

Woede, Wraak & Leedvermaak

Op zoek naar drijvende krachten achter de
ontwikkeling van gedragsproblemen

Bram Orobio de Castro



Universiteit Utrecht

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Woede, Wraak & Leedvermaak
Op zoek naar drijvende krachten achter de
ontwikkeling van gedragsproblemen

rede

verkort uitgesproken bij de aanvaarding van
het ambt van hoogleraar op het gebied van de
Experimentele Ontwikkelingspsychopathologie
aan de Faculteit Sociale Wetenschappen
van de Universiteit Utrecht

op donderdag 11 januari 2007

door

Bram Orobio de Castro

Universiteit Utrecht

**Mijnheer de Rector Magnificus,
Geachte Aanwezigen,**

Problemen van kinderen en jeugdigen zijn het gesprek van de dag. Hoewel het met het overgrote deel van de jeugd bijzonder goed gaat woedt een fel maatschappelijk debat over alles wat er mis zou zijn met de jeugd en worden met grote voortvarendheid en stelligheid vele radicale voorstellen gelanceerd om problemen van (of eigenlijk vooral problemen *met*) de jeugd aan te pakken.

Opvallend aan dit maatschappelijk debat is de sterke ideologische inspiratie van probleemanalyses en voorstellen: Naar gelang de levensovertuiging van de debater komen problemen schijnbaar voort uit gebrek aan normen en waarden, de jaren 60, maatschappelijke achterstanden of andere culturen. Voorgestelde maatregelen - van tuchtscholen, gedwongen opvoedingscursussen en verbanning tot straathoekwerk en praatgroep – berusten vaak meer op de politieke kleur van degene die ze voorstelt dan op kennis van hun effectiviteit bij de betreffende jeugdigen. Bij al dit ideologisch geweld ontbreekt het aan basale interesse in de feitelijke aard, oorzaken en veranderbaarheid van de vermeende problemen van jeugdigen.

Dat is te meer jammer omdat onze wetenschappelijke kennis over problematische ontwikkeling van kinderen en jeugdigen de afgelopen jaren enorm is toegenomen. Er is inmiddels veel bekend over vroegsignalering van problematiek, over effectiviteit van preventie en behandeling, en over effecten van maatschappelijke ontwikkelingen op het functioneren van kinderen en jeugdigen (zie voor overzichten

bijvoorbeeld Cichetti & Cohen, 2006; Reid, Patterson & Snyder, 2002). Wij weten inmiddels dat (preventieve) interventies problematische ontwikkeling gedeeltelijk kunnen voorkomen en gunstig kunnen beïnvloeden. Helaas weten wij ook dat maar een klein deel van de jeugdigen met problemen de zorg krijgt die zij behoeft en dat goed bedoelde en veel gehanteerde ingrepen problemen niet alleen kunnen verminderen, maar ook kunnen verergeren. Last but not least blijken de kosten van van effectieve preventie en interventie bij kinderen en jeugdigen vele malen te worden overtroffen door hun baten, niet alleen in termen van welzijn, maar ook economisch: Investerings in preventie en interventie renderen economisch vele malen beter dan investeringen in bijvoorbeeld infrastructuur (bijv. Dodge, 2002).

Hoe zit het dan precies met de aard, oorzaken en veranderbaarheid van problematische ontwikkeling bij kinderen en jeugdigen? Welke wonderlijke wisselwerkingen tussen individuen in wording en hun omgevingen maken hun levens voor henzelf en hun omgeving tot een last of een vreugd, een steun of een bedreiging, subject van liefde of haat?

Deze vragen zijn het domein van de experimentele ontwikkelingspsychopathologie.

Doel van *ontwikkelingspsychopathologie* is verschillen in het functioneren van mensen te verklaren vanuit hun ontwikkeling. Problematische of psychopathologische ontwikkeling wordt daarbij onderzocht door overeenkomsten en verschillen met niet (of minder) problematische ontwikkeling te bestuderen.

Experimentele ontwikkelingspsychopathologie wil achterhalen welke processen of mechanismen de drijvende krachten vormen achter het ontstaan en in stand blijven van problematische ontwikkeling, door deze mechanismen te beïnvloeden en hun ontwikkeling te bestuderen. Anders gezegd: Zij probeert middels een combinatie van het volgen van de ontwikkeling van individuen (zogenaamd longitudinaal onderzoek) en het beïnvloeden van drijvende krachten achter deze ontwikkeling (zogenaamd experimenteel onderzoek) te verklaren *waardoor* problematische ontwikkeling ontstaat en – ondanks haar problematische karakter – veelal langdurig in stand blijft.

Ik hoop u met deze openbare les te enthousiasmeren voor de experimenteel ontwikkelingspsychopathologische benadering. Dat wil ik doen door te laten zien welke sterkten en zwakten er aan de afzonderlijke bijdragen van experimenteel en longitudinaal onderzoek naar psychopathologie zitten, en vervolgens te schetsen hoe ze in combinatie veel krachtiger antwoorden kunnen geven dan afzonderlijk.

Ik illustreer deze les grotendeels met onderzoek naar agressieve gedragsproblemen. Agressief, regelovertrekend en delinquent gedrag zijn de voornaamste redenen voor aanmelding van kinderen en jongeren bij de geestelijke gezondheidszorg en zij vormen een ernstig probleem voor zowel de omgeving die er slachtoffer van is, als voor de kinderen en jongeren die ze vertonen (Coie & Dodge, 1998). Om effectief gedragsproblemen te kunnen voorkomen en behandelen is het belangrijk te weten hoe ze ontstaan.

De experimenteel ontwikkelingspsychopathologische benadering is overigens veel breder toepasbaar, bijvoorbeeld ook op de ontwikkeling van depressie of angst, of juist op de ontwikkeling van sterke kanten van mensen.

Experimenteel onderzoek

Er is een lange traditie van experimenteel onderzoek naar agressie. In vroeg experimenteel onderzoek naar agressie lag het accent daarvan niet zozeer op individuele verschillen tussen mensen als op het ontdekken van mechanismen die agressief gedrag bij mensen in het algemeen opwekken. Beroemde voorbeelden zijn de “bobo doll” experimenten van Bandura naar imitatie van agressief gedrag, de Eichmann experimenten over agressie uit gehoorzaamheid en talloze studies naar klassieke en operante conditionering van agressie.

Deze experimenten hebben ons veel geleerd over mechanismen achter agressie in het algemeen, maar de nadruk op algemene geldigheid beperkte hun zeggingskracht voor het begrijpen van ernstige agressieve gedragsproblemen: Vrijwel alle kinderen imiteren het slaan van een bobo doll, maar ze gaan na het zien van Peter Pan op TV niet en masse meswerpend de straat op. Het is daardoor niet zonder meer duidelijk wat het experimenteel onderzoek naar agressie in het algemeen ons leert over daadwerkelijke problematische ontwikkeling van agressief probleemgedrag.

Of de in experimenteel onderzoek vastgestelde mechanismen daadwerkelijk gedragsproblemen bij kinderen zouden kunnen verklaren zou helderder worden als duidelijker werd welke rol deze mechanismen

gedurende de ontwikkeling van deze kinderen hebben gespeeld. Hoe zijn deze mechanismen in de levens van deze kinderen getriggered? Waarom hebben ze bij sommige kinderen zoveel dramatischer vormen aangenomen dan bij de meeste andere kinderen? Welke rol spelen zij gedurende de verdere ontwikkeling van deze kinderen? En welke gevolgen heeft dat voor hen?

De in experimenteel onderzoek ontdekte mechanismen achter probleemgedrag zijn mogelijk bouwstenen om problematische ontwikkeling te begrijpen, maar om hun precieze rol in deze ontwikkeling te begrijpen dienen we ze te bestuderen in samenhang met de ontwikkeling van individuele verschillen tussen kinderen.

Dergelijk experimenteel onderzoek naar problematische ontwikkeling van kinderen en jeugdigen vraagt een andere experimentele aanpak dan bestudering van algemene psychologische mechanismen middels laboratorium manipulaties bij deelnemers zonder noemenswaardige psychopathologie (lees: eerstejaars psychologie studenten). Om bij te dragen aan ons begrip van problematische ontwikkeling dienen deelnemers aan experimentele manipulaties kinderen en jeugdigen met diverse problematieken te zijn, en dienen experimentele manipulaties direct relevant te zijn voor hun alledaags problematisch functioneren. Maar daarover later meer...

Longitudinaal onderzoek

De afgelopen jaren zijn grote vorderingen gemaakt in de beschrijving van de ontwikkeling van verschillen tussen kinderen en jeugdigen. In langlopende longitudinale studies zijn cohorten van complete steden

gevolgd van voor de geboorte tot in de jongvolwassenheid (bijvoorbeeld Boidy e.a., 2003; Moffit e.a., 2002). Dergelijke studies hebben een schat aan informatie opgeleverd over de levenslopen van kinderen. Wat lang onvoorstelbaar was lijkt dankzij deze studies en nieuwe data-analyse methoden gelukt: Zo goed mogelijk beschrijven hoe de ontwikkeling van individuen door de tijd verloopt, en welke verschillende ontwikkelingstrajecten kinderen met verschillende problemen doorlopen.

Interessant is dat uit dergelijk longitudinaal onderzoek een heel ander beeld naar voren komt dan in de experimenten waar agressie werd aangeleerd: Er is geen groep te zien die in de vroege jeugd weinig agressief was en vervolgens – door een leerproces – blijvend zeer agressief wordt. De meeste mensen laten in de loop van hun jeugd weinig agressie zien, er is een groep die stabiel hoog is, en één of meerdere groepen die hoog beginnen en gedurende de basisschoolleeftijd dalen. Als naast agressie regelovertredend gedrag wordt opgenomen verschijnt daarnaast een groep die alleen gedurende adolescentie problemen vertoont. Interessant is ook dat in de adolescentie het gehele voorgaande ontwikkelingstraject nodig is om een prognose te maken van gedragsproblemen in de volwassenheid: de chronische hoge en alleen in de adolescentie hoge jongeren zijn in de adolescentie statistisch niet te onderscheiden, maar hebben een heel verschillende prognose in de jongvolwassenheid.

Prospectieve longitudinale onderzoeken hebben zo gedetailleerde beschrijvingen opgeleverd van individuele verschillen in ontwikkelingstrajecten. Met deze beschrijvingen van trajecten is de vraag waar ik mee begon deels beantwoord. Gedragsproblemen zijn deels te

voorzien vanuit hun eerdere ontwikkeling. Maar het belangrijkste deel van de vraag blijft nog onbeantwoord: Waarom verlopen die trajecten eigenlijk zo als ze doen? De trajecten zijn een handzame beschrijving van differentiële ontwikkeling, maar ze bieden geen *verklaring*.

Voorspellers van verschillen in ontwikkeling

Getracht is deze waarom-vraag te beantwoorden door het verloop van ontwikkelingstrajecten te voorspellen met gegevens van eerder in de jeugd, zogenaamde risico- en protectieve factoren. Onderzoek daarnaar leverde een grote verzameling aan voorspellers van (problematische) ontwikkeling op (zie bijvoorbeeld Lipsey & Derzon, 1998). Daarbij is opvallend dat niet één voorspeller op zichzelf noodzakelijk en voldoende is om een latere uitkomst goed te voorspellen, maar dat een combinatie van voorspellers gezamenlijk opvallend accuraat is. Zo werd in Londen vanuit de kindertijd 85% correct voorspeld wie ernstige delicten zou plegen als jongvolwassene (Farrington, 1995).

Voor bepaalde gedragsproblemen blijkt het dus mogelijk vrij vroeg te voorspellen wie een sterk verhoogd risico lopen. Dat kan bijzonder nuttig zijn voor vroege preventieve interventie (zie bijvoorbeeld OdeC, Veerman & Bons, 2002).

Vraag blijft echter: *waarom* voorspellen die factoren deze uitkomsten? Veel van het vroege onderzoek naar risicofactoren was exploratief. Er werd geprobeerd met een groot aantal factoren zo goed mogelijk een latere uitkomst te voorspellen, maar er werd geen theorie getoetst die kon verklaren *waarom* de latere problematiek ontstond.

De afgelopen jaren zijn gelukkig meer expliciete theorieën geformuleerd over de etiologie – het ontstaan – van gedragsproblemen, en zijn in longitudinale studies metingen verricht die precies op deze theorieën betrekking hadden. Er zijn daarbij veel verschillende mechanismen voorgesteld die gedragsproblemen zouden kunnen veroorzaken.

Grofweg is onderscheid te maken tussen enerzijds mechanismen waarbij een of andere vorm van frustratie of provocatie agressie oproept en anderzijds mechanismen waarbij agressie wordt gezien als resultaat van sociaal leren. Deze verschillende mechanismen worden verondersteld te leiden tot verschillende vormen van agressie (Dodge e.a., 1997).

Reactieve agressie is een reactie op een vermeende bedreiging die wordt gekenmerkt door sterke lichamelijke arousal en impulsief handelen. Reactieve agressie wordt verondersteld veroorzaakt te worden door een combinatie van lage frustratietolerantie en hoge irritabiliteit bij de betreffende kinderen met aversieve, bedreigende sociale omstandigheden. Deze combinatie wordt verondersteld te leiden tot een overgevoeligheid voor mogelijke bedreiging en frustratie. Bovendien wordt verondersteld dat reactieve agressie op haar beurt vijandige reacties van de sociale omgeving oproept, die dit patroon op lange termijn versterken.

Proactieve agressie daarentegen is doelgericht gedrag dat weloverwogen wordt uitgevoerd. Proactieve agressie wordt verondersteld veroorzaakt te worden door succeservaringen met agressief gedrag, bijvoorbeeld door bekrachtiging van dit gedrag of aanwezigheid van agressieve rolmodellen.

Het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie is bijzonder relevant voor het zoeken van oorzakelijke verklaringen voor de ontwikkeling van agressieve gedragsproblemen. Het gaat in theorie immers om twee verschillende typen agressie, waarvan duidelijk is aangegeven welke verschillende oorzakelijke mechanismen er aan ten grondslag zouden moeten liggen. Een belangrijk deel van ons onderzoek is dan ook aan deze vormen van agressie en de veronderstelde mechanismen er achter gewijd.

Het blijkt dat reactieve en proactieve agressie inderdaad duidelijk te onderscheiden typen agressie zijn (Polman, OdeC, van Boxtel & Merk, 2006, ingediend). Uit longitudinale studie blijkt dat zij verschillende ontwikkelingstrajecten volgen, waarbij reactieve agressie gemiddeld afneemt, maar proactieve agressie niet (Merk, OdeC, Koops & Matthys, ingediend). Reactieve en proactieve agressie blijken ieder samen te hangen met specifieke voorspelde correlaten (Card & Little, 2006; Merk, OdeC & Koops, 2005; OdeC, Veerman, Koops & Bosch., 2005). Voor reactieve agressie zijn dit factoren als iritabiliteit, aandachtsproblemen en afwijzing door leeftijdgenoten. Voor proactieve agressie zijn dit factoren als zelfoverschatting, pesten en hogere effectiviteitsverwachtingen voor agressie. Longitudinaal blijken reactieve en proactieve agressie eveneens voorspeld te worden door verschillende – theoretisch voorspelde – risicofactoren, en zijn reactieve en proactieve agressie op hun beurt voorspellers van verschillende uitkomsten (Merk e.a., ingediend; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006).

Longitudinaal onderzoek lijkt dus steun te bieden aan de veronderstelde verschillende etiologiën voor reactieve en proactieve agressie. Maar hoe sterk is die steun?

Beperkingen van correlatieve onderzoek

Pogingen oorzakelijke theorieën te toetsen met regulier longitudinaal onderzoek stuiten op een fundamentele beperking van dit type onderzoek: het is in wezen correlatief. Theorieën over het ontstaan van problematiek kunnen daardoor wel passen bij de data (= de veronderstelde samenhangen door de tijd zijn aanwezig), maar de veronderstelde oorzakelijke relaties tussen voorspeller en uitkomst kunnen niet worden aangetoond (Koops & OdeC, 2004).

Stel dat in theorie A een oorzaak zou zijn van B. Zelfs als veronderstelde oorzaak A van B in de tijd voorafgaat aan B is dat geen goede toets van een oorzakelijk verband. A en B kunnen immers beide gevolg zijn van een heel andere oorzaak C¹.

Sta mij toe dit probleem toe te lichten aan een wat platvloers voorbeeld: het vertrekken van treinen. Het lijkt wellicht weinig respectvol om de ontwikkeling van mensen toe te lichten aan de hand van vertrekkende treinen, maar ik heb er goede ervaringen mee. Maar al te vaak lijken veronderstelde oorzakelijke relaties tussen psychologische begrippen heel logisch omdat ze passen in onze alledaagse 'folk psychologie'. Als de psychologische termen vervangen worden door concretere begrippen, wordt opeens veel duidelijker of een bewering logischerwijs hout snijdt of niet.

¹ Het is mij dan ook een raadsel waarom in menig artikel gesteld wordt dat "longitudinal research is needed to demonstrate causality".

Goed, treinen dus.

Stel u voor dat u als marsmannetje aankomt op Utrecht CS zonder een idee van wat zich daar afspeelt. Al snel krijgt u de indruk dat mensen en treinen er belangrijke rollen in spelen. Het valt u op dat zich vaak grote groepen mensen verzamelen, en dat zo'n bijeenkomst steevast gevolgd wordt de aankomst van een trein! Nu zijn marsmannetjes net als mensen geneigd samenhangen te interpreteren als oorzakelijke verbanden en u formuleert dan ook de hypothese "*groepen mensen veroorzaken aankomende treinen*". Jaren longitudinaal onderzoek sterken u in uw overtuiging (slechts een enkele keer komt de trein pas na wat langere tijd...). U hebt een geweldige oorzaak van de aankomst van treinen ontdekt! Helaas kunt u met dit type onderzoek uw oorzakelijke hypothese niet falsificeren² en u veronderstelt dat het gevonden verband oorzakelijk is.

Er is maar één manier om dit probleem op te lossen. Op een goede dag besluit u in te grijpen: u vraagt groepen mensen zich op willekeurige momenten spontaan te verzamelen op een perron, waarna u kijkt of zij daarmee treinen veroorzaken... U doet, met andere woorden, een experimentele manipulatie.

² Liefhebbers van data-analyse kunnen de suggestie van causaliteit versterken door bijvoorbeeld aan te tonen dat sprake is van ontwikkelingstrajecten (er zijn grote groepen die grote treinen voorspellen en kleine groepen die kleine treinen voorspellen, etc.), dat de omgekeerde relatie in de tijd niet bestaat (als er een trein komt ontstaat daarna niet altijd een groep mensen), en wellicht zelfs dat parallelle ontwikkelingstrajecten bestaan (op drukke momenten van de dag zijn er vaker groepen en ook vaker treinen). Allemaal interessante informatie, maar het probleem van oorzakelijkheid wordt er niet mee opgelost.

In wezen is het met oorzaken van problematische ontwikkeling niet anders dan met treinen: Alleen door experimentele manipulatie zijn oorzakelijke verbanden aan te tonen. Dat wil niet zeggen dat een experiment op zichzelf daartoe volstaat: Alleen door deze manipulatie in te bouwen in de bestudering van daadwerkelijke ontwikkeling van problemen bij kinderen en jeugdigen zijn drijvende krachten achter problematische ontwikkeling aan te tonen. Deze combinatie van experimenteel manipuleren en het volgen van ontwikkeling heet longitudinaal-experimenteel onderzoek.

Gevolgen van de verwarring tussen beschrijven en verklaren

Het ten onrechte interpreteren van samenhangen tussen variabelen als oorzakelijke verbanden is een bekend en berucht probleem in de sociale wetenschappen. Iedere eerstejaarsstudent wordt ervoor gewaarschuwd. Het vlees is echter zwak: Voor het op wetenschappelijke basis aanpakken van maatschappelijke problemen is het hard nodig oorzaken van problemen te kennen, zodat deze kunnen worden aangepakt. Dat sociaal wetenschappelijk onderzoek veelal samenhangen tussen variabelen, betreft en niet de oorzakelijke verbanden waar zoveel vraag naar is, creëert een zekere spanning tussen vraag en aanbod, die nog al eens geleidelijk wordt “opgelost” bij de gang van een correcte resultatensectie van een wetenschappelijk artikel (waar bijvoorbeeld sprake is van een correlatie), naar de discussie van dat artikel (“verband zou oorzakelijk kunnen zijn, maar niet aangetoond”), naar een praktisch handboek (“het is een mogelijke oorzaak”) tot een beleidsstuk of handleiding (“aanpak richten op”, “handvat voor interventie”).

Deze spanning tussen beschrijving van een samenhang enerzijds en interpretatie als oorzakelijke verklaring anderzijds is zeker niet alleen een academisch probleem, waar ik zo nodig op moet wijzen om geleerd te doen. De maatschappelijke consequenties van de verwarring tussen beschrijven en verklaren zijn mijns inziens groot, zoals moge blijken uit de volgende twee voorbeelden:

Op basis van onderzoek naar risicofactoren zijn – met name in Engeland – grote maatschappelijke investeringen gedaan om door vermindering van risicofactoren problemen bij kinderen en jeugdigen te voorkomen. Als de aangepakte risicofactoren daadwerkelijk oorzaken van deze problemen waren zou dat heel zinnig zijn. Door de correlationele aard van het onderzoek naar risicofactoren weten we dat echter niet! Het is goed mogelijk dat veel energie is gestoken in het beïnvloeden van een factor die weliswaar problemen voorspelt, maar er geen oorzaak van is. Oorzaak impliceert bovendien al snel schuld. De naam van het Engelse programma “No More Excuses” spreekt wat dat betreft boekdelen en was expliciet bedoeld om aan te geven dat als de overheid haar aandeel leverde in de vermindering van risicofactoren dat ook van gezinnen geëist mocht worden. Maar wat nu als bepaalde kenmerken van gezinnen – bijvoorbeeld gezinssamenstelling, afkomst, levensovertuiging – wel een voorspeller, maar geen oorzaak van de problemen waren? Had het programma dan niet beter “Blaming the victim” kunnen heten?

Een tweede voorbeeld van de consequenties van verwarring tussen beschrijving en verklaring is de Diagnose Behandel Combinatie in de Jeugd GGZ. Deze systematiek is gebaseerd op het loffelijk streven structureel aan ieder probleem een specifieke behandeling met

bijbehorende vergoeding te koppelen. U kunt u voorstellen dat dit een efficiënt en transparant systeem kan zijn. Waar het problematische ontwikkeling van kinderen en jeugdigen gaat zou dat zeker het geval zijn als de term “diagnose” hier betrekking had op zogenaamde verklarende diagnostiek, dat wil zeggen, als de diagnose zou aangeven welke oorzakelijke en in-stand-houdende factoren achter de problemen van een cliënt zaten, zodat deze zouden kunnen worden behandeld.

Verwarring tussen beschrijving en verklaring heeft er echter toe geleid dat voor de DBC in de Jeugd GGZ niet voor dergelijke diagnostiek gekozen is, maar voor beschrijving van gedragspatronen, zoals beschreven in de DSM-IV (DBC GGZ, 2005). In de Jeugd GGZ is het gebruikelijk en zinvol met de categorische probleembeschrijvingen van deze DSM-IV te werken: als voldaan is aan bepaalde criteria is sprake van een specifieke zogenaamde ‘stoornis’ (APA, 1994).

Rond het begrip stoornis bestaan helaas de nodige misverstanden. Het woord stoornis roept associaties op met ziekte en oorzaken voor problematiek. Dat is in deze context onjuist: stoornis duidt hier alleen op een gedragspatroon dat een bepaalde naam heeft gekregen. Het zegt niets over de oorzaken voor dit gedragspatroon. Een ‘gedragsstoornis’ bijvoorbeeld is dus geen oorzaak voor gedrag, maar een beschrijving van gedrag³.

³ Dit impliceert dat veelgebruikte beweringen als ‘de agressie wordt veroorzaakt door een gedragsstoornis’ en ‘jeugddelinquentie wordt veroorzaakt door gedragsstoornissen’ tautologisch en misleidend zijn.

De gevolgen blijken misschien weer het best uit een simpele analogie: Stel, u heeft uw enkel verzwikt en uw buurman heeft toevalligerwijs net een been gebroken op wintersport. U loopt dus allebei moeilijk, maar om heel verschillende redenen. Op basis van uw moeizame loopgedrag voldoet u aan dezelfde gedragsbeschrijving – ik noem het maar even de Moeilijk Loop Stoornis (of in wetenschappelijker klinkend Engels: LMD NOS: Limited Mobility Disorder – Not Otherwise Specified). Daardoor zou voor u beiden dezelfde DBC gelden, die voor ieder een kleine hoeveelheid gips oplevert, voor u onnodig en voor uw buurman te weinig.

Ook kinderen kunnen om heel verschillende redenen een gedragspatroon met dezelfde DSM-IV benaming laten zien, en dus ook heel verschillende behandeling behoeven. Door de koppeling van DBC aan DSM-IV krijgen zij echter dezelfde DBC toegewezen. Allemaal een gevolg van verwarring tussen beschrijven en verklaren, in dit geval geïmpliceerd door de verklarende klank van de beschrijvende term ‘stoornis’.

Hoe kunnen we nu deze verwarring tussen beschrijvend onderzoek enerzijds en behoefte aan oorzakelijke verklaringen anderzijds te boven komen?

Experimentele Ontwikkelingspsychopathologie: Van Beschrijven naar Verklaren en Veranderen

Ik schetste tot nu toe hoe de afgelopen decennia goede *beschrijvingen* zijn gegeven van individuele verschillen in ontwikkeling en van voorspellers van deze individuele verschillen. Nu deze belangrijke stappen gezet zijn is het hoog tijd om gericht naar de oorzakelijke *verklaringen* hiervoor te zoeken.

Daartoe zijn allereerst goede ideeën nodig over mogelijke oorzaken voor stabiliteit en verandering in ontwikkeling van – bijvoorbeeld – probleemgedrag. Daarbij volstaat het niet voorspellingen te doen over relaties tussen een beginsituatie en een uitkomst. Het gaat hier immers niet om deze relaties, maar om *oorzaken* voor deze relaties. Er is één of ander proces of mechanisme nodig dat er voor zorgt dat een bepaalde beginsituatie leidt tot een bepaald gevolg. Gelukkig zijn er veel theorieën voorhanden over dergelijke mechanismen. Goede voorbeelden zijn het mechanisme van operante conditionering (bijvoorbeeld met betrekking tot probleemgedrag uitgewerkt in het model van dwingende interacties, Reid e.a., 2002), fysiologische mechanismen (zie bijvoorbeeld Raine, 1993), en informatieverwerkingstheorieën (bijvoorbeeld Anderson & Bushman, 2002).

Het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie dat ik zo even besprak is zelfs gebaseerd op de idee van verschillende onderliggende mechanismen: Voor reactieve agressie is dat frustratie die leidt tot agressie, voor proactieve agressie is dat sociaal leren. Hoe beide mechanismen tot deze twee typen van agressie kunnen leiden is zelfs

exact omschreven in theorieën van sociale informatieverwerking⁴, waar ik hier kort op in ga.

Sociale informatieverwerking

Volgens sociale informatieverwerkingstheorieën gedragen mensen zich in vergelijkbare situaties heel verschillend doordat zij de aanwezige informatie verschillend verwerken. Mensen in één en dezelfde situatie zouden verschillende informatie opmerken, waardoor zij één situatie heel verschillend taxeren. Door die verschillende beleving zouden zij verschillende doelen nastreven, verschillende emoties krijgen en tot verschillende reacties neigen, die zij op verschillende manieren zouden uitvoeren (bijv. Anderson & Bushman, 2002; Crick & Dodge, 1994; OdeC, 2004). In een groot aantal studies is aangetoond dat specifieke patronen van informatieverwerking inderdaad samenhangen met specifieke vormen van agressief gedrag (zie o.a. Coie & Dodge, 1998; Dodge, 2006; OdeC e.a., 2002, 2005, 2007).

Reactief agressieve gedragsproblemen hangen samen met

- selectieve *aandacht* voor bedreigende informatie en het missen van belangrijke andere sociale informatie
- vaker *interpreteren* van intenties van andere kinderen en volwassenen als vijandig en van emoties van andere kinderen als boosheid of leedvermaak
- sterkere zelfgerapporteerde *emoties* van woede bij sociale problemen

⁴ Sociale informatieverwerkingstheorieën zijn overigens veel breder toegepast dan alleen op agressie, bijvoorbeeld op depressie, OCD en angst. Zij vormen tevens uitgangspunt voor veelbelovende en effectieve behandelingen voor ieder van deze problematieken (McCart e.a., 2006).

- minder vaardigheid in *emotieregulatie*, d.w.z. in het omgaan met deze boosheid
- een grotere behoefte aan en goedkeuring voor wraak

Proactief agressieve gedragsproblemen hangen samen met

- meer op dominantie gerichte *doelen* en minder op vriendschap en positieve uitkomsten gerichte doelen
- een beperkter repertoire aan mogelijke *reacties* op sociale situaties, waarvan een grotere proportie agressief is
- een geringere *voorkeur* voor niet-agressieve reacties, waarbij van niet-agressieve reacties minder positieve uitkomsten worden verwacht
- geringere vaardigheid in het *uitvoeren* van probleemoplossende reacties
- een overschatting van de mate waarin anderen regelovertrekend gedrag vertonen en goedkeuren
- een overschatting van de eigen sociale competentie

Waarschijnlijk draagt de ontwikkeling van sociale informatieverwerking bij aan de normatieve afname van agressie met leeftijd bij de meeste kinderen (Dodge, 2006). Zo blijken kinderen die al jong goed mentale toestanden van anderen in kunnen schatten het minst agressief te zijn, en leidt training in sociale informatieverwerking al op zeer jonge leeftijd tot vermindering van problematische agressie (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Informatieverwerkingspatronen worden verondersteld tot stand te komen door een wisselwerking tussen informatieverwerkingscapaciteiten van kinderen en interacties met de omgeving. De voor reactieve agressie kenmerkende informatieverwerkingspatronen zouden daarbij met name het gevolg zijn van ervaringen van bedreiging en vijandigheid, zoals hardvochtige opvoeding en afwijzing door leeftijdgenoten. De voor proactieve agressie kenmerkende patronen zouden met name het gevolg zijn van observationeel leren en bekrachtiging van agressief gedrag en regelovertreding (Dodge e.a., 1997; Weiss e.a., 1992).

De eerder geschetste specifieke voorspellers van reactieve en proactieve agressie passen in dit beeld, maar ... voor direct bewijs van de oorzakelijke werking van dit mechanisme is experimenteel onderzoek nodig, waaruit blijkt dat beïnvloeding van sociale informatieverwerking daadwerkelijk veranderingen in reactief en proactief agressief gedrag veroorzaakt.

Experimentele toetsing van informatieverwerkingsmechanismen

Opvallend is dat alle bovengenoemde mechanismen – van conditionering tot fysiologische processen tot sociale informatieverwerking - korte termijn processen beschrijven: Doordat in situatie 1 een bepaalde persoon met een bepaalde omgeving interacteert ontstaat situatie 2, die weer leidt tot situatie 3, en zo verder. Stabiliteit over langere tijd ontstaat bij dergelijke iteratieve processen niet doordat één oorzaak in den beginne leidt tot een uitkomst jaren later, maar doordat een dynamisch evenwicht ontstaat waarin een mechanisme zichzelf in stand houdt. Denk bijvoorbeeld aan gezinsleden die elkaars probleemgedrag uitlokken en

bekrachten, of aan de 'self fulfilling prophecy' van aangeleerde hulpeloosheid.

Ontwikkeling door een voortdurende iteratieve werking van een mechanisme is wellicht het beste te bestuderen door dat mechanisme systematisch te manipuleren en van moment tot moment (microgenetisch) in detail de effecten van manipulaties op de werking van het mechanisme na te gaan.

Dergelijk experimenteel onderzoek naar de rol van sociale informatieverwerking is volop in ontwikkeling. Sociale informatieverwerking is echter een moeilijk te vangen mechanisme. Het is een proces dat zich in betekenisvolle sociale interacties tussen kinderen voortdurend, snel, merendeels impliciet en in voortdurende reactie op het gedrag van anderen afspeelt. Om dit elusieve proces te 'vangen' is het dan ook zaak de sociale interacties waarin het bij agressie 'mis gaat' zo nauwgezet mogelijk te creëren, controleren en experimenteel te manipuleren, en alle mogelijke indicatoren van informatieverwerking daarbij te benutten.

Pogingen hiertoe lijken steeds beter te slagen, zoals in ons recente en lopende onderzoek met dyadische spelsessies (Kempes, in voorbereiding; Van Nieuwenhuizen e.a., 2005). In dit onderzoek lokken wij steeds reactieve danwel proactieve agressie uit met gemanipuleerde spelletjes en meten wij wederzijdse effecten van deze manipulaties op gedrag, SIP, arousal (hartslag, ademhaling) en stress (cortisol) van de beide deelnemers continu in real time.

Resultaten van onderzoek naar sociale informatieverwerking tot op heden ondersteunen in grote lijnen theorieën over de oorzakelijke rol van sociale informatieverwerking. Experimentele manipulaties in aanbieding van sociale informatie, sturing van interpretatie van deze informatie en beïnvloeding van sociale probleemoplossing leiden tot de verwachte veranderingen in reactieve en proactieve agressie binnen de testsituaties (Lochman & Dodge, 1998; OdeC, 2003a, 2003b; Williams e.a., 2003).

Wat leert dergelijke experimentele evidentie voor mechanismen ons over de ontwikkeling van gedragsproblemen? Reacties op dergelijke experimentele manipulaties worden vooral informatief als we ze direct relateren aan de voorafgaande of verdere ontwikkeling van gedragsproblemen. Dan kan blijken dat reacties van een kind binnen een experimentele setting indicatief zijn voor een iteratief proces waarmee de ontwikkeling van de problemen van het kind over langere termijn te verklaren is. Twee concrete voorbeelden (een reactief en een proactief):

Een belangrijk mechanisme achter reactieve agressie zou de neiging tot het maken van vijandige attributies zijn. Kinderen met reactief agressieve gedragsproblemen zijn geneigd anderen vijandige intenties toe te schrijven (OdeC e.a., 2002). Deze neiging zou bij deze kinderen sterker worden naarmate zij in een negatievere emotionele toestand zijn. Hierdoor zouden zij in vicieuze cirkels terecht komen die hun problemen verergeren: In een slechte bui gaan zij anderen – die niets met die bui van doen hebben - als vijandig zien, waardoor zij snel in conflicten raken die hun stemming verder verslechteren, enzovoort.

Deze hypothese konden wij testen door een experimentele manipulatie van stemming met een computerspel. Door het computerspel geïnduceerde negatieve stemming leidde inderdaad tot de voorspelde toename van vijandige intentietoekenning en dat *specifiek bij kinderen met een ontwikkelingsgeschiedenis van problematische reactieve agressie* (OdeC e.a., 2003b). Zo is experimenteel een oorzakelijk mechanisme aangetoond, dat – als het dag in dag uit optreedt een deeltje van de verklaring biedt voor de ontwikkeling van reactieve agressie.

Een vergelijkbaar voorbeeld voor proactieve agressie. Proactieve agressie zou tot stand komen door observationeel leren. Met name wanneer in de ontwikkelingsgeschiedenis proactief agressieve scripts gevormd zijn zouden deze door een enkele nieuwe observatie van proactieve agressie snel geactiveerd worden en dan tot proactief agressief gedrag leiden. Deze hypothese kon collega Hanneke Polman toetsen middels gewelddadige videospellen. Kinderen werden random toegewezen aan het spelen van gewelddadige vs niet-gewelddadige videospellen. Kort daarna werd de mate waarin zij zich op het schoolplein reactief en proactief agressief gedroegen gemeten. Kinderen met een ontwikkelingsgeschiedenis van het veel spelen van gewelddadige spellen blijken dan inderdaad de *enigen* te zijn die in de gewelddadige conditie meer agressief worden, en wel *proactief agressief*. Bij andere kinderen en andere vorm van agressie is er geen effect (Polman, Odec & Poorthuis, 2006, in voorbereiding).

Om ontwikkeling te begrijpen is het dus zinvol mechanismen tot op de (mili)seconde te analyseren, én over de veel langere termijn na te gaan tot welke ontwikkelingstrajecten de voortdurende werking van deze

mechanismen leidt. Dit is mogelijk met longitudinaal-experimentele onderzoeksdesigns.

In longitudinaal-experimenteel onderzoek wordt een veronderstelde oorzaak experimenteel gemanipuleerd *binnen* een longitudinaal design. Hierdoor is voorafgaande ontwikkeling van individuen als moderator van het experimentele effect te begrijpen, en kunnen effecten van de manipulatie op verdere ontwikkeling worden nagegaan. Het experiment op zich is hier waardevol binnen het kader van de longitudinale studie. En omgekeerd is de longitudinale studie waardevol doordat de experimentele manipulatie een oorzakelijk proces binnen de ontwikkeling verheldert. Experimenteel onderzoek binnen het kader van problematische ontwikkelingstrajecten kan zo bijzonder informatief zijn over de oorzakelijke mechanismen die problematische ontwikkeling veroorzaken of in stand houden.

Lang niet alle mogelijke oorzaken voor problematische ontwikkeling zijn experimenteel te manipuleren, denk bijvoorbeeld aan temperament, intelligentie of hechting. In transactionele modellen van ontwikkeling zijn dergelijke factoren echter zelden op zichzelf noodzakelijke en voldoende oorzaken. Het mechanisme dat er in theorie voor zorgt dat deze niet manipuleerbare factoren op een bepland moment tot specifiek probleemgedrag leiden is dan vaak toch experimenteel te onderzoeken, waarbij de niet manipuleerbare factoren als moderator van het effect kunnen dienen. Zo kan een meilijk temperament gezien worden als moderator van experimentele effecten van frustratie op recatieve agressie, of kan onveilige hechting gezien worden als een moderator van experimentele manipulaties in sociale verhoudingen op welzijn.

Longitudinaal-experimenteel effectonderzoek

Als we de detailwerking van mechanismen eenmaal enigszins doorgronden wordt het zinvol na te gaan of een ingrijpender beïnvloeding van het mechanisme ook de ontwikkeling op lange termijn kan veranderen. Een interessante mogelijkheid voor longitudinaal-experimenteel onderzoek is dan ook het doen van goed gecontroleerde interventies. Door de omvang van deze “manipulaties” is het mogelijk daadwerkelijk lange termijn effecten op ontwikkeling te bestuderen. Met longitudinaal-experimenteel onderzoek naar de effectiviteit van interventies slaan we zo twee vliegen in één klap: We leren over oorzakelijke mechanismen in problematische ontwikkeling én we ontwikkelen op de koop toe effectieve (preventieve) behandelingen.

Indirect is dergelijk onderzoek al veel gedaan: gedragstherapeutische en cognitief-gedragstherapeutische interventies zijn immers gebaseerd op theorieën over ontwikkelingsmechanismen. Dat dergelijke interventies gedragsproblemen kunnen verminderen geeft al aan dat deze mechanismen blijkbaar een oorzakelijke rol spelen bij gedragsproblemen.

In Nederland werd tot voor kort helaas nauwelijks interventieonderzoek uitgevoerd. Hierdoor was ten enenmale onduidelijk of in Nederland uitgevoerde preventie en interventie wel enig positief – of misschien wel negatief – effect sorteerden, en was het onmogelijk ‘best practices’ te identificeren die navolging verdienden. Met in het achterhoofd de kennis dat interventies ook langdurige negatieve effecten op kinderen kunnen hebben (Dishion & Dodge, 2005) was dit een zeer zorgelijke situatie.

Gelukkig is de laatste jaren een kentering gaande, waarbij meer deugdelijk onderzoek wordt gestimuleerd en uitgevoerd, en waarbij kennis over effectiviteit van interventies systematisch wordt ontsloten voor potentiële gebruikers en cliënten (bijvoorbeeld op www.jeugdinterventies.nl, zie ook van Overveld en Louwe, 2005). Ik hoop aan die ontwikkeling verder bij te kunnen dragen.

Tegelijkertijd zijn daarbij een drietal kanttekeningen op zijn plaats:

Ten eerste: Alle mogelijke interventies stuk voor stuk evalueren op effectiviteit is onbegonnen werk en leert ons waarschijnlijk relatief weinig. Veel interventies hebben verschillende namen, maar zijn uitwerkingen van dezelfde principes, soms zelfs uitwerkingen van één en hetzelfde buitenlandse programma onder meerdere Nederlandse namen. Mogelijk besteden wij daardoor al onze middelen aan het vele malen onderzoeken van meer van hetzelfde, waardoor geen middelen resteren om wezenlijk betere, effectievere interventies te ontwikkelen.

Tom Dishion – die aan de wieg stond van vooraanstaande interventies – vergeleek het onlangs (2005) met wasmiddelen: Al onze energie gaat in het afzonderlijk meten van de effectiviteit van Omo, Dash en All, terwijl die allemaal het zelfde werkzame bestanddeel (en misschien wel letterlijk hetzelfde poeder?) bevatten. Researchafdelingen van wasmiddelenfabrikanten zouden wel gek zijn om op die manier hun wasmiddel te proberen te verbeteren. Zij besteden hun energie terecht aan het zoeken naar effectievere werkzame bestanddelen! We dienen te vermijden dat we driftig allerlei vergelijkbare programma's blijven importeren, evalueren en te laten beconcurreren, zonder te zoeken naar

wezenlijke manieren om meer effectieve programma's te ontwikkelen, en die vervolgens te evalueren.

Ten tweede: Door de bank genomen blijken interventies redelijk effectief te kunnen zijn (McCart, 2006). Die effectiviteit is echter verre van bevredigend. Alleen aantonen dat een behandeling dit redelijke effect bereikt is daarom onvoldoende. Effectonderzoek zou tevens kennis moeten opleveren die ontwikkeling van nog effectievere interventies in de toekomst mogelijk kan maken. Gegeven het longitudinaal-experimentele design van interventie onderzoek is dat heel goed mogelijk, maar er wordt simpelweg niet altijd aan gedacht bij het opzetten van dit type onderzoek, mede omdat het (nog) geen criterium is bij financiers.

Ten derde: Interventies zijn niet effectief ja of nee. De effectiviteit van interventies hang sterk af van specifieke implementatie, individuele kenmerken van deelnemers, kenmerken van hun omgeving, kenmerken van behandelaars en kenmerken van de omgeving waarin zij werken. De vraag is daardoor niet of een interventie effectief is, maar onder welke omstandigheden zij voor wie effectief is (en met welke eventuele bijeffecten).

Deze drie risico's – of, zo u wilt, uitdagingen – zijn te ondervangen door bij het opzetten van effect onderzoek systematisch te toetsen of aan een aantal voorwaarden voldaan is. Effect onderzoek levert de meeste fundamentele en praktische kennis op als het een aantal vragen beantwoordt, die ik bij wijze van ezelsbruggetje de 5 W's noem:

Wat Werkt, Wanneer, voor Wie, en Waarom?

De 5 W's :

- Wat** ⇒ *Waaruit bestaat de interventie?
(op papier en daadwerkelijk)*
- Werkt** ⇒ *Welke effecten zijn er? (ten opzichte van wie?)
(gewenst en ongewenst)*
- Wanneer,** ⇒ *Onder welke omstandigheden treden die (het
voor sterkst) op?*
- Wie,** ⇒ *Bij welke deelnemers treden die (het sterkst) op?
en*
- Waarom?** ⇒ *Welke mechanismen veranderen door de
interventie?*

Het hanteren van deze criteria is in internationaal onderzoek haalbaar en bijzonder vruchtbaar gebleken (Dishion & Patterson, 1999). Dankzij dergelijk onderzoek hebben wij de afgelopen jaren veel geleerd over optimale 'fit' tussen interventie, implementatie en cliënten, veel geleerd over drijvende krachten achter problematische ontwikkeling, en zijn daadwerkelijk interventies verbeterd.

De ervaring leert dat daarmee ook de rol van effectonderzoek in de Jeugdzorg en Jeugd GGZ verandert. Ik heb de indruk dat voor veel werknemers in die sectoren de term 'effect onderzoek' ervaren wordt als georganiseerd wantrouwen: Checken of je wel het effect bereikt waar je (veel te weinig uren) voor betaald wordt. Als effectonderzoek zo wordt opgevat en ingezet leren wij er weinig van. Dan maakt het mensen die gezamenlijk effectiviteit zou moeten verbeteren alleen maar defensief en gepreoccupeerd met strategisch gedrag om sancties te vermijden (e.g. strategisch invullen van vragenlijsten).

De vragen die we gezamenlijk zouden moeten willen beantwoorden zijn veeleer: Waarom doen we wat we doen? Wat heeft dat voor gevolgen? Wanneer en bij welke cliënten treden die op? Hoe komt dat? Hoe kunnen we die kennis benutten om (nog) meer te bereiken? Daarbij uitgaande van intrinsieke motivatie om deze vragen te beantwoorden.

Opleiding

Het onderwerp intrinsieke motivatie brengt mij bij de rollen van ontwikkelingspsychopathologie in bachelor-, master- en postdoctorale opleidingen. Ik herinner mij nog goed de naïeve verbazing als student toen een docent mij vroeg of ik de klinische of onderzoekskant op wilde. Ik begreep aanvankelijk de indeling helemaal niet: Iedereen die klinisch werkt wil toch weten wat er met cliënten aan de hand is en wat hij/zij daar aan kan doen? En iedereen die onderzoek doet wil toch dat dat ergens over gaat? Inmiddels zie ik beter de specialistische vaardigheden in onderzoeks- en klinisch werk. Ik blijf het echter fundamenteel verkeerd vinden beiden structureel te scheiden. Binnen de beperkte mogelijkheden lukt het gelukkig redelijk klinische en wetenschappelijke kunde te integreren in een *scientist-practitioner* opzet van onze masters,

waarbij studenten bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoek doen naar de effectiviteit van interventies die zij op hun stageplaatsen mede uitvoeren. Een 1-jarige master is daarvoor echter eigenlijk te kort (en een Europees unicum), en het is grotendeels aan de intrinsieke motivatie van studenten, docenten en stageplaatsen te danken dat dat – net – lukt. Gelukkig is onlangs één master geaccrediteerd voor een duur van twee jaar. Ook voor onze andere opleidingen tot beroepen met een aantoonbaar grote en langdurige invloed op de toekomst van kinderen en jeugdigen is dat een must, waar ik mij voor zal inzetten.

Maatschappelijke implicaties

In de introductie van deze oratie gaf ik al aan dat wetenschappelijke kennis over ontwikkelingspsychopathologie nog te weinig wordt benut. Sterker nog, de afgelopen jaren zijn – door kabinetten van uiteenlopende signatuur – vele maatregelen genomen waarvan op basis van wetenschappelijke kennis verwacht mag worden dat zij problemen van jeugdigen niet verminderen maar *verergeren*. Denk bijvoorbeeld aan de chaotische versnippering van verantwoordelijkheden en taken in de Jeugdzorg, veranderingen in het schoolsysteem die uitval dramatisch hebben vergroot, aan toenemende detentie en groepswijze plaatsing van jongeren zonder passende behandeling, aan de kaalslag in resocialisatie van deze jongeren bij ontslag uit detentie, aan onderbezetting van gezinsvoogdij, kindbescherming etc., aan herindeling van het speciaal onderwijs waardoor voor leerlingen met gecombineerde gedrags- en leerproblemen geen specifieke onderwijsvorm meer bestaat, en – niet in de laatste plaats - aan de systematische stigmatisering en verdachtmaking van migranten jongeren en hun ouders die hun maatschappelijke participatie bemoeilijkt en hun

sociale informatieverwerking mogelijk nadelig beïnvloedt (Stevens, Vollebergh, 2002).

Het zou te gemakkelijk zijn deze situatie alleen aan politici en kiezers te wijten. Het lukt ons wetenschappers klaarblijkelijk niet goed kennis uit te dragen en te vertalen in maatschappelijke consequenties. Het gevaar bestaat dus ondanks alle mooie plannen die ik u vandaag schetste niet meer te zijn dan een 'excuus Truus' (in een zwarte jurk nog wel). Ik zie het als deel van mijn taak te zoeken naar manieren om wetenschappelijke kennis op mijn vakgebied maatschappelijk beter te benutten.

Een eerste stap daarin is onderzoek te richten op drijvende krachten achter problematische ontwikkeling die direct zijn te beïnvloeden. Uit voorgaande moge duidelijk zijn dat kennis van correlaten of voorspellers van problematische ontwikkeling daartoe niet volstaat. Interventies kunnen immers weinig opleveren als zij zich richten op correlaten of voorspellers die geen oorzakelijke of in stand houdende rol spelen. Om effectief gedragsproblemen te kunnen voorkomen en behandelen dienen wij op zoek te gaan naar de drijvende krachten achter hun ontwikkeling: mechanismen die zorgen voor het ontstaan en/of in stand blijven van gedragsproblemen.

Een belangrijke stap naar benutting van kennis over deze drijvende krachten is ook het opzetten en evalueren van voorbeeld(ige) diagnostiek en (preventieve) interventies in samenwerking met partners in onderwijs, Jeugdzorg en Jeugd GGZ die voor brede implementatie zorg kunnen dragen. Ook het Nederlandstalig beschrijven en presenteren van kennis

op voor verschillende beroepsgroepen toegankelijke wijze zie ik als een taak op dit gebied. U mag mij daar op afrekenen.

Dankwoorden

Tot slot van deze oratie wil ik graag enkele woorden van dank uitspreken.

Ik wil het College van Bestuur en het bestuur van de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht hartelijk danken voor het in mij gestelde vertrouwen en de inhoudelijke interesse in mijn werk.

Deelnemers aan onze studies en hun ouders, klasgenoten, leerkrachten en begeleiders wil ik hartelijk danken voor het in ons gestelde vertrouwen en voor alle tijd en moeite die zij zich voor onze studies getroost hebben.

Hooggeleerde Marcel van Aken, hartelijk dank voor de inspirerende en samenwerking, begeleiding en je vertrouwen in mijn kunnen. Jaren geleden viel direct je naam toen wij AIO's spraken over inspirerende en integere profs. Ik merk nu dagelijks hoe terecht dat was en verheug mij er op daar nog lang van te mogen genieten.

Hooggeleerde Willem Koops, al bijna tien jaar geniet ik van je begeleiding, kritische visie op ons vak, improvisatievermogen en de aanstekelijke gedrevenheid van de 'angry young man' Koops. Je hebt mij op het spoor gezet van veel dat ik hier vertelde en me aangemoedigd dat spoor naar eigen inzicht te volgen. Daarvoor dank ik je hartelijk.

Hooggeleerde Walter Matthys, jaren kende ik je alleen als auteur van inspirerende artikelen. Ik kon toen niet vermoeden ooit nog eens

gezamenlijk projecten op poten te zullen zetten, laat staan hartelijk met je te zullen lachen om de ‘understated’ humor waar we zo’n schik in hebben. Ik wil je natuurlijk niet alleen danken voor die humor, maar vooral voor je ongekennde toewijding aan behandeling en onderzoek en het vertrouwen waarmee je mij daarbij betrokken hebt.

Graag dank ik ook mijn vele andere leermeesters, die ieder op hun eigen wijze bijdroegen aan mijn ontwikkeling en plezier in dit vak. Van hen wil ik nu met name danken John Lochman, Mara Brendgen, Frank Vitaro, Jan Willem Veerman, Wim Slot, Joop Bosch en Annerieke Oosterwegel.

(Helemaal of bijna) zeer geleerde Hanneke Polman, Maaïke Kempes, Maroesjka van Nieuwenhuijzen, Welmoet Merk, Jos Louwe, Kees van Overveld en Sander Thomaes, hartelijk dank voor jullie creativiteit, enthousiasme en betrokkenheid waar ik dagelijks van mag genieten in onze vele 1-tweetjes, denktanks en koffiepraatjes. Heerlijk om met jullie te werken!

Beste collega’s van de Disciplinegroep Ontwikkelingspsychologie. Als jonge man met een iets te grote mond kwam ik in 2000 werken bij een groep die in zwaar weer grote onderwijs- en onderzoeksklussen moest klaren. Ik was en ben zwaar onder de indruk van de inzet en onderlinge steun waarmee jullie dat aanpakten en mij in jullie groep opnamen. Veel dank daarvoor. Natuurlijk laat ik deze gelegenheid niet voorbijgaan om weer even te wijzen de terechte erkenning voor dat werk bij recente visitaties: de goede voorlopige onderwijs beoordeling en beoordeling van ons onderzoek als ‘excellent’ en het beste ontwikkelingspsychologisch onderzoek van Nederland. .

Dergelijke prestaties kunnen natuurlijk alleen geleverd worden met inspirerende collega's in een inspirerende omgeving. Mijn collega's en co-auteurs van de Faculteit Sociale Wetenschappen en daarbuiten ben ik daar zeer erkentelijk voor.

Graag dank ik nadrukkelijk de vele studenten en student-assistenten die met zoveel toewijding talloze spelsessies en andere experimenten begeleiden en in theses en gesprekken creatieve ideeën bijdroegen. Het ontbreekt hier aan tijd en ruimte om iedereen te noemen, maar de fenomenale bijdragen van Simone Voortman en Gijs Haasbroek, alsmede van – inmiddels collega's – Hanneke Polman, Carolina Useche Gomez en Astrid Poorthuis wil ik hier toch vermelden.

Erkentelijk ben ik ook de instellingen en financiers die ons onderzoek mede mogelijk maken, met name de vele scholen voor BAO SBO en Cluster 4 onderwijs, Altrecht, Fornheze, het Ministerie van Justitie, het Seminarium voor Orthopedagogiek, Lindenhout, de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), Paedologisch Instituut Duivendrecht & PI Research, Penitentiaire Inrichting ter Peel, het RMPI Barendrecht en Stichting Landelijk Kenniscentrum LVG.

Lieve Raymond, zonder je toewijding, Random Assessment, HCA, contextverbetering en de vele R&B dagen stond ik hier nu niet. Dank je.

Lieve David en Lodewijk, na een jeugd met rap van de tong gesneden sparring partners als jullie is er natuurlijk geen houden aan. Eigenlijk zijn

de origineelste dingen al met jullie gezegd en bedacht op zeilbootjes en racefietsen . Ik ben blij daar op verder te mogen borduren.

Lieve Marijke en Ries, wie op zijn kleuterfiets met een kaart in de hand vooruit mag rijden op fietsvakantie, twee glimmende ouders achter zich aan met wie hij eindeloos mag bazelen over wat hij onderweg tegen komt krijgt genoeg 'lust for life' mee voor de rest van zijn leven. Ik dank jullie vooral voor het overbrengen van die vonk en de warmte, humor en relativiseringsvermogen om die brandende te houden.

Liefste Silvia, Ilha en Raoul, waar zal ik beginnen? Eigenlijk wil ik jullie niet vanwege mijn werk bedanken, maar vanwege mijn niet-werk. Het is hier niet de plaats om uit te wijden over onze avonturen, maar samen op pad gaan is toch het mooiste dat er is. Jullie zijn de drijvende kracht in mijn leven.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV*. Washington, DC: APA.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 466-480.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (2006). *Developmental Psychopathology*, 2nd Edition. Wiley: Indianapolis.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. In N. Eisenberg (ed.) (W. Damon (ed. in chief)). *Handbook of child psychology*, 5th ed, vol. 3 (pp. 779-862). Toronto: Wiley
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social-adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.
- DBC GGZ. (2005). *Typeringslijst*. www.ggzbeleid.nl/bek_dbc.html
- Dishion, T. (2005). *Discussant*. Biennial meeting of the SRCD. Minneapolis, U.S.A.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(3), 395.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1999). Model building in developmental psychopathology: A pragmatic approach to understanding and intervention. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(4), 502-512.
- Dodge, K. A. (2002). Investing in the prevention of youth violence. *ISSBD Newsletter, 2*, 8-10.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*, 791-814.

- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 37-51.
- Farrington, D.P. (1995). The Development of offending and Antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge study in delinquent development. The Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(9), 929-964.
- Koops, W. & Orobio de Castro, B. (2004). Development of aggression: Causes and trajectories. In G. Bruinsma, H. Elffers & J. de Keijser (Eds.). *Developments in criminology and criminal justice research: Punishment, places, and perpetrators*, pp. 232-246.
- Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a Synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, pp. 86-105. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10*(3), 495-512.
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal Of Abnormal Child Psychology, 34*(4), 527-543.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., & Koops, W. (2005). The distinction of reactive versus proactive aggression: Utility for theory, diagnosis, and treatment. *European Journal of Developmental Psychology, 19*(7), 197-220.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. & Matthys, W. (ingediend). Developmental pathways of reactive and proactive aggression in boys with behavior problems.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology, 14*(1), 179-207.
- Orobio de Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology, 19*(7), 87-102.

- Orobio de Castro, B., Bosch, J.D., Veerman, J.W., & Koops, W. (2003a). The influences of emotion regulation, attribution prompts, and delay, on response aggressiveness in antisocial boys. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 153-166.
- Orobio de Castro, B., Brendgen, M., Van Boxtel, H., Vitaro, F., & Schaeppers, L. (in press). "Accept me or else..." Overestimation of own social competence predicts increases in proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 105-116.
- Orobio de Castro, B., Slot, N. W., Bosch, J. D., Koops, W., & Veerman, J. W. (2003b). Negative affect exacerbates hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 57-66.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Bons, E., & de Beer, L. (2002). *Kansen gekeerd? Gezinsondersteuning ter voorkoming van criminaliteit*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a Meta analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Polman, J.D.M., Orobio de Castro, B., & Poorthuis, A. (2006). Violent video-game playing effects on reactive and proactive aggression. *Paper presented at the Biennial meeting of the International Society for Research on Aggression*. Minneapolis, U.S.A.
- Polman, J.D.M., Orobio de Castro, B., Van Boxtel, W., & Merk, W. (2005). A meta-analysis of the relation between reactive and proactive aggression. *Poster presented at the XIIth European Conference on Developmental Psychology*. Tenerife, Spain
- Raine, A. (1993). *The Psychopathology of Crime: Criminal Behavior as a Clinical Disorder*. Academic Press.
- Reid, J. B., Patterson, G. R., & Snyder, J. (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association
- Stevens, G. (2004). *Mental health in Moroccan youth in the Netherlands*. Dissertatie. Erasmus universiteit Rotterdam.

- Van Nieuwenhuijzen, M., Bijman, E. R., Lamberix, I. C.W., Wijnroks, L., Orobio de Castro, B., Vermeer, A., & Matthys, W. (2005). Do children do what they say? Social problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities and behavior problems in hypothetical and real-life situations. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*, 419-433.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2006). LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling. Universiteit Utrecht / Landelijk Kenniscentrum LVG.
- Van Overveld, C. W. & Louwe, J. J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlands primair onderwijs. *Pedagogische Studieën, 82*, 137-159.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30*(1), 12-19.
- Vollebergh, W. A. M. (2002). *Gemiste kansen. Culturele diversiteit en jeugdzorg*. Oratie: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 105-124.
- Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive information processing style. *Child Development, 63*, 1321-1335.
- Williams, S. C., Lochman, J. E., Phillips, N. C., & Barry, T. D. (2003). Aggressive and nonaggressive boys' physiological and cognitive processes in response to peer provocations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(4), 568-576.