveaus. De nieuwe aanpak moet er voor zorgen dat jongeren beter gaan functioneren in de maatschappij en meer mogelijkheden op de arbeidsmarkt krijgen. De vier projectdoelen van Fit for Life zijn (1) het bundelen van sport, cultuur en onderwijs in Salland/Raalte, (2) de Sallandse jeugd met een eigentijdse aanpak kansen bieden voor een optimale ontplooiing van hun persoonlijke, mentale en fysieke (gezondheid) ontwikkeling, (3) de ontwikkeling van vaardigheden voor de toekomstige arbeidsmarkt en (4) vanaf 2012 het gezamenlijk aanbieden van onderwijs door het Carmel College Salland en ROC Landstede met sportverenigingen en cultuurinstellingen, waarbij leerlingen door extra aandacht voor sociale competentie worden voorbereid op de maatschappij en de arbeidsmarkt (Ritzen et al., 2010). Het project bevindt zich momenteel in de ontwerpfase waarin de (leer)middelen ontwikkeld worden.

Algemeen doel onderzoek

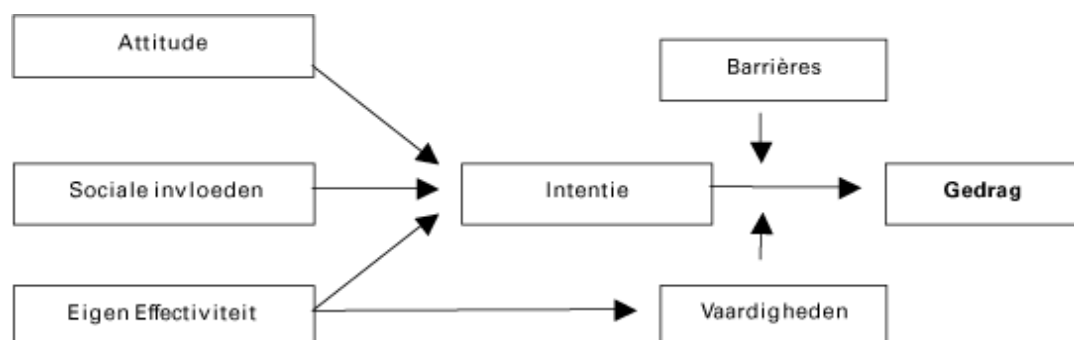
In de eerste fase van het project Fit for Life is onderzocht hoe Sallandse jongeren het in het beginstadium van het project doen op onderdelen van sociaal competent gedrag en waarop verbeteringen nodig en wenselijk zijn. De achterliggende vraag hiervoor was waarop de activiteiten van Fit for Life zich specifiek zouden moeten richten. Uit de nulmeting onder Sallandse jongeren en begeleiders blijkt dat de sociale competentie onder deze jongeren niet in zijn geheel minder is dan de sociale competentie van de gemiddelde jongere in Nederland. Deze bevinding verwerpt de eerder genoemde aanname gedeeltelijk. Bepaalde onderdelen van assertief gedrag behoren echter wel de aandacht te krijgen (Van Casteren & Ritzen, 2010).

Zoals eerder aangegeven is het belangrijk aandacht te besteden aan assertiviteit, omdat het vertonen van subassertief gedrag verschillende negatieve gevolgen teweeg kan brengen (Groeben et al., 2011; Kolb & Griffith, 2009; Segal, 2005). Het is van belang meer kennis te ontwikkelen over deze competentie, zodat nieuwe inzichten ontstaan over (sub-)assertief gedrag onder middelbare scholieren. Deze inzichten kunnen handvatten leveren bij de ontwikkeling van leermateriaal. Het doel van het onderzoek is dan ook geweest het in kaart brengen van ervaren (sub-)assertief gedrag van vmbo leerlingen uit de regio Salland. Hierbij is de vergelijking tussen jongens en meisjes meegenomen. Door middel van een determinantenonderzoek kunnen aandachtspunten voor de interventie Fit for Life worden geformuleerd. Door dit voorwerk kan de interventie beter afgestemd worden op de doelgroep. Deze manier van werken past binnen het evidence based werken. Zoals hierboven reeds beschreven hebben Galassi & Galassi (1977) assertiviteit geoperationaliseerd naar verschillende reactiemogelijkheden. De reactiemogelijkheden die naar aanleiding van eerder onderzoek voornamelijk de aandacht behoeven zijn: *Opkomen voor jezelf, een verzoek doen, jezelf presenteren* en *gevoelens uiten*. De reactiemogelijkheden binnen assertiviteit welke minder de aandacht hoeven te krijgen zijn *verzoeken afwijzen* en *complimenten geven/ontvangen*. Bovenstaande zes reactiemogelijkheden, in het vervolg van dit artikel ook wel ‘thema’s’ genoemd, worden in z’n totaliteit meegenomen in dit onderzoek. Literatuur laat namelijk zien dat dit de meest praktisch bruikbare operationalisering van assertiviteit is. Ook lijkt deze operationalisering de lading te dekken van het begrip assertiviteit, want literatuur heeft het veelvuldig over de reactiemogelijkheden die Galassi & Galassi (1977) onderscheiden hebben. Deze thema’s zijn dan ook als uitgangspunt gekozen om te praten over (sub-)assertiviteit.

Determinantenanalyse

Bij een onderzoek naar de aard en eigenschappen van (sub-)assertief gedrag van vmbo leerlingen hoort een model waarin alle determinanten, zowel (intra) persoonlijke- als omgevingsdeterminanten, in ogenschouw worden genomen. Een geschikt model voor dit onderzoek is het ASE-model van de Vries, Dijkstra en Kuhlman (1988). Dit model bespreekt relevante determinanten van (sub-)assertief gedrag in een samenhangende context (Lechner, Kremers, Meertens & de Vries, 2008). Volgens Brug, Assema en Lechner (2008) is een determinantenanalyse een belangrijke stap binnen het proces van gedragsverandering. Een gedragsdeterminantenanalyse biedt inzicht in de factoren die (sub-)assertief gedrag bepalen,

wat belangrijk is wanneer men meer inzicht wil verkrijgen in dit gedrag. Het is van belang om tot nieuwe inzichten in deze factoren te komen, zodat handvatten geboden kunnen worden voor de ontwikkeling van leermateriaal voor het project Fit for Life. In figuur 1 is het model met de intentie en de desbetreffende determinanten weergegeven.



Figuur 1: ASE-model: de Vries, Dijkstra en Kuhlman (1988).

Dit model is gebaseerd op de theorie van gepland gedrag (Fishbein & Ajzen, 1975). Het is een model om gedrag te verklaren vanuit gedragsdeterminanten, welke invloed hebben op de intentie van gedrag. Het model gaat ervan uit dat veel menselijk gedrag in grote mate beredeneerd is, dus dat mensen kunnen aangeven waarom zij zich zo gedragen zoals zij doen. Het model wordt regelmatig gebruikt voor de ontwikkeling van interventies voor het bevorderen van gewenst gedrag. In dit onderzoek is assertief gedrag het gewenste gedrag.

Met de intentie wordt de bereidheid om een bepaald gedrag te vertonen bedoeld, in dit onderzoek de bereidheid om assertief te handelen. Deze intentie is vaak een uitkomst van verschillende proximale en distale gedragsdeterminanten (Lechner et al., 2008). De drie gedragsdeterminanten die volgens het model invloed uitoefenen op de intentie zijn de *attitude*, de *sociale invloed* en de *eigen-effectiviteit* (waaronder *vaardigheden*). Wanneer er voldoende determinanten zijn die positief gerelateerd zijn aan het gewenste gedrag, zal er de intentie zijn om het gewenste gedrag ook te gaan vertonen. Soms is de intentie alleen echter niet genoeg. Naast de drie bovengenoemde determinanten zijn er nog de *barrières*, welke een negatieve invloed uit kunnen oefenen op de relatie tussen de intentie en het daadwerkelijke vertonen van assertief gedrag. Zo kunnen barrières de uitvoering van gedrag in de weg staan. Factoren die niet vermeld staan in het model zijn de *protectieve factoren*. Toch is er voor gekozen om deze factoren mee te nemen in het onderzoek. Het past namelijk in de huidige trend van de hulpverlening om meer oplossingsgericht en niet alleen maar probleemgericht te werken (Van Lieshout, 2009).

Attitude

De eerste doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in de attitude van vmbo leerlingen uit de regio Salland ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Volgens Ajzen (2001) kan de attitude beschreven worden als de evaluatie van bepaald gedrag in termen als goed-slecht, schadelijk-heilzaam, fijn-niet fijn. Hoe iemand denkt over bepaald gedrag wordt bepaald door de volgende factoren: *houding/oordeel van het gedrag, kennis over het risicogedrag, uitkomstverwachtingen, oordelen over voor- en nadelen van het gedrag, gewoontes en attributie* (Lechner et al., 2008). Zo zou subassertief gedrag als wenselijk beoordeeld kunnen worden en assertief gedrag als onwenselijk. Ook kennis over risico's van subassertief en assertief gedrag speelt mee in de vorming van de attitude. Daarnaast speelt de afweging van voor- en nadelen een rol, wat overeenkomt met de uitkomstverwachtingen. Zo zou het kunnen zijn dat vmbo leerlingen een positieve attitude hebben ten opzichte van subassertief gedrag, omdat dat beter is voor de sociale relatie. Voor ogen moet worden gehouden dat assertiviteit één manier is om met bepaalde situaties om te gaan, en soms heeft assertief gedrag niet de voorkeur (Rakos, 1991). Er is dan niet altijd sprake van het 'niet durven' vertonen van gedrag, maar men vindt dit het best passende gedrag in een bepaalde situatie. Wanneer men gedrag niet wil veranderen, betekent dit ook dat men assertief is. Pas wanneer iemand liever ander gedrag zou willen vertonen, maar dit om een of andere reden niet doet, is er sprake van subassertief gedrag (Van Meer, Van Neijenhof & Bouwens, 2001). Ook gewoontes spelen mee. Het zou kunnen zijn dat leerlingen subassertief handelen omdat ze dat altijd hebben gedaan en het niet als 'naar' ervaren, zodat ze niet anders willen handelen. Als laatste zijn er de attributies. Dit zijn de oorzaken die een leerling toeschrijft aan gebrek aan succes om assertief te handelen.

Onderzoek toont aan dat de attitude van assertief gedrag vaak bepaald wordt door de voor- en nadelen dat een bepaald gedrag voor de eigen persoon kan hebben. De kennis over de voor- en nadelen voor de ander lijken minder een rol te spelen. Zo worden verzoeken eerder geweigerd voor de eigen behoeften en rechten (Cheng & Chun, 2008). De academische motivatie blijkt erg belangrijk te zijn bij het al dan niet zoeken van hulp (Newman, 1990; Ryan & Shin, 2011). Zo wordt eerder hulp gevraagd aan iemand wanneer diegene inziet dat het zijn of haar probleem oplost of daardoor eerder iets leert (Järvelä, 2011; Newman, 1990; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Wilson & Deane, 2001) en wordt er eerder een mening gegeven door het idee anders geïsoleerd te worden van anderen (Willnat, Lee & Detenber, 2002). Minder snel wordt hulp gevraagd vanuit de behoefte om maar niet in iets betrokken te

worden (Ryan et al., 2001), wanneer men het verlangen naar autonomie nastreeft of hulp vragen als bedreiging ziet voor de eigen competentie (Butler, 1998; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984; Newman, 1990; Ryan et al., 2001) en minder snel wordt een eigen mening gegeven om onwelkome aandacht te vermijden (Hornsey, Majkut, Terry & McKimmie, 2003). Daarnaast wordt minder snel hulp gevraagd, een verzoek geweigerd of een mening gegeven wanneer diegene denkt dat het geen effect gaat hebben voor zichzelf (Cheng & Chun, 2008; Ryan et al., 2001; Willnat et al., 2002). Het geven en ontvangen van complimenten is in grote lijnen een gewaardeerd gedrag (Knapp, Hopper & Bell, 1984). Vanuit zojuist genoemde studies zijn in dit onderzoek een aantal verwachtingen geformuleerd. Verwacht werd dat de attitude vooral betrekking zal hebben op de verwachte positieve- en negatieve uitkomsten van gedrag voor de eigen persoon en minder voor de ander. Daarnaast is gebleken dat sociale banden voor deze groep jongeren afkomstig uit een plattelandsregio hecht blijven, ondanks trends van individualisering (Ritzen et al., 2010). Hierdoor werd verwacht dat deze groep jongeren niet in elke situatie een positieve attitude zal hebben ten aanzien van assertief gedrag doordat sociale banden in sommige gevallen boven het eigenbelang worden gesteld. Dit is echter een bewuste keuze en men zou dit juist als assertief gedrag kunnen beschouwen.

Sociale invloed

De tweede doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in de sociale invloed ten aanzien van het al dan niet vertonen van assertief gedrag door vmbo leerlingen uit de regio Salland. Onder sociale invloed behoren *sociale steun of druk*, *subjectieve norm* en de *motivation to comply*, en *modelling* (Lechner et al., 2008). Onder subjectieve norm worden de gepercipieerde verwachtingen van belangrijke anderen verstaan. Het zou kunnen zijn dat subassertief gedrag aangemoedigd wordt door de omgeving, te denken aan familie. Ouders zouden het een goede eigenschap kunnen vinden dat hun zoon of dochter subassertief gedrag vertoont en dit ook doorvoeren in hun opvoeding. De sociale norm meet hoe iemand verwacht dat significante anderen het over het algemeen zouden vinden als hij of zij het betreffende gedrag zou vertonen (Ajzen, 2001). Uitgangspunt hierbij is wel dat wanneer een persoon niet aan deze verwachtingen voldoet, er (sociale) sancties kunnen volgen. Wat de jongere verwacht dat anderen denken over het betreffende gedrag, in dit geval assertief gedrag, kan invloed hebben op de intentie om assertief gedrag al dan niet te vertonen. Ook de mate waarin een persoon van plan is zich iets van die verwachtingen aan te trekken, ook wel *motivation to*

comply genoemd, wordt onder sociale invloed geplaatst. Zo kan het zijn dat ouders verwachten dat een kind subassertief handelt in een bepaalde situatie, maar het kind vindt zelf dat hij of zij het beste assertief kan handelen en is niet bang voor opmerkingen van de ouders. Daarnaast is er nog de sociale steun of druk. Hierbij gaat het om meer directe invloeden van anderen. Bij sociale druk kan gedacht worden aan het aansporen van anderen om maar niets te zeggen wanneer iemand onaardig doet. Sociale steun is in dit opzicht 'positiever'. Een voorbeeld hiervan is dat iemand door vrienden aangemoedigd wordt om voor zichzelf op te komen. Daarnaast kan er gesproken worden over modelling, ook wel voorbeeldgedrag. Dit is het gedrag dat men ziet bij anderen. Zo kan een kind zich eerder assertief gedragen wanneer het dit gedrag ziet bij familieleden.

Uit literatuur komt naar voren dat een veilige hechting met beide ouders en met leeftijdsgenoten gerelateerd is aan de emotionele en sociale competentie van de adolescent (Laible, 2007). Ouders en leeftijdsgenoten, maar ook leraren, worden in de meeste gevallen benaderd voor bijvoorbeeld hulp vragen en het uiten van emoties. Leeftijdsgenoten, ook wel peers genoemd, worden naar gelang de jaren steeds belangrijker (Blakemore & Frith, 2005; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984). Ook wordt er eerder hulp gezocht wanneer het probleem als 'normaal' wordt beschouwd door anderen (Wilson & Deane, 2001). Bepaalde normen, waarden en regels omtrent hulp vragen lijken van invloed op het daadwerkelijke gedrag (Ryan et al., 2001; Wilson & Deane, 2001). Daarnaast spelen leerervaringen een rol. Salter (geciteerd in Heimberg & Becker, 1981) gaat ervan uit dat subassertief gedrag bepaald wordt door negatieve leerervaringen. Onderzoek van Wilson en Deane (2001) toont aan dat succesvolle ervaringen samenhangen met de mate van hulp vragen. Daarnaast lijken meisjes meer waarde te hechten aan het opbouwen en onderhouden van sociale relaties, aan saamhorigheid en het voorkomen van escalatie (Prinzle, 2007). Zij cijferen zichzelf eerder weg ten behoeve van deze relaties (Nikolayenko, 2009; Van Lieshout, 2008). Jongens zijn meer gericht op competitie (Verhulst, 2000). De relationele gerichtheid van meisjes kan een kracht zijn, maar ook een zwakte. Het kan ervoor zorgen dat meisjes meer kwetsbaar zijn en zich veel aantrekken van het oordeel van anderen. Vanuit zojuist genoemde studies zijn een aantal verwachtingen geformuleerd. Verwacht werd dat normen van de omgeving en vooral leeftijdsgenoten en familie een grote sociale invloed uitoefenen op subassertieve en assertieve leerlingen. Ook omdat naar voren komt dat Sallandse jongeren collectivistische trekken vertonen, waardoor de invloed van relaties relatief hoog wordt geschat. Daarnaast werd verwacht dat (faal- en succes-)ervaringen een grote rol spelen bij het vertonen van (sub-

)assertief gedrag. Als laatste werd verwacht dat meisjes over het algemeen minder assertief zijn dan jongens, omdat zij meer gericht zijn op het onderhouden van relaties (van Lieshout, 2009) en op empathie (Blakemore & Frith, 2005).

Eigen-effectiviteit

De derde doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in de ervaren eigen-effectiviteit van vmbo leerlingen uit de regio Salland ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Deze determinant staat voor de verwachting die mensen hebben over hun eigen vermogen om een bepaald gedrag te kunnen uitvoeren (Lechner et al., 2008). Deze verwachtingen variëren volgens Bandura (1986) naar *grootte*, *algemeenheid* en *sterkte*. Met grootte wordt de inschatting van de moeilijkheid van de vaardigheden die nodig zijn om het gewenste gedrag uit te kunnen voeren bedoeld. Zo zouden leerlingen aan kunnen geven dat ze niet het gevoel hebben assertief te kunnen zijn. Met algemeenheid wordt de inschatting van de problemen die hetzelfde gedrag in verschillende situaties met zich mee kan brengen aangegeven. Leerlingen zouden aan kunnen geven dat subassertief gedrag in de ene situaties meer problemen geeft dan in de andere situatie. Als laatste wordt met sterkte de mate waarin men het vertrouwen heeft het gewenste gedrag zelf te kunnen uitvoeren bedoeld. Hierbij kan men denken aan leerlingen die aangeven dat ze te verlegen zijn om assertief te handelen. De vraag is hoe de jongere de haalbaarheid van assertief gedrag ervaart? Ziet de jongere zichzelf bekwaam genoeg om assertiever te kunnen reageren? Omdat eigen-effectiviteit te maken heeft met het kunnen vertonen van gedrag, wordt eigen-effectiviteit in dit onderzoek samengenomen met vaardigheden.

Uit de literatuur komt naar voren dat de eigen effectiviteit invloed heeft op individuele verschillen in subassertief gedrag: erg subassertief gedrag gaat gepaard met een lage eigen-effectiviteitsverwachting van sociaal gedrag (Caprara, Steca, Cervone & Artistic, 2003). Zelfwaardering en educatie zijn belangrijk bij het al dan niet zoeken van hulp (Nadler, 1987; Ryan et al., 2001; Wilson & Deane, 2001). Op school lijken sociale vaardigheden van subassertieve leerlingen het beste aangepakt te kunnen worden door leraren met de gehele klas samen, ingebed in het reguliere onderwijs (Miller & Coll, 2007). Ander onderzoek toont echter aan dat subassertief gedrag vaak niet te maken heeft met het niet hebben van de vaardigheden, maar meer met zelfevaluatie en daarbij angst (Alden & Cappe, 1981). Wolpe (geciteerd in Heimberg & Becker, 1981) heeft zijn aandacht gericht op assertief gedrag en daarbij de ervaring van angst in sociale situaties. Hij ging ervan uit dat passieve of angstige

mensen assertiever konden worden door het herhalen en oefenen van assertief gedrag. Angst lijkt in meerdere onderzoeken een belangrijke rol te spelen bij het al dan niet vertonen van assertief gedrag (Larijani, Aghajani, Baheiraei & Neiestanak, 2010). Er is dan zowel angst voor sociale isolatie, bijvoorbeeld wanneer men zijn mening buiten beeld laat, als angst voor onwelkome aandacht en een foutieve communicatie wanneer men wel een mening geeft of voor zichzelf opkomt (Hornsey et al., 2003; Willnat et al., 2002). Er blijkt daarnaast een verschil in angst tussen meisjes en jongens. Tijdens de adolescentieperiode vertonen meisjes meer angst dan jongens. Vanuit bovengenoemde studies zijn verwachtingen geformuleerd. Verwacht werd dat zowel zelfwaardering en educatie, als de angst om sociale relaties stuk te maken een rol spelen bij de vmbo leerlingen uit de regio Salland. Daarnaast werd verwacht dat de eigen effectiviteitsverwachting van assertief gedrag bij meisjes lager zal liggen dan bij jongens.

Barrières en protectieve factoren

De laatste doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in de barrières en protectieve factoren die vmbo leerlingen uit regio Salland ervaren met betrekking tot (sub-)assertief gedrag. De hierboven beschreven determinanten bepalen iemands intentie om bepaald gedrag te gaan vertonen. De relatie tussen de intentie en daadwerkelijke gedragsverandering is echter afhankelijk van factoren die buiten het individu liggen (Lechner et al., 2008). Dit zijn externe factoren die gewenst gedrag kunnen belemmeren. In dit onderzoek is hierbij te denken aan regels die opgelegd worden waardoor men niet vrij is om de eigen mening te geven, hoewel men wel de intentie ertoe heeft. Naast deze barrières en vaardigheden zijn er ook externe factoren die de intentie om het gewenste gedrag te gaan vertonen juist versterken. Dit worden ook wel beschermende factoren genoemd. Een beschermende factor in dit onderzoek zou de aanwezigheid van voor de leerling bekende personen kunnen zijn.

Uit literatuur komt naar voren dat de relatie tot de ander bepaalt of er al dan niet assertief gereageerd wordt (Cheng & Chun, 2008; Wilson & Deane, 2001). De vertrouwensband en positieve relaties lijken een grote rol te spelen bij het al dan niet vragen van hulp en het weigeren van een verzoek (Cheng & Chun, 2008; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984; Ryan et al., 2001; Wilson & Deane, 2001). Daarnaast komt naar voren dat demografische kenmerken van de ander zoals geslacht, leeftijd en huidskleur een rol spelen bij de interactie (Mendoza-Denton, Park & O'Connor, 2008; Nettles & Bayton, 1988). Vanuit

bovengenoemde studies is een verwachting geformuleerd. De verwachting was dat negatieve of onvertrouwde relaties tot de ander en bepaalde demografische factoren van de ander als barrières voor assertief gedrag waargenomen kunnen worden bij de groep vmbo leerlingen. Dit kan betekenen dat de intentie om assertief gedrag te vertonen niet per definitie leidt tot dit gedrag omdat er zich barrières voordoen die de relatie tussen intentie en gedrag kunnen verstoren (Lechner et al., 2008).

Methode

Type onderzoek

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Daarbij gaat het niet zozeer om cijfers en hoeveelheden, maar om kwaliteiten, perspectieven, ervaringen, beleving en betekenisverlening. Dit kwalitatief onderzoek volgt op een eerder uitgevoerd kwantitatief onderzoek. Binnen dit onderzoek zijn gegevens verzameld door het houden van individuele gesprekken. Door deze gesprekken is de doelgroep, in dit geval de vmbo jongeren, zelf aan het woord gekomen en is hun eigen perspectief onderzocht (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Er is een meer exploratieve, open benadering aangehangen, waarbij een gedetailleerde beschrijving en interpretatie van gebeurtenissen, situaties, interacties en personen naar aard en eigenschappen plaats heeft gevonden (Baar, 2002). Door open bevraging is de respondent zo min mogelijk gestuurd in zijn of haar antwoorden. De kracht van het eigen verhaal en de eigen ervaringen spelen een belangrijke rol. Op die manier worden er inzichten verkregen in wat er zich werkelijk afspeelt, wat ook past bij een determinantenonderzoek. Door voorafgaande veldoriëntatie heeft de onderzoeker de mogelijkheid gehad zich in de doelgroep te verplaatsen en te ondervinden wat zij dagelijks meemaakt. Omdat bij kwalitatief onderzoek de contextgebondenheid een belangrijk uitgangspunt vormt is het goed om zelf deel uitgemaakt te hebben van de onderzoekssituatie. Er is een holistische benadering aangehangen, wat inhoudt dat de situatie van de leerlingen in zijn geheel is onderzocht. De onderzoekseenheden worden in samenhang bestudeerd (Baarda et al., 2005).

Respondenten

Voor dit onderzoek zijn 17 vmbo leerlingen uit de regio Salland individueel geïnterviewd over hun ervaren assertieve gedrag. Zowel meisjes als jongens uit het tweede en vierde leerjaar zijn meegenomen in het onderzoek, met een gemiddelde leeftijd van 14-15

jaar. Er is gekozen voor vmbo leerlingen, omdat uit eerder onderzoek is gebleken dat mbo-leerlingen over het algemeen beter hebben gescoord op sociaal competent gedrag en daardoor minder aandacht behoeven binnen dit onderzoek. Er is gekozen voor tweede- en vierdejaars leerlingen, omdat de uitkomsten uit de eerste fase van het onderzoek ontleend zijn aan deze groep jongeren. Er is toen gekozen voor deze doelgroep, omdat dit een representatieve groep is voor de school. In totaal zijn in de eerste fase van het project 655 (v)mbo leerlingen betrokken, waarvan 17 leerlingen zijn geïnterviewd. Er is er bij de selectie van leerlingen gekozen voor een beredeneerde steekproef, omdat het voor dit onderzoek van belang was verschillende typen leerlingen te spreken. Wat betreft de representativiteit van de gegevens kan opgemerkt worden dat de verhalen van deze paar leerlingen herkenbaar zullen zijn voor de gehele groep vmbo leerlingen en daardoor goed bruikbaar. Dit wordt ook wel inhoudelijke generaliseerbaarheid genoemd, wat betekent dat de resultaten uit de eigen onderzoekssituatie overdraagbaar zijn naar overeenkomstige situaties die niet onderzocht zijn (Baarda et al., 2005). Salland is een plattelandsregio in de gemeente Overijssel, maar de jongeren zullen niet aangeduid worden als ‘plattelandsjeugd’, omdat er onder hen ook zijn die in een stad wonen. Wel zou er gesproken kunnen worden over jongeren afkomstig uit de plattelandsregio Salland.

Semi-gestructureerde interviews

Aan de hand van half gestructureerde interviews zijn gesprekken gehouden met zowel jongens als meisjes uit tweede en vierdejaars vmbo-klassen. Er is een topiclijst samengesteld bestaande uit de volgende thema's: voor jezelf opkomen, verzoeken doen aan onbekenden, eigen mening geven voor een groep, gevoelens uiten, verzoeken afwijzen en het geven en ontvangen van complimenten (e.g., Galassi & Galassi, 1977). Aan de hand van deze reactiemogelijkheden is assertiviteit bespreekbaar gemaakt. Door middel van casussen en stellingen is aan leerlingen gevraagd in welke persoon of situatie zij zich het beste herkennen. Er is gekozen deels gebruik te maken van stellingen omdat dit adolescenten prikkelt voor verder gesprek (Wagemaker, Jedeloo & van Staa, 2010). Er is gekozen voor een open bevraging, om op die manier open te staan voor nieuwe onverwachte informatie (Baarda et al., 2005). De vragen die per thema gesteld zijn hebben verder betrekking gehad op de determinanten van het eerder beschreven ASE-model: *attitude, sociale invloed, eigen-effectiviteit en barrières en protectieve factoren*. De doelstelling met betrekking tot de attitude is geoperationaliseerd naar vragen over voor- en nadelen van subassertief en assertief gedrag

en de houding en waardering ten opzichte van het eigen gedrag. De doelstelling met betrekking tot de sociale invloed is geoperationaliseerd naar vragen over de invloed van personen in de omgeving op desbetreffende reactie van de leerling, alsmede vragen met betrekking tot gedrag vroeger en nu. De doelstelling wat betreft de eigen-effectiviteitsverwachting is vervolgens geoperationaliseerd naar vragen over het kunnen vertonen van assertief gedrag en de eigen vaardigheden en/of gebreken daarin. Als laatste is de doelstelling met betrekking tot de barrières en protectieve factoren geoperationaliseerd naar vragen over de externe invloeden op het al dan niet vertonen van (sub-)assertief gedrag, waaronder belemmeringen en stimulansen. Voorafgaand aan elk gesprek is aangegeven dat het gesprek anoniem zou zijn, dit diende ervoor te zorgen dat de leerlingen op hun gemak werden gesteld en het bevordert het vrijuit praten (Gorden, 1998).

Procedure

Omdat de vragenlijsten van de nulmeting anoniem afgenomen zijn, waren resultaten hiervan niet meer terug te koppelen aan leerlingen. Vandaar dat voor screening van informanten een korte vragenlijst voorgelegd is aan de leerlingen. Deze vragenlijst bestond uit negen stellingen uit de Leerlingenvariant van de Sociale Competentie Observatielijst (Joosten, 2003). Aan de hand van deze stellingen hebben leerlingen hun ervaren assertiviteit aangegeven op de thema's die ook in de interviews aan bod zijn gekomen. Deze zijn gescoord naar mate van (sub-)assertiviteit. De vragenlijsten zijn afgenomen in de klassen waar ook de veldoriëntatie plaats heeft gevonden. Er kunnen geen conclusies getrokken worden uit de vragenlijsten, omdat de SCOL niet in zijn geheel is afgenomen. Er is op die manier wel snel een selectie van verschillende type leerlingen te maken. Het ondervragen van verschillende type leerlingen is gewenst, omdat op die manier de representativiteit wordt vergroot. In eerste instantie zijn de vragenlijsten van de leerlingen als basis voor de selectie genomen, omdat het onderzoek betrekking heeft op de *ervaren* assertiviteit. Wanneer meerdere leerlingen echter in dezelfde categorie vielen, hebben beschrijvingen van de mentoren de doorslag gegeven. De beoordeling door leerkrachten wordt gezien als een geaccepteerde manier om gegevens over gedrag van leerlingen te verzamelen (Milfort & Greenfield, 2002). Tijdens de veldoriëntatie in de klassen zijn de geselecteerde leerlingen vervolgens persoonlijk benaderd voor een gesprek.

De individuele gesprekken met de vmbo leerlingen uit de regio Salland hebben plaatsgevonden tijdens lesuren in rustige ruimtes op school. De interviews varieerden van 25

tot 55 minuten. Voor alle gesprekken is toestemming gevraagd om gebruik te maken van een opnameapparaat, om de woorden zo dicht mogelijk bij de leerling te houden. Er is dan ook controle op het werk mogelijk, wat de betrouwbaarheid verhoogt. De gesprekken zijn daarna verbatim uitgewerkt en kwalitatief geanalyseerd conform de analysemethoden van Baarda et al. (2005) en Baar (2002). Via analytische inductie, door het constant vergelijken van uitspraken, is gekomen tot een kernlabel systeem, dat in principe antwoord geeft op de verschillende doelstellingen. De interne validiteit is vergroot door er voor te zorgen dat labels een nauwkeurige weergave zijn van hetgeen er werkelijk staat. Door een werkwijze te hanteren die doorzichtig, herhaalbaar en overdraagbaar is aan anderen is de betrouwbaarheid vergroot (Baar, 2002).

Resultaten

In deze resultatensectie worden de belangrijkste resultaten per doelstelling besproken met betrekking tot ervaren (sub-)assertief gedrag van vmbo leerlingen uit de regio Salland. De belangrijkste kernlabels zijn cursief in de tekst weergegeven en ondersteund door middel van citaten. De afkomst van een citaat zal weergegeven worden met een *R* van respondent met daarachter het desbetreffende nummer van de respondent. Wanneer het een meisje betreft wordt dat vermeld met een *M*, wanneer het een jongen betreft wordt dat vermeld met een *J*.

Positief oordeel ten aanzien van assertief gedrag

De eerste doelstelling had betrekking op de attitude van vmbo leerlingen uit de regio Salland ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Attitude is geoperationaliseerd naar houding/oordeel van het gedrag, kennis over het risicogedrag, uitkomstverwachtingen, oordelen over voor- en nadelen van het gedrag, gewoontes en attributie (Lechner et al., 2008). Wat over het oordeel van assertief gedrag naar voren komt is dat *het merendeel van de leerlingen soms wel assertiever wil zijn*. “Soms zou ik wel meer lef willen hebben, nu trek ik me heel vaak terug. Dan zou ik me wel een stuk fijner voelen. Dan voel ik me ook niet zo druk, want ik ben er ook zoveel mee bezig” (R1, M). Zoals het citaat illustreert wordt assertiviteit geassocieerd met durf, maar daarnaast wordt het ook veelvuldig gekoppeld aan zelfvertrouwen en verlegenheid. Er lijkt behoefte te zijn aan het vertonen van assertief gedrag en daarmee samenhangend zelfvertrouwen en durf. Sommige leerlingen willen in bepaalde situaties minder verlegen zijn. Negen van de zeventien leerlingen, waaronder leerlingen die zowel neigen naar subassertieve, assertieve als agressieve reacties, oordelen dat assertief

gedrag beter is dan subassertief of agressief gedrag. Leerlingen beoordelen assertief gedrag daarnaast als overwegend fijn en leuk gedrag om te vertonen.

(Sub-)assertieve leerlingen schrijven voordelen van assertief gedrag toe aan het idee dat het meer profijt voor zichzelf zou hebben en voor de sociale relatie met anderen. De ander weet dan bijvoorbeeld beter wat jij vindt. Leerlingen die meer agressief reageerden schrijven het voordeel van assertief gedrag toe aan het idee dat het ervoor zorgt dat ruzie voorkomen wordt, doordat minder fel gereageerd wordt op een ander. Leerlingen geven aan door assertief gedrag niet alléén met dingen te blijven zitten en niet te blijven twijfelen, wat als voordeel heeft dat het voor een gevoel van opluchting zorgt. Soms geven leerlingen echter een duidelijke reden aan om juist geen assertief gedrag te vertonen. “Nee dan denk ik, nou, laat maar gaan. En waarom denk je dat dan? Ja, soms dan krijg je daar wel een beetje geheisa van” (R4, J). *Subassertief gedrag is een keuze om problemen te voorkomen*. De gedachte heerst dat een assertieve reactie ervoor zorgt dat een ander nog harder tegen je in zal gaan en het als nadeel heeft dat de situatie er dan niet beter door wordt. Leerlingen houden daarom hun mond maar dicht, vooral in situaties met betrekking tot het opkomen voor zichzelf en het presenteren van zichzelf. Ook wordt gedacht dat het voor zich houden van bijvoorbeeld gevoelens ervoor zorgt dat het vanzelf wel goed komt. Men is bang dat er ruzie ontstaat wanneer men iets zegt, of dat de ander een onaardige reactie terug gaat geven. De confrontatie wordt vermeden door subassertief te reageren. Het belang van een goede relatie met de ander lijkt in sommige situaties boven voordelen voor de eigen persoon te worden gezien. Naast het voorkomen van ruzie werd ook aangegeven dat subassertieve reacties soms de voorkeur hebben wanneer het de ander kan helpen of tegemoet kan komen. Voordeel voor de ander lijkt dan boven voordeel voor de eigen persoon te staan.

Assertiever zijn met duwtje in de rug

De tweede doelstelling betrof de sociale invloed die vmbo leerlingen uit de regio Salland ervaren ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. De sociale invloed is geoperationaliseerd naar sociale steun of druk, subjectieve norm en de motivation to comply, en modelling (Lechner et al., 2008). *Steun van vrienden(-innen), ouders/familie en docenten is belangrijk bij het vertonen van assertief gedrag*. De directe omgeving lijkt vooral te bestaan uit vrienden, ouders/familie en docenten. “Van m’n vader geërfd. Dat heb ik wel van hem meegekregen. Doordat hij het veel doet zie ik dat” (R8, J). “Ja, dat helpt wel. Dan zeggen ze van, ‘nou zeg jij er eens wat van’ ofzo. Ja m’n vrienden” (R4, J). Modelling en sociale steun

zoals aanmoediging lijken beiden een stimulerende rol te spelen bij het vertonen van assertief gedrag. Door het kijken naar iemand lijkt het voor de leerling gemakkelijker te worden om zelf assertief te zijn doordat hij of zij ervan leert. Ook hulp van iemand die het wel durft, of vragen van anderen als aanmoediging tot het geven van een antwoord worden als stimulans ervaren. De vraag is op welke manier en in welke mate het beste gebruik gemaakt kan worden van deze sociale steun. Naar voren komt dat invloed van ouders niet onder lijkt te doen aan de invloed van peers en zij dus beiden een belangrijke rol lijken te spelen. Over de rol van leraren wordt ook veelvuldig gesproken. De mentor lijkt een belangrijke rol te hebben met betrekking tot het al dan niet (kunnen) vertonen van assertief gedrag. Maar naast de mentor spelen volgens de leerlingen de andere leraren ook een rol. Deze rol komt echter nog te weinig tot uitdrukking volgens vooral de vierdejaars leerlingen. “Maar de clusterleraren die zullen wel zoiets hebben van, laat de mentor dat allemaal maar oplossen weet je wel. Ze schuiven het een beetje af op die manier (...). Ik vind dat ze daar wel iets te makkelijk mee omgaan” (R11, M). Leraren zouden zich volgens hen meer bewust moeten zijn van wat er zich in een klas afspeelt, onder andere wat betreft pestsituaties, en dit niet alleen moeten afschuiven op de mentor. De sociale steun en modelling zoals hierboven beschreven spelen volgens de leerlingen een belangrijke rol, maar soms lijkt dit voor subassertief reagerende leerlingen niet genoeg. Dat wordt duidelijk bij de *motivation to comply*. De angst, verlegenheid en het niet durven lijken de overhand te nemen, ook al waarderen leerlingen de aanmoediging. “Ja, m’n ouders zeiden ook van, je kunt er gewoon wat van zeggen hoor. Het zijn je vriendinnen. Maar dat doe je dan toch niet? Nee (...) Ik weet niet. Omdat ze dan misschien wel boos worden” (R16, M).

Het leren assertief zijn door te (moeten) doen lijkt een belangrijke sociale steun te zijn. “Ik heb ook SoVa training gedaan. Voor meer zelfvertrouwen. Dan had je altijd huiswerk enzo. En dat moest je dan uitvoeren. Was wel leuk om te doen. Het heeft wel veel geholpen namelijk (...) dat je gewoon dingen moet doen. En dat je het dan ook gewoon deed. Wat ik eigenlijk niet echt durfde eerst” (R5, M). Het leren assertief te zijn door het te (moeten) doen lijkt een belangrijke sociale steun voor subassertief reagerende leerlingen, maar ook voor andere type leerlingen. Het leren door te moeten doen lijkt bij subassertieve leerlingen meer invloed te hebben dan enkel voorbeeldgedrag en aanmoediging. Daarnaast komt er naar voren dat er specifiek op school meer aandacht zou mogen komen voor assertiviteit. Een stap in de goede richting lijken de Maatschappijleerlessen, waarin de leerlingen zichzelf leren te presenteren aan de hand van aanwijzingen op het bord, zodat aangrijpingspunten aanwezig

zijn. De hele klas denkt mee en vult de leerling aan wanneer nodig. Een vertrouwde sfeer wordt gecreëerd waarin vaardigheden aangeleerd kunnen worden. Enig spanningsveld is hier waarneembaar. Zou het zo moeten zijn dat er structureel aandacht besteed moet worden aan assertief handelen, of zou het deels een aparte aanpak moeten zijn, met groepen die anders zijn dan de bestaande groepen binnen, in dit geval, Fit for Life?

Ook *stimuleert een succeservaring (van eigen persoon of van de ander) met assertief gedrag dit gedrag*. “Ja, het heeft wel effect gehad toen. En misschien dat dáárom, voor mezelf, dat het tóen effect heeft gehad, dat ik het nu óók doe. Om te zorgen dat het wéer effect heeft. Omdat ik weet dat het toen is gelukt weet je wel. Ja, dat gaf mij tenminste wel een heel goed gevoel” (R11, M). Bovenstaande sluit daarmee deels aan bij de attributies binnen attitude, omdat het ook de eigen ervaring betreft. Bij elk type leerling lijken deze eigen ervaring, alsmede modellering door het waarnemen van ervaringen van anderen een belangrijke rol te spelen, dus ook bij de subassertieve leerlingen. Het gaat daarbij veelvuldig om het gevoel wat ontstaat bij een ervaring, te denken aan een goed en fijn gevoel. Ook de gedachte dat een bepaald gedrag positief kan uitwerken wordt als belangrijke stimulans ervaren voor herhaling van dit gedrag, wat betrekking heeft op de subjectieve norm. Door effect en een positieve reactie van een ander lijkt er meer kans te bestaan dat de betreffende reactie herhaald gaat worden. Door een succeservaring lijkt het zelfvertrouwen te groeien. Door geen positieve reactie van de ander wordt echter ervaren dat gedrag minder snel herhaald wordt. “Ja dat deed ik vroeger heel veel.(...). En nu doe ik dat eigenlijk niet meer. (..) ook omdat die jongen die dat accepteerde, die zei geen ‘dankjewel’, die zei elke keer niets” (R13, J). Een faalervaring lijkt terughoudendheid voor assertief gedrag in eenzelfde soort situatie in de hand te werken en er blijkt naderhand minder zelfvertrouwen te zijn om het gedrag uit te voeren. Het probleem is alleen dat, gezien vanuit de subjectieve norm, reacties van anderen moeilijk te voorspellen zijn, waardoor faalervaringen voor handen liggen. Daarnaast lijkt *het idee dat assertief gedrag belangrijk en goed is voor de toekomst* assertief gedrag te stimuleren. “Ik denk dat dat ook wel een beetje belangrijk is. (...) als je op je werk zit en als je het ergens niet mee eens bent, dat je dan toch wel durft te zeggen waarom” (respondent 9). De toekomst wordt in verschillende dimensies gezien: de toekomstige richting, stage, werk en de buitenwereld. Het idee dat assertief handelen belangrijk is voor de toekomst wordt ervaren als stimulans voor dat gedrag. Het idee dat je het assertief zijn niet kunt ontlopen en dat het alleen maar belangrijker wordt naarmate leerlingen in hogere klassen komen en ouder worden lijkt

ook te helpen. Inzien dat het belangrijk is zelfverzekerd te zijn en assertief te handelen omdat dat sociaal is zijn inzichten die bevorderd lijken te moeten worden.

Angst, niet durven en verlegenheid houden assertief gedrag tegen

De derde doelstelling betrof de eigen-effectiviteit en vaardigheden welke vmbo-leerlingen uit de regio Salland ervaren ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Eigen-effectiviteit is operationaliseerbaar gemaakt door te kijken naar de grootte, algemeenheid en sterkte ervan. Assertief gedrag lijkt vooral belemmerd te worden door het ervaren gebrek aan sterkte. “Maar wat houdt je dan tegen denk je? Ik denk toch wel de verlegenheid (..) Dat ze het niet horen ofzo. Of dat ze het negeren. Of dat ze niet laten blijken van ‘dankjewel” (R7, M). “(..) maar dat ik wel wat meer zelfvertrouwen heb gekregen. Dat denk ik wel ja, dat dat er wel mee te maken heeft. Gewoon ook het beeld wel wat ik van mezelf heb. En hoe anderen over me denken nu” (R12, M). Uit de resultaten blijkt dat *de angst en het niet durven, verlegenheid en gebrek aan zelfvertrouwen* leerlingen tegenhouden assertief te handelen. De citaten geven aan dat vooral de angst voor wat de ander misschien gaat zeggen of denken een rol speelt. Dit heeft betrekking op de ervaren sterkte van de eigen-effectiviteit, maar het valt daarnaast deels terug op de subjectieve norm wat betreft verwachte reacties van anderen. Zo is men bang om mogelijk als ‘aansteller’ te worden gezien, dat de ander het verkeerd begrijpt, dat er gek opgekeken wordt, dat de ander het negeert, dat er gepest gaat worden of dat de ander boos wordt. Het zijn vaak ‘stel dat’ situaties, waarbij de angst voor wat zou kunnen komen assertief gedrag in de weg lijkt te staan. Ook is er de angst dat assertief gedrag toch geen nut heeft, dat het niet zal helpen. Men is bang niet veel met de assertieve reactie te bereiken of niets toe te voegen aan dat wat anderen al gezegd hebben. Een soort van minderwaardigheidsgevoel ten opzichte van de ander is hier terug te vinden. Daarnaast is er de angst voor regels en straffen. Zo lijken eigen ervaren straffen of straffen bij anderen een manier om het agressieve gedrag van bepaalde type leerlingen in te perken. (De kans op) straf lijkt assertief gedrag bij subassertieve leerlingen echter tegen te werken, doordat zij snel bang zijn om iets verkeerd te doen. Hierdoor laten ze het maar voor wat het is. Regels en daarbij behorende straffen lijken op die manier een verschillende invloed op verschillende type leerlingen te hebben.

Zelfvertrouwen en minder verlegenheid worden als belangrijke factoren ervaren voor het vertonen van assertief gedrag. Wat opvalt is dat het meer meisjes zijn die specifiek aangeven dat ze verlegen zijn of iets niet durven: zes meisjes ten opzichte van twee jongens.

Zij geven vaker aan iets niet te doen uit angst voor bijvoorbeeld gedachten of reacties van anderen. De meisjes lijken in hun antwoorden introverter te zijn dan de jongens en daarmee een minder sterke eigen-effectiviteitsverwachting te hebben. Daarnaast lijken leerlingen in sommige gevallen *moeite te hebben assertief te zijn door niet goed te weten hoe te doen*, wat duidt op een lage beoordeling van de grootte van de eigen-effectiviteit. “Ja soms dan heeft ‘ie het wel goed gedaan maar dan weet je niet op welke manier je het kunt zeggen” (R4, J). De behoefte is er in sommige gevallen wel om assertief te handelen, maar vervolgens lijkt het eigen onvermogen en gebrek aan vaardigheden in de weg te staan. Dit onvermogen geeft het gevoel van de leerling aan dat hij of zij niet assertief kan handelen, of niet weet hoe dit het beste te doen. De leerlingen lijken het moeilijk te vinden om dit gedrag te vertonen, enerzijds door de eerder benoemde angst en gebrek aan zelfvertrouwen en durf, anderzijds door het idee niet te weten hoe het gedrag het beste uitgevoerd kan worden.

Aanwezigheid van situationele assertiviteit

De vierde en laatste doelstelling betref de barrières en protectieve factoren welke vmbo leerlingen uit de regio Salland ervaren in het vertonen van (sub-)assertief gedrag. Barrières zijn geoperationaliseerd naar de factoren die buiten het individu liggen, die een negatieve invloed kunnen uitoefenen op de relatie tussen de intentie en het daadwerkelijk assertiever worden. De protectieve factoren zijn geoperationaliseerd naar externe factoren die de intentie om het assertieve gedrag te gaan vertonen juist versterken. Het belangrijkste resultaat met betrekking tot barrières en protectieve factoren is dat leerlingen in *een vertrouwde sfeer en bekende plaats eerder assertief reageren*. “Dat was met vijf kinderen. En dat was gewoon ergens anders, dat was in (...). En deze keer was het gewoon hier op school? Ja, in het muzieklokaal. Dat vond ik wel fijn” (R5, M). Dit voorbeeld geeft aan dat bekendheid met een plaats als beschermende externe factor ervaren wordt. Daarnaast blijkt de herkenbaarheid met andere leerlingen een belangrijke factor te zijn. Er lijkt op die manier een gevoel van gelijkheid te ontstaan. Te zien is dat een bekende, vertrouwde sfeer als een protectieve factor wordt gezien voor assertief gedrag. Onder ‘vertrouwde sfeer’ verstaan de leerlingen zoal dat er een prettig gevoel is bij een plek, ze in een niet te grote groep zijn, ze zichzelf kunnen zijn in een groep, dat ze niet bang hoeven te zijn voor vervelende reacties van anderen, dat ze met mensen zijn die ze kennen of met mensen die hetzelfde type zijn als zij, dat ze geholpen worden door de rest wanneer ze iets niet weten en dat ze een bekende en vertrouwde relatie hebben met de volwassenen (begeleider, leraar) in de groep. Zo zou een

goede band met leraren een vertrouwelijke sfeer creëren. Een meer ‘down to earth’ relatie met leraren wordt als prettig ervaren. Daarnaast zou een vertrouwelijke band met een ander voor een gevoel van veiligheid zorgen. Uit de resultaten komt naar voren dat het dus vooral de omgevingsfactoren zijn die invloed lijken uit te oefenen op gedrag. Bovenstaande resultaten duiden op situationele assertiviteit. Op bekende, vertrouwde plekken lijken leerlingen assertiever te zijn en op onbekende en onvertrouwde plekken en met onbekende mensen lijken de leerlingen subassertiever te zijn. Het is echter wenselijk dat zij ook op onbekende plaatsen en bij onbekende mensen leren om assertief op te treden.

Conclusies en discussie

Binnen dit onderzoek is gekeken naar de aard en eigenschappen van (sub-)assertief gedrag volgens vmbo leerlingen uit de regio Salland. De eerste doelstelling betrof de ervaren attitude ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Eerder onderzoek onder begeleiders in de regio Salland (Van Casteren & Ritzen, 2010) toonde aan dat er behoefte bestond om assertief gedrag van de jongeren te stimuleren. Uit huidig onderzoek is gebleken dat deze behoefte ook onder de jongeren zelf bestaat, wat duidt op genoeg draagvlak. Conform de verwachtingen blijft er echter enige discussie rondom het begrip assertiviteit. Voor ogen moeten worden gehouden dat, wanneer men gedrag bewust niet wil veranderen, dit ook assertief kan zijn, omdat het als best passend gedrag in een bepaalde situatie gezien wordt (Rakos, 1991). Conform de verwachtingen lijken sociale banden in sommige gevallen boven het eigenbelang te worden gesteld (Cheng & Chun, 2008; Tromp, 2010). Nader onderzoek zal moeten uitwijzen welke definitie van assertiviteit het beste aansluit bij de contextuele situatie van de Sallandse jongeren.

De tweede doelstelling betrof de ervaren sociale invloed ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Conform de verwachtingen blijken leeftijdsgenoten en ouders een belangrijke rol te spelen tijdens de adolescentie (e.g., Laible, 2007). Wanneer men leerlingen assertiever wil maken lijkt het vrijwel onvermijdelijk om de directe omgeving van de adolescent niet mee te nemen in dit proces, te denken aan voorbeeldgedrag en/of aanmoediging. Hoewel de literatuur aangeeft dat adolescenten naar mate hun leeftijd steeds meer waarde zouden gaan hechten aan vrienden en steeds minder aan ouders (Blakemore & Frith, 2005; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984), is dit verschil in huidig onderzoek niet duidelijk waarneembaar. De vraag naar aanleiding van deze resultaten is dan ook of de invloed van peers in de literatuur niet overschat wordt. Misschien dat dit verschil wel te

maken heeft met het schooltype of met het Sallandse. Nader onderzoek zal dit uit moeten wijzen. Daarnaast blijkt de rol van de leraar als belangrijke factor naar voren te komen. Volgens de leerlingen zou er soms meer aandacht vanuit de docenten mogen komen voor onder andere pestsituaties. Sociale steun alléén lijkt echter niet genoeg. Jongeren geven aan dat ze assertief leren zijn door het te (moeten) doen. Conform de verwachtingen lijkt een succeservaring daarbij belangrijk te zijn. Aanvullende literatuur laat zien dat een succeservaring er voor zorgt dat men erachter komt wat men wil én kan. Dit zorgt er voor dat niet steeds naar het oude gedrag teruggegrepen wordt, maar ook naar vernieuwend gedrag overgegaan wordt (Janssen, Veldman & Tartwijk, 2008). Succeservaringen worden in de Motivatietheorie van Maslow (1943) gezien als één van de vijf behoeften die essentieel zijn voor de opvoeding van kinderen. Zo zijn succeservaringen onder andere van belang voor een positieve zelfwaardering en ze helpen bij de ontwikkeling van een open lerende houding (Janssen et al., 2008; Mruk, 2006). Voor vervolgonderzoek zou er een meer kwantitatief toetsend onderzoek gedaan kunnen worden naar dit soort mechanismen.

De derde doelstelling betrof de ervaren eigen-effectiviteit ten aanzien van (sub-)assertief gedrag. Wat blijkt is dat door leren assertief te zijn de angst (voor reactie van ander) minder lijkt te worden en leerlingen te weten komen hoe ze een situatie het beste aan kunnen pakken. Deze resultaten komen deels overeen met de verwachting. De literatuur ziet angst en het leren van vaardigheden vaak nog los van elkaar (Alden & Cappe, 1981; Larijani et al., 2010). Het lijkt echter dat deze niet los van elkaar gezien kunnen worden. Naast het aanleren van vaardigheden lijkt ook angst weggenomen te moeten worden. De angst voor wat zou kunnen komen heeft betrekking op het ervaren gedrag en minder op het feitelijke gedrag. Om feitelijk gedrag te achterhalen is meer observationeel onderzoek nodig. Daarnaast wordt er conform de verwachtingen een verschil waargenomen tussen jongens en meisjes (Van Lieshout, 2008). Meisjes koppelen zichzelf meer dan jongens aan begrippen als verlegen en niet durven, waardoor meisjes iets minder assertief lijken te zijn dan jongens.

De vierde en laatste doelstelling betrof de ervaren barrières en protectieve factoren bij het vertonen van assertief gedrag. Verwacht werd dat er sprake zou zijn van situationele assertiviteit (Cheng & Chun, 2008). Dit lijkt ook het geval te zijn. Onbekende en onvertrouwde plekken lijken leerlingen tegen te houden om assertief te zijn. Conform de verwachtingen wordt binnen vertrouwde relaties eerder assertief gedrag vertoond (Cheng & Chun, 2008; Wilson & Deane, 2001). Van belang is dus dat Fit for Life energie gaat steken in het leren assertief zijn in onbekende/onvertrouwde sferen, waaronder ook onbekende mensen

horen, want in de toekomst zullen leerlingen daar veel mee te maken krijgen. Als het een noodzaak wordt zullen leerlingen eerder assertief handelen als soort van copingmechanisme. Dit is bijvoorbeeld ook terug te zien bij straatkinderen, die assertief moeten zijn om te overleven (Malindi & Theron, 2010).

Concluderend op de algemene doelstelling is dat vmbo leerlingen uit de regio Salland behoefte lijken te hebben aan het leren assertief te zijn door het te moeten doen. Daarbij wordt (meer) sociale steun als wenselijk gezien. Het aanmoedigen en het hebben van een voorbeeldfiguur van voornamelijk vrienden(-innen), ouders/familie en begeleiders worden als belangrijk ervaren, maar lijken niet énkél bij te kunnen dragen aan versterken van assertief gedrag. Voor subassertieve leerlingen lijken het vooral de angst (voor de reactie en gedachte van de ander), het niet durven en de verlegenheid te zijn die hen tegenhouden om assertief te handelen. Voor hen lijkt het belangrijk buiten de vertrouwde omgeving om te leren assertief te zijn doordat ze het (moeten) doen en daarbij uiteindelijk een succeservaring tot stand te laten komen.

Vanuit de resultaten van dit onderzoek kunnen enkele aandachtspunten voor het Fit for Life project geformuleerd worden. Ten eerste is het voor Fit for Life van belang een duidelijke definitie te stellen wat betreft assertiviteit. Hierin is het belangrijk ook uitzonderingen te maken afhankelijk van de reden van de persoon om bepaald gedrag te vertonen, zodat het soort assertiviteit wat voor ogen wordt gehouden beter past bij de situationele context. Naar aanleiding van de gesprekken met leerlingen zou Fit for Life een eigen definitie van assertiviteit kunnen handhaven die uitgaat van zelfvertrouwen, durf en verlegenheid. In de literatuur wordt dit al veelvuldig gedaan (e.g., Hastings, Nuselovici, Rubin & Cheah, 2010; Van Dijk & Elbers, 2007). Het is daarnaast belangrijk er voor te zorgen dat er binnen het project genoeg noodzaak geboden wordt om assertief te moeten handelen. Dit alles heeft te maken met het aanleren van verantwoordelijkheden. Streef naar uitbreiding van gebieden waarvoor jongeren zelf verantwoordelijkheid dragen. Binnen het project zou daarbij gedacht kunnen worden aan *peer-tutoring*. Leerlingen geven elkaar uitleg, wat zorgt voor de ruimte om te participeren en het ontwikkelen van een groter gevoel van verantwoordelijkheid en zelfvertrouwen (De Winter, 1995; Gravesteijn, 2010). Door deze onderlinge verantwoordelijkheid worden leerlingen niet helemaal afhankelijk van de controle van de begeleider. Zelfcontrole zorgt voor minder gedragsproblemen (Vincken, Eijkelenboom, Muris & Meesters, 2004), betere relaties, zelfvertrouwen (Tangney, Baumeister & Boone, 2008) en werkt daarnaast preventief voor overmatig alcoholgebruik

(Ostafin, Marlatt & Greenwald, 2008). Daarbij is het wel belangrijk dat ook de begeleiders het nut van assertiviteit inzien. Ook de sociale competenties van de begeleiders moet zodoende aandacht krijgen: zij moeten namelijk open staan voor een meer democratisch klimaat. Dit zou ongemakkelijk kunnen voelen (Gravesteijn, 2010), door angst om de controle in de groep te verliezen (Rohrbach, D'Onofrio, Backer & Montgomery, 1996). Door begeleiders te informeren over deze methode en strategieën te oefenen zou deze angst verminderd kunnen worden (Gravesteijn, 2010).

Ook kan gebruik worden gemaakt van rollenspellen. Leerlingen zien door observeren hoe anderen bepaalde situaties hanteren. Volgens de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1977) is het daarbij wel van belang dat de modellen geloofwaardig zijn, dat de opbrengsten van de gedragingen positief zijn en dat meerderen dit gedrag vertonen. Het is belangrijk het gedrag vervolgens daadwerkelijk zelf te oefenen (Bandura, 1977). Hierdoor ontstaat bewustzijn van consequenties van gedrag op elkaar (Lund, 2009), waardoor leerlingen leren dat subassertief gedrag ook problemen kan opleveren. Instructies en ondersteuning van zowel begeleider als medeleerlingen zijn hier wenselijk. Deze ondersteuning lijkt over het algemeen gezien een belangrijk aspect binnen Fit for Life. Het is belangrijk de leerlingen steeds uit te blijven dagen, met daarbij voldoende instructie, begeleiding en feedback zodat gezorgd kan worden voor een succeservaring (Brophy, 2004). Er zou uiteindelijk gezorgd moeten worden voor een situatie waarin het gedrag positieve consequenties teweeg brengt, zodat dit gedrag vaker herhaald zal worden (Gravesteijn, 2010). Nader onderzoek is nodig om te achterhalen hoe dit te bereiken is. Daarnaast is het van belang om ouders ook een rol te geven binnen het project, want de resultaten geven weer dat de invloed van ouders niet onder doet aan de invloed van leeftijdsgenoten.

Aandacht zou moeten komen te liggen op het noodzakelijk worden voor de leerlingen om maatschappelijk te participeren. Dit zou bevorderd kunnen worden door uitwisseling met andere scholen, zoals scholen uit een grote stad. Uitwisseling zorgt voor vergroten van sociale vaardigheden en stimuleert deelname aan de samenleving, wat bijdraagt aan betere kansen op de arbeidsmarkt (Youth in Action, 2009). Leerlingen worden uit hun vertrouwde omgeving gehaald en in nieuwe situaties geconfronteerd met maatschappelijke verwachtingen. Het is van belang veelvuldig in contact te komen met allerlei aspecten van dat echte leven (Prins & van der Slikke, 2011). Daarbij betreft het geen één-richtingsverkeer. Leerlingen uit Salland zullen leerlingen uit de stad ook dingen leren. Daarnaast kunnen powerpoint-presentaties of het voeren van een sollicitatiegesprek meer specifieke beroepsvaardigheden bevorderen die

vooral binnen het reguliere onderwijs de aandacht behoeven. Het gaat dan om het aanleren van specifieke vaardigheden voor de toekomst. Wanneer leerlingen een beter beeld hebben over de verwachtingen in de toekomst en over welke handelingen belangrijk zijn, kan deze informatie dienen als basis voor gedrag in het heden (Eckersley, 1999; Hicks & Holden, 2007).

Het laatste aandachtspunt betreft de verschillen tussen jongens en meisjes. Conform de verwachtingen lijken meisjes iets meer de aandacht te moeten krijgen wanneer het assertiviteit betreft, doordat zij meer introvert ervaren worden. Dit is een aandachtspunt voor de interventie. Daarnaast is het van belang op te merken dat het ondervragen van subassertieve leerlingen een stuk moeilijker verloopt, doordat zij meer verlegen zijn dan andere leeftijdsgenoten. Er moet dus ook binnen de interventie moeite gestoken worden om hen te bereiken.

Tot slot kan ten aanzien van dit onderzoek nog een aantal methodische kanttekeningen gemaakt worden. Kwalitatief onderzoek heeft een bepaalde kracht, maar kent ook z'n nadelen. Omdat het geen gestandaardiseerde onderzoeksmethode is en de gegevens door één persoon zijn geanalyseerd, is de betrouwbaarheid minder hoog. Daarnaast kan opgemerkt worden dat de kenmerken per determinant formeel wel te scheiden zijn, maar in praktijk erg moeilijk te onderscheiden zijn van elkaar. Vandaar ook dat in de resultatensectie enige overlap zichtbaar is. Als derde kanttekening kan gesteld worden dat het uitvoeren van het onderzoek op de school zelf er aan bijgedragen kan hebben dat antwoorden van de leerlingen in veel gevallen betrekking hadden op de schoolsituatie. Hoewel leerlingen vrijgelaten werden in hun antwoordmogelijkheden was deze invloed toch merkbaar. Als laatste kan opgemerkt worden dat bij een kenmerk als 'kennis' vrij weinig uitkomsten bleken te zijn. Dit kan te maken hebben gehad met de manier van bevragen. Deze kanttekeningen zouden verbeterpunten kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om een onderzoek te verrichten bij leerlingen uit één van de vier grote steden in Nederland. Hierbij speelt de vraag hoe men sociale competenties van de één in kan zetten om het beste uit de ander te halen? Hier zou gebruik gemaakt kunnen worden van een meer gestandaardiseerd onderzoek, waarbij competenties van jongeren afkomstig uit de stad gemeten worden. Deze zouden vergeleken kunnen worden met die van de Sallandse jongeren, om op die manier elkaars kwaliteiten inzetbaar te maken.

Literatuur

- Agustin, Y. I., & Widyarini, N. (2006). *Contribution to the emotional maturity in adolescent assertive behavior*. Retrieved from <http://papers.gunadarma.ac.id/index.php/psychology/article/viewFile/4203/4059>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1974). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. California: California State Legislature.
- Alden, L., & Cappe, R. (1981). Nonassertiveness: Skill deficit or selective self-evaluation?. *Behavior Therapy*, 12, 107-114.
- Appelhof, P., & Walraven, M. (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving. Een verkenning. Op zoek naar indicatoren*. Utrecht: Oberon.
- Arrindell, W. A., Bridges, K. R., Van Der Ende, J., St. Lawrence, J. S., Gray-Shellberg, L., Harnish, R., . . . Sanderman, R. (2001). Normative studies with the Scale for Interpersonal Behaviour (SIB): II. US Students. A cross-cultural comparison with Dutch data. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1461–1479.
- Baar, P. L. M. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Blakemore, S-J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Malden:

- Blackwell Publishing.
- Bourke, R. (2002). Gender differences in personality among adolescents. *Psychology, Evolution & Gender, 4*, 31-41.
- Bridges, K. R., Sanderman, R., Breukers, P., Ranchor, A., & Arrindell, W. A. (1991). Sex differences in assertiveness on the U.S. version of the Scale for Interpersonal Behavior. *Personality and Individual Differences, 12*, 1239-1243.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brug, J., Van Assema, P., & Lechner, L. (2008). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: Een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90*, 630-644.
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., & Artisticco, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs of dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality, 71*, 943-970.
- Cheng, C., & Chun, W. Y. (2008). Cultural differences and similarities in request rejection: A situational approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*, 745-764.
- De Beer, P. (2007). 'How Individualised are the Dutch?'. *Current Sociology, 55*, 389-413.
- De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research, 3*, 273-282.
- De Winter, M. (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Eckersley, R. (1999). Dreams and expectations – Young people’s expected and preferred futures and their significance for education. *Futures*, 31, 73-90.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. New York: Wiley.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1977). *Assert yourself!: How to be your own person*. New York: Human Sciences Press.
- Goldberg-Lillehoj, C. J., Spoth, R., & Trudeau, L. (2005). Assertiveness among young rural adolescents: Relationship to alcohol use. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 14, 39-63.
- Gorden, R. L. (1998). *Basic Interviewing Skills*. Illinois: Waveland Press.
- Gravesteijn, C. J. (2010). *Programma’s voor levensvaardigheden op school. Achtergronden, ontwikkeling en evaluatie van onderwijs in sociale en emotionele vaardigheden* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2010-1117-200235/UUindex.html>
- Griffin, K. W., Epstein, J. A., Botvin, J. G., & Spoth, R. L. (2001). Social competence and substance use among rural youth: Mediating role of social benefit expectancies of use. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 485-498.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & Von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 3-15.
- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H., & Cheah, C. S. L. (2010). Shyness, parenting, and parent–child relationships. In K. H. Rubin, & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 107-130). New York: The Guilford

Press.

- Heimberg, R. G., & Becker, R. E. (1981). Cognitive and behavioral models of assertive behavior: Review, analysis and integration. *Clinical Psychology Review, 1*, 353-373.
- Hicks, D., & Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research, 13*, 501-521.
- Hook, J. N., Worthington, E. V., & Utsey, S. O. (2009). Collectivism, forgiveness, and social harmony. *The Counseling Psychologist, 37*, 821-847.
- Hornsey, M. J., Majkut, L., Terry, D. J., & McKimmie, B. M. (2010). On being loud and proud: Non-conformity and counter-conformity to group norms. *British Journal of Social Psychology, 42*, 319-335.
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene–environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition, 65*, 112-127.
- Janssen, F., Veldman, I., & Van Tartwijk, J. (2008). Professionele docenten opleiden: Een opleidingsvisie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 29*, 5-13.
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction, 21*, 297-299.
- Joosten, F. (2003). *Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL). Handleiding*. Hilversum: Kwintessens uitgevers.
- Klimstra, T. (2010). *The dynamics of personality and identity in adolescence* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2010-0422-200224/klimstra.pdf>
- Knapp, M. L., Hopper, R., & Bell, R. A. (1984). Compliments: A descriptive taxonomy. *Journal of Communication, 34*, 12-31.

- Kolb, S. M., & Griffith, A. C. S. (2009). "I'll repeat myself, again?!": Empowering students through assertive communication strategies. *Teaching Exceptional Children, 41*, 32-36.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences, 43*, 1185-1197.
- Larijani, T. T., Aghajani, M., Baheiraei, A., & Neiestanak, N. S. (2010). Relation of assertiveness and anxiety among Iranian University students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 17*, 893-899.
- Lechner, L., Kremers, S., Meertens, R., & De Vries, H. (2008). Determinanten van gedrag. In J. Brug, P. van Assema, & L. Lechner (Eds.), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering* (pp. 75-105). Assen: Van Gorcum.
- Lee, A., Hankin, B. L., & Mermelstein, R. J. (2010). Perceived social competence, negative social interactions, and negative cognitive style predict depressive symptoms during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology, 39*, 603-615.
- Lund, I. (2009). An exploration of self-awareness among shy adolescents. *Young, 17*, 375-397.
- Malindi, M. J., & Theron, L. C. (2010). The hidden resilience of street youth. *South African Journal of Psychology, 40*, 318-326.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.
- Mendoza-Denton, R., Park, S. H., & O'Connor, A. (2008). Gender stereotypes as situation-behavior profiles. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 971-982.
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 581-595.

- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: Evidence for possible pathways. *Current Psychology, 26*, 86-101.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Nadler, A. (1987). Determinants of help seeking behavior: The effects of helper's similarity, task centrality and recipient's self esteem. *European Journal of Social Psychology, 17*, 57-67.
- Nelson-Le Gall, S. A., & Gumerman, R. A. (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*, 1-12.
- Nettles, R., & Bayton, J. A. (1988). Persons, situations, subjective expected utilities, and assertive behavioral intentions. *The Journal of Psychology, 122*, 159-172.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*, 71-80.
- Nieuwenhuizen, M. (2003). *Assertiviteit 50 tips*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Niikura, R. (1999). Assertiveness among Japanese, Malaysian, Filipino, and U.S. white collar workers. *Journal of Social Psychology, 139*, 690-699.
- Nikolayenko, O. (2009). Adolescent's hopes for personal, local and global future: Insights from Ukraine. *Youth and Society, 43*, 64-89.
- Ostafin, B. D., Marlatt, G. A., & Greenwald, A. G. (2008). Drinking without thinking: An implicit measure of alcohol motivation predicts failure to control alcohol use. *Behaviour Research and Therapy, 46*, 1210-1219.
- Paterson, M., Green, J. M., Basson, C. J., & Ross, F. (2002). Probability of assertive behaviour, interpersonal anxiety and self-efficacy of South African registered dietitians. *Journal of Human Nutrition Diet, 15*, 9-17.

- Priamikova, E. V. (2010). The social competence of school students: Aims and practices. *Russian Education and society*, 52, 21-34.
- Prins, I., & van der Slikke, G. (2011). *Leren onderzoeken via Real Life Learning*. Retrieved from <http://www.dehaagsehogeschool.nl/lectoraten-en-onderzoek/overzicht-lectoraten/kennisinfrastructuur-wetenschap-techniek/kenniskring>
- Prinzie, P. (2007). *Waarom doet mijn kind zo moeilijk*. Tiel: Lannoo.
- Projectplan. (2009). *Sallandse plattelandsjeugd Fit for life*. (Project No. IA09207). Raalte: Carmel College Salland.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 247-256.
- Rakos, R. F. (1991). *Assertive behavior: Theory, research and training*. London: Routledge.
- Rietveld-van Wingerden, M., Sturm, J. C., & Miedema, S. (2003). Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief. *Pedagogiek*, 23, 97-108.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1979). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Ritzen, H., Pikkemaat, S., Van Liere, A., Van Uden, J., & Moekotte, P. (2010). *Fit for Life: Integratie van sociale competenties & life skills in het (v)mbo in Raalte e.o.: Het kwalitatieve vooronderzoek: theoretisch kader behoefte- en contextanalyse*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Rohrbach, L. A., D'Onofrio, D. N., Backer, T. E., & Montgomery, S. B. (1996). Diffusion of

- school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist*, 39, 919-934.
- Schouten, J., & Lingsma, J. (2006). *Persoonlijke effectiviteit. Assertief gedrag als basisvaardigheid*. Zaltbommel: Thema.
- Segal, D. L. (2005). Relationships of assertiveness, depression, and social support among older nursing home residents. *Behavior Modification*, 29, 689-695.
- Smye, M. D., & Wine, J. D. (1980). A comparison of female and male adolescents' social behaviors and cognitions: A challenge to the assertiveness literature. *Sex Roles*, 6, 213-230.
- Steenbekkers, A., Simon, C., & Veldheer, V. (2006). *Thuis op het platteland: De leefsituatie van platteland en stad vergeleken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2008). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2000). Sociale competentie: Reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20, 112-127.
- Ten Dam, G. (2002). De kleur van de school: Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, 22, 70-81.
- Ten Dam, G., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., & Ledoux, G. (2003). *Sociale competentielangs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Trandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- Tromp, M. (2011). *Mediation: Kleurrijk, boeiend en tijdloos*. Retrieved from

<http://maartentrompadvocaten.wordpress.com/>

Vagos, P., & Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness.

Psychological Assessment, 22, 657-665.

Van Casteren, E., & Ritzen, H. (2010). *Samenvatting 'Fit for Life': Resultaten nulmeting en behoefteanalyse*. Raalte: Sport en Cultuur Academie Salland (SCAS).

Van Dam, A., Van Tilburg, C., Steenkist, P., & Buisman, M. (2009). *Niet meer door het lint*.

Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van Dijk, C., & Elbers, H. (2007). *Assertief op het werk*. Zaltbommel: Thema.

Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen: Een praktisch*

handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten. Houten: Bohn

Stafleu van Loghum.

Van Meer, K., Van Neijenhof, J., & Bouwens, M. (2001). *Elementaire sociale vaardigheden*.

Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van Oenen, S., Derriks, M., Goris, M., & Walraven, G. (2001). *Sociale competentie en de*

brede school. Retrieved from <http://www.nji.nl/publicaties/SocialeCompetentie>

EnDeBredeSchool.pdf

Verhulst, F. C. (2000). *Adolescentenpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Vermeij, L., & Mollenhorst, G. (2008). *Overgebleven dorpsleven: Sociaal kapitaal op het*

hedendaagse platteland. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Vincken, M., Eijkelenboom, A., Muris, P., & Meesters, C. (2004). 'Zelfcontrole': Een

effectief interventie-programma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag.

Kind & Adolescent Praktijk, 3, 132-138.

Wagemaker, J., Jedeloo, S., & Van Staa, A. (2010). *Will an intervention with Q-care profiles*

- improve the quality of the dialogue during outpatient center visits with adolescents with Diabetes Mellitus type I; A explorative pilot study.* Utrecht: Utrecht University.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* (Report No. 456). Southampton: Crown Printers.
- Weissberg, R. P. (1990). Support for school-based social competence promotion. *American Psychologist*, 45, 986-988.
- Westhoff, G. J. (2006). Competentiegericht leren en de vakdocent. *Jongleren, Vakblad voor Docenten en Verzorging, zomer 2006*, 14-18
- Wijnhoven, L., De Ruiter, G., & Van Marion, J. (2008). *Onderwijs met ambitie: Samen werken aan kwaliteit in het Voortgezet Onderwijs.* Den Haag: De Swart.
- Willnat, L., Lee, W., & Detender, B. H. (2002). Individual-level predictors of public outspokenness: A test of the spiral of silence theory in Singapore. *International Journal of Public Opinion Research*, 14, 391-412.
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2001). Adolescent opinions about reducing help-seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 345-364.
- Youth in Action. (2009). *Programmagids*. Retrieved from <http://www.youthinaction.nl/eCache/DEF/1/24/294.html>