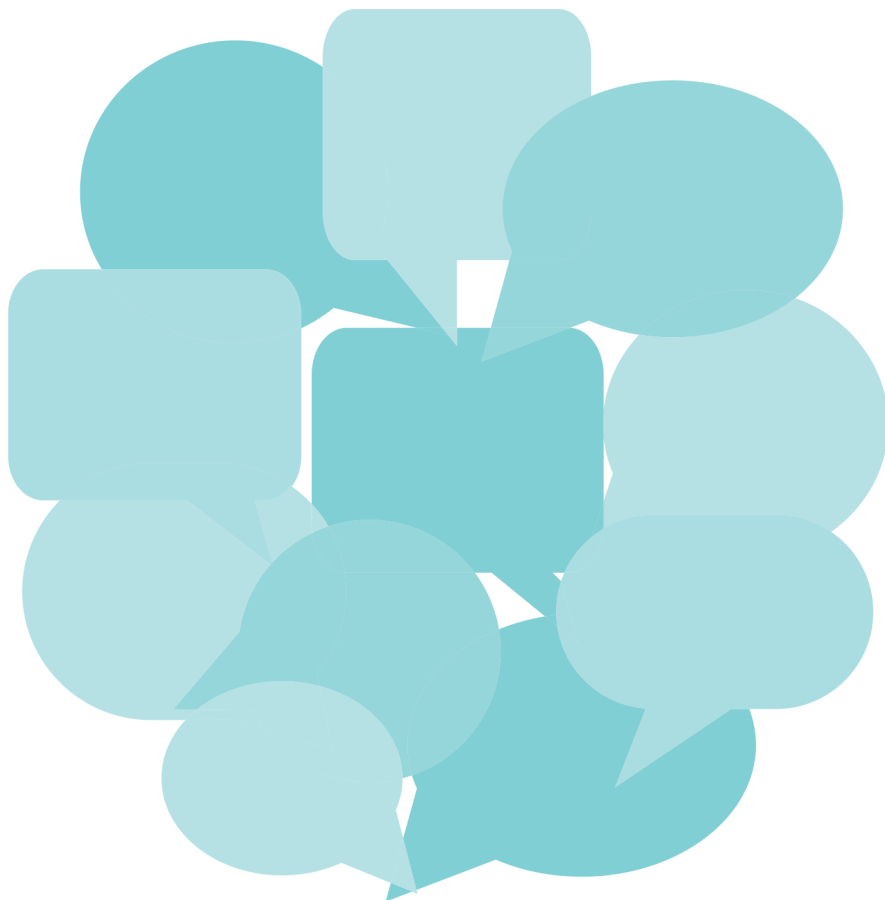


**INGE ANTROP SARAH BAL**



# **STA STERKER**

**EEN GEDRAGSTHERAPEUTISCHE  
SOCIALEVAARDIGHEIDSTRAINING  
VOOR ADOLESCENTEN**

## ONLINE MATERIAAL

De werkbladen en bijlagen van dit boek zijn digitaal beschikbaar.  
Je kunt het materiaal downloaden via de webpagina van *STA sterker*,  
op de website van Uitgeverij LannooCampus: [www.lannoocampus.be](http://www.lannoocampus.be).  
Het wachtwoord is het 5e woord op p. 12 van dit boek.

D/2017/45/8 – ISBN 978 94 014 4086 8 – NUR 840, 854

VORMGEVING OMSLAG      Gert Degrande | De Witlofcompagnie  
VORMGEVING BINNENWERK      Keppie & Keppie

© Inge Antrop, Sarah Bal & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2017.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,  
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of  
openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm,  
of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande  
schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus  
Erasme Ruelensvest 179 bus 101  
3001 Leuven  
België

[www.lannoocampus.be](http://www.lannoocampus.be)

# INHOUDSTAFEL

<b>OVER DIT BOEK</b> .....	7
<b>DEEL 1 THEORIE EN ACHTERGROND BIJ STA STERKER</b> .....	9
<b>1 HET NUT VAN SOCIALEVAARDIGHEIDSTRAININGEN</b> .....	11
1.1. Cognitieve en sociale ontwikkelingen in de adolescentie .....	11
1.2. Centrale begrippen in socialevaardigheidstrainingen .....	12
1.3. Onder-assertief en over-assertief gedrag .....	15
1.4. Sociale vaardigheden in relatie tot de normale ontwikkeling ...	18
1.5. Hoe effectief zijn socialevaardigheidstrainingen? .....	23
1.6. Welke vaardigheden opnemen in een socialevaardigheidstraining? .....	25
<b>2 WAT IS STA STERKER?</b> .....	27
2.1. Algemene basisprincipes .....	27
2.2. Overzicht van de bijeenkomsten .....	29
2.3. Verloop van een bijeenkomst .....	30
2.4. Indicatiestelling en intakegesprek .....	31
2.5. Cohesie en samenwerking binnen de groep .....	32
2.6. Samenstelling van de groep .....	32
2.7. Houding van de trainers .....	33
2.8. Belang van een pauze .....	33
2.9. Gebruik van relaxatietechnieken .....	34
2.10. Gebruik van rollenspel .....	34
2.11. Oefenen in de thuissituatie .....	38
2.12. Ouders .....	39
<b>DEEL 2 STA STERKER VOOR TRAINERS</b> .....	41
<b>DRAAIBOEK</b> .....	43
Bijeenkomst 1: Lichaamstaal, ademhalingsrelaxatie en assertiviteit ...	43
Bijeenkomst 2: Observeren en interpreteren .....	54
Bijeenkomst 3: Luisteren en een gesprekje beginnen .....	60
Bijeenkomst 4: Iets vragen voor jezelf .....	67
Bijeenkomst 5: Moeilijke gedachten en gevoelend regelen .....	73
Bijeenkomst 6: Actief luisteren .....	78
Bijeenkomst 7: Ik-boodschappen .....	84
Bijeenkomst 8: Omgaan met kritiek en complimenten .....	88
Bijeenkomst 9: Weigeren .....	94

Bijeenkomst 10: Het STA sterker-spel .....	98
Bijeenkomst 11: Follow-up .....	100
Bijeenkomst met ouders 1: Inleiding op STA sterker .....	102
Bijeenkomst met ouders 2: Sleutelvaardigheden en specifieke sociale vaardigheden .....	105
<b>DEEL 3 STA STERKER VOOR JONGEREN .....</b>	<b>109</b>
<b>WERKBLADEN .....</b>	<b>111</b>
Bijeenkomst 1: Lichaamstaal, ademhalingsrelaxatie en assertiviteit ...	111
Bijeenkomst 2: Observeren en interpreteren .....	116
Bijeenkomst 3: Luisteren en een gesprekje beginnen .....	121
Bijeenkomst 4: Iets vragen voor jezelf .....	128
Bijeenkomst 5: Moeilijke gevoelens en gedachten regelen .....	131
Bijeenkomst 6: Actief luisteren .....	140
Bijeenkomst 7: Ik-boodschappen .....	146
Bijeenkomst 8: Omgaan met kritiek en complimenten .....	151
Bijeenkomst 9: Weigeren .....	157
Bijeenkomst 10: Het STA sterker-spel .....	162
Bijeenkomst 11: Follow-up .....	164
<b>BIJLAGEN .....</b>	<b>165</b>
<b>BIJLAGE 1: CHECKLIST TE LEREN VAARDIGHEDEN VOOR DE JONGERE .....</b>	<b>166</b>
<b>BIJLAGE 2: GROEPSAFSPRAKEN .....</b>	<b>168</b>
<b>BIJLAGE 3: KAARTEN BIJ BIJEENKOMST 10 .....</b>	<b>169</b>
<b>BIJLAGE 4: DIPLOMA .....</b>	<b>181</b>
<b>BIJLAGE 5: HAND-OUTS BIJEENKOMST MET OUDERS 1 .....</b>	<b>182</b>
<b>BIJLAGE 6: HAND-OUTS BIJEENKOMST MET OUDERS 2 .....</b>	<b>185</b>
<b>LITERATUUR .....</b>	<b>189</b>

## OVER DIT BOEK

Al jaren werken we binnen de kinder- en jeugdpsychiatrie met adolescenten met zeer diverse psychische klachten. Tijdens de therapie vertellen jongeren ons vaak over de sociale moeilijkheden die ze thuis en op school ervaren. De ene jongere is erg verlegen en weet daarom niet wat te zeggen of te doen in contact met leeftijdgenoten. De andere krijgt vaak opmerkingen van leerkrachten of discussieert heel dikwijls met zijn ouders, bijvoorbeeld over uitgaan met vrienden en het uur waarop hij terug thuis zou moeten zijn. Nog een ander kan moeilijk grenzen aangeven aan haar vriendje, waardoor ze vaak ruzie met hem en haar ouders heeft.

De bestaande trainingen om kinderen en volwassenen de nodige sociale vaardigheden aan te leren, zijn naar ons gevoel niet toereikend voor adolescenten. Ze houden onvoldoende rekening met de specifieke sociale en cognitieve ontwikkelingen die jongeren in deze leeftijdsfase doormaken. Daarom besloten we jaren geleden zelf een training te ontwikkelen. Een socialevaardigheidstraining op maat van de adolescent!

Tijdens de adolescentie leren jongeren abstracter redeneren en leren ze rekening te houden met de gevolgen van hun gedrag. Impulsief denken en handelen in het hier en nu, maakt plaats voor zelfreflectie en jongeren leren steeds beter om het perspectief van anderen te begrijpen en in te nemen. Toch zijn jongeren vaak ook erg op zichzelf gericht en botst het met anderen – vaak volwassenen – wanneer ze deze sociaal-cognitieve taken nog niet helemaal onder de knie hebben.

Het vergt behoorlijk wat tijd om de essentiële sociale vaardigheden volledig te beheersen. Wanneer het niet meteen lukt om zich meester te maken van eenvoudige en complexe sociale vaardigheden, dreigt het emotioneel welzijn van adolescenten verstoord te geraken. Problemen in sociale vaardigheden zijn in deze levensfase sterk verbonden aan problemen in het mentale welbevinden.

Jongeren gaan in deze periode bovendien op zoek naar een eigen identiteit. Dit plaatst hen voor nieuwe uitdagingen, zeker op sociaal vlak. Verder ontwikkelen adolescenten een eigen sociaal netwerk en koppelen ze nieuwe verwachtingen aan relaties. Veel jongeren worden in deze leeftijdsfase geconfronteerd met ervaringen zoals pesten of gepest worden, de eerste keer verliefd worden, een eerste relatiebreuk, moeten opkomen voor je eigen waarden, een vakantiejob zoeken, ...

Om jongeren meer weerbaar te maken, ontwikkelden we een socialevaardigheidstraining op maat van de adolescent, die gestoeld werd op gedragstherapeutische en leertheoretische principes. Van bij het begin wilden we dat het een actieve training werd, waarbij 'doen' het uitgangspunt is. We geloven heel sterk in de idee dat een aantal keren iets anders 'aanpakken' of 'doen', leidt tot gedragsverandering. Dingen 'doen' sluit bovendien goed aan bij de leerstijl van veel adolescenten.

Door de jaren hebben we de training, al doende en met veel input van de jongeren, steeds verder verfijnd. STA sterker is het geperfectioneerde eindresultaat van deze oefening. De training reikt concrete tips aan die met de jongeren stapsgewijs worden ingeoefend om zo tot een evenwichtiger omgang met anderen te komen. Daarnaast integreerden we aspecten rond perspectiefname en stressregulatie, twee basisingrediënten voor een competente sociale interactie.

STA sterker is bedoeld voor psychologen, orthopedagogen, kinderpsychiaters, opvoeders, psychiatrisch verpleegkundigen, leerkrachten, ... Iedereen die jongeren tussen de 12 en 18 jaar sociale vaardigheden wil aanleren, kan de methode gebruiken. Het programma is bruikbaar als interventie voor jongeren met ernstige psychische moeilijkheden, maar ook als algemeen (preventief) vormingspakket. Het is niet bedoeld voor jongeren met autismespectrumstoornissen of zware mentale beperkingen, voor wie specifiekere methodieken nodig zijn.

STA sterker is geschreven als een groepstraining. Dat geeft jongeren de kans om elkaars model te kunnen zijn, samen na te denken over oplossingen en deze oplossingen meteen met elkaar uit te proberen. Wanneer het niet mogelijk is om in groep te werken, kan STA sterker, mits een aantal kleine aanpassingen, ook de basis vormen voor een individuele socialevaardigheidstraining. Educatie (met concrete tips per te leren vaardigheid) en het uitproberen van deze tips met de individuele therapeut of begeleider in een rollenspel vormen ook dan de voornaamste onderdelen.

Dit boek bestaat uit drie grote delen. In een eerste theoretisch gedeelte wordt een overzicht gegeven van de onderliggende principes waarop deze training werd gebaseerd. In een tweede deel wordt het verloop van de training per bijeenkomst in detail uitgeschreven. Ten derde omvat het boek de werkblaadjes voor de jongeren die samen met de bijlagen online gedownload kunnen worden. Zo kun je onmiddellijk met de training aan de slag.

Veel succes!

Inge Antrop en Sarah Bal

**DEEL 1**

**THEORIE  
EN ACHTER-  
GROND BIJ  
STA STERKER**





# 1. HET NUT VAN SOCIALEVAARDIGHEIDSTRAININGEN

## 1.1. Cognitieve en sociale ontwikkelingen in de adolescentie

Tijdens de adolescentie vindt er een aantal belangrijke fysieke, cognitieve en sociale veranderingen plaats. Fysiek ondergaan jongeren een lichamelijke groeispurt, en ook de hersenen veranderen ingrijpend waardoor de cognitieve en emotionele mogelijkheden van de adolescent groeien. Jongeren zijn meer in staat om abstract te denken en als-danredeneringen te maken. Ze reflecteren meer over mogelijke situaties, stellen autoriteit meer in vraag en leren rekening te houden met de gevolgen van hun gedrag. Ze leren het perspectief van anderen begrijpen en innemen, hoewel hun gedachten en hun gevoelens in deze periode vaak ook sterk op zichzelf gericht zijn. Jongeren functioneren steeds onafhankelijker en dit brengt een aantal maatschappelijke verwachtingen met zich mee, waarbij de zoektocht naar een eigen identiteit en het verwerven van een plaats in de maatschappij vooropstaan. Binnen al deze ontwikkelingen spelen leeftijdgenoten als sociale vergelijkingsgroep een belangrijke rol. Adolescenten ontwikkelen een eigen sociaal netwerk, zijn gevoelig voor de druk van anderen, krijgen nieuwe interesses (bijvoorbeeld een grotere behoefte aan romantische of seksuele relaties) of stellen andere verwachtingen (zoals meer autonomie in de relatie met hun ouders) aan hun relaties (Feldman, 2012; Harrell, Mercer & De Rosier, 2009).

### VERTICALE RELATIES MET OUDERS EN LEERKRACHTEN

In de thuisomgeving maakt de asymmetrische relatie waarbij ouders meer gezag hebben, plaats voor een meer gelijkwaardige relatie, waarbij er steeds meer onderhandeld wordt. De behoefte van de jongere om meer autonoom te handelen, kan leiden tot meer conflicten tussen ouders en leeftijdgenoten. Zeker in de vroege adolescentie komen meningsverschillen vaker voor. Meestal gaan die over alledaagse aspecten van het gezinsleven, zoals de mate van ouderlijke controle (huisregels, het tijdstip van thuiskomen,...), verschillen in persoonlijke smaak (kledingstijl,...) en gepastheid van gedrag (hangen in de zetel,...) (Feldman, 2012).

Figuur 1: Enkele begrippen

**SOCIALE COMPETENTIE**

(= het zich adequaat gedragen in een bepaalde situatie)



Rekeninghoudend met deze factoren (zie Figuur 1), worden socialevaardigheidstrainingen bijgevolg vaak ingedeeld naargelang hun focus (Ang & Hughes, 2001; Nangle et al., 2002):

Bij een **socialevaardigheidsbenadering** worden sociale problemen beschouwd als gevolg van een tekort aan adequaat sociaal gedrag. Het doel van dit type trainingen is erop gericht om bij jongeren die vaak geneigd zijn om in verschillende situaties op één specifieke manier te reageren, het positieve gedragsrepertoire uit te breiden. Hierbij worden gedragsmatige trainingsprocedures (zoals instructie, modeling, gedragsmatige herhaling, feedback en discussie) gebruikt.

Bij een  **sociaal-cognitieve benadering**  wordt het gedrag meer gezien als een uitkomst van een aantal cognitieve processen. Problemen ontstaan door tekorten in informatieverwerking of door tekorten aan sociale intelligentie. Tijdens deze trainingen gaat er veel aandacht uit naar hoe de deelnemer denkt over bepaalde situaties en over de gevolgen van zijn eigen gedrag. De focus van deze training ligt op het bijstellen van de cognitieve processen die voorafgaan aan het agressieve of onderdanige (submissieve) gedrag, eerder dan op het veranderen van het gedrag op zich.

Bij een  **zelfcontrolebenadering**  worden sociale problemen beschouwd als een gevolg van een gebrekkige emotieregulatie. Jongeren ervaren in sociale situaties vaak te veel prikkeling en opwinding (arousal genoemd), waardoor ze niet meer gepast kunnen reageren. Dit type trainingen bestaat vooral uit het aanleren van technieken om impulsen en emoties beter te leren beheersen.

Hoewel de meeste socialevaardigheidsprogramma's zich vooral richten op een vaardigheidstekort (door het aanleren van gedragsvaardigheden), is het bij het geven van een training steeds belangrijk om ook aandacht te hebben voor de andere componenten die bijdragen tot sociaal competent gedrag (Gumpel, 2007). STA sterker is gericht op het wegwerken van een vaardigheidstekort, maar integreert ook cognitieve en zelfcontroleerende aspecten in haar methodiek.

### 1.3. Onder-assertief en over-assertief gedrag

Jongeren kunnen ingedeeld worden naargelang de ontwikkelingsgraad van hun assertieve vaardigheden. Sommige ontwikkelen snel de genoemde vaardigheden, en hebben een sterke sociale cognitie en emotieregulatie. Andere hebben meer moeite om de assertieve vaardigheden onder de knie te krijgen.

Jongeren met goede assertieve vaardigheden hechten waarde aan sociale relaties op lange termijn. Zij beschikken over een palet van aangeleerd gedrag waardoor ze in staat zijn om succesvolle en positieve interacties aan te gaan. Hierbij lokken ze geen negatieve reacties uit bij anderen, maar zijn ze wel effectief in het bereiken van hun eigen doelen binnen de sociale interactie. Het impliceert dat de jongere in staat is om de eigen behoeftebevrediging uit te stellen, met frustraties leert omgaan en dat hij kan reflecteren op zijn eigen perspectief en dat van anderen. Deze jongeren zijn in staat om in moeilijkere sociale situaties hun emoties te reguleren, ook wel 'coping' of verwerking genoemd. Ze leiden hun emoties in goede banen door afleiding te zoeken, zich-

zelf te sussen, de situatie te aanvaarden of deze in een positiever licht te zien (Blechman, Prinz & Dumas, 1995).

Jongeren met over-assertief of agressief gedrag worden sterk gestuurd vanuit hun eigen gevoelens en zijn voornamelijk bezorgd over hun eigen behoeftebevrediging. Deze jongeren negeren de eigen verantwoordelijkheid, concluderen vaker dat anderen vijandig staan tegenover hen en stellen verbaal of fysiek agressief gedrag. Vaak geloven deze jongeren dat anderen eropuit zijn om hen aan te vallen en nemen ze vooraf al een verdedigende houding aan. Ze geloven dat agressie de beste manier is om voor zichzelf te zorgen en te krijgen wat ze willen (Blechman et al., 1995).

Jongeren met een onder-assertieve of asociale verwerkingstijl proberen vooral te ontsnappen aan hun eigen onaangename gevoelens (spanning, boosheid) en die van anderen (teleurstelling, kwaadheid, ...). Ze zijn vooral inschikkelijk ten opzichte van de behoeften van anderen, vaak ten koste van zichzelf. Ze vermijden vaker sociale situaties, verwijten zichzelf en stellen teruggetrokken gedrag (Blechman et al., 1995).

## Onder-assertief gedrag en sociale angst

Onder-assertief gedrag (onderdanigheid) wordt vaak gerelateerd aan verlegenheid, sociaal teruggetrokken en sociaal geïsoleerd gedrag (Greco & Morris, 2001). Verlegenheid is de angst om negatief beoordeeld te worden in sociale situaties en is geassocieerd met vermijding of terugtrekking van anderen en sociale situaties. Hoewel verlegenheid een relatief gewoon fenomeen is (48% van de bevolking heeft hiermee te maken), is het toch een stabiel kenmerk dat kan leiden tot functionele beperkingen. Zo wordt aangenomen dat verlegenheid een indicatie kan zijn voor de ontwikkeling van sociale angststoornissen (Greco & Morris, 2001). Verlegenheid leidt vaak ook tot eenzaamheid, depressieve gevoelens, lage zelfwaarde, academische problemen, middelenmisbruik en problemen met leeftijdgenoten (zoals genegeerd worden, niet geaccepteerd worden en pesten) (Greco & Morris, 2001).

In oude gedragstherapeutische visies werd de relatie tussen sociale angst en sociaal gedrag uitgewerkt in de tweefactorentheorie voor fobisch gedrag van Mowrer (1947). Deze theorie veronderstelt dat het vermijden van sociale situaties de sociale angst in stand houdt. Andere auteurs suggereerden veeleer dat sociaal angstige personen niet over de nodige vaardigheden in hun gedragsre-

pertoire beschikken. Er werd dan verondersteld dat het ontbreken van sociale vaardigheden leidt tot de ontwikkeling van sociale angst en het in stand houden daarvan (De Smedt & Pieters, 1999; Hermans, Eelen & Orlemans, 2007).

Later werd in meer cognitieve visies op sociale angst de nadruk gelegd op een verstoord cognitief functioneren dat de persoon vatbaar maakt voor sociale angst. Adolescenten met een sociale angst gebruiken meer irrationele gedachten en onjuiste interpretaties, geloven meer in tegenslag, beoordelen zichzelf negatiever en onderschatten hun eigen vaardigheden. Ze richten hierbij de focus sterk op zichzelf en stellen veiligheidsgedrag (zoals stil praten, wegstijgen) om het risico om negatief beoordeeld te worden te minimaliseren (Ranta et al., 2014). Meer en meer toont onderzoek aan dat sociaal angstige personen, inderdaad negatieve reacties bij anderen uitlokken. Omdat ze minder oogcontact maken, minder praten uit angst iets verkeerd te zeggen of juist te veel praten om verveling te voorkomen (Voncken et al., 2008), worden ze door anderen effectief als minder leuk, vriendelijk en aangenaam beschouwd, waardoor een negatieve cyclus in stand blijft (Clark, 2001).

## Over-assertief en agressief gedrag

Kinderen die agressief gedrag vertonen, hebben vaak een tekort aan goede sociale vaardigheden. Toch is een deel van deze kinderen, ondanks hun agressief gedrag, ook in staat om op een positieve manier met anderen om te gaan. Zij beschikken naast hun agressieve gedrag ook over een positief gedragsrepertoire dat hen soms zelfs in staat stelt sociale leiders te zijn (Berry & O'Conner, 2010). Het is dus belangrijk steeds de aanwezigheid van pro-sociaal en antisociaal gedrag samen te bekijken.

Een basiswerk voor het begrijpen van de slechte sociale aanpassing van agressieve jongeren is ongetwijfeld het sociaal informatieverwerkingsmodel van Crick en Dodge (1994; Dodge et al., 2013). Onderzoek op basis van dit model maakt duidelijk dat agressieve jonge adolescenten de volgende problemen ervaren (Lochman & Dodge, 1995; Jaffee & D'Zurilla, 2003).

Agressieve jongeren:

- 1 zijn minder goed in staat om het gedrag van anderen juist te interpreteren (Dodge et al., 1986);
- 2 zijn meer geneigd om het gedrag van anderen toe te schrijven aan vijandige intenties (Dodge et al., 1986);

- 3 tonen minder hun angst en verdriet, maar eerder hun boosheid wanneer ze worden geconfronteerd met moeilijke sociale situaties (Garrison & Stolberg, 1983);
- 4 komen minder snel tot verbaal assertieve oplossingen en gebruiken meer non-verbale reacties (Lochman, Lampron, & Rabiner, 1989);
- 5 verwachten dat agressieve oplossingen leiden tot het verminderen van negatief gedrag bij anderen en zijn gericht op onmiddellijke behoeftebevrediging (Perry, Perry & Rasmussen, 1986);
- 6 hebben een lagere eigenwaarde (Burdette & Jenssen, 1983).

In een recente studie werden sterke aanwijzingen gevonden dat deze sociale informatieverwerkingsprocessen de belangrijkste psychologische mechanismen vormen die tot agressief gedrag leiden en dat verbetering van sociaal gedrag pas mogelijk wordt, wanneer ook deze sociaal-cognitieve processen verbeteren (Dodge et al., 2013). Dat kan in het bijzonder door deze jongeren te helpen om vermeende provocaties van anderen minder negatief te leren interpreteren en hen beter in te laten zien wat de uitkomst is van hun eigen agressieve gedrag.

#### **1.4. Sociale vaardigheden in relatie tot de normale ontwikkeling**

Het mag duidelijk zijn dat jongeren tijdens de adolescentie heel wat vaardigheden ontwikkelen en een psychologische groei doormaken. Bij het geven van een sociaalvaardigheidsprogramma aan jongeren is het belangrijk om kennis te hebben van die ontwikkelingspsychologische principes. Dit helpt om tijdens de training de juiste verwachtingen te formuleren en de jongeren juist aan te spreken op de groei in deze ontwikkelingen.

Concreet betekent dit dat een begeleider niet alleen de aard van de sociale moeilijkheden dient te erkennen, maar ook dat hij de training specifiek laat aansluiten bij de dynamische ontwikkelingsprocessen van zijn doelgroep. Jongeren worden, in tegenstelling tot volwassenen, bijvoorbeeld vaak overschat in hun begripsvermogen of in hun mogelijkheden tot het accuraat lezen van andermans gezichtsexpressies. Ze zijn ook meer gebaat bij expliciete instructies. Door kennis te hebben van deze ontwikkelingsaspecten zijn de trainers beter uitgerust om sociaal vaardig gedrag te helpen ontwikkelen (Nangle et al., 2002). We staan daarom kort stil bij twee ontwikkelingsprocessen die centraal staan in de adolescentie: sociale cognitie en emotieregulatie.

## Sociaalcognitieve ontwikkeling

Dankzij een aantal structurele veranderingen in de corticale hersengebieden (Lochman & Dodge, 1995; Nangle et al., 2002; Choudrey et al., 2006) ontwikkelen jongeren tijdens hun vroege adolescentie een meer hypothetische en toekomstgerichte denkstijl. Parallel daaraan maken ook hun sociaal-cognitieve vaardigheden een grote evolutie door. Net daarom is het zo belangrijk om vooral in deze levensfase cognitieve interventies, zoals het versterken van perspectiefnemingsvaardigheden, in socialevaardigheidstrainingen op te nemen.

### PERSPECTIEFNAME

Het begrip perspectiefname doelt op een denkproces dat belangrijk is om sociale vaardigheden juist te kunnen toepassen. Perspectiefname omvat het begrijpen van wat iemand anders denkt of voelt, eerder dan bedenken hoe iemand zichzelf zou voelen in die situatie. Het betekent dus een shift naar het egocentrisch perspectief van iemand anders. Het structureel-ontwikkelingsmodel van Selman (1980) onderscheidt een aantal opeenvolgende stadia in de ontwikkeling van sociale perspectiefname en is nog steeds richtinggevend om de mogelijkheden tot perspectiefname bij kinderen en jongeren te kunnen inschatten.

Na een periode van **egocentrische perspectiefname** (3-6 jaar), waarbij kinderen zich nog niet realiseren dat mensen anders kunnen denken en voelen dan zichzelf, beschikken ze in het begin van de lagere school over de mogelijkheden tot **subjectieve perspectiefname** (6-8 jaar). Ze kunnen zich verplaatsen in een ander. Ze weten dat mensen verschillende belevingen kunnen hebben bij een gebeurtenis, maar ze geloven dat deze verschillen gebaseerd zijn op het beschikken over andere informatie.

Pas tegen de leeftijd van 8-10 jaar ontwikkelen ze **niet-wederkerige perspectiefname**, waarbij ze kunnen nadenken over zichzelf in termen van een tweede persoon. Het kind is nu in staat om zichzelf te beoordelen, vanuit andermans gezichtspunt en kan zich voorstellen wat er in de ander omgaat.

Vanaf 10 jaar ontwikkelen kinderen **mutuele perspectiefname**. Ze leren begrijpen dat perspectieven samenhangen en beseffen dat ze door eigen gedrag kunnen inspelen op wat anderen denken of voelen. Het kind leert zich te verplaatsen in het gezichtspunt van een neutrale buitenstaander en begrijpt dat mensen verschillende betekenissen kunnen geven aan een situatie, op grond van wat ze meemaakt hebben.

In de vroege adolescentie (12-15 jaar) ontwikkelen jongeren ten slotte **sociale en conventionele perspectiefname** en worden ze zich bewust van een perspectief van een sociaal systeem. De adolescent ziet in dat gemeenschappelijke standpunten kunnen ontstaan op basis van gedeelde normen en waarden. De jongere krijgt steeds beter inzicht in het verband tussen perspectieven van anderen, tussen hun bedoelingen, waarden, opvattingen en normen. De jongere kan de situatie waarin de ander verkeert begrijpen, door zich te plaatsen in het sociale systeem van de ander (zoals de cultuur, generatie of groep) (Selman, 1980).

Het model van Selman is gecentreerd rond de ontwikkeling van drie deelvaardigheden: een onderscheid kunnen maken tussen het eigen perspectief en dat van een ander (weten dat er verschillende perspectieven zijn); het kunnen innemen van het perspectief van een ander; en het kunnen coördineren van perspectieven (Van Manen, 2001). Adolescenten zijn niet alleen in staat om zich te kunnen inleven in het perspectief van anderen, maar kunnen hiermee ook rekening houden en hun gedrag hieraan aanpassen. Bijvoorbeeld: 'Ik vertel aan mijn vriendin niet hoe leuk het feestje gisteren was, want dan wordt ze misschien verdrietig omdat ze er zelf niet bij kon zijn.'

#### **HET IMAGINAIRE PUBLIEK EN PERSOONLIJKE FABELS**

De adolescentie wordt gekenmerkt door een periode van verhoogd zelfbewustzijn, waarbij de adolescent vaak in beslag wordt genomen door mogelijke reacties en gedachten van anderen op het eigen gedrag en voorkomen. Deze ontwikkeling wordt beschreven als een typisch egocentrische fase. Adolescenten begrijpen wel dat anderen hun eigen gedachten en perspectieven hebben, maar hebben het uitgesproken idee dat deze gedachten van anderen gefocust zijn op henzelf. Het origineel theoretisch model van Elkind (1967) over egocentrisme in adolescentie verwijst naar twee patronen: het 'imaginaire publiek' en de 'persoonlijke fabels'. 'Imaginaire publiek' verwijst naar het geloof van de adolescent in dat hij het 'onderwerp' is van de goedkeuring van anderen (zoals de overtuiging dat iedereen op de bus die ene puist heeft opgemerkt). De 'persoonlijke fabel' wordt hieraan gerelateerd en omvat de overtuiging van de uniciteit van de eigen persoon, het gevoel speciaal te zijn (de jongere voelt zich bijvoorbeeld onaantastbaar en vertoont bijgevolg risicovol gedrag, of een adolescent ervaart een eerste liefdesbreuk als heviger dan iemand anders die ooit heeft meegemaakt) (Feldman, 2012).



## Emotieregulatie

Adolescenten zijn zich over het algemeen bewust van hun eigen en anderen gevoelens en beschikken over een uitgebreide woordenschat waarmee ze gevoelens kunnen beschrijven. De emotieregulatie van pubers heeft zich voldoende ontwikkeld, waardoor ze invloed kunnen uitoefenen op hun eigen emotionele gedrag. Ze zijn in staat om verschillende situaties te begrijpen en weten welke uitingen gepast zijn.

Toch is er tijdens de adolescentie een nieuwe periode van emotionele labiliteit als gevolg van typische langdurige, neurocognitieve veranderingen. Hormonale veranderingen leiden tot een overactiviteit in emotionele hersengebieden (zoals de nucleus accumbens en de amygdala). Hierdoor nemen deze hersengebieden een meer dominante positie in ten opzichte van de rationele hersengebieden (zoals de orbitofrontale cortex) die nog volop in ontwikkeling zijn. Het emotionele systeem is daardoor hypergevoelig, terwijl het rationele systeem nog niet voldoende in staat is om deze gevoeligheid onder controle te houden. Dit zorgt vooral bij het begin van de pubertijd vaak voor intense, onevenwichtige en impulsieve emoties. De nucleus accumbens (onderdeel van de emotionele hersengebieden), wordt bovendien vaak beschreven als het pleziercentrum van de hersenen, omdat het zo beloningsgevoelig is door de vrijstelling van dopamine. Dit zorgt er tevens voor dat adolescenten extra gevoelig zijn voor beloningen en ze vaker spannende en risicovolle situaties opzoeken (Crone, 2009).

Door de nog niet voldoende uitgerijpte amygdala zijn adolescenten nog maar beperkt in staat om dubbelzinnige gezichtsuitdrukkingen nauwkeurig te ontcijferen. Zo schatten ze bijvoorbeeld de boosheid van de ouder niet altijd accuraat in. Ze gebruiken immers nog primitievere hersengebieden om dit te doen (Crone, 2009; Choudry et al., 2006).

Ook is het kenmerkend voor adolescenten dat zij vaker kiezen voor doelen op korte termijn. Dit heeft deels te maken met de afwezigheid van somatische bestempeling. Dit is de mogelijkheid om complexe gevoelsmatige beslissingen te nemen, enkel op basis van een intuïtief aanvoelen (bijvoorbeeld: ik wil heel graag naar deze fuif, maar mijn vriendin heeft net gebeld dat ze heel diep in de put zit). De ontwikkeling van somatische stempels is een complex proces dat zich pas voltrekt na de leeftijd van achttien jaar. De hersengebieden die zorgen voor die somatische stempels hebben een langzame rijping en zijn tijdens de adolescentie nog in de maak, waardoor dit leidt tot meer ondoordachte beslissingen. Hierdoor weten adolescenten rationeel wel te benoemen welke situaties gevaarlijk zijn en welke niet, maar zij voelen het niet (Crone, 2009).

Er zijn veel manieren waarop we onze emoties kunnen reguleren. Een bruikbare indeling is het procesmodel van emotieregulatie van Gross en Thompson (2007). Volgens dit model zijn er vijf groepen vaardigheden waarmee we onze emoties in goede banen leiden:

- 1 het selecteren van de situatie waarin we ons bevinden op basis van eerdere emotionele ervaringen (selectie van de situatie);
- 2 het veranderen van de situatie (modificatie van de situatie);
- 3 het richten van onze aandacht naar verschillende deelaspecten van de situatie (aandachtsfocus);
- 4 het geven van een nieuwe betekenis aan de situatie (cognitief veranderen);
- 5 het veranderen van onze lichamelijke reacties ten opzichte van de situatie.

De eerste vier vaardigheden worden antecedente, of probleemgerichte vaardigheden genoemd. De laatste vaardigheid omvat een respons, of emotiegerichte vaardigheid. Er wordt aangenomen dat mensen in eerste instantie de eigenlijke situatie proberen te veranderen, pas wanneer dit niet lukt, zullen ze alternatieve opties gebruiken. Vandaar dat probleemgerichte strategieën ook wel 'primaire coping', en emotiegerichte strategieën 'secundaire coping' worden genoemd. Secundaire verwerking is in het bijzonder belangrijk in situaties waarover de persoon zelf geen controle heeft of in situaties waarin oplossingen negatieve sociale gevolgen inhouden. Emotiegerichte strategieën verschijnen pas later in de ontwikkeling. Zesjarigen hebben bijvoorbeeld wel al een brede waaier aan primaire strategieën (zoals de situatie vermijden of hulp aan volwassenen vragen), maar gebruiken nog zelden secundaire verwerkingsstrategieën (zoals afleiding zoeken of de situatie opnieuw beoordelen). Omgaan met moeilijke gevoelens wordt tenslotte ook gemakkelijker als er sociale steun voorhanden is. Sociale steun kan zowel probleemgericht (zoals informatie krijgen van anderen) als emotiegericht (zoals bij iemand kunnen uithuilen) zijn (Feldman, 2012).

Tijdens de adolescentie worden emotionele ervaringen op een meer persoonlijke manier beschreven en is er meer aandacht voor de fysieke kant van emoties. Jongeren geven er meer en meer de voorkeur aan om de confrontatie met de situatie aan te gaan en na te denken over wat er is gebeurd (De Wit, Slot & Van Aken, 2007).

De grote moeilijkheid aan emotieregulatie is dat we emoties voornamelijk op een automatische manier controleren. Ze zijn daardoor minder gemakkelijk in het bewustzijn te hanteren. Emotieregulatie is deels temperament gestuurd, dit wordt vaak *effortful control* genoemd. Grofweg bestaat **effortful control** uit: