

Pleegkinderen in conflictsituaties

Pleegkinderen in conflictsituaties

Foster children in conflict situations

(with a summary in English)

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit Utrecht
op gezag van de Rector Magnificus, Prof. dr. W.H. Gispen,
ingevolge het besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen op vrijdag 12 mei 2006 des middags te 4.15uur

door

Christina Maria Okma - Rayzner

geboren op 4 maart 1975, te Groningen

Promotoren: prof. dr. W. Koops
prof. dr. E.P.J.M. Elbers
Co-Promotor: dr. E. Singer

Het onderzoek waarvan verslag gedaan wordt in dit proefschrift werd mede mogelijk gemaakt door financiële steun van Stichting Kinderpostzegels Nederland

ISBN 90-393-42083

Inhoud

Voorwoord

1. Inleiding	1
1.1. Onderzoek naar het perspectief van kinderen	2
1.2. Onderzoek naar conflicten	5
1.3. Pleegkinderen en conflicten met hun pleegouders	7
1.4. Opzet van het proefschrift	11
2. Theoretisch kader	13
2.1. Inleiding	13
2.2. Innerlijke logica	14
2.3. Cognitief-affectieve processen	14
2.4. Cognitief-affectieve structuren	17
2.5. Cognitief-affectieve structuren van pleegkinderen en eigen kinderen	20
2.6. Gender-verschillen	23
2.7. Leeftijdsverschillen	24
2.8. Hypothesen	25
3. Methode	27
3.1. De onderzoeksgroep	27
3.1.1. Werving	27
3.1.2. Kenmerken van de kinderen	28
3.1.3. Samenvatting samenstelling onderzoeksgroep	29
3.1.4. De achtergronden van de pleegkinderen	30
3.1.5. Samenvatting achtergrondkenmerken van de pleegkinderen	32
3.2. Onderzoeksinstrument	33
3.2.1. Operationalisering van het theoretisch kader naar het Onderzoeksinstrument	33
3.2.2. Het onderzoeksinstrument in de praktijk	34
3.3. Analysemethoden: de afzonderlijke categorieën	36
3.3.1. Het categorieënsysteem	37
3.3.2. Betrouwbaarheid	41
3.3.3. Verschillen tussen situaties en groepen op basis van significanties	41
3.4. Reactiepatronen	41
3.4.1. Betrouwbaarheid van de reactiepatronen	43
3.5. Innerlijke logica	44
3.6. Analysemethoden: beantwoorden van de hypothesen	44

4. Disciplinesituatie	47
4.1. Handelen en doelperspectieven	47
4.2. Achterliggende belangen en emoties	51
4.3. Emotieregulering	53
4.4. Profielen van innerlijke logica	55
4.4.1. 'Je moét me mijn zijn geven' (heftig verzet, wilopleggend)	56
4.4.2. 'Als de ouder nee zegt weet ik niet meer wat ik moet denken of doen' (heftig verzet, verwarring en innerlijke conflicten)	57
4.4.3. 'Als je naar me luistert, begrijp je waarom ik het zo graag wil' (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)	59
4.4.4. 'Ik wil wel graag mijn zin, maar ben té bang dat de ouder boos op mij wordt' (minimaal verzet, jezelf redden)	61
4.4.5. 'Ik word niet boos, mijn ouders hebben gelijk' (minimaal verzet tweezijdig of wederzijds)	63
4.5. Verschillen tussen het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal	63
4.6. Gender- en leeftijdsverschillen	67
4.7. Samenvatting	67
5. Beschaamd vertrouwen	69
5.1. Handelen en doelperspectieven	70
5.2. Achterliggende belangen en emoties	73
5.3. Emotieregulering	76
5.4. Profielen van innerlijke logica	77
5.4.1. 'Ik laat mijn boosheid zien om het vertrouwen te herstellen' (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)	77
5.4.2. 'Ik ben bang er tegenin te gaan / ga stoer doen zodat anderen me niet kunnen raken' (minimaal verzet, jezelf redden)	80
5.5. Verschillen tussen het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal	81
5.6. Gender- en leeftijdsverschillen	83
5.7. Samenvatting	84
6. Vals beschuldigd	87
6.1. Handelen en doelperspectieven	87
6.2. Achterliggende belangen en emoties	90
6.3. Emotieregulering	93
6.4. Profielen van innerlijke logica	94
6.4.1. 'Je moét me geloven' (heftig/ matig verzet, wilopleggend)	96
6.4.2. 'Als je het snapt, komt het weer goed tussen ons' (heftig/ matig verzet, tweezijdig of wederzijds)	97
6.4.3. 'Ik raak zo in de war dat ik niet meer weet wat ik moet denken of doen' (heftig/ matig verzet, verschillende doelperspectieven)	98

6.4.4. 'Ik word niet boos, dit heeft geen zin of maakt het alleen maar erger' (minimaal verzet, eenzijdig jezelf redden)	99
6.4.5. 'Ik probeer de situatie op te lossen in de hoop dat je me zal geloven en vertrouwen' (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	100
6.4.5. 'Ik ben niet boos, de oplossing komt vanzelf' (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	101
6.5. Verschillen tussen het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal	101
6.6. Gender- en leeftijdsverschillen	103
6.7. Samenvatting	104
7. Conclusies	107
7.1. Inleiding	107
7.2. Beschrijving van de resultaten	107
7.3. Bespreking van de hypothesen	110
7.3.1. Vaste reactiepatronen	110
7.3.2. Verschillen en overeenkomsten tussen pleeg en eigen kinderen	115
7.3.3. Gender-verschillen	121
7.3.4. Leeftijdsverschillen	123
7.4. Conclusies	125
8. Discussie	127
8.1. Het perspectief van het kind	127
8.2. Situatiegebonden handelen	128
8.3. Verschillen en overeenkomsten tussen pleeg en eigen kinderen	129
8.4. Gender-verschillen	131
8.5. Leeftijdsverschillen	132
8.6. Praktische discussie	132
8.6.1. Aanbevelingen voor de opvoedingspraktijk	132
8.6.2. Aanbevelingen voor pleegouders	134
8.7. Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek	137
8.7.1. Beperkingen van dit onderzoek	137
8.7.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	138
8.8. Tot slot	138
Bijlagen	
Bijlage 1.A. Brief aan de Voorzieningen voor pleegzorg	143
Bijlage 1.B. Wervingsbrief aan de pleegkinderen	144
Bijlage 1.C. Wervingsbrief aan de pleegouders	145
Bijlage 2.A. Brief aan de scholen	146
Bijlage 2.B. Wervingsbrief aan de kinderen	147
Bijlage 2.C. Wervingsbrief aan de ouders	148
Bijlage 3: Kindinterview	149

Bijlage 4.A. Relatiediagram	160
Bijlage 4.B. Poppetjes relatiediagram	161
Bijlage 5 Tekeningen fictieve situaties	162
Bijlage 6 Ernstthermometer	164
Bijlage 7 Pictogrammen emoties	165
Bijlage 8 Pictogrammen verhaalondersteuning	166
Bijlage 9 (Pleeg)oudervragenlijst	167
Bijlage 10 Categorieënsysteem	171
Summary	177
Literatuur	181

Voorwoord

Dit boek is het resultaat van een lange reis. Vrijwel direct na mijn afstuderen, ben ik in september 1998 als junior onderzoeker bij de Universiteit Utrecht gaan werken aan het onderzoek naar 'het perspectief van kinderen op alledaagse conflicten met hun (pleeg)ouders'. Dit onderzoek werd uitgevoerd in samenwerking tussen de Universiteit Utrecht en de Rijksuniversiteit Groningen en gesubsidieerd door Stichting Kinderpostzegels Nederland. Het theoretisch kader en operationalisering van het project was in handen van de projectleiders Dr. Elly Singer en Dr. Jeannette Doornenbal. Ruth Miltenbrug leverde een belangrijke bijdrage aan de constructie van de interviewmethodiek om kinderen te helpen te verwoorden wat hen motiveert. In deze eerste fase was ik als junior onderzoeker verantwoordelijk voor de dataverwerking en leverde ik een bijdrage aan de ontwikkeling van het analysemodel. In november 2000 publiceerden wij een intern onderzoeksrapport (Singer, Doornenbal & Okma, 2000), en kort erna is er door de projectleiders een mooi boekje met verhalen en tips van de kinderen uitgegeven (Singer & Doornenbal, 2000).

Tegen de afloop van mijn aanstelling als junior onderzoeker heeft de promotor Prof. Willem Koops mij gevraagd of ik dit onderzoek in de vorm van een dissertatie wilde uitbreiden. Dit in overleg met Dr. Elly Singer en Dr. Jeanette Doornenbal, die zo genereus zijn geweest om mij in deze gelegenheid te stellen. Een mooie kans om recht te doen aan de schat van materiaal die de interviews met de kinderen hebben opgeleverd en ik heb dan ook niet getwijfeld op dit aanbod in te gaan. In de tweede fase van het onderzoek heb ik mij gericht op de dataverwerking en een verdere uitdieping van de resultaten die we in het interne onderzoeksrapport hebben gevonden. Het proefschrift is hierop gebaseerd, met Dr. Elly Singer als dagelijks begeleidster en copromotor en Prof. Willem Koops en Prof. Ed Elbers als promotoren.

De uiteindelijke weg hier naartoe bleek niet alleen lang, maar ook hobbelig met zelfs hier en daar een gat. Uiteindelijk was ook voor mij het zogenaamde 'kluizenaarsbestaan' de beste manier om mijn passie voor het onderzoek weer tot leven te laten komen. In mijn geval werd dit geen hutje op de hei op Terschelling, maar een verhuizing naar Israël met mijn echtgenoot. In dit nieuwe land vond ik uiteindelijk toch nog de tijd en rust om het af te ronden. Er zijn heel veel mensen die ertoe hebben bijgedragen dat dit boek er vandaag toch ligt, een aantal van deze mensen wil ik hier met name noemen.

Allereerst wil ik Stichting Kinderpostzegels Nederland bedanken. Zonder hun subsidie was dit onderzoek, en het proefschrift dat hieruit is voortgekomen, niet van de grond gekomen. Ditzelfde geldt voor de bijdrage van de Universiteit Utrecht en de Rijksuniversiteit Groningen.

Daarnaast wil ik alle Voorzieningen voor Pleegzorg en de deelnemende basisscholen bedanken voor hun medewerking. Ik waardeer het zeer dat deze mensen ondanks hun drukke werkschema's tijd hebben vrijgemaakt in het belang van dit onderzoek. Verder wil ik alle (pleeg)kinderen en (pleeg)ouders die aan het onderzoek hebben meegewerkt bedanken voor hun openheid en vertrouwen. Naast de mooie onderzoekresultaten die dit heeft opgeleverd, heb ik hier als mens en als pedagoge enorm veel van geleerd.

Elly Singer, mijn dagelijks begeleidster en copromotor, wil ik allereerst bijzonder bedanken voor al het vertrouwen dat ze in mij heeft gesteld. In het begin was het zoeken naar de overgang van assisteren naar promoveren, maar uiteindelijk ben ik er toch als echte promovendus uitgekomen. De gesprekken met haar, en haar betrokkenheid, innovativiteit en brede kennis van het onderwerp zijn cruciaal geweest bij de totstandkoming van dit proefschrift. Ik heb enorme waardering voor de passie die zij heeft voor haar werk, en de resultaten die dit oplevert.

Ook Willem Koops en Ed Elbers, de promotoren, wil ik hartelijk bedanken. Voor hun begeleiding en voor de mogelijkheid om het proefschrift na mijn vertrek naar Israël alsnog af te ronden.

Gedurende de tijd dat ik aan de Universiteit Utrecht werkte zijn er verschillende collega's geweest die altijd voor me klaar stonden. Mijn voormalige kamergenoot en goede vriend Wieger de Leur deed dit met heerlijke koppen koffie, gezellige gesprekken en een enorm arbeidsethos (het overslaan van alle kantinelunches waardoor wij op 1 dag bergen werk konden verzetten). Oud-collega en goede vriend Roderik van der Wilk met lange wandelingen in de buurt van het Universiteitsgebouw en een antwoord en advies op elke vraag en situatie. En de groep AIO's, die allemaal in hetzelfde schuitje zaten, door te voorkomen dat 'de computer door het raam ging' als je het echt even niet meer zag zitten.

Verder wil ik Dr. Irene Klugkist bedanken voor haar geweldige ondersteuning op statistisch gebied. En de verschillende studenten die hebben geholpen met de interviews en analyses: Anneloes van der Brink, Heleen Niemeijer, Judith Barth, Myrene v/d Pluim, Jenny v/d Broek en Charlotte Kuiper.

Tenslotte wil ik de achterban van vrienden en familie bedanken. Cécile Winkelman voor haar steun tijdens mijn studie, haar vriendschap en inspiratie als collega pedagoge. Mijn goede vriendin Chelli Ronit, omdat ze mij geleerd heeft hoe je een goede alinea opzet en voor haar hulp bij de editing van de Engelse samenvatting. Mijn maatje Christine voor haar hulp bij de digitale aanlevering. Matrija, Nielse, Esther, Kiki, Anouk en Maurizio voor hun vriendschap. Mijn moeder, voor haar onbegrensde vertrouwen in mij (zij gelooft dat ik ooit nog de Madeleine Albright van Israël zal worden). De vader van mijn moeder, mijn Friese Pake, die na zijn verblijf in de Indonesische Jappenkampen uiteindelijk nog op zijn 80^e zijn bul haalde in de Friese taalwetenschappen. Hij heeft mij geleerd altijd door te zetten, ik draag dit proefschrift aan hem op. Helaas maakt hij de promotie van zijn kleinkind niet meer mee, hij zou 'apentrots' geweest zijn. Mijn 'extra vader' Johan Zoutman, die mij heeft laten zien hoeveel je aan anderen kunt geven ook (of juist) als je niets terug verwacht. De familie van mijn echtgenoot, door hun steun hoefde ik de eerste periode in Israël niet te werken en kon ik mijn tijd fulltime aan mijn proefschrift besteden. En alle familieleden die ik hier niet bij name noem, maar waarvoor mijn waardering niet minder groot is.

Last but not least wil ik mijn lieve echtgenoot Tomer Rayzner bedanken voor al zijn geduld en steun. Op warme dagen maakte hij speciaal voor mij een werkhoek naast de airconditioning. En als het me te zwaar werd zette hij ter stimulans vast een naambordje van papier op het bureau met daarop 'Mw. **Dr.** Krista Okma-Rayzner'.

1. Inleiding

“Ieder kind maakt een specifieke en unieke aanpassing aan zijn of haar wereld. Hoe dichter het perspectief van kinderen wordt benaderd, hoe rijker de data die wordt verkregen, en hoe meer samenhangend ieder kind blijkt te zijn. (...). Ook de meest problematische kinderen moeten worden begrepen in termen van hun unieke patronen van aanpassing.”

(L.A. Sroufe, 1983, p. 76).

Ieder kind maakt unieke aanpassingen aan zijn of haar wereld. Vanuit het eigen perspectief ervaart het kind zijn of haar psychisch functioneren als logisch. (Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 1978a). Op basis van ervaringen met belangrijke anderen ontwikkelt een kind verwachtingen en overtuigingen ten opzichte van interacties in het heden en de toekomst (Hinde, 1987; 1997). Op deze wijze ontstaan er steeds complexere psychische structuren, die maken dat je snel weet hoe je in een bepaalde situatie moet handelen (Miltenburg & Singer, 1999, 2000). Als een structuur eenmaal is ontstaan, is het vanzelfsprekend om op een bepaalde manier te handelen. Echter, een buitenstaander kan deze structuren niet direct observeren in de interacties van dat moment. Gedrag dat vanuit het perspectief van de willekeurige buitenstaander irrationeel lijkt, kan begrijpelijk worden wanneer het beschouwd wordt vanuit het perspectief van een persoon zelf, en met het oog op de achtergrondgeschiedenis van deze persoon (Bretherton, 1997). Om te begrijpen wat een ander tot een bepaalde reactie motiveert, moet de aandacht dan ook uitgaan naar het verband tussen interacties en achterliggende structuren (Russell, Mize & Bissaker, 2002). *Hoe dichter het perspectief van een kind wordt benaderd, hoe begrijpelijker het gedrag van dat kind wordt.* Dit is de centrale gedachte van waaruit dit onderzoek onder schoolkinderen is gedaan. Dit onderzoek richt zich op de *innerlijke logica van het kind*, dat wil zeggen: welke belangen en emoties motiveren hem of haar om op een bepaalde manier doelgericht te handelen in alledaagse conflictsituaties met hun ouders?

De belangstelling voor het perspectief van het kind hangt samen met het belang dat in de hedendaagse Westerse opvoeding wordt gehecht aan de autoritatieve opvoedingsstijl (o.a. Doornenbal, 1996; Scholte & Sontag, 1992; Rispens, Hermanns & Meeus 1996; Van As & Janssens, 2002). In een autoritatieve opvoedingsstijl geven ouders duidelijk leiding, maar is er ook ruimte voor het kind om een actieve bijdrage te leveren aan de eigen opvoeding en ontwikkeling. Wezenlijk is dat er naar kinderen geluisterd wordt. Dit laatste is vooral belangrijk in conflictsituaties tussen ouders en kinderen. Begrip voor het standpunt van het kind vergroot de kans constructieve oplossingen te vinden.

Dit onderzoek richt zich in het bijzonder op de innerlijke logica van pleegkinderen. Pleegkinderen hebben vaak een geschiedenis van verwaarlozing en/ of mishandeling, en van meerdere scheidingen van belangrijke anderen achter de rug (o.a. Butler & Charles, 1999; Fine, 1989; Pilowsky, 1999; Weterings, 1998). Pleegouders zijn veelal onbekend met deze ervaringsgeschiedenis (Bastiaensen, 2001) en het gedrag van pleegkinderen kan daardoor moeilijker te begrijpen zijn in termen van hun unieke patronen van aanpassing.

Dit kan de omgang tussen pleegouders en pleegkinderen bemoeilijken. Over het algemeen kunnen alledaagse conflictsituaties en de manier waarop deze opgelost worden, beschouwd worden als indicatie van de betrouwbaarheid van de ouder- kind relatie (Shantz & Hartup, 1992). Dit geldt waarschijnlijk nog sterker voor de relatie tussen kinderen en hun pleegouders die minder vanzelfsprekend is. Als de pleegouders en het pleegkind tot goede oplossingen kunnen komen, versterkt dit het wederzijdse begrip. Inzicht in de innerlijke logica van het pleegkind is dan ook van vitaal belang om te komen tot een succesvolle, langdurige plaatsing.

Het onderzoek heeft tot doel de innerlijke logica in het handelen van kinderen in conflictsituaties met hun (pleeg)ouders te achterhalen. Dit onderzoeksdoel is vertaald in de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe handelen kinderen in conflictsituaties met hun (pleeg)ouders? Waardoor wordt hun handelen gemotiveerd? Welke doelen hopen zij te bereiken? Welke achterliggende (morele) belangen en emoties spelen een rol? En hoe proberen kinderen hun emoties te reguleren?

2. Welke systematische verschillen en overeenkomsten bestaan er met betrekking tot het bovenstaande tussen pleegkinderen en eigen kinderen?

In deze inleiding zal ik de maatschappelijke en wetenschappelijke achtergronden van bovenstaande onderzoeksvragen verhelderen. Eerst zal ik ingaan op het belang van onderzoek naar het perspectief van kinderen binnen het kader van de hedendaagse Westerse opvoedingscultuur. Dan gaat de aandacht uit naar (constructieve) rol van ouder-kind conflicten in de ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder die van kinderen in de basisschoolleeftijd. Tenslotte zal ik de opbouw van mijn proefschrift verhelderen.

1.1. Onderzoek naar het perspectief van kinderen

Opvoeden in de huidige Westerse samenleving

Lange tijd is men ervan uitgegaan dat kinderen nog niet zelf in staat zijn tot morele oordelen en zich op hun opvoeders horen te richten in vragen over goed en fout (Braine, Pomerantz & Lorber, 1991; Verbeek, Hartup & Collins, 2000). Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is er onder een breed publiek aandacht gekomen voor de denk- en gevoelswereld van kinderen (Woodhead, Light & Carr, 1991). In de Westerse opvoeding werden ouders door deskundigen aangemoedigd om rekening te houden met de behoeften van hun kind. Het belangrijkste opvoedingsdoel werd de optimale ontwikkeling van het individuele kind. Dit werd gezien als garantie voor een succesvolle deelname in de maatschappij.

De vroegere ‘gezagshuishouding’ heeft plaats gemaakt voor een ‘onderhandelingshuishouding’ (de Swaan, 1982; du Bois-Reymond, 1992). Bij de opvoedingsdoelen leggen de ouders meer de nadruk op persoonsvorming, in plaats van op conformiteit. Ouders streven vooral naar de ontwikkeling van autonomie, het verantwoordelijk en zelfstandig kunnen oordelen, en hebben veel aandacht voor de sociale

en morele aspecten van de ontwikkeling (Rispen, Hermanns & Meeus 1996). Hoewel volwassenen ook vandaag de dag tot taak hebben om belangrijke culturele verworvenheden over te dragen, past het niet in de huidige Westerse samenleving op basis hiervan louter gehoorzaamheid af te dwingen. De moderne samenleving wordt gekenmerkt door keuzes en flexibiliteit. Daarom bereidt het gezin kinderen niet voor op het vervullen van op voorhand gedefinieerde rollen, maar op het optimaal gebruik maken van leermomenten en het leren onderhandelen (Lee, 2001). Opvoeding wordt niet gezien als statische overdracht van kennis en waarden, maar als een interactief proces waaraan kinderen zelf een belangrijke bijdrage leveren. Hieruit vloeit noodzakelijkerwijs voort dat rekening moet worden gehouden met de inbreng van het kind in het interactieproces (Rispen en anderen, 1996).

Opvoedingsstijlen

Onderzoek naar verschillende opvoedingsstijlen en hun effect op de kinderlijke ontwikkeling is van invloed geweest op onderkenning van het belang om kinderen ruimte te geven. Het baanbrekende werk van Baumrind (1971) heeft de basis gelegd voor velerlei onderzoek naar gezagsverhoudingen tussen ouders en kinderen (o.a. Schaffer & Crook, 1980; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992; Smetana, 1995; Wladyslaw, 1986). Baumrind maakt in haar onderzoek naar opvoedingsrelaties in Westerse gezinnen uit de middenklasse een onderscheid tussen respectievelijk de permissieve, autoritatieve en autoritaire opvoedingsstijl. Permissieve ouders oefenen weinig expliciete controle uit op het gedrag van hun kinderen. Ze geven hun kinderen veel vrijheid om eigen schema's en activiteiten te bepalen en consulteren hun kinderen regelmatig rond de gang van zaken in het gezin. Permissieve ouders verlangen niet hetzelfde niveau van prestatie en volwassen gedrag als autoritaire en autoritatieve ouders. Bij autoritair ouderschap proberen ouders het kind vorm te geven, te controleren en het gedrag van het kind te evalueren volgens één vaste norm. Deze ouders benadrukken het belang van gehoorzaamheid aan ouderlijke autoriteit en geven de voorkeur aan strafmaatregelen om deze gehoorzaamheid te bewerkstelligen. Autoritatieve ouders tenslotte, erkennen de eigen rechten van het kind. De ouder blijft ouder en behoudt het gezag, maar aan het kind wordt een belangrijke positie toegekend. Autoritatieve ouders proberen hun kinderen te controleren door regels of beslissingen toe te lichten en met hen in discussie te gaan. Zij zijn bereid het standpunt van het kind in overweging te nemen, zelfs als zij deze niet altijd accepteren. Zij zetten een hoge standaard voor het gedrag van het kind, maar zien ook wel eens iets door de vingers (Baumrind, 1971).

Ook uit recente onderzoeken komt naar voren dat een opvoedingsstijl gekenmerkt door ondersteuning en autoritatieve controle, de beste voorwaarde biedt tot een optimale ontwikkeling van het kind (Doornenbal, 1996; Scholte & Sontag, 1992; Rispen en anderen, 1996; Van As & Janssens, 2002). Volgens vele auteurs, verdient de autoritatieve opvoedingsstijl de voorkeur omdat deze wordt geassocieerd met positieve opvoedingsuitkomsten als psychologische aanpassing, schoolprestaties en minder voorkomen van probleemgedrag (Miller, Dilorio & Dudley, 2002). Maar ondanks een

algemene consensus over het belang van een autoritatieve opvoedingsstijl toont empirisch onderzoek weliswaar significante, maar zwakke verbanden tussen het pedagogisch handelen van ouders en de effecten hiervan op kinderen (o.a. Rispens en anderen 1996; Van As & Janssens, 2002). Verondersteld wordt dat het aandeel van kinderen zelf in hun opvoeding daar een aanzienlijke rol in speelt (o.a. Cook-Gumperz, Corsaro & Streeck, 1986; LaGreca, 1990; Rusell en anderen, 2002).

Hedendaags onderzoek naar opvoedingsstijlen

Tegenwoordig gaan de meeste theoretici ervan uit dat ouders zelden één enkele opvoedingsstijl gebruiken in reactie op het gedrag van het kind (Demetria, Doise & van Lieshout, 1998). Ouder-kind interacties doen zich altijd voor in een sociale context. Contexten verschillen en de rollen van ouders en kind zijn veelzijdig. Daarom zijn er eerder meerdere ouder-kind relaties dan *de* ouder-kind relatie (Russell en anderen, 2002, p.209). De reactie van ouders is afhankelijk van de situatie en factoren als het type overtreding, de karakteristieken van het kind (o.a. ontwikkelingsniveau en temperament), de stemming van dat moment en eerdere reacties op disciplinaire maatregelen (Demetria en anderen, 1998). “Ruimte geven, grenzen stellen, confronteren met consequenties van je gedrag voor anderen, soms gewoon laten gehoorzamen en dan weer de dialoog aangaan, het hoort er allemaal bij” (De Winter, 2000).

Wanneer de autoritatieve opvoeding aansluit bij de individuele mogelijkheden van het kind, biedt dit een belangrijke ontwikkelingsstimulans. Bijvoorbeeld, onderzoek van Walker & Taylor (1991) naar de rol van ouders in de morele ontwikkeling van het kind toont aan dat het niveau van moreel redeneren het best wordt voorspeld aan de hand van de communicatietechnieken van ouders. Het is van belang dat de mening van het kind serieus wordt genomen, en ouders gebruik maken van een stimulerende vraagstelling en ondersteunende interacties (waarbij het kind een hoger niveau van moreel redeneren wordt gepresenteerd). Dit heeft een positieve weerslag op het morele niveau van het kind. Killen & Nucci (1995) voegen hieraan toe dat opgedane ervaringen als actieve gesprekspartner een belangrijke basis leggen voor het gevoel van autonomie en zelfstandigheid. Vanuit deze gedachtegang wordt het perspectief van het kind steeds belangrijker.

Het perspectief van het kind

Kinderen accepteren het gezag van de ouders eerder als zij zich hiermee kunnen vereenzelvigen. Hiertoe moet het kind de boodschap van de ouder begrijpen en het gevoel hebben dat de boodschap niet zozeer van buitenaf wordt opgelegd, als wel van binnenuit wordt ondersteund (Grusec & Goodnow, 1994). Kinderen hebben geen eenzijdige oriëntatie ten aanzien van ouderlijke autoriteit (Laupa & Turiel, 1986). De visie van kinderen aangaande autoriteitsrelaties beweegt zich rond een complex samenspel van gehoorzaamheid, ongehoorzaamheid en *veronderstelde* gehoorzaamheid (‘ik ruim nog even mijn kamer op en ga niet zeuren, dan ben ik zo aardig dat ze me niets meer kunnen weigeren’) (Braine, Pomperantz & Lorber, 1991). Ze hebben een oordeel over de legitimiteit van de oordelen en verzoeken van anderen.

Recent groeit het aantal onderzoekers dat pleit voor erkenning van de competentie en individualiteit van kinderen (o.a. Elbers, 1994, 1996; 2000; Garbarino & Scott, 1989; Grusec & Goodnow 1994; Hill, Laybourn & Borland, 1996; Koops, 2000; LaGreca, 1990; Russell en anderen, 2002; De Winter, 2000 & 2002). Onderzoek dat zich richt op de manieren waarop kinderen hun interne, psychologische structuren beleven en welke plaats ze daarin toekennen aan henzelf, familie en leeftijdsgenoten. Het kind wordt gezien als sociale actor in plaats van als object van socialisatie (Prout & James, 1990). Aandacht voor de subjectieve visie van kinderen staat hierbij centraal.

De praktijk volgt. Therapeutische interventies richten zich nu ook op het intra- en interpsychisch functioneren van het kind: op de beïnvloeding van cognities en emotionele zelfregulering (Hermeler & Noorloos, 1998). Onderzoek naar de participatie van kinderen tijdens formele gesprekken met hun gezinsbegeleider of voogd, laat zien dat de inbreng van kinderen tijdens deze ontmoetingen door de tijd heen substantieel is toegenomen (Grimshaw & Sinclair, 1997; Kendrick & Mapstone, 1991; Thomas & O’Kane, 1999). Ook bij de opvoedingsondersteuning gaan er geluiden op om meer aandacht aan het perspectief van het kind te besteden. Dat bijvoorbeeld het positieve effect van hedendaagse opvoedcursussen klein blijkt, wordt door Van As en Janssens (2002) gerelateerd aan het unidirectionele beïnvloedingsmodel waar vele van deze cursussen zich op baseren: een verandering in de attitudes of gedrag van de ouder zou automatisch leiden tot een verandering in het gedrag van het kind. Maar in de realiteit, zo stellen Van As & Janssens, beïnvloeden kinderen hun ouders net als hun ouders hen beïnvloeden. Tenslotte is er in rechtszaken een toenemende aandacht voor de rapportages van kinderen (LaGreca, 1990). Dit wordt versterkt door het in 1989 aangenomen Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Artikel 12: ‘De staat verzekert het recht van een kind om zijn of haar visie te geven in alle zaken die het kind aangaan’.

1.2. Onderzoek naar conflicten

Opvoedingsstijlen, gezag en conflicten

Een goede ouder-kind relatie vraagt niet om afwezigheid van conflicten. Een goede ouder-kind relatie wordt gekenmerkt door de inzet van beide partijen om conflicten wederzijds bevredigend op te lossen (Verbeek, Hartup & Collins, 2000). Goed-functionerende gezinnen worden derhalve niet gekenmerkt door het ontbreken van problemen, maar door goede probleem oplossende vaardigheden (Van As & Janssens, 2002).

Om conflicten constructief op te lossen moet zowel de visie van de ouder als de visie van het kind in ogenschouw worden genomen. Luisteren naar de stem van het kind betekent niet dat de gezagspositie van de ouder wordt ondermijnd. Begrip tonen voor, en toegeven aan de mening van het kind zijn twee verschillende dingen. De controle blijft in handen van de ouder, maar ruimte voor de mening van het kind is van evident belang.

Conflicten als kans

Conflicten vormen een stimulans voor de ontwikkeling van kinderen. Volgens de theorieën van Erikson (1959), Piaget (1932/1965) en Sullivan (1953) verstoort een conflict het equilibrium, waardoor het kind gemotiveerd wordt actief naar oplossingen te zoeken om de balans te herstellen. Deze actieve zoektocht vraagt om bewustzijn van het perspectief van de ander, directe bewustwording en mogelijke heroverweging van het eigen perspectief (Killen & Nucci, 1995; Collins & Luebker, 1994). Uiteindelijk resulteert dit in een hoger begripsniveau. Selman (1980) onderscheidt in het proces van perspectief nemen verschillende niveaus, welke oplopen in de mate waarin een persoon rekening houdt met de ander. Het rekening houden met het perspectief van de ander omschrijven Valsiner & Cairns (1992) als de “goodness of misfit”, aangezien “vooruitgang zich voordoet als gevolg van de samenkomst van twee tegengestelde meningen of het veranderen van tegengestelde tendensen” (van Geert, 1988, p. 233-243; geciteerd door Valsiner & Cairns). Andere onderzoekers wijzen op het belang van conflicten voor de ontwikkeling van identiteit en autonomie (o.a. Grotevant & Cooper, 1985, 1986; Hauser en anderen, 1984). In conflictsituaties tasten kinderen de grenzen van hun privé-domein af (Smetana, 1995). Welke onderwerpen vallen onder hun eigen jurisdictie? Welke onder het gezag van de ouder? Gaandeweg zullen kinderen steeds meer vraagtekens plaatsen bij de legitimiteit van het ouderlijke gezag over persoonlijke voorkeuren. Het gebied van persoonlijke discretie en gedragskeuze wordt steeds groter. Dit is cruciaal voor de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit en een gevoel van zelfcontrole (Killen & Nucci, 1995).

Conflicten stimuleren ook het begrip van sociale regels en rechtvaardigheden (Dunn & Slomkowski, 1992). In conflictsituaties worden sociale regels, rechtvaardigingen en redeneringen verwoord, bevraagd en bediscussieerd. Daarbij wordt het kind uitgedaagd sociale standaarden te wegen met persoonlijke (en soms ook morele) belangen. Als sociale en persoonlijke waarden met elkaar in strijd zijn, zal het kind een besluit moeten nemen over het hoofdbelang. Deze thema's stimuleren het vermogen van het kind om te argumenteren en te redeneren. Ook verwerft het kind meer inzicht in de rol van de sociale context als leidraad voor het eigen handelen.

Walker & Taylor (1991) tenslotte, gaan in op het belang van disequilibria voor de morele ontwikkeling. Conflicten dwingen partijen om hun mening te onderbouwen, om te gaan met hiaten in elkaars argumenten, en te komen tot integratie.

Schoolkinderen en conflicten met hun ouders

Dit onderzoek heeft betrekking op schoolkinderen tussen 9 en 13 jaar. Het bijzondere van deze leeftijd is dat kinderen enerzijds nog in hoge mate afhankelijk zijn van de opvoeding en verzorging van hun ouders. Maar anderzijds groeit hun sociale wereld en worden de relaties met leeftijdsgenoten steeds belangrijker (Damon, 1977). Voor het schoolkind is het van vitaal belang ‘erbij te horen’ (Hartup, 1996). Om dit doel te bereiken conformeert het kind zich aan de verwachtingen van leeftijdsgenoten. Gegeven de afhankelijkheidsrelatie van het kind met de ouders, bepalen zij de grenzen waarbinnen het kind zich beweegt. Maar leeftijdsgenoten worden steeds meer een referentiekader.

Met name de morele ontwikkeling bevindt zich in een bijzonder stadium. De morele ontwikkeling van het schoolkind wordt gekenmerkt door een groter vermogen tot zelfregulering. Het kind beschikt steeds meer over geïnternaliseerde standaarden en is minder afhankelijk van het juiste voorbeeld van anderen (Berk, 1999). Het toenemende vermogen tot autonoom moreel oordelen, bewerkstelligt een grotere onafhankelijkheid ten opzichte van autoriteitsfiguren (Laupa, Turiel & Cowan, 1995). Vanuit een persoonlijke moraal vormen kinderen zich een oordeel over de legitimiteit van opvoedingssituaties en of zij al dan niet zullen gehoorzamen. Het beoordelen van een situatie als zijnde moreel juist vormt bij schoolkinderen de belangrijkste motivatie om aan een verzoek gehoor te geven (Laupa en anderen, 1995).

Ook op emotioneel gebied neemt het gevoel van competentie toe (Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986; Thompson, 1990; Zeman & Garber, 1996; Zeman & Shipman, 1997). Het kind begrijpt nu dat je een emotie kunt verbergen, of een emotie kunt laten zien welke niet overeenkomt met hoe je je werkelijk voelt (Underwood, Coie & Herbsman, 1992). Hierdoor wordt het mogelijk om de ander opzettelijk te misleiden (Elliot, 1982). Kinderen jonger dan zeven jaar realiseren zich dat objectieve feiten en handelingen verborgen kunnen worden voor het zicht van de ander. Maar zij begrijpen nog niet dat iemand intentioneel een onjuiste representatie van de eigen innerlijke ervaringen kan weergeven (Selman, 1980). Wanneer het kind in de basisschoolleeftijd gaat inzien dat het zijn eigen gedachten directer kan sturen dan anderen, kan het een façade opzetten waar anderen niet toe door kunnen dringen. Met dit inzicht zet het schoolkind zijn/ haar emoties steeds strategischer in. Het kind durft meer emotionele risico's te nemen en gaat nieuwe onderhandelingsstrategieën uitproberen (Saarni, 1990).

1.3. Pleegkinderen en conflicten met hun pleegouders

In dit onderzoek worden kinderen die bij hun biologische ouders wonen (hierna te noemen 'eigen kinderen') vergeleken met pleegkinderen. De onderzoeksvraag luidt: welke systematische verschillen en overeenkomsten bestaan er tussen het handelen en de achterliggende motivatie (de innerlijke logica) van eigen kinderen en pleegkinderen in conflictsituaties met hun (pleeg)ouders? Met als belangrijkste doel meer inzicht te krijgen in het perspectief van pleegkinderen op de relatie met hun pleegouders.

Wat is een pleegkind?

Een pleegkind wordt bij pleegouders geplaatst omdat de opvoedingssituatie in het gezin van oorsprong problematisch is. De wereld van pleegkinderen is gecompliceerd. Niet alleen hebben zij twee paar ouders en is hun vertrouwen in ouders en ouderfiguren geschonden. Ook de toekomst van deze kinderen is vaak zeer onduidelijk (Weterings, 1998).

In de praktijk van de hedendaagse pleegzorg wordt het pleegkind geconfronteerd met een veelheid aan wisselingen en vroegtijdig afgebroken plaatsingen (Berridge & Cleaver,

1987; v.d. Ploeg, 1993; Spaans, Herben & Reeuwijk, 1989). Zelfs bij een langdurige, (zogenaamd) perspectiefbiedende plaatsing is het voor het kind nooit zeker of en hoe lang het mag blijven. Terugplaatsing kan overwogen worden als de biologische moeder een nieuwe partner heeft gevonden, ook als het kind al vanaf de babytijd in het pleeggezin is. Indien de pleegouders tegen problemen met het kind aanlopen die zij niet aankunnen, kan het kind worden overgeplaatst naar een ander pleeggezin of behandelingsinstelling. Het afbreken van een plaatsing kan altijd worden overwogen, ook om redenen die niets met het pleegkind te maken hebben (bijvoorbeeld in geval van echtscheiding van de pleegouders). Zowel de biologische ouders als de pleegouders kunnen verzoeken tot het beëindigen van de plaatsing als hun persoonlijke omstandigheden wijzigen (McAuley, 1996). Waar eigen kinderen er overwegend vanuit kunnen gaan dat de relatie met hun ouders onvoorwaardelijk is, leven pleegkinderen altijd met een reële angst om weggestuurd te worden (Kools, 1997; McFadden, 1992; Triseliotis, 1984; Singer, 1996; Weterings, 1984). Voor henzelf is weggaan ook een reël perspectief, wanneer zij het niet met de pleegouders kunnen vinden. Om sneller meer helderheid te krijgen voor pleegkinderen is in 1998 het overheidsproject Trillium geïnitieerd. Met als belangrijke doelstelling het komen tot een gezamenlijke visie op pleegzorg waarbij de belangen van kind, ouders, pleeggezin en hulpverlening zo goed mogelijk samenvallen.

De pleegouder-pleegkind relatie

De achtergrondgeschiedenis van pleegkinderen wordt veelal gekenmerkt door traumatische ervaringen als mishandeling, verwaarlozing of misbruik (o.a. Butler & Charles, 1999; Fine, 1989; Pilowsky, 1999). Emotionele problemen als angst, onzekerheid, verdriet en schuldgevoelens kunnen het gevolg zijn. Een groot gedeelte van de achtergrondgeschiedenis van pleegkinderen blijft voor de pleegouders te allen tijden onbekend (Bastiaensen, 2001; McAuley, 1996). Daarbij blijken sommige pleegouders de effecten van de achtergrondgeschiedenis van pleegkinderen in hoge mate te negeren (Butler & Charles, 1999). De pleegkinderen tenslotte, willen veelal niet over hun vroegere leven met de eigen ouders praten (McAuley, 1996).

Pleegouders noemen de “moeilijkheidsgraad van het pleegkind” als belangrijkste oorzaak van de wijze waarop zij de opvoedingssituatie beleven (Kroep, 1993). Recent onderzoek toont aan dat pleegouders in vergelijking tot ouders in een reguliere opvoedingssituatie minder plezier beleven aan hun pleegkind, en minder vaak het gevoel hebben dat de omgang met hun pleegkind goed verloopt (Bastiaensen, 2001, p.85,86). Zij ervaren meer problemen met hun pleegkind dan ouders in een reguliere opvoedingssituatie met hun kinderen ervaren. Ze benoemen een grotere gezinsbelasting naarmate het pleegkind meer (externaliserend) probleemgedrag vertoont. De opvoedingsbelasting van pleegouders komt onder meer tot uitdrukking in de moeite die zij hebben met de acceptatie van hun pleegkind (Bastiaensen, 2001). Uiteindelijk is het probleemgedrag van het kind de voornaamst genoemde reden voor het voortijdig beëindigen van de plaatsing (v.d. Ploeg, 1993; McAuley & Trew, 2000; Spaans en anderen, 1989).

Pleegkinderen zijn zich terdege bewust van de ‘last’ die zij met zich meebrengen. Kinderen van ouders die gedragsproblemen bij hun kind ervaren voelen zich meer genormeerd door hun ouders, minder rechtvaardig behandeld, minder gewaardeerd en ervaren minder vertrouwen dan kinderen van ouders die geen gedragsproblemen bij hun kinderen ervaren (Oud & Welzen, 1989). In het onderzoek van Mathijssen (1998) wordt een samenhang gevonden tussen de (beleving van) gezinsrelaties en probleemgedrag van kinderen. Kinderen die veel probleemgedrag vertonen blijken meer restricties en minder rechtvaardigheid, erkenning en vertrouwen in de relatie met de ouder te ervaren. De pleegkinderen in het onderzoek van Bastiaensen (2001) tenslotte, hebben het gevoel dat zij minder op hun biologische ouders kunnen rekenen en dat hun aanwezigheid zowel door de biologische ouders als de pleegouders minder wordt gewaardeerd. Als resultaat ervaren zij minder gevoelens van trouw, verbondenheid en verantwoordelijkheid ten aanzien van zowel hun eigen ouders als hun pleegouders. De pleegouder-pleegkind relatie lijkt dan ook te worden gekenmerkt door een wezenlijke problematiek (Bastiaensen, 2001).

Ondanks aanwezige knelpunten, is het van belang de pleegzorg niet onnodig te problematiseren. Het gezin biedt veelal de beste plaats om kinderen te socialiseren, en dat geldt ook voor pleegkinderen (Junger-Tas, 1981, p.1). Er zijn veel succesvolle plaatsingen, waar pleegkinderen en pleegouders een goede vertrouwensband ontwikkelen, het pleegkind een goede ontwikkeling doormaakt, en waar het pleeggezin de schade van het verleden weet te compenseren (Gardner, 1996; Johnson, Yoken & Vos, 1996; Kufeldt, Armstrong & Dorosh, 1995; McAuley, 1996; Poulin, 1985; Strijker & Zandberg, 1999; Wilson & Conroy, 1999).

Autoritatief ouderschap bij pleegkinderen

Om uit te kunnen gaan van een ‘eigentijdse participatiepedagogiek’, vormt een veilig opvoedingsklimaat een belangrijke voorwaarde (de Winter, 2000). De veelal onzekere en kwetsbare positie van pleegkinderen komt niet aan deze conditie tegemoet (Weterings, 1998).

Uit onderzoek naar conflicten blijkt dat de kwaliteit van de relatie tussen de opponenten veel invloed heeft op de motivatie om het conflict op te lossen (Verbeek en anderen, 2000; de Waal, 2000). De mate van positief contact voorafgaand aan een conflict blijkt de beste voorspeller van verzoening achteraf (Verbeek en anderen, 2000). Naarmate de relatie hoger gewaardeerd wordt zullen ouder en kind eerder op zoek gaan naar mogelijkheden tot verzoening. Wanneer het pleegkind een vanzelfsprekend vertrouwen in de pleegouder ontbeert (“wat er ook gebeurt, het komt altijd weer goed”) kan dit tot gevolg hebben dat het pleegkind leeft met de reële onzekerheid dat het naar voren brengen van de eigen mening, de band met de pleegouder op het spel zal zetten.

Omdat pleegkinderen veelvuldig wisselen van opvoedingsomgeving, worden zij geconfronteerd met de perspectieven van steeds andere belangrijke anderen. Hierdoor kan het voor een pleegkind moeilijk zijn om een duidelijk referentiekader te ontwikkelen om signalen van afwijzing of acceptatie op de juiste wijze te interpreteren. Wederzijdse verwachtingen tussen pleegouder en pleegkind blijken vaak onvoldoende te worden

gecommuniceerd (Butler & Charles, 1999). Ook kan er gedragsverwarring zijn: niet of onvoldoende weten welke reactie wordt verwacht (Weterings, 1984). Het gebrek aan onderlinge afstemming en integratiemogelijkheden kan resulteren in een vicieuze cirkel van wederzijdse onvoorspelbaarheid (Oppenoorth, 1998).

Dat het pleegkind bij de eigen ouders ervaringen heeft opgedaan met een autoritatieve opvoedingsstijl, lijkt gegeven de achtergrondgeschiedenis van het pleegkind niet waarschijnlijk. Bij veel pleegkinderen heeft een veilige en consistente dyadische ouder-kind relatie nooit bestaan (Greene & Pilowsky, 1994). Indien het pleegkind in het pleeggezin voor het eerst verantwoordelijk en affectief ouderschap ervaart, zal het nog moeten leren om daarmee om te gaan (Hughes, 1997).

Onderzoek naar de belevingswereld van pleegkinderen in de basisschoolleeftijd

Pleegkinderen in de basisschoolleeftijd vragen in het bijzonder de aandacht. Van de totale pleegkindpopulatie in Nederland bestaat een kwart uit kinderen in de leeftijdsgroep van 0-4 jaar.¹ De grootste groep pleegkinderen bevindt zich in de basisschoolleeftijd. Aangaande de leeftijd van het pleegkind op het moment van plaatsing, kan grofweg gesteld worden dat hoe jonger het kind bij uithuisplaatsing, hoe groter de kans dat de plaatsing binnen een pleeggezin zal slagen (van Druten, 2000; Robbroeckx & Bastiaensen, 1992; Strijker & Zandberg, 1999; Junger-Tas, 1981). Pleegkinderen in de basisschoolleeftijd zien zich voor de taak gesteld hun bijzondere achtergrondgeschiedenis een plaats te geven in de gewoonten en gebruiken van het pleeggezin, gericht op de opbouw van een zorg- en vertrouwensrelatie met de pleegouders. Een relatie die voor het kind op deze leeftijd nog altijd geldt als belangrijke bestaansvoorwaarde en cruciaal voor een zo optimaal mogelijke ontwikkeling.

Vertrouwen in het kind

Het huidige onderzoek naar de belevingswereld van pleegkinderen sluit aan bij een nieuwe visie op de pleegzorg, waartoe een belangrijke aanzet is gegeven door het overheidsproject Trillium (1999), gericht op innovatie en kwaliteitsverbetering van de pleegzorg, en een grootschalig onderzoek naar de belevingswereld van pleegjongeren van onderzoeksbureau Wesp (1998a; 1998b). Het uitgangspunt is dat inzicht in de wereld van het pleegkind en concrete aanknopingspunten voor pleegouders om deze wereld te benaderen de drempel tot pleegouderschap mogelijk kan verlagen. Verder kan dit een bijdrage leveren aan het psychische welzijn van pleegkinderen en de kwaliteit van pleegouder-pleegkind relaties.

Onderzoek wijst uit dat wanneer pleegouders genoeg vertrouwen in, en begrip voor het pleegkind hebben, zij bij problemen langer volhouden en minder snel geneigd zijn de plaatsing te beëindigen (Weterings, 1978). Weterings (1978, p.204) schrijft in haar slotbeschouwing: "Ondanks een vaak moeilijk 'verleden' van het pleegkind blijkt het kind zich gunstig te kunnen ontplooien als pleegouders voor hem bestaansgarant zijn, zich voor hem inzetten zonder daar bij voortdurend voorwaarden aan te verbinden, en als zij het kind

¹ Bron: Factsheet Pleegzorg 2002

niet afwijzen vanwege zijn achtergrond, hem niet zien als een statisch gegeven dat niet te veranderen valt”. De pleegouder ziet zich voor de taak gesteld de eigen verwachtingen bij te stellen en begripvol te zijn voor de probleemgedragingen van het pleegkind. Wanneer pleegouders het probleemgedrag van het kind kunnen begrijpen als unieke manieren van aanpassen, worden de kansen om tot elkaar te komen vergroot.

1.4. Opzet van het proefschrift

In Hoofdstuk 2 wordt allereerst het theoretisch kader van dit onderzoek beschreven en toegelicht. Hoofdstuk 3 beschrijft de methoden van onderzoek. De daarop volgende hoofdstukken beschrijven de onderzoeksresultaten per conflictsituatie: achtereenvolgens de disciplinesituatie (Hoofdstuk 4), de situatie van beschaamd vertrouwen (Hoofdstuk 5) en de situatie van valse beschuldiging (Hoofdstuk 6). Hoofdstuk 7 beschrijft de conclusies van het onderzoek. Tenslotte worden in Hoofdstuk 8 de gevonden resultaten bediscussieerd.

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding

Om het gedrag van kinderen in conflictsituaties met hun (pleeg)ouders te bestuderen vanuit hun perspectief is in dit onderzoek gekozen voor een constructivistisch theoretisch kader. Deze keuze is gemaakt op grond van een aantal overwegingen.

Allereerst is de constructivistische benadering geschikt om de innerlijke logica van kinderen te bestuderen, vanwege de nadruk op psychische structuren die kinderen in relatie met belangrijke anderen construeren en die leiden tot verwachtingen en handelingspatronen welke het kind als logisch en vanzelfsprekend ervaart (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990; Fischer en anderen, 1997; Doornenbal, Okma & Singer, 2002; Miltenburg & Singer, 1999; 2000).

Daarnaast biedt de constructivistische benadering een kader voor de eenheid van cognities en emoties. Men gaat ervan uit dat de reacties van kinderen gemotiveerd worden door achterliggende doelen, belangen en emoties (Miltenburg & Singer, 1999; 2000; Singer & Doornenbal, in press; Singer, in press). De relaties tussen het handelen, de doelen, belangen en emoties van kinderen worden weergegeven in het model van cognitief-affectieve processen (o.a. Fischer en anderen, 1990; Fischer en anderen, 1997; Singer, Doornenbal & Okma, 2004). Dat model bleek een bruikbaar kader te bieden om het interviewinstrument te construeren en het interviewinstrument te analyseren. Verder veronderstelt de constructivistische benadering dat kinderen op basis van herhaalde ervaringen en cognitief-affectieve processen verschillende cognitief-affectieve structuren ontwikkelen. Kinderen die liefdevol worden opgevoed ontwikkelen positieve globale overtuigingen over zichzelf en de ander (Harter, 1999; Fischer en anderen, 1990; Fischer & Ayoub, 1994; Janoff-Bulman, 1992). Pleegkinderen echter, bevinden zich in een gecompliceerde opvoedingssituatie (Singer, 1996; Weterings, 1978; 1998). Naar verwachting beïnvloedt dit hun overtuigingen over zichzelf en de ander. De constructivistische benadering heeft aandacht voor de invloed van de unieke ervaringsgeschiedenis van kinderen op reacties in het hier en nu, en is daarom geschikt om verschillen tussen eigen en pleegkinderen te onderzoeken.

Tenslotte heeft de constructivistische benadering aandacht voor de invloed van ontwikkelings- en leerprocessen op het handelen van kinderen. Het vermogen cognitief-affectieve structuren te construeren hangt samen met de ontwikkeling van het niveau van perspectief nemen en de vaardigheden tot zelfsturing en emotieregulering.

Bovenstaande overwegingen zullen in het hier volgende nader worden toegelicht en uitgewerkt met betrekking tot dit onderzoek.

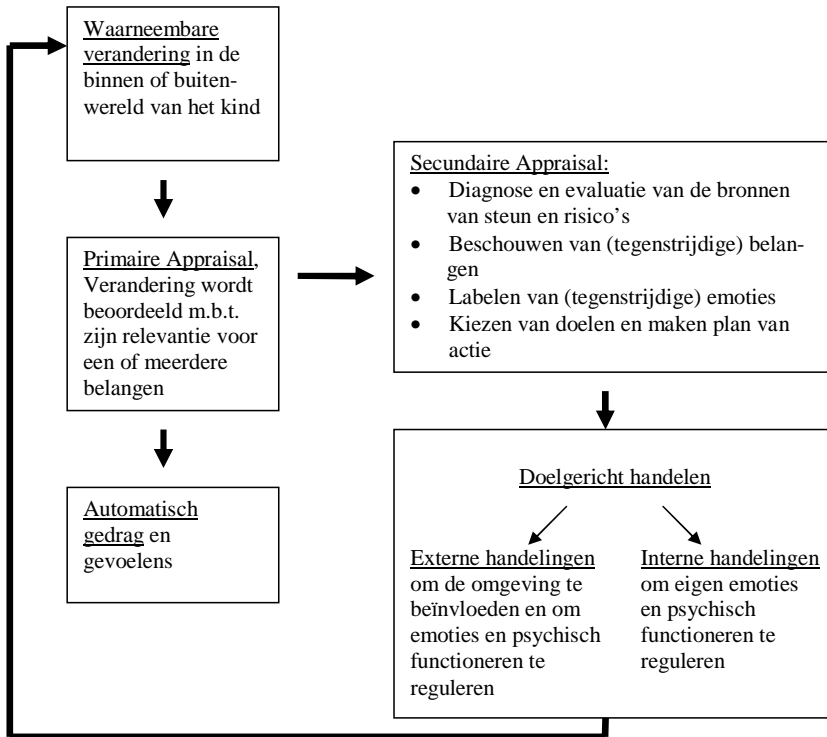
2.2. Innerlijke logica

Dit onderzoek is gericht op het perspectief van kinderen, op hun innerlijke logica. Piaget, Vygotsky en constructivistisch psychologen hebben erop gewezen dat mensen geneigd zijn hun eigen denken en handelen als logisch en vanzelfsprekend te ervaren (Emde, Biringer, Clyman & Oppenheim, 1991; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 1978a). Mensen organiseren hun relatie met de omgeving door het proces van assimilatie en accommodatie, en zijn zo constant op zoek naar een gevoel van evenwicht: 'dat het logisch is'. Mensen construeren op deze wijze in interactie met hun omgeving psychische structuren die bepalen volgens welke vanzelfsprekende paden (logica) gedacht, gehandeld en gevoeld wordt (Miltenburg & Singer, 1999; 2000). Dat psychische structuren van invloed zijn op het handelen, de cognities en emoties van kinderen is het uitgangspunt van dit onderzoek. Een verschil met Piaget is dat in dit onderzoek gesproken wordt over de *'innerlijke logica'* van het kind. Dit onderzoek wil recht doen aan het perspectief van het kind, en dit niet afmeten aan een extern criterium op grond waarvan de logica van een bepaald kind bestempeld kan worden als 'prelogisch' of 'onlogisch' (Piaget, 1932 / 1965; 1969; Kohlberg, 1969).

2.3. Cognitief-affectieve processen

Constructivistisch psychologen gaan ervan uit dat affecten, gedachten en sociaal gedrag een onscheidbare eenheid vormen (Miltenburg & Singer 1999, 2000; Singer & Doornenbal, in press; Singer, in press). Overeenkomstig Vygotsky (1934/1987) en Piaget (1969), benadrukken zij dat al onze activiteiten – inclusief het denken – worden gemotiveerd: we denken over dingen die ons raken of interesseren. Terwijl anderzijds al onze emoties en morele affecten cognitieve processen veronderstellen (Frijda, 1986). Deze veronderstelling vraagt om theoretische begrippen om de relaties tussen handelen, cognities en affecten te conceptualiseren. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de concepten van cognitief-affectieve processen en structuren (Fischer en anderen, 1990; Fischer en anderen, 1997; Greenberg, Rice & Elliot, 1993; Frijda, 1986; Miltenburg & Singer, 1999; 2000). Het concept cognitief-affectieve processen zal ik allereerst verduidelijken aan de hand van een schema en een bijbehorend voorbeeld.

Figuur 1: Cognitief-affectieve processen (Singer, in press)



Hieronder volgt een concreet voorbeeld van een cognitief-affectief proces:

Zichtbare verandering in de buiten- of binnenwereld van het kind. Het kind loopt de keuken binnen en hoort hoe moeder een geheim van het kind aan de buurvrouw verklapt waarna zij hier samen hard om lachen.

Primaire appraisal: de gebeurtenis wordt direct en automatisch beoordeeld op zijn relevantie voor een of meer belangen van het kind: Gevaar! Ik word uitgelachen!

Automatisch gedrag en lichamelijke gevoelens: Het kind krijgt een rood hoofd en het hart begint snel te kloppen.

Secundaire appraisal:

- *Diagnose en evaluatie van de hele situatie.* Ik kan nu niet boos worden op mijn moeder. Als ik boos word waar de buurvrouw bij is gaan ze misschien nog meer lachen, dan schaam ik me nog meer.
- *Weging van verschillende belangen die in het geding zijn.* Ik wil mijn gezicht niet verliezen (belang eigenwaarde); ik vind het niet eerlijk van mijn moeder dat ze mijn geheim heeft doorverteld en me voor schut zet bij de buurvrouw (moreel belang); ik wil niet mijn moeder het verder doorvertelt. Dan gaan andere mensen ook lachen als ze mij zien (sociaal belang).

- *Ervaren van verschillende emoties die door de belangen worden opgeroepen:* De bedreiging van mijn gevoel van eigenwaarde maakt mij bang, boos en beschaamd. Dat mijn moeder mij vernedert maakt me boos en verdrietig.
- *Kiezen van doelen:* Voor mij is het het allerbelangrijkst dat ik niet word uitgelachen. Mijn privé moet mijn privé blijven.

Doelgericht handelen:

- *Naar buiten gericht:* Als de buurvrouw weg is word ik een beetje boos op mijn moeder. Ik vraag waarom ze het heeft doorverteld, want ze zou het geheim houden. Ik zeg tegen haar dat ik het hartstikke gemeen vind dat ze het heeft verklapt en dat ze het ècht niet verder door mag vertellen
- *Naar binnen gericht:* Van binnen probeer ik aan andere, leuke dingen te denken om het zo snel mogelijk te vergeten. Ik gooi het als het ware uit mijn hoofd en dan word ik vanzelf weer blij.

Cognitief-affectieve processen vangen dus aan wanneer het kind een waarneembare verandering waarneemt in zijn of haar innerlijke of uiterlijke wereld (Denham en anderen, 2002; Frijda, 1986). De veranderingen worden geëvalueerd in relatie tot de relevantie voor belangen (“primaire appraisal”), en kunnen leiden tot opwinding en gevoelens van aversie, en automatisch (onvrijwillig) emotioneel gedrag, zoals blozen en defensieve reflexen. Tijdens de “secondary appraisal” wordt de context geëvalueerd evenals de belangen en handelingsmogelijkheden van het kind in deze context. In het “secundaire appraisal” proces spelen hogere psychologische processen (representaties, geheugen, probleemoplossing, plannen) een belangrijke rol (Singer, in press; Singer & Doornenbal, in press). Het uiteindelijke doelgericht handelen veroorzaakt weer een verandering in de buitenwereld, en hierdoor begint de cyclus opnieuw.

Wanneer een bepaalde situatie zich al vaker heeft voorgedaan kan het secundaire appraisalproces zo snel en geautomatiseerd verlopen dat deze dicht bij het primaire appraisalproces komt te liggen. Bijvoorbeeld het ritueel van je tanden poetsen voordat je naar bed gaat, wordt niet iedere keer vooraf gegaan door de bewuste redenering dat het belangrijk is om je tanden te poetsen zodat je gebit langer gezond blijft. Het verschil tussen primaire en secundaire processen is en blijft dat primaire processen je 'overkomen', terwijl secundaire processen vrijwillig zijn. Als je heel erg moe bent kun je besluiten dat het belang om snel te gaan slapen zwaarder weegt dan het belang van een gezond gebit, en het tanden poetsen die avond overslaan.

Het model van cognitief-affectieve processen veronderstelt dat het gedrag van kinderen niet begrepen wordt op basis van emoties alleen, de aandacht moet ook uitgaan naar doelen en onderliggende belangen; en de capaciteit (conflicterende) emoties te reguleren in overeenstemming met eigen doelen en (morele, sociale en persoonlijke) belangen.

2.4. Cognitief-affectieve structuren

De ontwikkeling van cognitief-affectieve structuren

Op basis van herhaalde cognitief-affectieve processen en interacties met belangrijke anderen ontwikkelen kinderen cognitief-affectieve structuren. Kinderen en ouders co-construeren zo een gedeelde sociale werkelijkheid. De schema's die kinderen samen met hun ouders en speelkameraadjes construeren, worden door constructivistisch psychologen aangeduid met de begrippen 'scripts' (Fischer en anderen, 1990) en cognitief-affectieve structuren (Greenberg en anderen, 1993). Cognitief-affectieve structuren zijn complexe synthetiserende constructen welke *cognities* (in de vorm van evaluaties, beschouwingen, verwachtingen en overtuigingen), *'feelings'* (zowel fysiologische opwinding als sensorische en lichamelijke gevoelens), *affecten* (morele, sociale en persoonlijke belangen, doelen en emoties) en *handelingen* (externe/ interne handelingen en emotiereguleringen) met elkaar integreren. Cognitief-affectieve structuren zijn dus gebaseerd op sociale relaties en ervaringen met bepaalde mensen in bepaalde contexten (Miltenburg & Singer, 1999; 2000; Singer, Doornenbal & Okma, 2002). Ze zijn situationeel en sociaal van karakter. Omgekeerd geven cognitief-affectieve structuren sturing en vorm aan cognitief-affectieve processen. Er is een wederzijdse wisselwerking.

Hoe verloopt de ontwikkeling van cognitief-affectieve structuren? Vanaf de geboorte communiceren baby's hun behoefte aan eten, troost en aandacht door te huilen (Berk, 1999). Op deze manier leert het kind hoe het de aandacht van de ouders kan trekken om in zijn of haar behoeften te voorzien. Door vervolgens te glimlachen, geeft het kind aan dat het tevreden is ('ga maar door, dit is fijn'). Volgens Emde en anderen (1991) slaan baby's belangrijke affectieve ervaringen met hun primaire verzorgers op als *procedurele kennis*. Als ik ga huilen, komt de ouder mij troosten; als ik ga lachen, lacht de ouder terug. Gaandeweg ontwikkelt het kind zo een gevoel van basisvertrouwen op sensomotorisch niveau (Erikson, 1968). De regels en rituelen voor wat goed voelt of om elkaar nieuwsgierig te maken manifesteren zich aanvankelijk als handelingskennis. Het kind hoeft zich niet bewust te zijn van procedurele kennis om deze toe te kunnen passen. Pas later ontstaat *declaratieve kennis*, dat wil zeggen kennis van regels, rituelen en scripts waar het kind over kan praten en op kan reflecteren (Singer en anderen, 2000).

Door herhaalde ervaringen in specifieke situaties worden cognitief-affectieve structuren geconstrueerd, die op den duur automatisch in werking worden gesteld. Vaste *reactiepatronen* worden opgeroepen door onderliggende cognitief-affectieve structuren. Als een kind bijvoorbeeld waarneemt dat de ouder geïrriteerd is, kan dit automatisch bepaalde verwachtingen oproepen ('dat gaat wel weer over' of alarm: 'papa staat op het punt om een driftbui te krijgen') (Doornenbal en anderen, 2002). Hierbij worden bepaalde belangen geraakt en emoties opgeroepen, wat leidt tot (geautomatiseerd) extern en intern handelen (Singer, in press).

Tegelijkertijd behouden cognitief-affectieve structuren hun relationele en situationele karakter: in nieuwe relaties kunnen nieuwe cognitief-affectieve structuren gezamenlijk worden geconstrueerd en geïnternaliseerd (Miltenburg & Singer, 1999; 2000). De cogni-

tief-affectieve structuren van specifieke individuen zijn zowel ingebed in het verleden als in huidige sociale relaties. Een cognitief-affectieve structuur is en blijft dan ook karakteristiek voor een persoon-in-context (Wertsch, 1990).

Bij het jonge kind zijn verschillende structuren slechts zwak met elkaar verbonden (Fischer en anderen, 1990; Fischer en Ayoub, 1994). Jonge kinderen missen de abstracte vaardigheden (bijvoorbeeld het vermogen tot verbale representatie) die nodig zijn om schema's rond tegenstrijdige relationele ervaringen te coördineren. Afhankelijk van de situatie geven zij een eenduidig oordeel van de ander als 'goed' of 'slecht'; en van zichzelf als 'goed' of 'slecht' (Harter, 1999; Singer en anderen, 2000). Dit maakt dat de reacties van jonge kinderen zo totaal kunnen zijn. Wanneer kinderen op deze leeftijd boos of verdrietig zijn is dit gevoel allesoverheersend (Fischer en anderen, 1990). Zij kunnen nog geen contact houden met ervaringen met dezelfde persoon die goed zijn, omdat een gegeneraliseerd concept van zichzelf en de ander ontbreekt (Harter, 1999).

De ontwikkeling van hogere mentale functies (taal, conceptueel denken) vergroot de mogelijkheden tot integratie van situatiespecifieke schema's, en het komen tot globale en stabiele overtuigingen over zichzelf en de ander (Harter, 1999). Met de ontwikkeling van hogere mentale vaardigheden, integreren kinderen persoonlijke successen en teleurstellingen en goede en slechte ervaringen met de ouder op een meer representatief niveau (Harter, 1999). Het kind ontwikkelt een globale overtuiging van zichzelf ('global self-worth') en de ander ('global (mis)trust'). Er ontstaat een gevoel van stabiliteit (ik ben de moeite waard *of* ik ben niet lief genoeg voor anderen om van te houden; uiteindelijk komt het goed *of* ik kan niet van mijn ouders op aan). Oordelen worden definitiever en minder openstaand voor invloeden van buitenaf. Tegelijkertijd krijgt het kind een steeds duidelijker beeld van de positieve en negatieve elementen waaruit dit globale zelfbeeld is opgebouwd. Er ontstaan domeinspecifiekere beschouwingen en representaties van zichzelf en de ander (b.v. ik ben goed in wiskunde, maar slecht in het maken van vrienden) (Harter, 1999).

Zelfregulering

In de loop der ontwikkeling kan het kind steeds beter sturing geven aan het eigen gedrag in lijn met verwachtingen, doelen, belangen en emoties. Met de constructie van conceptueel en representationeel denken kan het kind verschillende schema's op steeds flexibeler wijze hanteren. Bij jonge kinderen worden activiteiten bepaald door fysieke behoeften en impulsen, welke worden gestimuleerd door wat zij zien in hun directe omgeving (Singer, in press). De relatie tussen de situatie (de 'arrousal') en het gedrag en gevoelens is op deze leeftijd direct. Gaandeweg wordt het kind zich steeds bewuster van de verschillende belangen en emoties die allemaal een rol spelen. De ontwikkeling van hogere mentale functies stelt het kind in toenemende mate in staat tot secundaire appraisal (Singer en anderen, 2000). Het kind kan afzien van directe prikkels, de eigen aandacht sturen en gedreven worden door de wil een doel te bereiken of een moreel, sociaal of persoonlijk belang na te streven. Het kind kan nu bewust handelen.

In de loop der ontwikkeling co-construeren kind en omgeving gedeelde handelingspatronen voor het reguleren van emoties. Uitingen van negatieve emoties in het bijzonder,

worden steeds meer geminimaliseerd en geïnternaliseerd (Lewis & Saarni, 1985). Sociaal refereren en onderhandelen spelen hierbij een belangrijke rol (Emde en anderen, 1991). Wanneer het kind zich in een onzekere situatie bevindt, is hij of zij geneigd emotionele informatie te zoeken van belangrijke anderen om de onzekerheid weg te nemen en het eigen gedrag te kunnen reguleren. Door te onderhandelen, onderzoekt het kind de grenzen van wat 'emotioneel acceptabel' is. Doordat ouders het kind helpen om zijn of haar gevoelens te verwoorden, krijgt het kind zicht op het eigen innerlijk leven en ontwikkelt het kind het vermogen om gevoelens te onderscheiden en te benoemen (Cervantes & Callanan, 1998; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Dunn en anderen, 1991). Naarmate het begrip van uitingeregels groeit en het kind steeds meer op de reactie van anderen kan anticiperen, wordt de keuze tot emotieregulering steeds duidelijker (op basis van een gezamenlijke norm) onderbouwd.

Volgens Selman (1980) reageren jonge kinderen overwegend vanuit een eenzijdig emotioneel perspectief, zij proberen *of* alleen zichzelf te veranderen (aanpassend perspectief) *of* alleen de ander te veranderen (wilopleggend perspectief). Kinderen rond de leeftijd van 7 jaar kunnen kinderen ook rekening houden met het perspectief van de ander. Later, rond de leeftijd van 10 jaar, kunnen kinderen het perspectief van de ander met het eigen perspectief verbinden. Zij kunnen zich richten op wederzijdse oplossingen en de opbouw van een gezamenlijk kader.

Uiteindelijk baseren de gedragskeuzes van het kind zich steeds meer op (situatie overstijgende) persoonlijke, sociale en morele 'commitments'. Ze verwerven een *persoonlijk moraal*, die hem of haar verplicht aan gedeelde culturele en religieuze waarden en die tevens de grondslag vormt van zijn of haar *vrije wil* (Miltenburg & Singer, 2000; Singer en anderen, 2000; van der Veer & Valsiner, 1991; Wertsch, 1985). Kinderen kunnen hun gedrag en emoties nu sturen op basis van concepten van 'het goede'. Volgens Vygotsky (1978b, p. 99/100 cursivering toegevoegd) gaat het om "an idea which has become a desire, 'a concept which has turned into a passion'. To carry out the rule is a source of pleasure. The rule wins because it is the strongest impulse. Such a rule is an internal rule, a rule of self-restraint and self-determination".

Globale overtuigingen en vaste reactiepatronen

Met het vermogen zich los te maken van directe, situationele invloeden, kan het schoolkind zijn reactiepatronen baseren op globale oordelen over zichzelf en de ander (Harter, 1999; Fischer & Ayoub, 1994). Het reactiepatroon van het kind kan inspelen op de ingeschatte kans dat de ander zijn acties zal ondersteunen of juist zal afwijzen, en op een evaluatie van eigen krachten en beperkingen. De perceptie van de situatie kan hierdoor van grotere invloed zijn dan de situatie zelf. Bijvoorbeeld, wanneer het kind iets niet mag wat het graag wil binnen een hechte, liefdevolle ouder-kind relatie kan het kind dit beschouwen als een domeinspecifiek incident en zal het kind wellicht minder heftig reageren. In een verwaarlozende ouder-kind relatie, kan het kind de weigering van de ouder beschouwen als bevestiging van de globale overtuiging dat de ouder niet geneigd is om in zijn of haar behoeften te voorzien. Mogelijk maakt dit hevige gevoelens van boosheid en verdriet los.

Wanneer globale overtuigingen over zichzelf en de ander het meest bepalend zijn voor de reactiepatronen van kinderen, verwacht ik een hoge consistentie in reactiepatronen over de situaties heen (Hypothese 1). Een kind dat zich veilig voelt in de relatie met zijn of haar ouders, een relatie waar ruimte is voor overleg en de inbreng van het kind, zal consistent uitgaan van een tweezijdig of wederzijds perspectief. Een kind dat bang is zal consistent uitgaan van een eenzijdig aanpassend perspectief.

2.5. Cognitief-affectieve structuren van pleegkinderen en eigen kinderen

Globale overtuigingen

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die liefdevol worden opgevoed hun (sociale) werkelijkheid en zichzelf gaan ervaren als ‘goed’, ‘betrouwbaar’ en ‘voorspelbaar’ (Harter, 1999; Fischer & Ayoub, 1994; Janoff-Bulman, 1992). Zij ontwikkelen de positieve verwachting dat de verzorger uiteindelijk altijd voor hen klaar staat en beschikbaar is. Karakteristiek voor hun globale overtuigingen zijn positieve vertekeningen: ze leggen de nadruk op het positieve, hebben een positief zelfbeeld en bagatelliseren ‘foutjes’ (Fischer en anderen, 1990).

De gecompliceerde opvoedings situatie van het pleegkind, heeft tot gevolg dat de kans op de (gedeeltelijke) afwezigheid van gunstige opvoedingscondities voor pleegkinderen een structureel gegeven is (Singer, 1996; Weterings, 1978; 1998). Alle pleegkinderen hebben meegemaakt dat ze gescheiden zijn van hun eigen ouders door de uithuisplaatsing (Singer en anderen, 2000). Een uithuisplaatsing welke nodig was omdat de eigen ouders, om uiteenlopende redenen, onvoldoende in de behoeften van het kind voorzagen. Daarnaervaart het pleegkind vaak meerdere plaatsingen, waarbij de verblijfsduur in het pleeggezin lange tijd onduidelijk blijft. Ook bij een succesvolle plaatsing, waar pleegkinderen en pleegouders een goede vertrouwensband weten op te bouwen; is het pleegkind nooit helemaal zeker van zijn of haar plek in het gezin. Het kind is tenslotte al eens eerder weggestuurd.

Naar verwachting beïnvloedt deze relationele onzekerheid de globale overtuigingen van het pleegkind over de ander. Het pleegkind kan ervan uitgaan dat zijn of haar ervaringsgeschiedenis zich in het pleeggezin zal voortzetten, en tekortkomingen van de eigen, biologische ouders op de pleegouders projecteren (Butler & Charles, 1999). Anderzijds wijst Pilowsky (1999) op de mogelijkheid dat juist het overridealiseren van de eigen ouders leidt tot een negatieve beschouwing van de pleegouders. Er is dan sprake van zogenaamde ‘overloyaliteit’ (Bastiaensen, 2001); waarbij het kind het beeld van de tekortschietende eigen ouders in positieve zin aanpast om zijn of haar loyaliteit aan hen te kunnen handhaven (Henry, 1999). Ook het gescheiden zijn van het gezin van oorsprong perse, kan ertoe leiden dat deze kinderen liever vasthouden aan de ambivalente verbintenis met de eigen ouder dan zich open te stellen voor de pleegouders, met wie nog helemaal geen verbintenis bestaat: “I know that they are shitty, but they are mine” (Steele, 1980; geciteerd door Pi-

lowsky, 1999). In al deze situaties komen veiligheid en geborgenheid in het pleeggezin slechts moeizaam tot stand (Bastiaensen, 2001; Singer, 1998).

De ervaringsgeschiedenis van het pleegkind is ook van invloed op de globale overtuigingen over zichzelf. Het kind kan er bijvoorbeeld van overtuigd zijn dat hij of zij zelf de oorzaak is van uithuisplaatsingen in het verleden (Bastiaensen, 2001). Het gevoel in het voorgaande gezin gefaald te hebben, kan resulteren in een gebrek aan zelfwaardering (“Ik heb niet goed genoeg mijn best gedaan en daarom ben ik weggestuurd” of “Ik ben niet lief, leuk, en/of belangrijk genoeg voor mijn ouders om zich aan mij te binden”); en onvoldoende vertrouwen in het recht om voor jezelf op te komen. De pleegkinderen in het onderzoek van Butler & Charles (1999) bijvoorbeeld, voelden zich onwaardig om zorg en begeleiding te ontvangen, en beschouwden hun eigen levenservaringen als inferieur ten opzichte van het superieure pleeggezin. Dit gevoel van inferioriteit werd versterkt doordat pleegouders opvoedtrainingen volgden. Wat volgens de kinderen noodzakelijk was door de veelheid aan problemen die zij met zich meebrachten. Het gevoel van ondergeschiktheid ging zelfs zo ver, dat meerdere kinderen ervan uitgingen dat pleegouders hen alleen in huis namen omdat zij hiervoor werden betaald.

Hoe definitief zijn de globale overtuigingen van het pleegkind over zichzelf en zijn of haar (sociale) werkelijkheid? Nieuwe, positieve ervaringen kunnen motiveren tot het bijstellen van eerdere negatieve overtuigingen (o.a. Feeney, Noller & Roberts, 1999); en omgevingsinvloeden op latere leeftijd kunnen niet worden uitgesloten (McAuley, 1996). Bijvoorbeeld globale zelfovertuigingen welke gedomineerd worden door inferioriteit, kunnen op basis van concrete successen vergezeld worden van positieve, domeinspecifieke zelfovertuigingen. Wanneer het aantal positieve, domeinspecifieke zelfovertuigingen groeit, kunnen uiteindelijk ook globale zelfovertuigingen in positieve zin worden bijgesteld. Ook de pleegouders kunnen op deze wijze een domeinspecifieke positieve relatie met het pleegkind opbouwen. McAuley concludeert dat ontwikkelingsherstel van vroegere ervaringen waarschijnlijk is wanneer de omgeving aan de behoeften van het kind tegemoet komt. Onderzoekresultaten van Strijker & Zandberg (1999) bevestigen deze conclusie. Zij vonden dat het probleemgedrag van pleegkinderen die langere tijd in hetzelfde pleeggezin wonen, snel vermindert.

Globale overtuigingen en verschil in reactiepatronen tussen pleeg en eigen kinderen

Gebaseerd op hun ervaringen verwacht ik bij pleeg en eigen kinderen andere globale overtuigingen en daarmee samenhangend andere vaste reactiepatronen. Ik verwacht dat veel pleegkinderen uit zullen gaan van een eenzijdig doelperspectief (Hypothese 2). In een conflictsituatie met hun pleegouders zullen zij zich volledig aanpassen om zichzelf te redden en staande te houden. Omdat eigen kinderen zich naar verwachting veiliger zullen voelen in de ouder-kind relatie, zullen zij vaker uitgaan van een tweezijdig of (vanaf 10 jaar) een wederzijds perspectief (zie Hoofdstuk 3).

Vershil in emotieregulering tussen pleeg en eigen kinderen

Voor pleegkinderen is het niet altijd helder wat er op emotioneel gebied van hen wordt verwacht; of wat de affectieve en sociale consequenties kunnen zijn van het uiten van emoties (Weterings, 1984). In het verleden zijn zij veelal geconfronteerd met verwarrende voorbeelden en een ontoereikende emotionele socialisatie (o.a. Alessandri & Lewis, 1996; Camras, Sachs-Alter & Ribordy, 1996). Daarna worden pleegkinderen vaak in meerdere pleeggezinnen geplaatst, waarin zij samenleven met steeds weer andere pleegouders. Hierdoor hebben zij vaak minder psychologisch inzicht in de pleegouder (Emde en anderen, 1991); en is het moeilijk om emotionele signalen op de juiste wijze te interpreteren. Wellicht leidt dit ook tot minder inzicht in eigen emoties en meer moeite om de eigen emoties te benoemen. Uit eerder onderzoek blijkt immers dat kinderen door het delen en benoemen van emoties met hun ouders beter over hun emoties leren praten (Cervantes & Callanan, 1998; Denham en anderen, 1994; Dunn en anderen, 1991). Ik verwacht daarom dat eigen kinderen in een conflictsituatie met hun ouders meer verschillende emoties zullen benoemen dan pleegkinderen (Hypothese 3).

Wanneer pleegkinderen minder vertrouwd zijn in de relatie met hun pleegouders, zullen zij naar verwachting met name hun negatieve emoties minder snel communiceren. Pleegkinderen kunnen bang zijn voor de gevolgen van het uiten van hun negatieve emoties. Dit zou bijvoorbeeld voor de pleegouder wel eens voldoende reden kunnen zijn om de plaatsing te beëindigen. Zij kunnen zich als het ware in een emotioneel vacuüm bevinden (Bastiaensen, 2001), waarbij nauwelijks ingroei is in het pleeggezin op affectief en emotioneel gebied. Als je je gevoelens niet deelt kan de ander je ook niet 'raken' (Henry, 1999). En mocht je uiteindelijk worden weggestuurd dan is het verdriet minder groot. Ik verwacht daarom dat eigen kinderen hun boosheid en verdriet vaker zullen communiceren dan pleegkinderen (Hypothese 4).

In een minder veilige pleegouder-pleegkind relatie kunnen 'opgekropte emoties' leiden tot innerlijke conflicten en verwarring. Dit kan samenhangen met vroegere ervaringen van geweld, misbruik en verwaarlozing, maar ook met de huidige ervaring een tweedehands-kindje in het pleeggezin te zijn (van Beek, 2001; Butler & Charles, 1999). Een ogenschijnlijk incident als niet nog een keer je bord vol mogen scheppen, kan voor kinderen met een geschiedenis van verwaarlozing bevestigen dat anderen geen intentie hebben om in hun behoeften te voorzien (Pearce & Pezzot-Pearce, 2001, p.29). Of wanneer een pleegkind naar de gang wordt gestuurd na een akkefietje met een van de andere kinderen van het gezin, kan het kind hierin de bevestiging vinden dat de eigen kinderen van het gezin altijd voorrang krijgen ('als er onenigheid is word *ik* weggestuurd, niet een van de eigen kinderen'). Het kind kan hierdoor op ogenschijnlijk willekeurige momenten overweldigd worden door hevige emoties die voor hem of haar als 'uit het niets' lijken op te komen. Dit kan resulteren in een allesoverheersend gevoel van verwarring. Gebaseerd op hun ervaringsgeschiedenis en de huidige positie in het pleeggezin, verwacht ik dat pleegkinderen vaker dan eigen kinderen zullen kampen met verwarring en innerlijke conflicten (Hypothese 5).

De emoties kunnen zo overweldigend zijn dat het kind de controle verliest. Kinderen kunnen een 'wirwar van emoties' ervaren, waardoor ze niet meer weten wat ze moeten den-

ken of doen. De emotieregulering wordt dan niet meer gemotiveerd door een duidelijke afweging van doelen en belangen. De verwarring is dan de motivatie tot het handelen, met controleverlies als logisch, vanzelfsprekend gevolg. Omdat verondersteld wordt dat pleegkinderen vaker in de war zijn dan eigen kinderen, en verwarring kan leiden tot controleverlies, verwacht ik dat pleegkinderen vaker melding maken van heftig oppositioneel gedrag dan eigen kinderen (Hypothese 6).

2.6. Gender-verschillen

Hoewel dit onderzoek zich primair richt op pleegkinderen en eventuele verschillen tussen pleeg en eigen kinderen, zal er ook aandacht worden besteed aan gender-verschillen. Gender-verschillen lijken zich vooral voor te doen op het gebied van emotieregulering (Zeman & Shipman, 1997). In het geval van emotionele stress zouden jongens eerder geneigd zijn hun emoties te verbergen dan meisjes (Fabes & Martin, 1991; Johnson & Schulman, 1988). Als jongens toch uiting geven aan hun emotionele ervaringen is dit overeenkomstig sociale verwachtingen (Belle, Burr & Cooney, 1987); bijvoorbeeld ‘jongens huilen niet’, zijn ‘stoer’ en in staat om voor zichzelf op te komen. Meisjes daarentegen, uiten hun emoties openlijk en gaan op zoek naar emotionele steun (Belle en anderen, 1987). Zij verwachten dat anderen hun emoties accepteren, en hier positief en begripvol op zullen reageren (Fuchs & Tehlen, 1988; Zeman & Garber, 1996). Sekseverschillen in emotieregulering lijken daarnaast samen te hangen met het type emotie dat wordt ervaren (Zeman & Garber, 1996). Onderzoeksresultaten, met name aangaande het uiten van boosheid en agressie, zijn niet altijd eenduidig (Birnbaum & Croll, 1984; Fuchs & Tehlen, 1988; Zeman & Garber, 1996). Over het algemeen blijken jongens eerder geneigd hun verdriet naar binnen en hun boosheid naar buiten te reguleren, terwijl dit bij meisjes andersom is. Ik verwacht daarom dat meisjes vaker de emotie verdriet zullen noemen, en jongens de emotie boosheid. Als jongens de emotie verdriet wel noemen verwacht ik dat zij deze emotie niet laten zien en alleen hun boosheid uiten, terwijl dit bij meisjes andersom is: naar verwachting laten zij hun verdriet wel zien, maar reguleren zij hun boosheid van alleen van binnen (Hypothese 7).

Ook de morele ontwikkeling lijkt te worden beïnvloed door de sekse van het kind (Singer en anderen, 2000). Jongens en meisjes worden geconfronteerd met verschillende concepten van ‘het goede’, gerelateerd aan seksestereotypen. Volgens het ‘morality of caring’ model van Gilligan (1977, 1982) ontwikkelen mannen een moraal van rechtvaardigheid en vrouwen een moraal van zorg. Vrouwen zouden meer gericht zijn op de verbondenheid met anderen. Maar Walker en anderen (1995) vonden deze verschillen niet. Gilligan’s model is bekritiseerd op een gebrekkige aandacht voor andere, niet seksegebonden, culturele waarden die de morele ontwikkeling beïnvloeden (Miller & Bersoff, 1995).

Tegenwoordig zijn onderzoekers dan ook geneigd sekseverschillen te relativiseren (Singer en anderen, 2000). Ten eerste wordt steeds duidelijker dat geslacht een situatiegebonden concept is. Seksegebonden verschillen zouden zich voornamelijk uiten in specifieke

situaties waarin sekseverschillen relevant geacht worden (LaFrance & Bajani, 1992; Kelly & Houston-Corneaux, 1999; Smith, Noll & Becker-Bryant, 1999). Onderzoek van Wark & Krebs (1996) wijst uit dat significante sekseverschillen in morele oriëntatie gerelateerd zijn aan de inhoud van het type dilemma. Vrouwen bediscussiëren meer op zorg georiënteerde dilemma's, terwijl bij mannen de voorkeur uitgaat naar non-sociale thema's. Na het corrigeren op het type dilemma bleken eerder vermeende sekseverschillen te verdwijnen. Ten tweede blijkt dat sekseverschillen zich eerder voordoen op uitingsniveau dan op ervaringsniveau (Fischer, 1993; Geer & Shields, 1996; Johnson & Schulman, 1988). Meisjes en jongens vinden dezelfde dingen erg, maar ze interpreteren ze anders en ontwikkelen andere strategieën om problemen het hoofd te bieden (Shields, 1995). Kinderen zouden onder invloed van hun sociale omgeving 'geslacht' wel of niet als relevant criterium beschouwen om te beoordelen wat er van hen verwacht wordt. Als zodanig leren zij zich in specifieke situaties seksespecifiek te gedragen (Bern, 1983; Brouns, Verloo & Grunell, 1995).

2.7. Leeftijdverschillen

Dit onderzoek richt zich op specifiek op kinderen in de leeftijd van acht tot dertien jaar. In de loop der ontwikkeling krijgen kinderen steeds meer inzicht in het perspectief van zichzelf en de ander. Het jonge kind maakt nog geen onderscheid tussen de fysieke en psychologische karakteristieken van zichzelf en de ander (Selman, 1980; Selman en anderen, 1990). Het perspectief van jonge kinderen is egocentrisch en ongedifferentieerd. Met de ontwikkeling van representatieve systemen, krijgt het kind steeds meer oog voor de veelzijdige dimensies van (emotionele) ervaringen (Altshuler & Ruble, 1989; Fischer en anderen, 1990; Harris en anderen, 1986; Thompson, 1990). Het schoolkind realiseert zich niet alleen dat verschillende emoties en belangen een rol spelen in verschillende situaties, maar ook op een en hetzelfde moment (LaGreca, 1990; Richard & Kamberk-Killici, 1995; Selman, 1980). Alsmede dat verschillende emoties en belangen elkaar kunnen beïnvloeden (Thompson, 1990). Hiermee groeit het vermogen complexe situaties te begrijpen, en emoties en belangen op de juiste wijze te attribueren (Covell & Miles, 1992).

Vanaf een jaar of zeven kunnen kinderen ook rekening houden met het perspectief van de ander. Zij kunnen mentaal buiten zichzelf stappen en het perspectief innemen van een tweede persoon. Relaties worden nu gekenmerkt door een tweezijdige uitwisseling van gedachten, gevoelens en handelingen. Maar het kind en de ander staan nog steeds in relatieve isolatie van elkaar, omdat kinderen zich bewust zijn van het onderscheid doch niet van de relatie tussen beiden perspectieven. Dit verandert rond het 10^e jaar wanneer kinderen in staat zijn een wederzijds perspectief in te nemen. Zij kunnen uit hun eigen perspectief stappen en naar de relatie kijken. Het kind kan nu gelijktijdig het perspectief van anderen coördineren en overwegen, waarbij zij de situatie en alle betrokken partijen waarnemen vanuit het perspectief van een algemene buitenstaander en een algemeen moreel kader. Ik verwacht daarom dat 11-13 jarige kinderen vaker rekening houden met de grenzen van de

ouder of samen proberen tot een oplossing te komen (zich matig of minimaal verzetten) vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief (Hypothese 8).

Op basis van het groeiende inzicht in zichzelf en de ander, kan het schoolkind ook steeds meer sturing geven aan het eigen gedrag (Altshuler & Ruble, 1989). Hogere mentale processen gaan steeds meer intermediairen tussen de situatie en de reactie hierop. Schoolkinderen kunnen de situatie herdefiniëren of herinterpreteren, zichzelf mentaal afleiden (door aan iets leuks te denken), of zich afsluiten voor specifieke elementen in de situatie die als stressvol worden ervaren (Thompson, 1990). De externe handelingen wordt steeds meer gestuurd door het begrip dat je emoties kunt verbergen, of een emotie kan laten zien welke niet overeenkomt met hoe je je werkelijk voelt (Underwood, Coie & Herbsman, 1992). Schoolkinderen zijn zo steeds beter in staat hun (emotionele) reactie te reguleren, in lijn met hun doelen, belangen en emoties. Dit onderzoek baseert zich daarom op de veronderstelling dat schoolkinderen kunnen reflecteren op de processen van secundaire appraisal, oftewel dat zij kunnen reflecteren op hun handelen, doelen, belangen, emoties en emotiereguleringen.

2.8. Hypothesen

Onderzoek naar het perspectief van kinderen is zeldzaam. Desalniettemin heb ik hypothesen geformuleerd op basis van hiervoor besproken onderzoek en studies. Hieronder volgt een overzicht van de verschillende hypothesen die in de voorgaande tekst zijn beschreven.

Hypothese 1

- *Vaste reactiepatronen*: Bij schoolkinderen neemt men aan dat zij globale overtuigingen over zichzelf en de ander hebben geconstrueerd. Indien deze globale overtuigingen van grotere invloed zijn dan situationele factoren op de reactiepatronen van kinderen, verwacht ik een hoge consistentie in reactiepatronen in verschillende conflictsituaties met hun (pleeg)ouders.

Hypothese 2

- *Vershil in vaste reactiepatronen tussen pleeg en eigen kinderen*: Gebaseerd op hun ervaringen verwacht ik dat pleegkinderen zich vaker dan eigen kinderen in een conflictsituatie met hun (pleeg)ouders zullen aanpassen om zichzelf te redden en staande te houden in de situatie (eenzijdig aanpassend doelperspectief). Omdat eigen kinderen zich naar verwachting veiliger zullen voelen in de ouder-kind relatie dan pleegkinderen, zullen zij zich vaker heftig of matig verzetten vanuit een tweezijdig of een wederzijds perspectief.

Hypothese 3

- *Vershil in emotieregulering tussen pleeg en eigen kinderen:* Wanneer pleegkinderen niet gewend zijn om over gevoelens te praten, kan het ook moeilijk zijn om verschillende emoties te onderscheiden en te benoemen. Daarom verwacht ik dat eigen kinderen in een conflictsituatie met hun ouders meer verschillende emoties zullen noemen dan pleegkinderen.

Hypothese 4

- *Vershil in emotieregulering tussen pleeg en eigen kinderen:* Wanneer pleegkinderen minder (emotioneel) vertrouwd zijn in de relatie met hun pleegouders, zullen zij naar verwachting vooral hun negatieve emoties minder snel communiceren. Ik verwacht daarom dat eigen kinderen hun boosheid en verdriet vaker zullen communiceren dan pleegkinderen.

Hypothese 5

- *Vershil in emotieregulering tussen pleeg en eigen kinderen:* Gebaseerd op hun ervaringsgeschiedenis en de huidige positie in het pleeggezin, verwacht ik dat pleegkinderen vaker dan eigen kinderen zullen kampen met innerlijke conflicten en verwarring dan eigen kinderen.

Hypothese 6

- *Vershil in emotieregulering tussen pleeg en eigen kinderen:* Verwarring en innerlijke conflicten kunnen leiden tot ongecontroleerd gedrag. Omdat verondersteld wordt dat pleegkinderen vaker in de war zijn dan eigen kinderen en verwarring kan leiden tot controleverlies, verwacht ik dat pleegkinderen vaker melding maken van ongecontroleerd heftig oppositioneel gedrag dan eigen kinderen.

Hypothese 7

- *Gender-verschillen in emotieregulering:* Ik verwacht dat meisjes vaker de emotie verdriet zullen noemen, en jongens de emotie boosheid. Als jongens de emotie verdriet wel noemen verwacht ik dat zij deze emotie niet laten zien en alleen hun boosheid uiten, terwijl dit bij meisjes andersom is: naar verwachting laten zij hun verdriet wel zien, maar reguleren zij hun boosheid van alleen van binnen.

Hypothese 8

- *Leeftijdsverschillen in reactiepatronen:* Rond de leeftijd van 10 jaar kunnen kinderen een wederzijds perspectief innemen, waarbij ze het eigen perspectief met het perspectief van de ander verbinden vanuit een gezamenlijk moreel kader. Ik verwacht daarom dat 11-13 jarige kinderen vaker rekening houden met de grenzen van de ouder of samen proberen tot een oplossing te komen (zich matig of minimaal verzetten) vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief.

3. Methode

In dit hoofdstuk geef ik beschrijving van de onderzoeksgroep (paragraaf 3.1) Daarna ga ik in op het onderzoeksinstrument en de manier waarop het theoretisch kader is vertaald (paragraaf 3.2). Als laatste beschrijf ik de analysemethoden aan de hand van drie stappen: 1) de codering van de afzonderlijke categorieën; 2) de reconstructie van de profielen van innerlijke logica; 3) de beantwoording van de hypothesen (paragraaf 3.3.).

3.1. De onderzoeksgroep

3.1.1. Werving

De onderzoeksgroep bestaat uit 93 kinderen in de leeftijd van 8 tot 13 jaar: 45 pleegkinderen en 48 eigen kinderen die bij (een van hun) biologische ouders wonen. De werving van de pleegkinderen en de eigen kinderen is verschillend verlopen. De pleegkinderen zijn geworven door Voorzieningen voor Pleegzorg, verspreid over heel Nederland. De kinderen moesten voldoen aan de volgende criteria: langer dan een half jaar in het huidige pleeggezin wonen en tussen de acht en dertien jaar oud zijn. De kinderen en ouders die wilden meedoen namen zelf contact met de onderzoekers op, veelal door te reageren op de brief van de onderzoekers die ze via de Voorzieningen hadden gekregen (Bijlage 1.A.: Brief aan de Voorzieningen voor Pleegzorg; Bijlage 1.B.: Wervingsbrief aan de pleegkinderen; Bijlage 1.C.: Wervingsbrief aan de pleegouders).

De eigen kinderen zijn geworven via basisscholen in dezelfde regio's waar de pleegkinderen woonden. De leerkrachten van groep 6, 7 en 8 van 11 basisscholen hebben de kinderen brieven meegegeven, zowel voor henzelf als voor hun ouders (Bijlage 2.A.: Brief aan de scholen; Bijlage 2.B.: Wervingsbrief aan de kinderen; Bijlage 2.C.: Wervingsbrief aan de ouders). Op de 980 brieven die op deze wijze zijn verspreid zijn 125 - positieve - reacties gekomen: Uit deze groep zijn 48 kinderen geselecteerd, zodat er een evenredige verdeling ontstond tussen meisjes en jongens, en het opleidingsniveau van de pleegouders en ouders van de eigen kinderen vergelijkbaar zouden zijn.

De uiteindelijke onderzoeksgroep is een selecte steekproef bestaande uit 93 kinderen.

3.1.2. Kenmerken van de kinderen

Onder de pleegkinderen bevinden zich iets meer meisjes dan jongens (60% tegenover 40%). Ten tijde van de interviews weerspiegelt dit de landelijke cijfers voor pleegkinderen (Strijker & Zandberg, 1999). In de leeftijdsgroep van elf tot dertien jarigen zijn meer pleegmeisjes dan pleegjongens.

Tabel 3.1. geeft een overzicht van de leeftijd van de kinderen in de onderzoeksgroep, verdeeld over sekse en gezinssituatie in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 3.1. Overzicht leeftijd kinderen onderzoeksgroep, verdeeld over sekse en gezinssituatie

Leeftijd	8-10 jaar		11-13 jaar	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
<i>Pleeg</i>	9 (50)	12 (44)	9 (50)	15 (56)
<i>Eigen</i>	16 (64)	11 (48)	9 (36)	12 (52)
<i>Totaal</i>	25 (58)	23 (46)	18 (42)	27 (54)

Tabel 3.2. Geeft een overzicht van de overige achtergrondvariabelen van de onderzoeksgroep. De sociaal-economische status van de kinderen is bepaald op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Basisonderwijs, Voorbereidend Beroepsonderwijs (VBO) of MAVO wordt als laag opleidingsniveau beschouwd; midden is gescoord wanneer moeders hun HAVO of VWO hebben afgerond; en hoog wanneer moeders op HBO of Universitair niveau zijn opgeleid. Het klinisch beeld van de kinderen is bepaald met behulp van de handleiding CBCL (Verhulst en anderen, 1990). In Tabel 3.2 wordt een overzicht gegeven van de klinische CBCL-scores en de klinische scores op de afzonderlijke gedragsdimensies: internaliserend en externaliserend gedrag.

Tabel 3.2. Overzicht overige achtergrondvariabelen onderzoeksgroep

<i>Achtergronden</i>	<i>Pleeg</i> n = 45	<i>Eigen</i> n = 48	<i>Totaal</i> n = 93
<i>Opleiding (pleeg)ouders</i>			
Laag	10 (22)	13 (27)	23 (25)
Midden	18 (40)	15 (31)	33 (35)
Hoog	16 (36)	15 (31)	31 (33)
Missing	1 (2)	5 (10)	6 (3)
<i>Etnische achtergrond kind</i>			
Migrant	18 (40)*	5 (10)*	23 (25)*
<i>Onderwijs kind</i>			
Speciaal onderwijs	14 (31)*	- *	14 (15)*
<i>Child Behaviour Checklist</i>			
CBCL klinisch	12 (27)	9 (19)	21 (23)
Niet- klinisch	28 (62)	39 (81)	67 (72)
Missing	5 (11)	-	5 (5)
Internaliserend gedrag	9 (20)	5 (10)	17 (18)
Externaliserend gedrag	7 (16)	3 (6)	13 (14)

*P < .05 volgens χ^2

3.1.3. Samenvatting samenstelling onderzoeksgroep

De omvang van de groep pleegkinderen en de groep eigen kinderen is nagenoeg gelijk. De samenstelling van de twee onderzoeksgroepen komt overeen qua geografische spreiding, leeftijd en sociaal-economische klasse. Pleeg en eigen kinderen verschillen ook niet significant in hun CBCL-scores. Dit is in overeenstemming met de onderzoeksopzet: tijdens de werving is gezocht naar pleegkinderen met niet al te grote problemen.

Naast overeenkomsten is er een klein aantal verschillen. Hoewel dit verschil niet significant is, bevinden zich onder de pleegkinderen iets meer meisjes dan jongens. Bij de pleegkinderen gaat een aantal kinderen naar het speciaal onderwijs, terwijl de eigen kinderen allen uit het reguliere basisonderwijs afkomstig zijn ($\chi^2(1) = 17.508, p < .05$). Tenslotte zijn er onder de pleegkinderen meer migranten dan onder de eigen kinderen ($\chi^2(1) = 11.384, p < .05$).

Gegeven deze resultaten ben ik ervan uitgegaan dat de groep pleegkinderen en de groep eigen kinderen voldoende overeenkomsten vertonen om tot vergelijkingen te komen. Het groter aantal allochtonen onder de pleegkinderen is een weergave van de totale pleeg-kindpopulatie. Onder het totale aantal pleegkinderen is eenderde van allochtone afkomst.

In de steden Amsterdam, Rotterdam en Den Haag is zeker 50% van de kinderen van allochtone afkomst.² Het aantal pleegkinderen dat gebruik maakt van speciaal onderwijs is in overeenstemming met de data van Strijker & Zandberg aangaande de samenstelling van de pleegzorgpopulatie in Nederland in 1999. Ten tijde van dit onderzoek maakte 23% van de totale pleegkindpopulatie gebruik van speciaal onderwijs.

3.1.4. De achtergronden van de pleegkinderen

Over de pleegkinderen is een aantal extra gegevens verzameld, via een vragenlijst voor de pleegouders. Over de mogelijke redenen van uithuisplaatsing, de leeftijd waarop het kind voor het eerst uit huis werd geplaatst, in welke pleeggezinnen en andere instellingen het kind sinds de uithuisplaatsing heeft gewoond, het kader (vrijwillig of justitieel) en het perspectief (langdurig of terugkeer naar huis) van de huidige pleeggezinplaatsing, de verblijfsduur van het pleegkind in het huidige pleeggezin en de mate van contact met het gezin van oorsprong.

Tabel 3.3. geeft een overzicht van de redenen van de uithuisplaatsing in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 3.3. Overzicht redenen uithuisplaatsing

	<i>Meisjes</i> n = 27	<i>Jongens</i> n = 18	<i>Totaal</i> n = 45
Pedagogische onmacht	11 (41)	11 (61)	21 (47)
Emotionele verwaarlozing	9 (33)	5 (28)	14 (31)
Fysieke verwaarlozing	7 (26)	4 (22)	11 (24)
Verslaving ouders	6 (22)	4 (22)	10 (22)
Emotionele mishandeling	4 (15)	4 (22)	8 (18)
Pedagogische verwaarlozing	5 (19)	3 (17)	8 (18)
Psychiatrische problemen ouders	6 (22)	-	6 (13)
Seksuele mishandeling	4 (15)	-	4 (9)
Anders	4 (15)	6 (33)	10 (22)

Meestgenoemde redenen zijn: pedagogische onmacht van de ouders (47%), emotionele verwaarlozing (31%), fysieke verwaarlozing (24%) en verslavingsproblemen van de eigen ouders (22%). In 22% van de gevallen werden er andere redenen genoemd, bijvoorbeeld een echtscheiding of het overlijden van een of beide ouders. De aanleiding tot de

² Factsheet Pleegzorg, 2002

pleeggezinplaatsing lijkt vooral gelegen in de gezinsomgeving van het kind. Als er kindfactoren in het geding zijn wordt in ons land eerder gekozen voor Therapeutische Gezinsverpleging of residentiële opvang (Robbroeckx & Emans, 1997).

Tabel 3.4. geeft een overzicht van de overige plaatsingsachtergronden bij de pleegkinderen in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 3.4. Overige plaatsingsachtergronden van de pleegkinderen

	<i>Meisjes</i> n = 27	<i>Jongens</i> n = 18	<i>Totaal</i> n = 45
<i>Leeftijd uithuisplaatsing</i>			
0-3 jaar	19 (70)*	6 (33)*	25 (56)
≥ 4 jaar	7 (26)	11 (61)	18 (40)
Missing	1 (4)	1 (6)	2 (4)
<i>Aantal verblijfsadressen</i>			
1 adres	6 (22)	4 (22)	10 (22)
2 adressen	6 (22)	3 (17)	9 (20)
≥ 3 adressen	14 (52)	11 (61)	25 (56)
Missing	1 (4)	-	1 (2)
<i>Kader plaatsing</i>			
Juridisch	24 (89)	13 (72)	37 (82)
Vrijwillig	3 (11)	4 (22)	7 (16)
Missing	-	1 (6)	1 (2)
<i>Perspectief plaatsing</i>			
Langdurig verblijf	26 (96)	16 (89)	42 (93)
Terugkeer naar huis	1 (4)	1 (6)	2 (4)
Missing	-	1 (6)	1 (2)
<i>Verblijfsduur in huidige pleeggezin</i>			
6 maanden – 1 jaar	2 (7)	2 (11)	4 (9)
1 – 2 jaar	1 (4)	2 (11)	3 (7)
> 2 jaar	24 (89)	13 (72)	27 (60)

*P < .05 volgens χ^2

De leeftijd van uithuisplaatsing verschilt bij meisjes en jongens significant: meisjes worden op jongere leeftijd (0-3 jaar) uit huis geplaatst, terwijl het merendeel van de jongens op iets latere leeftijd (ouder dan 4 jaar) uit huis worden geplaatst ($\chi^2(1) = 6.0, p < .05$).

Een aantal kinderen heeft voor de komst in het huidige pleeggezin al in andere pleeggezinnen, tehuizen of instellingen gewoond. De meeste pleegkinderen verblijven na de uithuisplaatsing op 3 of meer verschillende adressen (56%). Bijna alle kinderen werden in

een pleeggezin geplaatst vanuit een juridisch kader (82%). Van de uithuisplaatsingen is slechts 4% gericht op een uiteindelijke terugkeer naar huis. Tenslotte verblijven de meeste pleegkinderen al langere tijd in het huidige pleeggezin: meer dan 2 jaar (60%).

Bij alle pleegkinderen zijn één of beide biologische ouders nog in leven. Tabel 3.5. geeft een overzicht van de frequentie waarin pleegkinderen contact hebben met hun biologische ouders in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 3.5. Frequentie van contact met biologische ouders

	<i>Meisjes</i> n = 27	<i>Jongens</i> n = 18	<i>Totaal</i> n = 45
Meerdere keren per maand	1 (4)	2 (11)	3 (7)
Eens per maand	7 (26)	2 (11)	9 (20)
Eens per 2 maanden	4 (15)	4 (22)	8 (18)
Eens per 3 maanden	5 (19)	1 (6)	6 (13)
Incidenteel of geen contact	10 (37)	8 (44)	18 (40)
Missing	-	1 (6)	1 (2)

Tabel 3.5 toont dat ongeveer 40% van de pleegkinderen incidenteel of met één of beide de biologische ouders contact heeft, of met geen van beide biologische ouders in contact staat. De overige pleegkinderen hebben regelmatig contact met één of beide biologische ouders, waarbij de meeste kinderen hun ouder(s) eens per maand of eens per twee maanden zien. Veel kinderen zien hun broers en zussen uit het gezin van oorsprong op het moment dat zij hun ouders bezoeken.

Bij 16% van de pleegkinderen is het contact met broers en zussen verbroken. Bij 51% van de kinderen is de frequentie van het contact met broers en zussen 'anders'. Zij hebben wel contact, maar niet met een bepaalde regelmaat en/of minder vaak dan eens per drie maanden.

3.1.5. Samenvatting achtergrondkenmerken van de pleegkinderen

Meisjes worden overwegend op jonge leeftijd (voor hun 3^e jaar) uit huis geplaatst, jongens gemiddeld iets later (na hun 4^e jaar) ($\chi^2(1) = 6.0, p < .05$). De aanleiding tot de pleeggezinplaatsing lijkt vooral gelegen in de gezinsomgeving van het kind. Het gaat overwegend om perspectiefbiedende plaatsingen (gericht op een langdurig verblijf) vanuit een juridisch kader. Sinds de uithuisplaatsing verblijven de meeste kinderen inmiddels op hun derde adres.

De meeste kinderen hebben regelmatig contact met één of beide biologische ouders. Het contact met broers en zussen is overwegend onregelmatig, of de kinderen zien hen minder vaak dan eens per drie maanden.

3.2. Het onderzoeksinstrument

3.2.1. Operationalisering: van het theoretisch kader naar het onderzoeksinstrument

Inleiding

Dit onderzoek richt zich op wat kinderen motiveert tot een bepaalde reactie in alledaagse conflictsituaties met hun ouders. Het perspectief van het kind staat centraal. Wat maakt het voor het kind innerlijk logisch dat het iets wil, voelt of doet.

Om dit te onderzoeken is door de grondleggers van dit onderzoek een semi-gestructureerd interview ontwikkeld (Miltenburg, Singer & Doornenbal, 1996) (Bijlage 3: Kindinterview). Directe vragen als ‘wat heb je gedaan?’ en ‘waarom?’ bieden het kind onvoldoende steun om op zichzelf te reflecteren. (Singer, in press). Negen tot twaalf jarigen beschikken nog niet over de metacognitieve en introspectieve vaardigheden welke nodig zijn om deze vragen te beantwoorden (Singer en anderen, 2004). Daarom is er gebruik gemaakt van een gestructureerd interview met open concrete vragen. Door concrete vragen te stellen over hun handelen, doelen, belangen en emoties wordt de kinderen een kader geboden om te reflecteren op hun beweegredenen. Dat kader is gebaseerd op het model voor cognitief-affectieve processen dat is uiteengezet in paragraaf 2.2 (Theoretisch kader).

Drie conflictsituaties

Uit het theoretisch kader blijkt dat de cognitief-affectieve schema's van kinderen situationeel en relationeel gebonden zijn. Per situatie kunnen andere doelen, belangen en emoties een rol spelen. Maar gegeneraliseerde verwachtingen van de ander en het Zelf kunnen ook een rol spelen. Vanaf 7 jaar baseren kinderen zich steeds meer op basisovertuigingen als ‘uiteindelijk kan ik het bij mijn ouders niet verbruien’ of ‘ik word alleen geaccepteerd als ik doe wat mijn pleegouders van mij verwachten’. Door in dit onderzoek kinderen te bevragen op drie verschillende conflictsituaties met hun ouders wordt geprobeerd zowel zicht te krijgen op mogelijke situationele verschillen als op mogelijke globale overtuigingen over zichzelf en de ander die leiden tot bepaalde vaste reactiepatronen.

De kinderen zijn de volgende drie conflictsituaties voorgelegd:

1. *De disciplinesituatie*: het kind mag iets niet wat andere kinderen wel mogen (in dit geval een TV programma kijken).
2. *Een situatie van beschaamd vertrouwen*: waarbij de ouder een geheim van het kind verklapt en het kind wordt uitgelachen.
3. *Een situatie van valse beschuldiging*: de ouder beschuldigt het kind van iets dat de ouder zelf fout heeft gedaan.

Fictieve en zelfmeegemaakte verhalen

Onderzoek toont aan dat volwassenen en kinderen anders reageren op vragen naar aanleiding van fictieve conflictsituaties dan op vragen naar aanleiding van zelfmeegemaakte conflictsituaties (Gilligan, 1982; Walker en anderen, 1995). Mensen reageren in ‘theorie’ an-

ders dan ‘in de praktijk’. Op grond van deze bevindingen is de kinderen per conflictsituatie vragen gesteld over: 1) een fictief verhaal over Maarten (de jongens) of Merel (de meisjes); 2) een zelfmeegemaakt verhaal (heb je zelf ook wel eens zo iets meegemaakt?).

Veel onderzoek naar de manieren waarop kinderen omgaan met morele of sociale problemen en conflicten, is gebaseerd op hun reacties op fictieve situaties (Dodge, 1993; Kohlberg, 1984; Orobio de Castro, 2000). Dit onderzoek biedt de mogelijkheid om (het gebrek aan) overeenkomsten te onderzoeken tussen de manier waarop kinderen zeggen in fictieve en zelfmeegemaakte conflictsituaties te handelen.

De interviewvragen

De interviewvragen beginnen steeds met het beginpunt van het schema van cognitief-affectieve processen: Wat gebeurde er?; en dan met het eindpunt: Wat deed je? Daarna worden er vragen gesteld over de doelen, belangen en emoties. De basisstructuur ziet er als volgt uit:

Wat gebeurde er? Het verhaal over de situatie.

Wat deed je toen?

Wat wilde je (met een handeling) bereiken of teweeg brengen?

Was dit belangrijk voor je? Wat maakte dat dit belangrijk voor je was?

Wat voelde je?

Wat maakte dat jij je zo voelde?

Heb je die emotie laten zien? Wilde je dat ook? Wat deed je met het gevoel van binnen?

Wat gebeurde er daarna? Heb je er met iemand over gepraat? Ben je tevreden met je aanpak?

3.2.2. Het onderzoeksinstrument in de praktijk

Het Kindinterview

Bij de vormgeving van het kindinterview is een viertal criteria gehanteerd: aantrekkelijkheid, helderheid, tijdsduur (niet te lang in verband met de concentratie) en verwerkbaarheid van de gegevens (gestructureerd waar het kan en open waar het moet) (LaGreca, 1990; Cook-Gumperez en anderen, 1986; Garbarino & Scott, 1989). Het uiteindelijke instrument bestaat uit een aantal onderdelen.

Ter kennismaking werd aan ieder kind het relatiediagram voorgelegd. Dit is een blad met drie cirkels (Bijlage 4.A.: Relatiediagram; Bijlage 4.B.: Poppetjes relatiediagram) waarin het kind met behulp van poppetjes en dieren van verschillend formaat kan aangeven wie hij of zij als het meest nabij ervaart. Behalve als kennismakingsinstrument, dient het relatiediagram om een beeld te krijgen van de plaats die de (pleeg)kinderen aan hun ouders versus pleegouders toekennen. Het relatiediagram is eerder gebruikt in onderzoek van Weterings (1978; 1998); en bleek een bruikbaar instrument om inzicht te krijgen in de identiteit van belangrijke anderen in het leven van een (pleeg)kind.

Daarna werden er drie verschillende situaties voorgelegd, waarin het kind geconfronteerd wordt met een probleem dat de ouder veroorzaakt: je mag iets niet van je ouders wat

andere kinderen wel mogen (disciplinesituatie); je ouder verklapt een geheim (situatie van beschaamd vertrouwen) en je ouder beschuldigt je ten onrechte van een vergrijp (situatie van valse beschuldiging). Binnen ieder type conflict werden vragen gesteld over zowel een fictieve als een zelfmeegemaakte situatie.

In een aantal slotvragen werden de kinderen uitgenodigd iets te vertellen over hun beoordeling van de opvoeding van ouders in het algemeen: of ze vinden dat ouders dingen beter zouden kunnen doen, wat het belangrijkste is dat er aan ouders moet veranderen, of ze denken dat grote mensen kinderen goed begrijpen en andersom.

De attributen

Uit eerder onderzoek is gebleken dat kinderen beter zijn te interviewen als je ze betreft bij de taak (o.a. McAuley, 1996; Thomas & O'Kane, 2000). Daarom is de vragenlijst gecombineerd met diverse attributen, waarmee de interviewer de aandacht van het kind kan vasthouden en richten. Bij de beschrijving van het kindinterview werd al het relatiediagram genoemd (Bijlage 4). Verder werden de fictieve situaties voorgelegd met behulp van een verhaaltje ondersteund door een tekening (Bijlage 5: Tekeningen fictieve situaties). Ook is er een ernstthermometer ontwikkeld waarmee het kind kan aangeven hoe erg het de conflictsituatie vindt (Bijlage 6: Ernstthermometer). Er zijn pictogrammen gemaakt van de verschillende emoties en van de volgorde van een gebeurtenis om het kind te helpen de zelfmeegemaakte situatie systematisch te vertellen (Waar gebeurde het? Wie waren erbij? Wat deed je toen? Wat waren de gevolgen?) (Bijlage 7: Pictogrammen emoties; Bijlage 8: Pictogrammen verhaalondersteuning). Om kinderen controle te geven over de interviewsituatie kregen zij een stopbord in handen. Hiermee konden de kinderen aangeven dat ze toe waren aan een pauze, geen antwoord wilden geven op de vraag of het interview wilden stoppen.

Vragenlijsten betreffende de achtergrondgegevens

Achtergrondgegevens over de kinderen zijn verzameld via een (pleeg)oudervragenlijst en de Child Behaviour Checklist (CBCL, Verhulst en anderen, 1990).

Alle ouders is een vragenlijst over een aantal demografische kenmerken voorgelegd. De vragenlijst voor de pleegouders en de eigen ouders is voor een groot deel identiek; maar de pleegouders is een aantal extra vragen gesteld over de pleegsituatie (Bijlage 9: (Pleeg)oudervragenlijst). In de vorige paragraaf werd hiervan al een overzicht gegeven.

Om het ouderlijk oordeel over een aantal gedragskenmerken van de kinderen te kunnen meten is aan alle ouders gevraagd de Child Behaviour Checklist in te vullen (Verhulst en anderen, 1990). Op basis van de gedragsbeoordelingen van de ouders is bepaald of het kind tot de klinische, borderline of normale populatie behoort. De CBCL is afgenomen om een beeld te krijgen van de mate van aanwezigheid van gedragsproblemen binnen de onderzoeksgroep. In het bijzonder om na te kunnen gaan of pleegkinderen hierin al dan niet afwijken van de eigen kinderen, of er verschillen tussen jongens en meisjes zijn, en zo ja in welk opzicht.

Interviewtraining

In totaal hebben acht onderzoekers (studenten, projectleiders, projectmedewerkers) de interviews afgenomen. Om ervoor te zorgen dat de interviewers het onderzoeksinstrument op een betrouwbare wijze zouden afnemen zijn zij eerst uitvoerig geïnstrueerd over het doel en de inhoud van het onderzoek. Vervolgens hebben zij twee trainingdagen gevolgd, waarin gekeken werd naar de inhoud (kom je te weten wat je wilt weten?), de techniek (welke middelen gebruik je om de aandacht van het kind vast te houden?), en de relatie (hoe maak je contact met een kind?). Na de eerste trainingdag hebben de interviewers drie proefinterviews afgenomen. Deze zijn door de projectleiders geëvalueerd. De uitkomsten daarvan zijn gebruikt om tijdens de tweede trainingdag die aspecten te trainen die voor de meeste problemen zorgden.

De procedure

Het onderzoek is uitgevoerd binnen een samenwerkingsverband tussen de Rijksuniversiteit van Groningen en de Universiteit Utrecht. Op beide universiteiten was een team aanwezig bestaande uit een projectleider, een projectmedewerker en meerdere studenten. In Groningen hebben twee studenten meegewerkt aan het onderzoek, in Utrecht drie studenten. Alle teamleden hebben meegewerkt aan het afnemen van de interviews, waarbij de kinderen willekeurig over de verschillende onderzoekers zijn verdeeld en iedereen tussen de 10 à 15 kinderen heeft geïnterviewd.

Het interview vond altijd plaats bij de kinderen thuis. Op enkele uitzonderingen na waren de ouders daarbij niet aanwezig. Dit om te voorkomen dat de aanwezigheid van de ouder het kind zou beïnvloeden bij de beantwoording van de vragen.

Soms was niet mogelijk om het gehele interview af te nemen. Dat kon twee redenen hebben. Het kind wist geen eigen verhaal, dan werd alleen het fictieve verhaal afgenomen. Of het interview duurde voor het kind te lang, dan werd de vertrouwenssituatie of vals beschuldigd niet afgenomen. Interviews zijn alleen meegenomen in het onderzoek als het kind de vragen over minimaal twee situaties heeft beantwoord.

Het interview werd op cassette opgenomen. Tijdens de afname van het kindinterview werd aan de ouder gevraagd de oudervragenlijst en de CBCL in te vullen. Op deze wijze kon iedere interviewer bij vertrek gelijk alle data meenemen.

3.3. Analysemethoden: de afzonderlijke categorieën

Het analyseproces van de kindinterviews bestond uit meerdere stappen die ik in de hierop volgende paragrafen zal beschrijven.

3.3.1. Het categorieënsysteem

Aansluitend bij de interviewvragen is er een onderscheid gemaakt tussen de volgende categorieën van uitspraken: handelingen, doelperspectieven, belangen, emoties en emotieregulering. Deze hoofdcategorieën zijn verder onderscheiden in subcategorieën. Hierbij is enerzijds gebruik gemaakt van eerder onderzoek (Pretzlik, 1997; Band, Brotman & Weisz, 1988; Selman, Lavin & Brion-Meisels, 1990); anderzijds zijn de categorieën op inductieve wijze aangepast aan het interviewmateriaal (Bijlage 10: Categorieënsysteem).

Handelingen

De categorie handelingen is onderverdeeld in twee groepen: handelingen gericht op de ouders (externe handelingen); en handelingen gericht op het eigen psychisch functioneren (interne handelingen). Onder de externe handelingen vallen de volgende subcategorieën:

- Stiekem doen (Code 1): *“Maarten gaat naar een vriendje die het wel mag zien. Daar dan logeren en dan kan hij het wel zien”* (eigen jongen, 9 jaar, disciplinesituatie).
- Dwingen, doorzeuren, heftig boos (Code 2): *“Ik heb een beetje een grote mond gehad en een beetje aan het stampvoeten enzo, schreeuwen tegen mijn vader”* (eigen meisje, 11 jaar, disciplinesituatie).
- Argumenteren / vragen waarom: *“Toen zei ik tegen mijn moeder: ‘nou, waarom geef je mij altijd de schuld, een ander kan het toch ook gedaan hebben. Ik heb het niet gedaan’.”* (eigen meisje, 9 jaar, situatie van valse beschuldiging).
- Emoties communiceren: *“Mijn moeder kon wel zien dat ik verdrietig was. Dan kijk je een beetje zo naar beneden.”* (pleegmeisje, 9 jaar).
- Communiceren van boosheid en onvrede (Code 3): *“Toen werd ik een beetje boos, niet heel erg boos hoor, een beetje. En toen dacht ik: ik krijg wel een andere keer eens wat hoor”* (pleegmeisje, 11 jaar, disciplinesituatie).
- Extra je best doen: *“We zijn samen gaan zoeken en toen keek ik ook tussen de bank en toen vonden we hem.”* (eigen jongen, 10 jaar, situatie van valse beschuldiging).
- Sociale steun van vriend(in) of ouder/ volwassene: *“Merel gaat denk ik naar familie toe, haar oma ofzo. Iemand waarmee ze goed kan praten.”* (eigen meisje, 11 jaar, situatie van beschaamd vertrouwen).
- Doen alsof: *“Ik deed alsof omdat ze het anders zagen. Ik was een beetje verdrietig en ik vind het niet leuk als ik in de klas ga huilen. Dus deed ik alsof ik een beetje boos was.”* (eigen meisje, 9 jaar, situatie van beschaamd vertrouwen).
- Het weer goed maken: *“Dan komt mama boven en dan gaan we praten en dan is het weer goed, dan is het over.”* (pleegmeisje, 10 jaar, disciplinesituatie).
- Gehoorzamen / opgeven: *“Twee keer vragen, maar verder niet. Daarna heb ik het er maar bij laten zitten.”* (eigen jongen, 12 jaar, disciplinesituatie).
- Weggaan uit de probleemsituatie: *“Toen vroeg ik of ik even op de gang mocht staan om af te koelen.”* (eigen meisje, 9 jaar, situatie van beschaamd vertrouwen).

De interne handelingen zijn onderverdeeld in:

- Relativeren / afleiding zoeken: *"Ze zei dat we er geen geld voor hadden en toen dacht ik: dan wil ik het ook helemaal niet. Wat jammer, maar het is niet zo erg en met kerst gaan we ook cadeautjes doen."* (eigen meisje, 11 jaar, disciplinesituatie).
- Emoties uiten als je alleen bent: *"Misschien gaat hij zitten huilen op zijn kamer. Maar niet waar anderen bij zijn."* (eigen jongen, 10 jaar, situatie van beschaamd vertrouwen).

Doelperspectieven

De categorie doelperspectieven is gebaseerd op onderzoek van Selman en collega's naar het omgaan met conflicten (1980; Selman & Demorest, 1984; Selman en anderen, 1990). Selman onderscheidt verschillend niveaus van perspectief nemen. Voor dit onderzoek bleken de volgende niveaus relevant:

1. Eenzijdig gericht op het veranderen van de ander (Ander je wil opleggen)
2. Eenzijdig gericht op het Zelf veranderen (Aanpassen / Jezelf redden)
3. Tweezijdig, enerzijds gericht op het veranderen van de ander en anderzijds gericht op het halen van eigen doelen. Bij het reflecteren op de eigen wensen reflecteert het kind ook op de gedachten van de ander en zoekt naar compromissen (Tweezijdig compromis).
4. Gericht op wederzijdse belangen en de relatie. Anticiperen op en integreren van de reactie van de ander met betrekking tot de belangen van het zelf. Er wordt onderhandeld met het oog op de relatie en gedeelde waarden (Wederzijds begrip).

Afhankelijk van de situatie bleken de kinderen gericht op andere concrete doelen. Daarom zijn per situatie de doelperspectieven nader geoperationaliseerd en geconcretiseerd. Ik zal hiervan enkele voorbeelden geven. In de hoofdstukken waarin de verschillende conflictsituaties centraal staan wordt hier nader op ingegaan.

1. Eenzijdig de ander je wil opleggen
 - In de disciplinesituatie: ouder ertoe bewegen je toch je zin te geven. *"Ik ging zeuren dat ik een Tamagotchi wou. Heel boos naar mijn kamer, met deuren slaan en boven aan de trap schreeuwen enzo. Zodat ik mijn zin zou krijgen."* (eigen meisje, 9 jaar).
 - In de situatie van valse beschuldiging: ouder ertoe bewegen of te dwingen je te geloven. *"Zeggen van: 'ik heb het echt niet gedaan hoor!' Een beetje naar de schreeuwerige kant. Zodat ze dan misschien zou zeggen van: nou misschien heb je het wel echt niet gedaan."* (eigen meisje, 11 jaar).
2. Eenzijdig aanpassen / jezelf redden
 - Disciplinesituatie: opgeven uit angst voor straf en gevoel van machteloosheid: *"Ik kon geen woord terugzeggen, anders moest ik naar boven. Ik zei alleen maar 'oh' en heb niet laten merken dat ik boos was. Dan doe ik snel een glimlachje om mijn mond."* (pleegmeisje, 10 jaar).
 - Situatie van beschaamd vertrouwen: niet reageren, de situatie relativeren of stoer doen zodat de ander zo snel mogelijk ophoudt en het uitlachen stopt. *"Ik was wel boos,*

maar ik zei niks. Anders denken ze: die kan ook niet tegen een grapje" (pleegmeisje, 12 jaar).

3. Tweezijdig compromis

- Disciplinesituatie: je zin willen krijgen, maar binnen de grenzen van de ouder. Uiteindelijk is de relatie met de ouder belangrijker en geven deze kinderen het (direct of na het uiten van hun onvrede) op omdat ze vinden dat de ouder gelijk heeft, of omdat ze ruzie en onenigheid met de ouder willen voorkomen. *"Dan doe ik een beetje boos dat ik ook nog een stukje film wil zien en dat mijn vriendinnen ook later naar bed mogen. Maar uiteindelijk moet ik toch gewoon naar bed en ga ik naar boven. Ik luister liever en ga vroeg naar bed dan dat mijn moeder boos op me wordt."* (eigen meisje, 11 jaar).

- Situatie van beschaamd vertrouwen: als de ouder de eigen fout inziet, is het kind bereid het vertrouwen (langzaam) weer op te bouwen. *"Om haar duidelijk te maken dat ze dat niet moet doen. Want dan krijg je misschien een beetje van het vertrouwen terug."* (eigen jongen, 12 jaar).

4. Wederzijds begrip

- Situatie van beschaamd vertrouwen: uitleggen en laten zien hoe vervelend je het vindt, zodat de ouder dit begrijpt en voortaan meer rekening zal houden met de gevoelens van het kind. *"Toen zei ik: ik vond het eigenlijk niet zo heel leuk dat je dat hebt verteld, maar je hebt het nou toch al verteld dus maakt het niet zo heel erg meer uit. Maar de volgende keer moet je dat maar gewoon niet meer doen. Ik wilde bereiken dat ze het niet nog een keer zou doen en rekening zou houden met mij. En dat ze zou begrijpen dat ik het niet leuk vond."* (eigen meisje, 8 jaar).

- Situatie van valse beschuldiging: opbouw van een gedeeld kader waarbij de ouder het kind niet op voorhand de schuld geeft, maar eerst kijkt hoe de situatie eruit ziet. *"Dat ze begrijpt dat mijn zus ook wel eens iets gedaan kan hebben, dat ze niet altijd mij de schuld moet geven en ze mij zou geloven. Nu gelooft ze iets minder snel meteen mijn zus, en ook wel eens mij."* (eigen meisje, 9 jaar).

Belangen

De kinderen is gevraagd naar de belangen achter hun doelen (wat maakte dat het belangrijk voor je was om dat doel te bereiken?) en hun emoties (wat maakte je boos, verdrietig, et cetera?). De belangen die de kinderen noemden zijn onderverdeeld in:

1. Morele belangen,

- *Het recht op gelijke behandeling / eerlijkheid:* "Ik vond het niet eerlijk. Waarom mag ik nou geen hesje hebben en de rest van de kinderen wel?!" (eigen meisje, 9 jaar, disciplinesituatie).
- *Je hoort elkaar niet vals te beschuldigen:* "Ik vind het niet leuk als ik de waarheid spreek en mijn moeder mij niet gelooft. Dan wordt ze steeds weer boos op me omdat ze denkt dat ik het heb gedaan. Dat is heel vervelend." (pleegmeisje, 12 jaar).

- *Je hoort het vertrouwen niet te beschamen:* "Ik vind dat een pleegmoeder of moeder een geheim moet bewaren als je dat vraagt. Anders kun je haar ook niet vertrouwen." (pleegmeisje, 11 jaar)
 - *Kinderen horen ouders te gehoorzamen:* "Ik vind: als het niet mag van je ouders dan mag het niet. Zij zijn de baas." (pleegjongen, 12 jaar).
 - *Je hoort het weer goed te maken na een verstoring:* "Mijn moeder zei sorry en eigenlijk hoort dat ook zo. Als ik het niet gedaan heb en je komt er later achter dat je het verkeerd had gedacht, dan is het ook logisch dat je even sorry zegt." (eigen jongen, 11 jaar).
 - *Schuld op je nemen:* "Dan krijg ik op mijn kop en meestal denk ik dan dat ik het ook echt gedaan heb. Dan voel ik me een beetje schuldig." (eigen jongen, 10 jaar).
2. Sociale belangen:
- *De relatie met de ouder behouden / herstellen:* "Ik wilde geen geruzie krijgen. Daarom ben ik ook gaan helpen met zoeken, dan is het het snelste weer over." (eigen jongen, 9 jaar).
 - *Erbij horen / niet uitgelachen of gepest willen worden:* "Ik durfde niks meer te zeggen... dan zullen de andere kinderen wel weer gaan lachen." (eigen meisje, 11 jaar).
 - *Je privé niet op straat willen:* "Ik was juist blij dat niemand het wist! Niemand op school weet het ook. Ik wilde liever niet dat iemand het wist." (eigen meisje, 9 jaar).
3. Persoonlijke belangen:
- *Je zin krijgen:* "Het zou leuk geweest zijn als ik mocht zwemmen, want al mij vrienden waren ook bij het zwembad." (eigen jongen, 12 jaar).
 - *Straf van de ouder / erger voorkomen:* "Ik wilde niet dan mijn vader boos zou worden. Dan stuurt hij me naar boven en moet ik direct naar bed. Dan kan ik helemaal niks leuks meer doen." (eigen jongen, 12 jaar).
 - *Je eigen emoties onder controle willen houden:* "Ik wilde ook boos zijn, maar dat durfde ik niet zo goed. Mijn moeder is namelijk best een beetje streng." (eigen meisje, 11 jaar).
 - *Zelfrespect bewaren:* "Ik schaamde me dat ik van mijn fiets was gevallen. Maar doordat ik mee ging lachen met de anderen was het niet erg meer, en zelfs wel een beetje grappig." (eigen jongen, 11 jaar).

Emoties

De hoofdcategorie emoties is onderverdeeld in de tien emoties waar kinderen tijdens het interview uit konden kiezen, te weten: boos, verdriet, schaamte, schuldig, bang, in de war, blij, trots, gewoon / neutraal en doen alsof. Kinderen die als emotie gewoon / neutraal noemen, geven hiermee aan dat zij zich in deze situatie normaal voelen. Doen alsof is een handeling, maar deze handeling wordt door kinderen vaak direct gekoppeld aan een emotie, bijvoorbeeld doen alsof je niet boos bent. De emotiecategorieën komen overeen met de emoties op de icoontjes die aan de kinderen zijn voorgelegd.

Emotieregulering

Per emotie is gekeken hoe het kind dit heeft geuit: heftig, matig, ongewild, of niet laten merken / verbergen. Wat kinderen doen met hun emoties van buiten en van binnen, is opgenomen in de handelingscategorieën.

Overige categorieën

Tenslotte zijn er in het categorieënsysteem nog categorieën opgenomen voor de antwoorden op de vragen over de reflectie van het kind op de beproeving achteraf, het oordeel over de ernst/ zwaarte van het voorval (score op de ernstthermometer) en de antwoorden op de slotvragen over de beoordeling van de opvoeding van ouders in het algemeen.

3.3.2. Betrouwbaarheid

In totaal zijn 14 interviews opnieuw gecodeerd door twee onafhankelijke beoordelaars. A posteriori is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de hoofdcategorieën getoetst met behulp van Cohens Kappa (K) (Wickens, 1989). Deze toetsingsmaat loopt van 0 naar 1 en de mate van overeenstemming is groter naarmate deze dichter bij 1 ligt. De mate van overeenstemming wordt gewoonlijk als voldoende beschouwd als K gelijk is aan, of groter is dan .60 (de Sande, 1986). De resultaten waren bevredigend: handelingen: .80; doelperspectieven .71; belangen .68; emoties .96; emotieregulering .82.

3.3.3. Verschillen tussen situaties en groepen op basis van significanties

Om na te gaan of de procentuele verschillen tussen groepen kinderen statistisch significant zijn, is de Chi-kwadraat toets uitgerekend voor iedere subcategorie binnen de hoofdcategorieën handelen, doelen, belangen, emoties en emotieregulering. Hierbij is naast verschillen tussen pleeg- en eigen kinderen, ook aandacht besteed aan sekse- en leeftjdsverschillen.

Na het berekenen van de verschillen tussen de verschillende kinderen en groepen is de Chi kwadraat toets berekend voor interactie-effecten tussen de gezinssituatie, leeftijd en sekse. Tenslotte is er ook gekeken naar significante verschillen tussen het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal. Hierbij is de niet-parametrische tekentoets voor twee gerelateerde variabelen uitgevoerd. Bij alle berekeningen is een alfa van .05 gebruikt.

3.4. Reactiepatronen

Na de analyse van de afzonderlijke categorieën is gekeken naar de verbanden tussen deze categorieën. Allereerst is gezocht naar patronen van samenhang tussen het handelen en de doelperspectieven van de kinderen. 'reactiepatronen'; geoperationaliseerd als de relatie tussen handelen en doelperspectief.

De eerste stap was het groeperen van kinderen die dezelfde reactie vertonen. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen kinderen die zich heftig, matig en minimaal verzetten. De kinderen die zijn ingedeeld onder heftig verzet proberen de ouder te dwingen (Code 1 of 2, paragraaf 3.3.1, *Handelingen*). De kinderen die zijn ingedeeld onder de matig verzet laten geen dwingend gedrag zien maar communiceren wel hun boosheid of onvrede (Code 3, paragraaf 3.3.1, *Handelingen*). De kinderen die zijn ingedeeld onder minimaal verzet uiten hun boosheid en onvrede niet (Geen code 1,2 of 3).

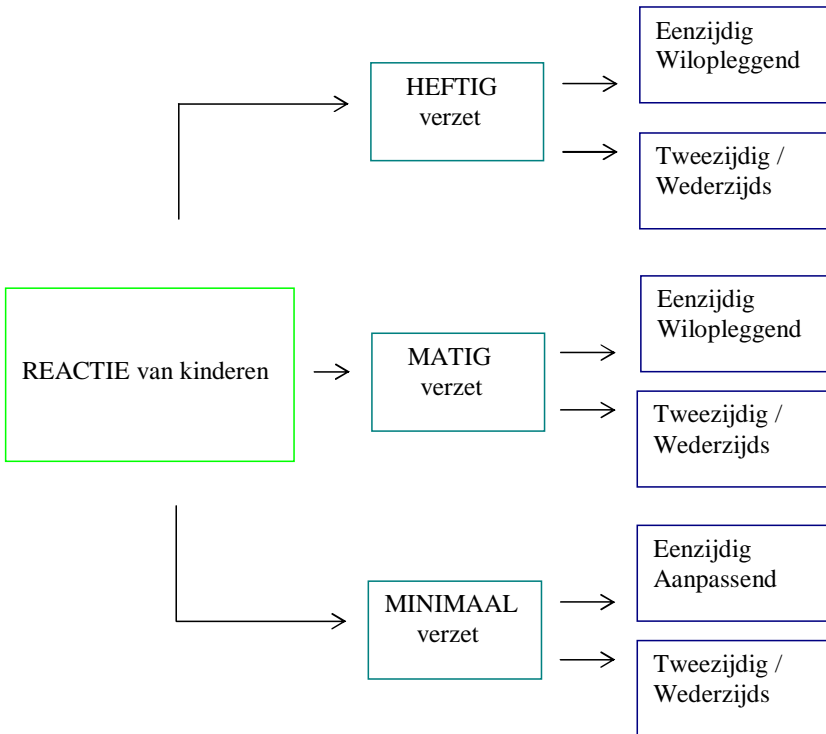
Vervolgens is gekeken naar de samenhang tussen het handelen van kinderen (heftig, matig, minimaal verzet) en hun doelperspectief. Op deze wijze konden zes reactiepatronen worden gereconstrueerd:

1. Heftig verzet, eenzijdig wilopleggend
2. Heftig verzet, tweezijdig of wederzijds
3. Matig verzet, eenzijdig wilopleggend
4. Matig verzet, tweezijdig of wederzijds
5. Minimaal verzet, eenzijdig aanpassend
6. Minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds

De reactiepatronen heftig verzet en matig verzet, vanuit een eenzijdig aanpassend doelperspectief ontbreken. Wanneer een kind zich verzet, past hij of zij zich niet aan. Ditzelfde geldt voor minimaal verzet vanuit een eenzijdig wilopleggend perspectief: kinderen die zich niet verzetten leggen hun wil niet aan anderen op. Bij de reconstructie van de reactiepatronen van kinderen zijn de doelperspectieven tweezijdig en wederkerig samengevoegd. Het was soms moeilijk een onderscheid te maken op grond van de antwoorden op open vragen. Ook kwam het wederzijds doelperspectief weinig voor.

Figuur 2 geeft het besluitschema weer op basis waarvan de verhalen van de kinderen tot een van de zes reactiepatronen zijn gecodeerd.

Figuur 2: Besluitschema reactiepatronen



3.4.1. Betrouwbaarheid van de reactiepatronen

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de reactiepatronen te kunnen meten zijn de verhalen over een zelfmeegemaakte disciplinesituatie na de codering volgens het besluitschema (Figuur 1) door een eerste beoordelaar, door een tweede beoordelaar gehercodeerd. Dit resulteerde in een Cohens Kappa van .79.

3.5. Innerlijke logica

Hetzelfde reactiepatroon kan zijn gemotiveerd vanuit verschillende belangen en emoties. Vanuit dit inzicht zijn de reactiepatronen van kinderen verder gedifferentieerd in de vorm van profielen van innerlijke logica. Hierbij is gekeken naar de belangen, emoties en emotiereguleringen die maken dat een kind voor een bepaald reactiepatroon kiest. Oftewel, uitgaande van het concept van cognitief-affectieve processen, naar het secundaire appraisal-proces dat aan het doelgericht handelen van kinderen ten grondslag ligt.

Profielen van innerlijke logica zijn geoperationaliseerd als: samenhangende patronen van doelgerichte handelingen (reactiepatronen), die gemotiveerd worden door bepaalde belangen, emoties en emotiereguleringen en door meerdere kinderen worden gedeeld. Welke (on)bewuste verbanden leggen kinderen tussen hun handelingen, te bereiken doelen, achterliggende belangen en opgeroepen emoties? Wat maakt het voor een kind *logisch* en *vanzelfsprekend* om op een bepaalde manier te reageren? Kinderen blijken te worden gemotiveerd door achterliggende belangen als gerechtigheid, loyaliteit aan vriendjes, de goede relatie met de ouder willen behouden en angst voor straf. Evenals door de verschillende emoties die een conflictsituatie teweegbrengt.

Sommige kinderen ervaren conflicterende belangen en emoties als schuld, schaamte, verwarring en angst, met innerlijke conflicten tot gevolg. Veel van deze kinderen zijn niet meer in staat doelgericht te handelen. Zij probeerden de ouder bijvoorbeeld te dwingen met heftig verzet, terwijl zij van binnen liever wilden matigen om de goede relatie met de ouder niet op het spel te zetten. Of uitten hun boosheid ondanks angst voor de gevolgen. Wanneer een bepaalde conflictsituatie bij meerdere kinderen innerlijke conflicten teweegbracht, is hier een apart profiel van innerlijke logica van gemaakt.

3.6. Analysemethoden: beantwoording van de hypothesen

In deze paragraaf beschrijf ik hoe de hypothesen (Zie voor een uitgebreide beschrijving: hoofdstuk 2, theoretisch kader) concreet worden beantwoord. De resultaten van deze analyse worden beschreven in Hoofdstuk 7.

De mate van consistentie in reactiepatronen over de drie zelfmeegemaakte situaties heen (Hypothese 1) is gemeten met behulp van de Cohen's Kappa. De Cohen's Kappa meet de mate van overeenstemming tussen de drie waarden op de variabele reactiepatroon in dezelfde groep. De mate van overeenstemming wordt als hierbij voldoende beschouwd als K gelijk is aan, of groter is dan .60 (de Sande, 1986). Echter, per conflictsituatie zijn er 6 mogelijke reactiepatronen (zie Figuur 1) wat over de drie situaties heen resulteert in $6 \times 6 \times 6 = 216$ uitkomstmogelijkheden (de restgroep niet meegerekend). Er zijn 21 kinderen die in alle drie de zelfmeegemaakte situaties op een reactiepatroon hebben gescoord. Dit resulteert in teveel lege cellen om tot een overeenstemmingsmaat te komen. Slechts twee kinderen vertonen over de drie zelfmeegemaakte situaties hetzelfde reactiepatroon. Wanneer heftig en matig verzet vanuit een eenzijdig wilopleggend perspectief en heftig en matig

verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief worden samengevoegd, blijft dit aantal hetzelfde. Tenslotte is bij deze *samengevoegde* reactiepatronen nog gekeken naar de mate van overeenstemming tussen de zelfmeegemaakte disciplinesituatie en de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging alleen, aangezien maar zo weinig kinderen over de situatie van beschaamd vertrouwen een zelfmeegemaakt verhaal hebben verteld. Het aantal uitkomstmogelijkheden wordt hierbij gereduceerd tot $4 \times 4 = 16$ (de restgroep niet meegerekend). Daarbij zijn er 54 kinderen die over beide situaties een zelfmeegemaakt verhaal hebben verteld (kinderen wier verhaal in de restcategorie valt niet meegerekend). 20 kinderen blijken in beide situaties hetzelfde reactiepatroon te vertonen. Dit resulteert met een $n = 54$ nog altijd slechts in een Kappa van .13.

Bij de fictieve verhalen zijn er 65 kinderen die over alle drie de situaties de vragen hebben beantwoord. Uitgegaan van de samengevoegde reactiepatronen (heftig / matig verzet vanuit een eenzijdig of tweezijdig of wederzijds doelperspectief) vertonen hiervan slechts zes kinderen over de drie fictieve situaties hetzelfde reactiepatroon. Ook hier is gekeken naar de mate van overeenstemming tussen de fictieve disciplinesituatie en de fictieve situatie van valse beschuldiging alleen. Van de 72 kinderen die in beide fictieve situaties scoren op een reactiepatroon, zijn er 28 kinderen die een consistentie in reactiepatroon laten zien. Dit resulteert in een zeer lage Kappawaarde van .09.

Bij de kinderen die wel een hoge mate van consistentie laten zien over de verschillende zelfmeegemaakte of fictieve situaties heen, is met behulp van een kwalitatieve analyse nagegaan of hun reactiepatronen verbonden zijn met globale overtuigingen over zichzelf en de ander.

Waar getoetst wordt of er een statistisch significant verband bestaat tussen twee nominale variabelen, bijvoorbeeld tussen gezinssituatie en doelperspectief (Hypothese 2) of tussen sekse en emotieregulering (Hypothese 7), wordt gebruik gemaakt van de Chi Kwadraat toets, altijd met een alfa van 0.5.

Een tweetal hypothesen heeft betrekking op verschillen in de innerlijke logica van pleeg en eigen kinderen. Dat pleegkinderen vaker zouden kampen met verwarring en innerlijke conflicten (Hypothese 6) en dat deze verwarring bij pleegkinderen vaker zou leiden tot ongecontroleerd gedrag (Hypothese 7). Deze hypothesen zullen op kwalitatieve wijze worden getoetst.

4. Disciplinesituatie

O jee, Maarten vraagt aan zijn vader of hij televisie mag kijken. Maar wat gebeurt er: het mag niet! Maar weet je, eigenlijk is dat wel een beetje stom, want wat Maarten vroeg, dat kan best. En wat heel rottig is: andere kinderen die Maarten kent mogen wel TV kijken!

Naar aanleiding van het Maarten (Merel voor de meisjes) verhaal wordt de kinderen gevraagd of ze zelf wel eens zoiets hebben meegemaakt. 85 kinderen (91%) beantwoordden deze vraag bevestigend en vertellen een eigen verhaal. Zij vertellen over situaties waarin zij hun ouders vragen om iets wat ze willen hebben, zoals een huisdier, een duur verjaardagsfeestje of nieuwe kleren (31 %) of om iets wat ze graag willen doen zoals buitenspelen of naar een laat tv-programma kijken (69%). Maar dit mag niet van hun (pleeg)ouders. 36% van de kinderen vindt dat heel erg en 35% van de kinderen een beetje erg.

In dit hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op gevonden verschillen en overeenkomsten tussen pleeg en eigen kinderen in de zelfmeegemaakte verhalen over een disciplinesituatie. Daarna worden verschillen tussen het fictieve en het zelfmeegemaakte disciplineverhaal beschreven. Vervolgens zal ik ingaan op sekse en leeftijdsverschillen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de belangrijkste resultaten.

4.1. Handelen en doelperspectieven

Handelen

In reactie op de weigering van de ouder reageren de kinderen met meerdere handelingen. Het merendeel van de kinderen zegt te gaan argumenteren en aan de ouders te vragen waarom het niet mag (69%). Eenderde van de kinderen laat hevige vormen van verzet zien, bijvoorbeeld door de ouder te dwingen, door te zeuren of hun boosheid heftig te uiten. Zoals Bennie (eigen kind, 10 jaar) die graag een televisie op zijn kamer wil. Hij probeert zijn moeder over te halen door te ruzie te schoppen en te zeuren, en als dat allemaal niet helpt boos naar boven te lopen, met deuren te slaan en op het raam te bonken: *"Ik zat een beetje te ruziën met mama beneden. Ik was aan het zeuren: alsjeblijft mama! Maar zij zei: Nee! Toen ging ik naar boven, gooide de deur open, smiet m dicht en ging heel hard op het raam bonken omdat ik zo boos was op mijn moeder. Ik zei: ik kom nooit meer naar beneden!"*. Andere kinderen communiceren hun boosheid en onvrede wel, maar beperken zich tot een boze toon (18%). Dit is gecodeerd als matig verzet. Jane (pleegkind, 8 jaar) bijvoorbeeld, wil graag zakgeldverhoging. Haar vriendinnetje krijgt 1,50 euro per week en zij 3 euro per maand. Ook Jane begint met argumenteren, maar geeft dan even op, huilt op haar kamertje en doet opnieuw een poging: *"Ik heb het aan mijn moeder gevraagd, maar zij zegt dan dat ik er toch snoep van ga kopen. Ik zei: 'Waarom niet, ik koop echt geen snoep van dat geld'. Toen ben ik naar boven gerend en heb ik op bed liggen huilen. Daarna ben ik weer naar beneden gerend en heb boos gevraagd: 'Waarom mag ik nou niet*

meer zakgeld?". De overige kinderen durven zich niet of nauwelijks te verzetten. Zij gaan weg uit de situatie (35%) en/of besluiten de ouder te gehoorzamen (44%).

Kinderen uiten hun emoties niet alleen van buiten, maar handelen ook met het gevoel van binnen. Zij gebruiken zelfgerichte handelingen als relativeren (54%) en je emoties uiten als je alleen bent (29%). Mies (pleegkind, 13 jaar) is een voorbeeld van een kind dat zich nauwelijks verzet en het gevoel van binnen relateert door iets anders te gaan doen. Mies wil graag een speciaal tv-programma zien: *"Toen ging ik zuchten, en van 'Waarom niet?'. Maar ze zei 'nee'. Toen zei ik: 'Je hoeft niet zo boos te worden'. Dan zegt ze van: 'Wat zeg je? Wie denk je wel niet dat je bent?'. Daarna durfde ik gelijk niets meer te zeggen. Toen ging ik maar niet doorzeuren. Daarna ben ik naar boven gegaan en gitaar gaan spelen. Kon ik ondertussen mooi die boosheid wegspeelen."* Sommige kinderen geven nog sneller op, zoals Jonathan (pleegkind, 9 jaar), die niet naar de film *Flodder* mag kijken: *"Toen ben ik naar bed gegaan. Als ik niet kon kijken, kon ik net zo goed naar bed toe. Ik had nog wel iets anders te doen ofzo."*

Tabel 4.1. geeft een overzicht van de meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.1. Meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Pleeg n = 41	Eigen n = 44
<i>Oudgerelateerde handelingen</i>		
Stiekem doen	1 (2)	1 (2)
Dwingend gedrag (doorzeuren / heftig boos)	7 (17)*	19 (43)*
Argumenteren / vragen waarom	28 (68)	31 (70)
Emoties communiceren, algemeen	19 (46)*	30 (68)*
- Heftig communiceren van boosheid of onvrede	7 (17)	15 (34)
- Matig communiceren van boosheid of onvrede	6 (15)	9 (20)
Weggaan uit de probleemsituatie	13 (32)	17 (39)
Gehoorzamen / opgeven	20 (49)	17 (39)
<i>Zelfgerelateerde handelingen</i>		
Relativeren / afleiding zoeken	21 (51)	25 (57)
Emoties uiten als je alleen bent	11 (27)	14 (32)

*P < .05 volgens χ^2

De pleegkinderen lijken terughoudender te reageren dan de eigen kinderen. Eigen kinderen gaan vaker in de oppositie door de ouder te dwingen ($\chi^2 (1) = 6.8, p < .05$) of hun emoties te communiceren ($\chi^2 (1) = 4.1, p < .05$).

Doelperspectieven

In de disciplinesituatie zijn de verschillende niveaus van perspectief nemen als volgt geoperationaliseerd: 1. Eenzijdig je wil opleggen: de ouder ertoe bewegen of dwingen je toch je zin te geven; 2. Eenzijdig aanpassen: opgeven uit angst voor straf en een gevoel van machteloosheid; 3. Tweezijdig: je zin wil krijgen, maar binnen de grenzen van de ouder. Uiteindelijk is de relatie met de ouder belangrijker en geven deze kinderen het (direct of na het uiten van hun onvrede) op omdat ze vinden dat de ouder gelijk heeft, of ze ruzie en onenigheid met de ouder willen voorkomen; 4. Wederzijds: opbouw van een gezamenlijk kader waarin het kind begrip heeft voor de redenen waarom de ouder 'nee' zegt en vice versa: waarbij de ouder begrip heeft voor de wensen van het kind.

Kinderen blijken verschillende doelperspectieven te hebben. De meeste kinderen proberen eenzijdig hun wil op te leggen. Bijvoorbeeld Bennie (eigen kind, 10 jaar), die doorzeurt en zijn boosheid heftig uit: *"Ik wilde ermee bereiken dat ze het vervelend zou vinden als ik niet meer naar beneden zou komen, en dat ik dan toch die tv zou krijgen."* Maar andere kinderen hebben ook oog voor hun ouders en streven ernaar de relatie goed te houden, een tweezijdig doelperspectief. Jane (pleegkind, 8 jaar) uit haar boosheid met als doel: *"Dat ik meer zakgeld krijg. Achteraf schaam ik me dan wel weer. Dan zeg ik tegen mijn moeder: 'ik ben een beetje uit mijn dak gegaan'. Dan word ik door haar gerust gesteld en dan gaat het wel weer over."* (doelperspectief tweezijdig compromis sluiten). Dat kinderen snel opgeven hangt vooral samen met angst voor straf, zoals bij Jonathan (pleegkind, 9 jaar): *"Anders krijg ik straf en moet ik sowieso meteen naar bed."* (doelperspectief eenzijdig aanpassen / jezelf redden). Andere kinderen geven op omdat ze het 'nee' van de ouder redelijk vinden. Zoals Ralph (eigen kind, 10 jaar), die graag een voetbalwedstrijd wil kijken. Wanneer zijn moeder nee zegt gehoorzaamt hij: *"Meer dan een keer vragen heeft geen zin. En ik snapte ook wel waarom het niet mocht. Het was door de week en anders ben ik de volgende dag op school te moe"* (doelperspectief: tweezijdig compromis sluiten). Tenslotte zijn er ook enkele kinderen die zich richten op wederzijds begrip. Alex bijvoorbeeld (pleegkind, 12 jaar), wil graag GTST zien. Wanneer zijn pleegmoeder zegt dat het niet mag vraagt hij waarom niet: *"Ik wou weten waarom ik niet mocht kijken. En toen wist ik het want ze zei: je bent er nog te jong voor."* Daarna legt hij zich erbij neer want: *"Als je je ouders niet boos maakt kun je veel meer verwachten. Ik vind dat als het niet mag, dan mag het niet. Je ouders zijn de baas."* (wederzijds begripzoekend doelperspectief).

Tabel 4.2. geeft een overzicht van de doelperspectieven van de kinderen in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.2. Doelperspectieven in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	<i>Pleeg</i> n = 41	<i>Eigen</i> n = 44	<i>Totaal</i> n = 85
Je wil opleggen	7 (17)*	22 (50)*	29 (34)
Aanpassen / Jezelf redden	20 (49)*	4 (9)*	24 (28)
Tweezijdig compromis	9 (22)	11 (25)	20 (24)
Wederzijds begrip	5 (12)	5 (11)	10 (12)
Rest	-	2 (5)	2 (2)

*P < .05 volgens χ^2

Ook de doelperspectieven duiden op een terughoudendheid bij pleegkinderen. Eigen kinderen proberen vaker hun wil op te leggen, zonder rekening te houden met de grenzen van hun ouders, terwijl pleegkinderen er vaker eenzijdig op gericht zijn om zichzelf te redden ($\chi^2 (1) = 17.6, p < .05$).

Reactiepatronen: handelen en doelperspectieven

Gekeken naar de samenhang tussen de reactie van kinderen en doelperspectieven waar zij zich op richten, valt allereerst op dat heftig verzet uitsluitend gericht is op een eenzijdig wilopleggend doelperspectief. Deze kinderen zetten dwingen, doorzeuren en het heftig uiten van je boosheid in om hun eigen zin te krijgen. De meeste kinderen die zich matig verzetten, zouden wel graag hun zin willen hebben maar blijven binnen de grenzen van de ouders. Uiteindelijk is de relatie met de ouders voor hen belangrijker (tweezijdig of wederzijds doelperspectief). Minimaal verzet wordt bij veel kinderen gemotiveerd door angst voor straf (doelperspectief eenzijdig aanpassen / jezelf redden). Andere kinderen verzetten zich minimaal vanuit positievere overwegingen: omdat zij het eens zijn met de ouder, ze vinden dat ouders het recht hebben gehoorzaamheid te verlangen, en/of omdat zij beseffen dat zij op een ander moment wel weer een keer hun zin zullen krijgen (tweezijdig of wederzijds doelperspectief).

Tabel 4.3. geeft een overzicht van de reactiepatronen van de kinderen in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.3. Reactiepatronen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Pleeg n = 41	Eigen n = 44	Totaal n = 85
1 Heftig verzet, je wil opleggen	7 (17)*	18 (41)*	25 (29)
2 Matig verzet, je wil opleggen	-	4 (9)	4 (5)
3 Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	6 (15)	5(11)	11 (13)
4 Minimaal verzet, jezelf redden	20 (49)*	4 (9)*	24 (28)
5 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	8 (20)	11 (25)	19 (22)
- Restcategorie	-	2 (5)	2 (2)

*P < .05 volgens χ^2

De reactiepatronen van de pleeg en eigen kinderen verschillen significant ($\chi^2 (1) = 22.0$, $p < .05$). De eigen kinderen verzetten zich vaker heftig om hun wil op te leggen ($\chi^2 (1) = 5.8$, $p < .05$), terwijl de pleegkinderen zich vaker minimaal verzetten en aanpassen om zichzelf te redden ($\chi^2 (1) = 16.5$, $p < .05$).

4.2. Achterliggende belangen en emoties

Belangen

Behalve naar de doelperspectieven van kinderen is gevraagd naar eventuele achterliggende belangen. Hiertoe is gevraagd: 'Wat maakt dat dit doel(perspectief) belangrijk voor je is?' Kinderen geven dan als antwoord: "Ik wil mijn zin krijgen omdat ik het een leuke film vind. Het is grappig. Daarom probeer ik hen over te halen" (persoonlijk belang). Twee andere veelvoorkomende belangen zijn het sociale belang van erbij horen / niet uitgelachen of gepest te willen worden door andere kinderen, en het morele belang van eerlijkheid en gelijke andere kinderen behandeld te worden. Zoë (eigen kind, 12 jaar) vertelt dat het belangrijk voor haar is dat ze net als de andere kinderen op school snoep mag kopen: "Omdat ik er anders niet bij hoor, de andere kinderen mogen wel met snoep op school komen en ik heb dan niks" (sociaal belang: erbij horen, niet uitgelachen of gepest willen worden). Wanneer Bennie (eigen kind, 10 jaar) wordt gevraagd of het voor hem belangrijk is dat hij een tv op zijn kamer krijgt antwoordt hij: "Als je naar de wereld kijkt niet nee, maar voor mij was het op dat moment wel belangrijk, want mijn vriend mocht het wel en ik niet!" (moreel belang: recht op gelijke behandeling/ eerlijkheid). Andere kinderen proberen te voorkomen dat hun reactie negatieve gevolgen heeft. Zij richten zich op het behoud van de goede relatie met de ouder en/of het voorkomen van straf of erger (sociaal belang), zoals Marije (eigen kind, 11 jaar) en Jake (eigen kind, 12 jaar). Wanneer Marije van haar moeder niet naar

de stad mag, laat zij haar onvrede hierover niet merken. Zij vindt het belangrijker om haar moeder terwille te zijn: "Ik wil het niet laten merken omdat ze ook altijd voor me zorgt en ze is altijd bij me. Ze is me dierbaar en dan ben ik niet graag boos". Jake verzet zich niet tegen zijn vader uit angst voor de gevolgen: "Anders wordt hij boos en daar heb ik geen zin in. Dan gaat hij me direct naar boven sturen en moet ik gelijk naar bed. Dan kan ik helemaal niets leuks meer doen."

Tabel 4.4. geeft een overzicht van de meest voorkomende morele, sociale en persoonlijke belangen die bij de kinderen worden geraakt in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.4. Meest voorkomende belangen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Pleeg n = 41	Eigen n = 44
Moreel: recht op gelijke behandeling / eerlijkheid	15 (37)	13 (30)
Moreel: kinderen horen ouders te gehoorzamen	4 (10)	8 (18)
Sociaal: erbij horen, niet uitgelachen / gepest willen worden	31 (76)	30 (68)
Sociaal: relatie met ouder goed houden / straf voorkomen	16 (39)	9 (20)
Persoonlijk: je zin krijgen	33 (80)	36 (82)

NB: Kinderen kunnen meerdere belangen noemen

Emoties

Als kinderen iets niet mogen roept dat allerlei emoties op. Vooral boosheid en verdriet (Zie Tabel 4.5.).

Tabel 4.5. Meest voorkomende emoties in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Pleeg n = 41	Eigen n = 44
Boos	27 (66)	32 (73)
Verdriet	20 (49)	21 (48)

NB Kinderen kunnen meerdere emoties noemen

Aantal belangen en emoties

Vaak ervaren kinderen meerdere belangen en emoties tegelijk. Uit de Tabellen 4.6. en 4.7. blijkt dat 59 kinderen (69%) twee of meer belangen ervaren en 55 kinderen (65%) twee of meer emoties ervaren. Er zijn geen significante verschillen gevonden in het aantal belangen en emoties dat pleeg versus eigen kinderen gelijktijdig ervaren.

Tabel 4.6. Aantal belangen dat kkn. gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte discipline-situatie

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
	n = 41	n = 44	N = 85
≤ 1 belang	10 (24)	16 (36)	26 (31)
2 belangen	18 (44)	14 (32)	32 (38)
≥ 3 belangen	13 (32)	14 (32)	27 (32)

Tabel 4.7. Aantal emoties dat kkn. gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
	n = 41	n = 44	N = 85
≤ 1 emotie	15 (37)	15 (34)	30 (35)
2 emoties	14 (34)	17 (39)	31 (36)
≥ 3 emoties	12 (29)	12 (27)	24 (28)

4.3. Emotieregulering

Wanneer kinderen meerdere belangen en emoties ervaren zullen zij keuzes moeten maken. Kinderen kunnen bijvoorbeeld iets heel graag willen en erg teleurgesteld zijn als het niet mag, maar toch hun boosheid niet laten zien omdat zij bang zijn voor de mogelijke consequenties: "ik heb niets gezegd omdat ik een beetje boos was en geen ruzie wilde krijgen" (eigen jongen, 11 jaar). Bij andere kinderen maakt een opeenstapeling van belangen juist dat zij alles 'eruit knallen': zij willen bijvoorbeeld zowel hun zin hebben, erbij horen, als gelijk andere kinderen worden behandeld. Om te zorgen dat hun wensen worden erkend laten zij (heftig) aan de ander merken dat ze boos en/of verdrietig zijn.

Kinderen die zich zowel boos als verdrietig voelen, kunnen hun verdriet uiten door boos te doen. Boosheid en verdriet worden vaak opgeroepen door dezelfde belangen, het kind voelt zich bijvoorbeeld gekwetst omdat de ouder geen rekening houdt met zijn of haar wensen. Dit roept zowel de neiging op zichzelf te verdedigen (boos worden op de ander) als de neiging om troost te zoeken (verdriet, huilen) en de onderlinge relatie te herstellen. Kinderen kunnen voor een dilemma geplaatst worden: boos zijn op de ouders en tegelijkertijd door hen getroost willen worden. Uiteindelijk kan de grens tussen boos en verdriet dun zijn en kunnen de emoties in elkaar overlopen. Boos doen, schreeuwen en stampen zodat

ouders medelijden krijgen, je getroost wordt en alsnog je zin krijgt. Bo (eigen kind, 9 jaar) is een voorbeeld van een meisje dat expliciet vertelt hoe ze haar verdriet omzet in boosheid: *"Ik ben in mezelf verdrietig, maar dan doe ik dat ik boos ben."*

Sommige kinderen raken erg in de war wanneer zij meerdere (tegenstrijdige) belangen en emoties ervaren. Het (heftig) uiten van emoties gaat dan niet meer weloverwogen, maar wordt gemotiveerd door een allesoverheersend gevoel van verwarring: *"Dan word ik kiewriet en ga ik alle spullen overhoop halen enzo. Dan vergeet ik alles: dat ik geen rommel mag maken. Dan raak ik gewoon nog meer in de war en smijt ik alles op de grond"* (pleegmeisje, 11 jaar).

Het extern reguleren van emoties gaat vaak hand in hand met weldoordachte interne manieren van emotieregulering. Ronald bijvoorbeeld (pleegkind, 12 jaar) vertelt over zijn droefheid van binnen: *"Het gevoel van binnen maak ik weg. Ik laat het naar beneden zakken. Dat gaat van binnen. Gewoon een poosje rustig aan doen, dan gaat het weer terug en dan heb je het"*. Als manieren van innerlijk reguleren noemen kinderen bijvoorbeeld zichzelf afleiden: *"Na een poosje verdwijnt het, dan heb je er een tijdje niet over gepraat en dan denk je er niet zo aan. Als ik er niet over praat vergeet ik het sneller dan wanneer ik er de hele tijd over ga praten"* (eigen meisje, 9 jaar); de situatie relativeren: *"Je probeert het weg te vechten door aan iets leuks te denken, bijvoorbeeld dat er vanavond een lekkere show op tv komt ofzo"* (eigen jongen, 10 jaar); en je emoties uiten als je alleen bent: *"Ik ging mopperen op mijn kamer. Soms ga ik ook een beetje met mijn hoofd bonken in mijn kussen. Daarna kan ik dan wel beter slapen"* (eigen jongen, 10 jaar).

Tabel 4.8. geeft een overzicht van hoe kinderen hun boosheid intern en extern reguleren in absolute aantallen en percentages (%). De categorie boosheidregulering betreft hier een categorie met vier elkaar uitsluitende waarden.

Tabel 4.8. Wel of niet uiten van boosheid in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Pleeg	Eigen	Totaal
	n¹ = 27	n¹ = 32	n¹ = 59
Alleen communiceren van boosheid	8 (30)	5 (16)	13 (22)
Alleen innerlijk reguleren van boosheid	12 (44)	8 (25)	20 (34)
Combinatie communiceren en innerlijk reguleren	5 (19)	19 (60)	24 (41)
Overig	2 (7)	-	2 (3)

¹ n = aantal kinderen dat emotie boosheid noemt

De verdelingen verschillen significant van elkaar

Pleegkinderen en eigen kinderen verschillen significant in hun manier van boosheidregulering ($\chi^2(1) = 11.3, p < .05$). Meer pleegkinderen dan eigen kinderen reguleren hun boosheid alleen van binnen, terwijl eigen kinderen vaker een dubbelstrategie kiezen: ener-

zijds communiceren zij hun boosheid naar hun ouders, anderzijds reguleren zij hun boosheid van binnen zodat het extern uiten van hun boosheid meer gedoseerd gebeurt.

Sommige kinderen hebben duidelijke rituelen ontwikkeld voor de innerlijke regulering van boosheid: *"Dan ga ik even fietsen of zwemmen ofzo. Ik ga dan bijvoorbeeld niet bij iemand binnen spelen. En na een paar dagen is het dan wel weer over. Eerder dat kan ik niet, het blijft dan door mijn hoofd spelen zo van: misschien had ik wat anders moeten zeggen of toch weer dat of dat juist niet. Het is wel lastig dat het steeds maar in mijn hoofd blijft en daarom probeer ik ook afleiding te zoeken"* (pleegmeisje, 11 jaar). Een ander kind vertelt hoe je je boosheid weg kunt stoppen en hoe het weer terug komt als je erover praat: *"Het gevoel blijft gewoon achter mijn rug. Ik zeg het, dan komt het in mijn oren weer terug en zit het binnen in mijn maag en dan gaat het een beetje naar achter en dan laat ik het achter mijn rug"* (pleegmeisje, 11 jaar).

Pleeg en eigen kinderen verschillen niet in de regulering van hun verdriet. De meeste kinderen proberen hun verdriet te verbergen en uiten hun verdriet uitsluitend als ze alleen zijn (59%).

4.4. Profielen van innerlijke logica

Om het algemene beeld van de data gedetailleerder te kunnen beschouwen, is gekeken naar onderlinge patronen van samenhang tussen het handelen, doelen, belangen en de emoties, welke door meerdere kinderen worden gedeeld. Wat maakt het logisch voor kinderen om op een bepaalde manier te reageren? Door welke belangen en emoties wordt het doelgericht handelen van kinderen gemotiveerd?

Voor de disciplinesituatie zijn vijf profielen gereconstrueerd welke variëren in de mate waarin kinderen hun boosheid en onvrede openlijk tonen (heftig, matig of minimaal verzet) en de onderliggende motieven (doelen, belangen en emoties).

Tabel 4.9. geeft een overzicht van de verdeling van de pleeg en eigen kinderen over de vijf gereconstrueerde profielen in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.9. *Profielen van innerlijke logica in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie*

	Pleeg n = 41	Eigen n = 44	Totaal n =85
1 Je móét me mijn zin geven (heftig verzet, wilopleggend)	1 (2)*	15 (34)*	16 (19)
2 Als de ouder nee zegt, weet ik niet meer wat ik moet denken of doen (heftig verzet, verwarring)	6 (15)	3 (7)	9 (11)
3 Als je naar me luistert, begrijp je waarom ik het zo graag wil (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)	6 (15)	5(11)	11 (13)
4 Ik wil wel graag mijn zin, maar ben té bang dat de ouder boos op mij wordt (minimaal verzet, jezelf redden)	20 (49)*	4 (9)*	24 (28)
5 Ik word niet boos, mijn ouders hebben gelijk (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	8 (20)	11 (25)	19 (22)
- Restcategorie	-	6 (14)	6 (7)

*P < .05 volgens χ^2

De profielen van de pleeg en eigen kinderen verschillen significant ($\chi^2 (1) = 30.4$, $p < .05$). De eigen kinderen verzetten zich vaker heftig om hun wil op te leggen ($\chi^2 (1) = 13.9$, $p < .05$), terwijl de pleegkinderen zich vaker minimaal verzetten om zichzelf te redden ($\chi^2 (1) = 16.5$, $p < .05$).

De hierop volgende paragrafen beschrijven de innerlijke logica binnen elk profiel, geïllustreerd door een of meerdere interviewvoorbeelden (Singer, Doornenbal & Okma, 2002; Singer, Doornenbal & Okma, 2004).

4.4.1. Je móét me mijn zin geven (heftig verzet, wilopleggend)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is heftig verzet vanuit een eenzijdig doelperspectief. De kinderen met dit profiel delen de volgende logica: als ik iets niet mag wat ik graag wil, dan ga ik schreeuwen, stampen en heel boos doen (heftig verzet) om mijn ouders te bewegen mij alsnog mijn zin te geven (eenzijdig je wil opleggen). Dat is belangrijk omdat 'het leuk is, ik het wil en ik het recht heb op mijn eigen beslissingen' (persoonlijk belang), 'omdat ik bij leeftijdgenootjes wil horen' (sociaal belang) en/of omdat 'ik dezelfde rechten heb als andere kinderen (moreel belang). Als de ouder niet aan hun wensen tegemoet komen zeggen al deze kinderen zich boos te voelen.

Een sprekend voorbeeld is het verhaal van Jeroen (eigen kind, 11 jaar). De moeder van Jeroen gaat niet in op zijn verzoek te mogen laser-questen met zijn verjaardag. Maar voor

Jeroen staan er evidente belangen op het spel: laser-questen is ‘cool’, en andere kinderen mogen het ook. Daarom blijft hij aandringen bij zijn ouders:

Jeroen: Ik begon een beetje rood aan te lopen en ging ik een beetje brutaal doen en toen ging ik stampvoetend naar mijn kamer Ik zei: nu ga ik naar mijn kamer. Heel lang! Op mijn kamer zette ik de muziek keihard aan. Om op die manier de aandacht van mijn ouders te trekken en dat ze dan toch wel medelijden krijgen. Toen schreeuwde mijn vader: kom nou maar naar beneden, een beetje boosachtig, en eh ja toen heb ik een donderpreek gehad. Een paar stevige woordjes over me heen.

De aanpak van Jeroen leidt dus niet tot het door hem gewenste resultaat. Maar dit is voor hem geen aanleiding zijn strategie aan te passen. Op de vraag ‘Zou je het de volgende keer anders aanpakken?’ antwoordt hij:

J: Ik denk dat ik het dan gewoon wat harder aan ga pakken. Drammen en brutaal zijn, maar dat het zo komt te liggen bij je ouders dat ze zeg maar denken ‘we moeten er toch een keer vanaf komen, hoe doen we dat? door toch dat voor zijn partijtje te geven’.

I: Heb je misschien nog een andere manier van harder aanpakken behalve drammen?

J: Gewoon zeggen: jullie hebben niet meer zoveel over mij te vertellen, je bent niet meer helemaal de baas over mij, ik mag toch zelf ook wel weten wat ik ga doen....

De kinderen met motivationele profielen als die van Jeroen zijn niet bang om de relatie met hun ouders op het spel te zetten. Een jongen als Jeroen denkt zelfs dat zijn boosheid zijn ouders er uiteindelijk toe zal bewegen om toe te geven. Hoewel uit de verhalen van deze kinderen blijkt dat zij lang niet altijd hun doel bereiken, lijken zij overtuigd van een grote kans te winnen. Zij noemen niet dat ze bang zijn voor straf en/ of het belang van begrip voor de ouder. Slechts één pleegkind past in dit profiel, terwijl 15 eigen kinderen (34%) dit motivationele profiel laten zien. Dit verschil is significant ($\chi^2(1)=13.9, p<.05$).

4.4.2. Als de ouder nee zegt, weet ik niet meer wat ik moet denken of doen (heftig verzet, verwarring en innerlijke conflicten)

Ook deze kinderen verzetten zich heftig om hun eigen wil op te leggen, maar de achterliggende motivatie is heel anders. De gemeenschappelijke kern is dat hun boosheid verbonden is met innerlijke conflicten en verwarring. Verwarring over het eigen, heftige gedrag en conflicterende emoties en belangen. Waar deze kinderen heftig verzet inzetten om hun zin te krijgen, zijn zij tegelijkertijd bang voor de consequenties van hun eigen gedrag (persoonlijk belang: relatie met de ouder goed houden/ straf voorkomen). Een voorbeeld hier-

van is Boris (eigen jongen, 10 jaar). Hij vertelt dat hij graag een Playstation wil. Wanneer dit van zijn ouders niet mag gaat hij stampen en huilen, tot zijn vader hem voor straf naar zijn kamer stuurt. Over zijn doelperspectief zegt hij: *"Ik krijg het toch nooit. Zelf sparen moet ik. Als ik erom vraag krijg ik alleen maar straf."* De emoties die zij noemen illustreren hun innerlijke strijd: naast woede en verdriet, noemen zij emoties als angst, schuld, schaamte en verwarring. Sommige van hen zijn niet in staat hun emoties, zowel intern als extern, onder controle te houden. Anderen hebben duidelijke systemen en rituelen voor het intern reguleren van hun emoties.

Heftig verzet gemotiveerd door verwarring bleek bij negen kinderen voor te komen (11% van de totale groep): zes pleegkinderen (15%) en drie eigen kinderen (7%). Dit verschil is niet significant. Twee van de eigen kinderen kampen met loyaliteitsconflicten tussen hun gescheiden ouders. Het derde eigen kind voelt zich machteloos omdat zijn ouders steeds hun beloften niet nakomen. Hierdoor krijgt hij enorme woedeaanvallen. Eén pleegkind raakt in de war wanneer ze door haar pleegmoeder voor gek wordt gezet. Een ander pleegkind probeert haar pleegouders tegen elkaar uit te spelen en raakt in de war omdat zij niet weet of ze haar plan aan hen moet opbiechten of niet. Bij de vier overige pleegkinderen blijkt de weigering van de ouder zulke sterke emoties te 'triggeren' dat zij de controle verliezen. Dit resulteert in destructief gedrag: dingen kapot maken, liegen, maar blijven doorzeuren. Een aantal van deze kinderen vertelde dat zij hun verdriet verbergen door het om te zetten in boosheid. Liza, een pleegkind van 11 jaar oud, is hiervan een voorbeeld. Het volgende interviewfragment geeft inzicht in de complexiteit van haar appraisal proces. Liza moet, als het jongste kind, altijd het eerst naar bed. Soms komt ze 's avonds haar bed uit en ziet ze de hele familie met chips, koekjes en cola bij elkaar zitten. Ze wil er dan gezellig bij zitten en ook iets lekkers hebben. Maar dat mag nooit.

Interviewer: Wat doe je dan?

Liza: Als ik niet heel erg boos word, vraag ik steeds weer opnieuw: waarom krijg ik geen koekje, net als de anderen? Uiteindelijk ben ik de kamer uitgelopen, zonder welterusten te zeggen. Maar als ik superboos ben, dan doe ik de deur keihard dicht en stamp ik naar boven. Ik hoop dat ik dan een van de baby's wakker maak zodat ze gaan huilen. Als mijn vader en moeder dan naar mijn kamer komen probeer ik helemaal niets te zeggen omdat ik heel erg boos ben.

I: Dan probeer je niets te zeggen. Wat wil je daarmee bereiken?

L: Omdat ik boos ben en ik het met mezelf heb afgesproken. Dan denk ik bij mezelf: waarom heb ik ze (ouders) niet een klap voor hun muil gegeven met mijn liniaal? Maar dat durf ik eigenlijk niet. Ik vind ze zo stom! Ik ben blij dat ze mijn echte ouders niet zijn. Ik zeg nooit meer wat tegen ze. Zo ga ik dan zitten denken.

I: En is dat ook wat je uiteindelijk doet?

L: Nee. Mijn moeder kan niet slapen als ik boos ben, dus ze komt altijd bij me zitten. Uiteindelijk wordt er dan toch weer gepraat, gewoon aardig en dan is het over.

I: Is het belangrijk voor je dat je moeder weet dat je boos bent?

L: Ja. Ik hoop dat ze boos worden zodat ik ze kan laten zien van: "Zie je nou wel, jullie houden niet van me! ..."

I: Wat maakte je verdrietig?

L: Alsof ik overgeslagen wordt. Dan ga ik denken en dan ga ik een verhaal verzinnen. Dan gebeurt het altijd dat ik overgeslagen wordt. Mijn verdriet komt dan in ieder verhaal terug.

I: Laat je je verdriet zien?

L: Nee, dat is kinderachtig. Dan gaan ze me uitlachen, alsof ik verstoten wordt.

I: Wat doe je met het verdriet van binnen?

L: Ik hou het op, ik ga naar boven en dan barst ik in tranen uit. Als er iemand boven komt ga ik snel achter mijn bureau zitten en zogenaamd zitten spelen. Maar meestal word ik boos wanneer ik verdrietig ben. Dan ga ik schreeuwen: "Stomme huppelkutmoeders."

I: Helpt dat?

L: Ja. Dan ben ik mijn agressie kwijt en dan ben ik opgelucht.

Gebaseerd op het verhaal van Lisa, kan haar gedachtegang worden gereconstrueerd: "Als ik word buitengesloten, wordt het gevoel dat ik niet welkom en geliefd ben bevestigd. Dit doet pijn, meestal is de pijn té erg." Het omzetten van haar pijn in woede heeft een aantal voordelen. Woede verzacht de pijn:

Ik wil mijn ouders toch niet, ze is niet eens mijn echte moeder.

Bij deze kinderen is het heftige verzet niet verbonden met verwachtingen van alsnog hun zin te krijgen. Deze kinderen kampen met onopgeloste innerlijke conflicten, zij twijfelen aan de ouderlijke liefde en aan hun eigenwaarde.

4.4.3. Als je naar me luistert, begrijp je waarom ik het zo graag wil (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij hun boosheid en onvrede gematigd laten merken, gericht op een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Naast het persoonlijke belang dat het leuk is om je eigen zin te krijgen, is het voor deze kinderen tegelijkertijd van sociaal belang de goede relatie met de ouder niet op het spel te zetten en/of straf te voorkomen. Uiteindelijk weegt het belang van een goede verstandhouding met de ouders voor hen zwaarder. Ze proberen wel hun zin te krijgen, maar zonder hierbij over de grenzen van de ouders heen te gaan. Daarom uiten zij hun boosheid en verdriet met mate en leggen zij zich erbij neer of gaan weg uit de situatie als ze het gevoel krijgen hun emoties niet meer de baas te zijn: "Ik luister liever en ga vroeg naar bed dan dat mijn moeder boos op mij wordt" (eigen meisje, 8 jaar). Als het niet lukt om het gewenst doel te bereiken

zoeken zij afleiding, gaan de situatie relativëren, doen alsof het niet belangrijk is of uiten hun boosheid en verdriet als ze alleen zijn: *"Je kunt het altijd proberen. Als het niet lukt ga je gewoon naar bed en dan slaap je ook zo"* (eigen meisje, 11 jaar).

Als voorbeeld het verhaal van Mark (eigen kind, 11 jaar). Hij bezoekt met zijn moeder een winkel waar ze prachtige skelters verkopen. Hij wilde al heel lang een skelter. Er komt een andere jongen de winkel binnen die aan zijn moeder vraagt of hij een skelter mag hebben en tot Mark zijn opperste verbazing stemt die moeder toe. Mark denkt: 'Waarom krijg ik ook geen skelter?'. Dus hij vraagt zijn moeder "Mag ik er ook een?". Maar ze zei: "Nee". Dat het onmogelijk is om op de boerderij zo'n ding te hebben.

Mark probeert zijn moeder over te halen met argumenten, hij wordt een beetje kwaad en gaat in de winkel rondjes rijden met de show skelter. Zijn moeder wordt kwaad en dan geeft hij het op. Mark zegt:

"Mijn moeder was in een slecht humeur en als ik dan blijf zeuren dan blijft het zeker nee. Maar mijn moeder vind het wel altijd zielig voor me, dus misschien krijg ik hem een andere keer. Als ik bijvoorbeeld hard heb gewerkt."

Tegenover de andere jongen, die wel een nieuwe skelter heeft gekregen, probeert hij zijn teleurstelling te verbergen door te denken: 'Ik krijg die skelter nog wel. En als ik er dan een heb is de zijne alweer oud en lelijk. Dan heb ik een gloednieuwe.' Mark controleert zijn boosheid tegenover zijn moeder door de hoop niet op te geven en nieuwe plannen te bedenken om haar over te halen.

Een ander voorbeeld is het verhaal van Maria (pleegkind, 11 jaar). Maria wil heel graag een bepaalde kledingset. Haar vriendin heeft er al een gekregen en ze heeft hem ook in een blad zien staan. Haar moeder heeft haar beloofd dat ze nog een keer kleren gaan kopen, dus ze vraagt haar moeder om deze set.

"Toen zei ze 'nee' en heb ik eerst nog heel lang doorgevraagd of het niet mocht. Maar dat hielp niet want toen mocht het nog steeds niet. Toen werd ik wel een beetje boos, niet heel erg hoor. Ik was wel een beetje chagrijnig van binnen, maar ik deed niet heel erg boos of lelijk ofzo tegen mama."

Na een tijdje vindt Maria het niet meer zo belangrijk. Zij denkt bij zichzelf: *'Ik krijg een andere keer wel weer eens wat hoor. Ik krijg meestal toch hele mooie andere dingen.'* Haar boosheid controleert ze door te doen alsof ze niet boos is.

“”

Ik vind het niet echt leuk als mensen boos tegen elkaar doen. Daarom probeer ik niet te laten merken dat ik boos ben. Dan doe ik anderen verdriet en dat wil ik niet."

Ook Kate (eigen kind, 11 jaar) communiceert haar boosheid zonder over de grenzen van de ouder heen te gaan. Kate vertelt dat zij altijd op tijd naar bed moet. Haar vriendin-

nen mogen veel later. Haar moeder zegt dat ze niet lang genoeg uitslaapt en dan de hele dag chagrijnig is.

I: Wat doe je als je naar bed toe moet?

K: Dan is er een leuke film en dan probeer ik me een beetje onzichtbaar te maken en niets te zeggen. Dan kan ik soms nog een beetje langer opblijven.

En dan zeggen ze ineens van "He, ben jij er ook nog?"

Als ze me dan naar bed sturen doe ik een beetje boos dat ik nog een stukje film wil zien en dat mijn vriendinnen ook later naar bed mogen. Beetje boze stem en lelijk kijken. Dan weet ik eigenlijk al dat het toch niet mag, maar misschien kan ik dan nog even langer beneden blijven. Uiteindelijk ga ik dan toch gewoon naar boven.

I: Wat zou er gebeuren als je niet naar boven gaat?

K: Dan zou mijn moeder boos worden en dat is vervelend. Dan ga je niet zo fijn slapen.

Ik luister liever en ga liever vroeg naar bed dan dat mijn moeder boos op me wordt. Maar je kunt het altijd even proberen. Als het niet lukt ga je gewoon naar bed en dan slaap je ook zo.

I: Ben je tevreden met de manier waarop je het aanpakt?

K: Ja, ik vind het belangrijk om te luisteren. En eigenlijk kan ik er ook niet zo goed tegen om laat naar bed te gaan.

Voor de kinderen die zich matig verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief staat de liefdevolle relatie met hun ouders voorop, zij zijn zich ervan bewust dat het in een relatie gaat om geven en nemen. Tegelijkertijd streven zij naar het krijgen van meer vrijheid en autonomie. In dit soort alledaagse conflicten testen ze de ouderlijke grenzen en manieren om meer onafhankelijkheid te verwerven. Dit profiel komt voor bij zes pleegkinderen (15%) en vijf eigen kinderen (11%). Dit verschil is niet significant.

4.4.4. Ik wil wel graag mijn zin, maar ben té bang dat de ouder boos op mij wordt (minimaal verzet, jezelf redden)

Karakteristiek voor de kinderen in dit profiel is dat alle kinderen hun boosheid en onvrede niet laten zien vanuit een eenzijdig doelperspectief. Ook deze kinderen zouden graag hun zin willen krijgen, maar zij durven dit belang niet na te streven uit angst voor de mogelijke gevolgen of het gevoel machteloos te staan tegenover de autoriteit van de ouder. Daarom laten zij hun boosheid en onvrede niet aan de ouder zien. Nadat zij hooguit vragen waarom het niet mag leggen zij zich erbij neer en gaan weg uit de situatie: *"Er is niets wat zou kunnen helpen. Ze blijven bij wat ze zeggen, of ik nou wel of niet zeur"* (eigen jongen, 10 jaar). Zij uiten hun emoties pas als ze alleen zijn en proberen de situatie te relativiseren: *"Gewoon heel lang blijven zitten en dan denk ik: nu ga ik niet meer boos zijn. Dan ga ik spelen en zo vergeet ik de boosheid, daarna is het weg"* (pleegmeisje, 9 jaar).

Binnen dit profiel kunnen twee varianten worden onderscheiden. Ten eerste zijn er kinderen die snel opgeven omdat ze bang zijn voor de consequenties van opstandig gedrag. Hans (pleegkind, 9 jaar) vertelt dat hij teleurgesteld is wanneer hij niet mee mag op zomerkamp. Het lijkt hem zo leuk 'deel van de groep te zijn; met elkaar in de slaapzak te liggen.' Hij vraagt zijn pleegmoeder waarom het niet mag, maar zij blijft bij haar beslissing. Daarna legt hij zich erbij neer. Al is hij boos en verdrietig, hij laat dit niet merken. *"Ik kan me beter rustig houden, anders vinden ze me een baby."* Of Nick (pleegkind, 12 jaar) die graag wil voetballen met zijn vrienden. Wanneer zijn pleegmoeder hem dit verbiedt, laat hij de zaak liggen: *"Nou, jammer dan. Als je gaat janken krijg je alleen maar rotzooi, ruzie. En ik houd er niet van als ik straf krijg."* Dus ondanks zijn boosheid en verdriet blijft Nick glimlachen: *"Ik doe helemaal niets. Ik weet ook niet wat ik moet doen. Ik ben bang ruzie te krijgen."* Ook Anouk (pleegkind, 10 jaar) houdt haar boosheid in wanneer ze van haar ouders niet het verjaardagscadeau mag vragen dat ze graag wil hebben: *"Ik kon geen woord terugzeggen, anders moest ik naar boven. Ik zei alleen maar 'oh'. Ik had niet laten merken dat ik boos was. Dan doe ik een glimlachje om mijn mond. Ga ik even naar boven, tot tien tellen en rustig zitten. Daarna ging ik gewoon eten, toen was het vanzelf over."*

Ten tweede zijn er kinderen die denken dat ze hun ouders niet op andere gedachten kunnen brengen; Ze voelen zich machteloos. Hun conclusie is: nee blijft toch nee. Zo wil Nicole (pleegkind, 12 jaar) graag een grote zak chips mee naar het zwembad, zodat ze aan haar vriendinnen kan uitdelen. Jammer genoeg geeft haar moeder maar een klein zakje mee. Omdat ze nu niet kan uitdelen is ze boos op haar moeder, en schaamt zij zich en voelt zich schuldig tegenover haar vriendinnen. Door te vragen of ze alsnog een grotere zak mee mag probeert ze haar moeder te vermurwen, maar al snel geeft ze op: *"Ik kan mijn moeder niet op andere gedachten brengen. De volgende keer vraag ik het niet eens meer; het mag toch niet."* Nicole houdt haar emoties voor zich. Maar eenmaal op haar kamer scheldt ze en springt hard op haar bed.

Ook Peter (pleegkind, 10 jaar) geeft direct op als hij van zijn ouders geen tv mag kijken: *"Toen heb ik het ook niet gedaan, ben ik gewoon naar bed gegaan. Dan heb ik pech en misschien is er een andere keer iets leuks. Ga ik de volgende dag wel kijken."* Een andere aanpak zal volgens hem niet werken: *"Ik heb er nog nooit aan gedacht. Dat doe ik niet omdat het toch niet mag. Mijn moeder zegt haast altijd nee. Dus dan kan ik het beter laten."*

Voor deze kinderen weegt het belang straf en andere negatieve consequenties te voorkomen het zwaarst. Gemotiveerd door dit belang zijn deze kinderen goed in staat hun emoties te controleren. Al zijn ze hevig teleurgesteld door de weigering, ze communiceren deze gevoelens niet. Ze uiten hun emoties pas als ze alleen zijn en zoeken afleiding. Sommigen gebruiken zelfhypnose, rituele lichamelijke bewegingen of krijgen buikpijn tot hun moeder komt om ze te troosten. Dit profiel werd gevonden bij twintig pleegkinderen (49%) en vier eigen kinderen (9%). Dit verschil is significant ($\chi^2(1)=16.5, p<.05$).

4.4.5. Ik word niet boos, mijn ouders hebben gelijk (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij zich minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Bij deze kinderen overstijgen morele en relationele belangen hun persoonlijke wensen. Zij vinden het vanzelfsprekend en belangrijk dat ouders regels opleggen, daar zijn ze tenslotte ouders voor: *"Als ze zegt van 'doe maar' vind ik het ook niet leuk want dan is ze geen moeder. Dan ben ik de baas over haar in plaats van zij over mij. Ik had natuurlijk wel gehoopt dat ze 'ja' zou zeggen, maar als dat niet zo is, is het ook goed"* (eigen meisje, 11 jaar). Het is voor hen ook belangrijk aan de regels van de ouders gehoorzamen. Zij houden als gouden regel aan: omdat mijn ouders goed voor mij zorgen, moet ik een goed kind zijn. Daarom vragen zij hooguit waarom het niet mag. Als de ouder zijn of haar beslissing een maal heeft toegelicht gaan daarna over tot de orde van de dag: *"Even vragen zo van mag het echt niet. Maar mijn moeder zei echt nee en dan kan het echt niet. Als ik dan doorga met zeuren dan wordt ze echt boos. Dat blijft dan ook zo en dan is het thuis ook niet leuk meer, dus toen ben ik gestopt"* (eigen meisje, 11 jaar). De weigering van de ouder roept nauwelijks een emotionele reactie op; al deze kinderen zeggen zich 'gewoon' te voelen; en soms ook een beetje verdrietig of boos vanwege de teleurstelling. Als deze kinderen zich al boos en verdrietig voelen, laten zij dit niet zien.

Een voorbeeld van een kind met dit profiel is Petra (eigen kind, 11 jaar oud). De vader van Petra vraagt aan haar of ze mee kan helpen met de afwas. *"Eerst zei ik: nee ik wil het niet. Er was een leuk programma op tv en ik wilde hiernaar kijken. Maar later dacht ik: laat ik het maar even doen, want als ik bezig ben vind ik het meestal niet erg meer. En ik help al niet zo vaak. Als mijn vader het dan vraagt, dan kan ik er eigenlijk niet onderuit komen"*. Of Rachel (eigen kind, 10 jaar), zij vertelt dat zij van haar moeder niet naar buiten mag als het donker is of hard regent: *"Anders word ik misschien verkouden, en ik ben altijd bang in het donker. Ik vraag het soms wel. Als het niet mag denk ik alleen maar: jammer dat het niet kan. Ga ik boven spelen ofzo. Ik vind dat niet oneerlijk. Je ouders moeten daarover bepalen, iedere ouder is anders. Ik vind het niet erg, want soms als ik mag mogen hun misschien weer niet"*.

Dit profiel is gevonden bij elf eigen kinderen (25%) en acht pleegkinderen (20%). Dit verschil is niet significant.

4.5. Verschillen tussen het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal

Naast het zelfmeegemaakte verhaal, hebben kinderen gereageerd op het fictieve verhaal over Maarten of Merel. Ik zal hier kort ingaan op de verschillen en overeenkomsten tussen het zelfmeegemaakte verhaal en het fictieve verhaal en nagaan of de verschillen tussen pleeg en eigen kinderen uit het zelfmeegemaakte verhaal blijven staan in het fictieve verhaal. In de eerste plaats valt op dat kinderen zich in het fictieve verhaal vaker heftig durven te verzetten dan in het zelfmeegemaakte verhaal. Bijvoorbeeld stiekem doen komt in het

zelfmeegemaakte verhaal nauwelijks voor, terwijl dit de meest handeling is in het fictieve verhaal ($P = .000$). In het zelfmeegemaakte verhaal gebruiken kinderen vaker gematigder strategieën als vragen waarom ($P = .000$) en het communiceren van emoties ($P = .000$). Ook leggen kinderen zich er in het zelfmeegemaakte verhaal vaker bij neer ($P = .000$).

Tabel 4.10. geeft een overzicht van een verdeling van deze handelingen over het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal in absolute aantallen en percentages (%). De eerste kolom ('fictief') geeft het aantal kinderen weer dat de handeling alleen in het fictieve verhaal noemt, de tweede kolom ('zelf') het aantal kinderen dat een handeling alleen in het zelfmeegemaakte verhaal noemt en de laatste kolom ('beiden') het aantal kinderen dat een handeling zowel in het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal noemt. Kinderen kunnen meerdere handelingen noemen.

Tabel 4.10. Handelingen die in significant verschillende mate voorkomen in de fictieve vs. de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	<i>Fictief</i> ¹	<i>Zelf</i> ¹	<i>Beide</i> ¹
Stiekem doen	41 (48)	-	2 (2)
Vragen waarom	8 (9)	31 (36)	28 (33)
Communiceren van emoties	7 (8)	32 (38)	17 (20)
Gehoorzamen / opgeven	5 (6)	29 (34)	8 (9)

¹ $n = 85$, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld
 Bij allen: $P < .05$ volgens de tekentoets

In de tweede plaats blijkt dat kinderen in het fictieve verhaal vaker als doelperspectief eenzijdig je eigen zin krijgen nastreven, terwijl kinderen zich in het zelfmeegemaakte verhaal richten op een tweezijdig doelperspectief, tot een compromis komen ($P = .000$). In zowel de fictieve als de zelfmeegemaakte situatie komt het doelperspectief wederzijds begrip weinig voor. Veel kinderen reageren in een disciplinesituatie vanuit hun eigen standpunt; zij het in de zelfmeegemaakte situatie gematigder dan in de fictieve situatie.

Op de derde plaats valt bij de belangen op dat in het fictieve verhaal een aantal kinderen aangeeft zich schuldig te voelen ($P = .021$): omdat zij zich heftig verzetten maar tegelijkertijd vinden dat zij hadden moeten luisteren en geen dingen horen te doen die niet mogen (bijvoorbeeld stiekem tv kijken). In het zelfmeegemaakte verhaal staat het sociale belang van een goede relatie met de ouders voorop ($P = .013$). Vanuit dit belang matigen kinderen hun verzet en proberen zij tot een compromis te komen. Tabel 4.11. geeft een overzicht van de belangen waarvan de frequentie significant anders is in het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal.

Tabel 4.11. Belangen die in significant verschillende mate voorkomen in de fictieve vs. de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Fictief¹	Zelf¹	Beiden¹
Sociaal: Goede relatie met de ouders	3 (4)	14 (16)	3 (4)
Moreel: Zich schuldig voelen	8 (9)	1 (2)	-

¹ n = 85, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld
Bij allen: P < .05 volgens de tekentoets

Als vierde is gekeken naar de emoties in het fictieve versus het zelfmeegemaakte verhaal. In zowel het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal komen boosheid en verdriet het meest voor. Verdriet komt echter in het fictieve verhaal nog vaker voor dan in het zelfmeegemaakte verhaal (P = .000). De kinderen zijn verdrietig omdat zij hun eigen zin niet krijgen, en omdat zij erbij willen horen en mee willen kunnen praten met de rest. Zij uiten het verdriet pas als zij alleen op hun kamer zijn. In het zelfmeegemaakte verhaal zetten kinderen het uiten van verdriet vaak juist strategisch in, als middel om de ouders over te halen. Verder zijn kinderen in het zelfmeegemaakte verhaal vaker in de war: omdat zij niet begrijpen waarom de ouder 'nee' zegt of overweldigd worden door hun eigen emoties (P = .039). Tenslotte voelen kinderen zich in het zelfmeegemaakte verhaal vaker 'gewoon', niet anders dan anders (P = .004) of noemen andere emoties als teleurstelling, trots of blijdschap (P = .031).

Tabel 4.12 geeft een overzicht van de verdeling van de meest voorkomende emoties over het fictieve versus het zelfmeegemaakte verhaal, in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 4.12. Meest voorkomende emoties in de fictieve vs. de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Fictief¹	Zelf¹	Beiden¹
Boos	18 (21)	11 (13)	48 (56)
Verdrietig*	32 (38)	10 (12)	31 (36)
In de war*	2 (2)	10 (12)	-
Gewoon*	2 (2)	14 (16)	1 (1)
Overige emoties*	-	6 (7)	-

¹ n = 85, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld
* P < .05 volgens de tekentoets

Uit het voorgaande blijkt dat kinderen zich in de zelfmeegemaakte situatie minder heftig verzetten; zij streven vaker naar een compromis vanuit het belang van het behoud van de goede relatie met de ouders. Dit wordt in de motivationele profielen weerspiegeld. In het fictieve verhaal verzetten kinderen zich vaker heftig om hun eigen zin te krijgen (P

=.000). In het zelfmeegemaakte verhaal verzetten kinderen zich vaker gematigd om de ouder over te halen ($P = .006$), of minimaal uit angst voor straf of defaitisme ($P = .021$) of uit acceptatie van ouderlijk gezag ($P = .002$). Tenslotte is er een opvallend verschil tussen de pleeg en de eigen kinderen binnen het fictieve verhaal. Eigen kinderen verzetten zich vaker heftig om hun eigen zin te krijgen ($\chi^2 (1) = 5.2, p < .05$; als $N=85$). Pleegkinderen verzetten zich in het fictieve verhaal vaker heftig uit verwarring en innerlijke conflicten ($\chi^2 (1) = 6.7, p < .05$).

Tabel 4.13. geeft een overzicht van de verdeling van de kinderen over de vijf gereconstrueerde profielen van innerlijke logica in de fictieve versus de zelfmeegemaakte disciplinesituatie.

Tabel 4.13. Profielen van innerlijke logica: de fictieve vs. de zelfmeegemaakte disciplinesituatie

	Fictief n¹ (%)	Zelf n¹ (%)	Beiden n¹ (%)
1 Je moet me mijn zin geven (heftig verzet, wilopleggend)*	31 (36)	5 (6)	11 (13)
2 Als de ouder nee zegt, weet ik niet meer wat ik moet denken of doen (heftig verzet, verwarring)	8 (9)	6 (7)	3 (4)
3 Als je naar me luistert, begrijp je waarom ik het zo graag wil (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)*	1 (1)	11 (13)	-
4 Ik wil wel graag mijn zin, maar ben té bang dat de ouder boos op mij wordt (minimaal verzet, jezelf redden)*	7 (8)	20 (24)	4 (5)
5 Ik word niet boos, mijn ouders hebben gelijk (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)*	2 (2)	15 (18)	4 (5)
- Restcategorie	14 (16)	6 (7)	-

¹ n = 85, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld
* P < .05 volgens de tekentoets

4.6. Gender- en leeftijdsverschillen

Gekeken naar genderverschillen valt op dat jongens en meisjes andere emoties noemen en ook anders met hun emoties omgaan. In het zelfmeegemaakte verhaal noemen alleen meisjes dat zij zich schuldig voelen over het eigen (heftige) gedrag ($\chi^2(1) = 5.5, p \leq 0.5$), terwijl jongens zich vaker gewoon voelen ($\chi^2(1) = 8.5, p \leq 0.5$). Daarnaast zijn meisjes vaker boos (76% tegenover 62%). Dit verschil is niet significant. De emotie verdriet komt bij jongens (46%) en meisjes (50%) bijna in gelijke mate voor. Meisjes communiceren hun emoties vaker naar anderen ($\chi^2(1) = 3.9, p \leq 0.5$). Hoewel niet significant, laten meisjes vooral hun boosheid of onvrede vaker zien (39% tegenover 26%). Het communiceren van verdriet komt bij jongens en meisjes in bijna gelijke mate voor (43% tegenover 39%). Jongens leggen zich er vaker bij neer ($\chi^2(1) = 4.9, p \leq 0.5$). Met hun reactie streven meisjes vaker dan jongens een tweezijdig of wederzijds doelperspectief na, maar dit verschil is niet significant. Bovenstaand patroon wordt ook in de profielen van innerlijke logica weerspiegeld: waar meisjes zich vaker gematigd verzetten om de ouder over te halen, verzetten jongens zich vaker minimaal om zichzelf te redden ($\chi^2(1) = 11.4, p \leq 0.5$).

Bij de leeftijdsverschillen valt op dat oudere kinderen (11-13 jaar) geneigd lijken tot een iets gematigder aanpak. In het zelfmeegemaakte verhaal verzetten iets meer oudere dan jongere kinderen zich matig of minimaal vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief (41% tegenover 30%). Daarbij noemen oudere kinderen vaker het belang dat kinderen hun ouders horen te gehoorzamen ($\chi^2(1) = 4.0, p \leq 0.5$). Verder noemen alleen de kinderen van 11-13 jaar dat zij zich schuldig voelen, terwijl dit bij de 8-10 jarigen niet voorkomt ($\chi^2(1) = 4.0, p \leq 0.5$). In het fictieve verhaal noemen oudere kinderen significant vaker dat Maarten of Merel zich erbij neerlegt ($\chi^2(1) = 11.7, p \leq 0.5$) of de situatie gaat relativeren ($\chi^2(1) = 7.1, p \leq 0.5$).

4.7. Samenvatting

Samengevat vinden de meeste kinderen het (een beetje) erg wanneer de ouder hen iets verbiedt wat andere kinderen wel mogen. In deze situatie proberen de meeste kinderen hun eigen zin te krijgen, overwegend door te onderhandelen en hun emoties, vooral boosheid, te communiceren. Zij proberen hun ouders over te halen zonder hierbij over de grens te gaan. De kinderen worden allereerst sterk gemotiveerd door het persoonlijk belang hun eigen zin te willen krijgen. Tegelijkertijd vinden kinderen het van belang de goede relatie met de ouder niet op het spel te zetten. Daarnaast worden kinderen gemotiveerd door het morele belang dat het niet eerlijk is als je iets niet mag dat andere kinderen wel mogen. Ook zijn zij bang dat zij hun sociale positie op school of onder leeftijdsgenoten kwijt raken.

De pleegkinderen stellen zich in het zelfmeegemaakte verhaal overwegend terughoudender op dan de eigen kinderen. Eigen kinderen proberen de ouders vaker te dwingen om aan hun wensen toe te geven, of communiceren hun gevoel van boosheid en onvrede om de

ouder over te halen. Zij proberen hiermee hun eigen zin te krijgen, vanuit een eenzijdig willopgelegd perspectief. Pleegkinderen lijken vaker bang voor straf, of bang om de situatie te verergeren. Zij proberen zichzelf vanuit een eenzijdig perspectief te redden en staande te houden in de situatie. Binnen het fictieve verhaal zijn de profielen van pleegkinderen heel anders.

In het algemeen blijkt dat kinderen in het fictieve verhaal de grenzen van ouders meer durven uit te dagen dan in de zelfmeegemaakte situatie. Waar Maarten of Merel volgens de meeste kinderen stiekem toch televisie gaan kijken, houden kinderen zich in het zelfmeegemaakte verhaal vaker aan de regels. Als het onderhandelen en communiceren van emoties niet succesvol is, leggen zij zich er uiteindelijk bij neer. Dit wordt ook in de motivationele profielen weerspiegeld: kinderen verzetten zich in het fictieve verhaal overwegend heftig om vanuit een eenzijdig perspectief hun eigen zin te krijgen, terwijl kinderen in het zelfmeegemaakte verhaal zich vaker matig of minimaal verzetten met oog op het behoud van en respect voor de goede relatie met de ouders, of uit angst de situatie te verergeren. Ook de pleegkinderen verzetten zich in het fictieve verhaal vaker heftig dan in het zelfmeegemaakte verhaal. Maar waar het heftig verzet van de pleegkinderen in het fictieve verhaal vaak gemotiveerd wordt door verwarring, verzetten de eigen kinderen zich in het fictieve verhaal vaker weloverwogen om hun eigen zin te krijgen.

Bij de gendersverschillen valt op dat jongens zich in een disciplinesituatie minder verzetten tegen het 'nee' van de ouder dan meisjes. Meisjes verzetten zich vaker gematigd om de ouder over te halen, terwijl jongens zich vaker minimaal verzetten uit angst voor straf of defaitisme. Bij de leeftijdsverschillen tenslotte blijken de oudere kinderen geneigd tot een gematigder aanpak dan de jongere kinderen.

5. Beschaamd vertrouwen

Merel (of Maarten) is verliefd op iemand uit haar klas. Dat is geheim, niemand mag het weten. En weet je wat haar moeder toen deed? Die verklapte het aan de buurvrouw en toen moesten ze samen heel hard lachen. Vooral toen ze zagen dat Merel heel erg rood werd. Merel werd heel erg in haar hemd gezet.

Na het gesprek over dit verhaal werd gevraagd of kinderen zelf wel eens zoiets hadden meegemaakt. De meeste kinderen (71%) antwoorden ontkennend of weten zich niets te herinneren. Enkelen geven daarvoor spontaan een verklaring. Ze zeggen bijvoorbeeld dat hun ouder zoiets nooit zou doen. Of dat ze zelf geen geheimen met hun ouders delen: "Ik vertel mijn ouders niet zoveel" (eigen meisje, 11 jaar). Een enkeling heeft een soortgelijke situatie wel meegemaakt, maar wil er niet over vertellen: "Geen verhaaltje! Dat wil ik achter mijn rug laten, er niet over praten. Want ik word heel verdrietig als ik aan zoiets denk" (pleegmeisje, 11 jaar).

In totaal vertellen 27 kinderen een eigen verhaal, 10 pleegkinderen en 17 eigen kinderen. Dit verschil is niet significant. Achttien kinderen vertellen over een situatie met hun ouders. Ze vertellen over (pleeg)ouders die hen uitlachen, bijvoorbeeld om een video waarop het kind uitglijdt in de modder, of een foto waar het kind in zijn blote billen op staat (3 kinderen). Andere kinderen vertellen over ouders die hen voor schut zet vanwege bepaalde kenmerken en eigenschappen, bijvoorbeeld omdat ze stotteren, te dik zijn of treuzelen met eten (4 kinderen). Ook zijn er ouders die zich bemoeien met verliefdheden of ruzies en pesterijen met vriendjes (5 kinderen). Of een geheim van het kind aan anderen verklappen (6 kinderen).

Wanneer kinderen geen verhaal over hun (pleeg)ouders willen of kunnen vertellen, vertellen zij in sommige gevallen over een voorval met een andere volwassene, veelal hun juf of meester. Bijvoorbeeld dat de juf of meester ten overstaan van de klas vertelt dat een kind verliefd is op een klasgenootje, een vraag over de lesstof als 'dom' bestempelt, of een slecht cijfer tegenover de hele klas bekend maakt.

Op de vraag hoe erg zij het vinden dat hun ouders, leerkracht, of andere volwassene hen op deze manier voor schut zet antwoorden de meeste kinderen dat zij dit heel erg (44%) of een beetje erg (33%) vinden.

5.1. Handelen en doelperspectieven

Handelen

In de situatie van beschaamd vertrouwen komt heftig verzet niet voor. Een aantal kinderen kiest voor een gematigde aanpak waarbij zij zeggen dat ze het niet leuk vinden en een beetje hun boosheid of onvrede communiceren. Een voorbeeld van een kind dat zich matig verzet is Maggie (eigen kind, 9 jaar). Maggie vertelt dat ze nog met een 'poets' slaapt, een klein lapje voor het duimzuigen. Wanneer Maggie en haar moeder op visite gaan bij de buurman vertelt haar moeder dit aan de buurman en alle andere visite: *"Ik zei: dat is niet waar! Ik ging heel boos tegen mijn moeder doen. Ik gaf een lelijk antwoord iedere keer als mijn moeder iets vroeg en iedere keer als mijn moeder naar me keek, keek ik boos terug."* Ook Anna (eigen kind, 10 jaar) laat haar boosheid merken. Nadat haar moeder aan de oppas heeft verteld dat ze verkering heeft met Johan, komt haar geheim via de kinderen van de oppas (een van hen zit bij Anna in de klas) uiteindelijk ook op school terecht: *"Ik heb boos gezegd dat ik het niet zo leuk vond. En dat ik graag wilde dat ze de volgende keer het geheim niet meer zou doorvertellen."* Maar het merendeel van de kinderen verzet zich minimaal. Deze kinderen laten niet merken dat het gedrag van de ouder hen kwetst en boos maakt. Bijvoorbeeld door zich zo klein en onzichtbaar mogelijk te maken, snel weg te lopen, of te doen alsof het niet waar is. Een voorbeeld van een kind dat minimaal reageert is Bregje (eigen kind, 11 jaar). Bregje heeft op school een achterstand met rekenen. Ze is een paar weken ziek geweest en kan naar eigen zeggen ook niet zo goed rekenen. Bregje begrijpt steeds minder van de lessen. De juf zegt tegen haar dat ze dit een beetje dom van Bregje vindt: *"Ik denk dat ik gewoon rood werd en weer naar mijn plaats ben gegaan. Sommige kinderen luisteren mee en dan heb ik het gevoel dat ik voor schut wordt gezet. Ik vond het oneerlijk maar dat durfde ik niet zo goed te laten merken."* Ook Jacob (eigen kind, 10 jaar) laat in de situatie van beschaamd vertrouwen zijn gevoelens niet zien. Jacob vertelt dat hij en zijn vriendje in de disco een leuk meisje hadden gezien. Wanneer het meisje naar huis gaat doet Jacob en zijn vriendje voor de grap alsof ze hierom moeten huilen. De moeder van Jacob vertelt dit verhaal vervolgens aan de rest van de familie: *"Toen ging ik me een beetje schamen. En zeggen: we deden maar alsof hoor mama. Het was maar een grapje. Daarna ging ik naar mijn kamer om er tussenuit te knijpen."*

Tabel 5.1. geeft een overzicht van de meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 5.1. Meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n = 10	Eigen n = 17
<i>Oudgerelateerde handelingen</i>		
Argumenteren / vragen waarom	2 (20)	8 (47)
Emoties communiceren, algemeen*	1 (10)*	8 (47)*
- Matig communiceren van boosheid of onvrede	1 (10)	7 (41)
Sociale steun van vriend(in) of ouder / volwassene*	1 (10)*	8 (47)*
Gehoorzamen / opgeven	3 (30)	4 (24)
Doen alsof	5 (50)	4 (24)
<i>Zelfgerelateerde handelingen</i>		
Relativeren / afleiding zoeken	3 (30)	10 (59)
Emoties uiten als je alleen bent	3 (30)	2 (12)

*P < .05 volgens χ^2

Opvallend is dat eigen kinderen hier gemiddeld meer handelingen noemen dan pleegkinderen (3 handelingen vs. 2 handelingen). Eigen kinderen communiceren vaker hun emoties dan de pleegkinderen ($\chi^2 (1) = 3.9, p < .05$). Hoewel niet significant, vragen eigen kinderen ook vaker waarom de ouder of ander dit doet en zeggen dat ze het niet leuk vinden. Tenslotte zoeken eigen kinderen vaker sociale steun bij de ouder of bij andere kinderen ($\chi^2 (1) = 3.9, p < .05$).

Doelperspectieven

In de situatie van beschaamd vertrouwen zijn de verschillende niveaus van perspectief nemen als volgt geoperationaliseerd: 1. Eenzijdig wil opleggen: Ouder ertoe bewegen of dwingen op te houden met lachen en beschamen; 2. Eenzijdig aanpassen: Niet reageren, de situatie relateren of stoer doen zodat de ander zo snel mogelijk ophoudt en het uitlachen stopt; 3. Tweezijdig: Als de ouder de eigen fout inziet, is het kind bereid het vertrouwen (langzaam) weer op te bouwen; 4. Wederzijds: Uitleggen en laten zien hoe vervelend je het vindt, zodat de ouder dit begrijpt, spijt heeft en voortaan meer rekening zal houden met de gevoelens van het kind.

In de situatie van beschaamd vertrouwen blijken de meeste kinderen gericht op jezelf redden. Bijvoorbeeld Bregje (eigen kind, 10 jaar), die snel terug loopt naar haar plaats wanneer de juf een opmerking over haar maakt: "Ik wilde gewoon gevonden worden net als

alle andere kinderen. Dat er niet tegen je wordt geklierd. Ik wilde gewoon zijn." Of Jacob (eigen kind, 10 jaar), die doet alsof het niet waar is en er snel tussenuit knijpt: *"Ik wilde niet dat ze allemaal vragen zouden gaan stellen van: 'Waarom deed je dat? Is het een leuk meisje?'"* Dat wil ik liever voor mezelf houden." Een aantal kinderen richt zich niet alleen op zelfbehoud, maar ook het herstel van de vertrouwensrelatie met de ouder. Bijvoorbeeld Anna (eigen kind, 10 jaar), die boos tegen haar moeder zegt dat ze het niet leuk vindt en ze niet nog een keer haar geheimen mag doorvertellen: *"Ik wilde bereiken dat ze het een volgende keer niet meer zou zeggen. Het heeft ook geholpen. Mijn moeder heeft gezegd: 'ik zal het een volgende keer echt niet doorvertellen, het is ook heel stom van me, maar het kwam er gewoon uit'"* (tweezijdig compromis). Ook Tilly (eigen kind, 8 jaar) probeert het vertrouwen in haar moeder te herstellen, nadat haar moeder haar geheim heeft doorverteld: *"Ik wilde bereiken dat ze het niet nog een keer zou doen en rekening zou houden met mij. En dat ze zou begrijpen dat ik het niet leuk vond"* (wederzijds doelperspectief).

Tabel 5.2. geeft een overzicht van de doelperspectieven in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen in absolute aantallen en percentages (%). De doelperspectieven van de pleeg en eigen kinderen verschillen niet significant.

Tabel 5.2. Doelperspectieven in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	<i>Pleeg</i> n = 10	<i>Eigen</i> n =17	<i>Totaal</i> n =27
Je wil opleggen	-	2 (12)	2 (7)
Aanpassen / Jezelf redden	8 (80)	9 (53)	17 (63)
Tweezijdig compromis	2 (20)	5 (29)	7 (26)
Wederzijds begrip	-	1 (6)	1 (4)

Reactiepatronen: handelen en doelperspectieven

Gekeken naar de samenhang tussen de reactie van de kinderen en de doelperspectieven waar zij zich op richten, valt allereerst op dat de meeste kinderen zich minimaal verzetten om zichzelf te redden. Door hun boosheid en onvrede over de situatie niet te uiten, hopen zij dat de situatie zo snel mogelijk overwaait en zij zo min mogelijk gezichtsverlies lijden. De kinderen die zich wel matig verzetten, doen dit overwegend vanuit een tweezijdig doelperspectief. Door hun boosheid en onvrede te laten merken, hopen zij dat de ouder begrijpt hoe vervelend ze de situatie vinden, dat de ouder het in het vervolg niet weer zal doen en de vertrouwensrelatie met de ouder wordt hersteld.

Tabel 5.3. geeft een overzicht van de reactiepatronen van de kinderen in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen.

Tabel 5.3. Reactiepatronen in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n = 10	Eigen n = 17	Totaal n = 27
3 Matig verzet, je wil opleggen	-	2 (12)	2 (7)
4 Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	1 (10)	5 (29)	6 (22)
5 Minimaal verzet, jezelf redden	8 (80)	9 (53)	17 (63)
6 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	1 (10)	1 (6)	2 (7)

5.2. Achterliggende belangen en emoties

Belangen

Vervolgens is gevraagd naar de achterliggende motivatie van de reactiepatronen van de kinderen. Allereerst is gekeken naar eventuele achterliggende belangen. Hiertoe is gevraagd: 'Wat maakt dat dit (door kind genoemd doel) belangrijk voor je is?'. Kinderen noemen dan vooral sociale belangen: zij willen niet uitgelachen worden door andere kinderen en willen niet dat hun privé op straat komt te liggen. Maggie (eigen kind, 9 jaar) bijvoorbeeld vertelt: *"Ik was bang dat iedereen me zou gaan uitlachen, daar was ik het allermeeft bang voor* (sociaal belang: niet uitgelachen willen worden). *En dat die buurman het weer verder zou vertellen"* (sociaal belang: privé niet op straat willen). Ook noemen kinderen – gezien de inhoud van het verhaal – het belang van de morele regel dat je het vertrouwen niet hoort te beschamen. En het persoonlijk belang van je zelfrespect bewaren. Zoals Klara (pleegkind, 11 jaar). Wanneer de vader van Klara op een feestje, waar ook twee jongens van haar school zijn, aan anderen vertelt dat zij altijd loopt te treuzelen voelt zij zich heel vervelend *"Ik zeg toch ook niet over hem dat hij vaak de computer kapot maakt. Dat zeg ik ook niet"* (moreel belang: je hoort het vertrouwen niet te beschamen). Zij schaamt zich omdat: *"Iedereen nu wist dat ik te laat kwam en helemaal omdat die jongens van mijn school erbij waren"* (persoonlijk belang: zelfrespect bewaren).

Tabel 5.4. geeft een overzicht van de meest voorkomende morele, sociale en persoonlijke belangen die bij de kinderen worden geraakt in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 5.4. Meest voorkomende belangen in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n = 10	Eigen n = 17
Moreel: je hoort het vertrouwen niet te beschamen	2 (20)	6 (35)
Sociaal: Erbij horen, niet uitgelachen of gepest willen worden door volwassenen	2 (20)	6 (35)
Sociaal: Erbij horen, niet uitgelachen of gepest willen worden door kinderen	4 (40)	8 (47)
Sociaal: je privé niet op straat willen	3 (30)	5 (29)
Persoonlijk: zelfrespect bewaren	2 (20)	5 (29)

NB Kinderen kunnen meerdere belangen noemen

Emoties

Als kinderen in hun vertrouwen worden beschaamd roept dit verschillende emoties op. Meer dan de helft van de kinderen (63%) noemt dat zij zich schamen: schaamte over de ouder die zoiets doet en schaamte tegenover de buitenwereld welke nu een geheim weet dat kinderen liever privé hadden willen houden. Anna (eigen kind, 10 jaar) vertelt: *"Ik schaamde me er ook een beetje voor dat hun dat wisten, ze zaten te praten en te lachen en dan schaam je je toch best wel."* Ook zijn kinderen boos en verontwaardigd over het gedrag van de ouder (41%). Bijvoorbeeld Bernadette (pleegkind, 12 jaar): *"Ik was boos op mijn moeder, dat ze dat vertelde. Ze moet geen geheimen vertellen, dat hoort niet."* Of Tara (eigen kind, 11 jaar): *"Ik was verdrietig dat mijn vader zoiets doorvertelt. Ik zit ermee. Dat is niet fijn."* Verder zijn veel kinderen bang, bijvoorbeeld om gepest te worden of om de ander aan te spreken op zijn of haar gedrag. Een aantal kinderen noemt 'bang' ook expliciet bij de emoties. Tenslotte noemen kinderen een aantal overige emoties. Bijvoorbeeld, een enkeling voelt zich schuldig omdat ze het geheim nooit aan hun ouders hadden moeten vertellen. Zij zien het als hun eigen schuld dat ze nu voor schut worden gezet. Ook zijn er kinderen die in de war zijn, omdat ze dit gedrag van niet van hun ouders verwachten.

Tabel 5.5. geeft een overzicht van de meest voorkomende emoties in de situatie van beschaamd vertrouwen.

Tabel 5.5. Meest voorkomende emoties in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n = 10	Eigen n = 17
Schaamte	4 (40)	13 (76)
Boos	3 (30)	8 (47)
Verdriet	1 (10)	4 (24)
Bang	-	4 (24)
Overige emoties	6 (60)	3 (18)

NB Kinderen kunnen meerdere emoties noemen

Aantal belangen en emoties

Vaak ervaren kinderen meerdere belangen en emoties tegelijk. Uit de Tabellen 5.6. en 5.7. blijkt dat 17 kinderen (63%) twee of meer belangen ervaren en 15 kinderen (56%) twee of meer emoties. Er zijn geen significante verschillen gevonden in het aantal belangen en emoties dat pleeg versus eigen kinderen gelijktijdig ervaren.

Tabel 5.6. Aantal belangen dat kkn gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
	n = 10	n = 17	N = 27
≤ 1belang	5 (50)	5 (29)	10 (37)
2 belangen	3 (30)	5 (29)	8 (30)
≥ 3 belangen	2 (20)	7 (41)	9 (33)

Tabel 5.7. Aantal emoties dat kkn gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
	n = 10	n = 17	N = 27
≤ 1emotie	6 (60)	6 (35)	12 (44)
2 emoties	4 (40)	7 (41)	11 (41)
≥ 3 emoties	-	4 (24)	4 (15)

5.3. Emotieregulering

In een situatie van beschaamd vertrouwen laten de meeste kinderen hun emoties niet zien. Zij reguleren hun gevoelens alleen van binnen. Kinderen willen niet laten merken dat de situatie hen raakt, omdat ze bang zijn dan nog meer voor schut te staan. Vooral schaamte is een emotie die kinderen niet graag laten zien, maar soms gebeurt dit ongewenst. Zoals bij Anna (eigen kind, 10 jaar): *"Ik denk dat ik wel een beetje rood werd. Dat was eigenlijk niet de bedoeling, maar ik kon het niet tegenhouden. Je hoofd wordt gewoon rood. Daar kan je niks aan doen. Mijn hart ging ook sneller kloppen. Maar ik hield gewoon mijn mond en ging weg. Ik denk dat dit het beste was."* En bij Jacob (eigen kind, 10 jaar): *"Ik kreeg hele rode wangen. Op een gegeven moment zat ik op mijn lip te bijten om te voorkomen dat anderen het zouden zien. Ik ging zelf ook een beetje mee lachen om wat er was gebeurd. Zo leek het ook dat het een beetje een grapje was. Liever dat dan dat ze konden zien dat ik me schaamde."*

Tabel 5.8. geeft een overzicht van de mate waarin kinderen hun schaamte wel of niet uiten. Slechts twee kinderen die zich schamen communiceren deze emotie aan anderen. Zij hopen dat de ander juist sneller ophoudt als hij of zij kan zien hoe vervelend het kind het vindt. De meeste kinderen laten hun schaamte niet zien en reguleren deze emotie alleen van binnen (59%). Andere kinderen laten hun schaamte zien zonder dat zij dit willen en noemen verder geen manieren van innerlijke regulering. De reacties van deze kinderen zijn onder overig geplaatst.

Tabel 5.8. Wel of niet uiten van schaamte in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n ¹ = 4	Eigen n ¹ =13	Totaal n ¹ =17
Alleen communiceren van schaamte	-	-	-
Alleen innerlijk reguleren van schaamte	2 (50)	8 (62)	10 (59)
Combinatie communiceren en innerlijk reguleren	-	2 (15)	2 (12)
Overig	2	3 (23)	5 (29)

¹ n = aantal kinderen dat emotie schaamte noemt

Ook hun verdriet laten de meeste kinderen liever niet merken. Zij willen zichzelf niet nóg kwetsbaarder opstellen. Zij houden hun verdriet bijvoorbeeld voor zich door in plaats daarvan boos te doen. Maggie (eigen kind, 9 jaar) vertelt: *"Ik was een beetje verdrietig, maar ik vind het niet leuk als ik in de klas ga huilen. Dan sta ik volgens mij heel erg voor schut. Dus deed ik alsof ik een beetje boos was."*

In deze situatie zijn geen significante verschillen gevonden in de manieren waarop pleeg en eigen kinderen al hun emoties reguleren.

5.4. Profielen van innerlijke logica

Om het algemene beeld van de data gedetailleerder te kunnen beschouwen, is gekeken naar onderlinge patronen van samenhang tussen het handelen, doelen, belangen en de emoties, welke door meerdere kinderen worden gedeeld. Voor de situatie van beschaamd vertrouwen konden drie profielen worden gereconstrueerd, welke variëren in de mate waarin kinderen hun boosheid en onvrede openlijk tonen (matig of minimaal verzet) en de onderliggende motieven (doelen, belangen en emoties). Tabel 5.9. geeft een overzicht van de verdeling van de pleeg en eigen kinderen over de profielen in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen.

Tabel 5.9. Profielen van innerlijke logica in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	Pleeg n = 10	Eigen n = 17	Totaal n = 27
1 Ik laat mijn boosheid zien in de hoop dat ze ophouden (matig verzet, wil oplegend)	-	2 (12)	2 (7)
2 Ik laat mijn boosheid zien om het vertrouwen te herstellen (matig verzet, tweezijdig/ wederzijds)	1 (10)	5 (29)	6 (22)
3 Ik ben bang er tegen in te gaan / ga stoer doen zodat anderen me niet kunnen raken (minimaal verzet, jezelf redden)	8 (80)	9 (53)	17 (63)
- Restcategorie	1 (10)	1 (6)	2 (7)

In het vervolg van deze paragraaf worden de twee meest voorkomende profielen, matig verzet om het vertrouwen te herstellen en minimaal verzet om jezelf te redden, nader omschreven.

5.4.1. Ik laat mijn boosheid zien om het vertrouwen te herstellen (matig verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is matig verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Als de ouder hun vertrouwen beschaamt zijn deze kinderen boos op de ouder, en schamen zij zich tegenover de buitenwereld. Zij laten hun boosheid zien, bijvoorbeeld door een beetje te schreeuwen, boos te kijken of boos de kamer uit te rennen (matig verzet). Op deze willen zij bereiken dat de ouder begrijpt hoe naar zij zich voelen,

zich schuldig voelt en het voortaan niet meer zal doen. Dit is belangrijk omdat het moreel onjuist is om geheimen door te vertellen of een ander te beschamen, zij het vervelend vinden als anderen van hun privé-zaken afweten en het niet fijn is als je wordt uitgelachen of geplaagd. Als de ouder begrip zal tonen, zijn deze kinderen bereid het vertrouwen in de ouder (langzaam) te herstellen.

Een voorbeeld van een kind dat zich matig verzet om het vertrouwen te herstellen is Tara (eigen kind, 11 jaar). Vrienden en collega's van de vader van Tara maken wel eens een opmerking over haar gewicht. Tara vertelt dat zij hier niets aan kan doen: *"Ik sport heel veel, ik kan het gewoon niet helpen dat ik dik ben. Zo ben ik gebouwd. Ik snoep en ik eet niet eens veel. Andere kinderen sporten helemaal niet en die zijn toch heel dun. Dat is iets persoonlijks van mij en ik heb er zelf veel moeite mee."* Tara vertelt over een keer dat haar vader met een collega over haar gewicht staat te praten:

"Ik ging naar boven rennen, naar mijn kamer. Later heb ik het tegen mijn zus gezegd, want ik moest het even kwijt. Toen was ik een beetje opgelucht. Daarna ging ik weer naar beneden. Zodra die meneer weg was ging ik er iets tegen mijn vader over zeggen. Dat ik het vervelend vond. Of hij dat niet meer wilde doen. Ik praatte wel een beetje boos. Ik was boos dat hij zoiets zegt over zijn eigen kind. Ik voelde me gewoon een beetje in de steek gelaten. Ik heb er zelf al genoeg moeite mee dat ik dik ben en ik probeer er ook iets aan te doen. Maar ik wil er zelf ook niet altijd aan denken."

Tara zet haar boosheid bewust in, in de hoop dat haar vader zijn fout inziet: *"Ik wilde dat hij zich schuldig zou voelen. Dan doet hij het niet meer."* Hoewel haar vader niet direct in zijn gedrag heeft laten blijken dat hij zich schuldig voelt, is Tara hier toch van overtuigd:

"Ik denk wel dat ik mijn doel bereikt hebt. Mijn vader zegt niet direct sorry, maar hij voelt zich wel schuldig. Hij zegt het alleen niet, een beetje stoer zijn wel. Hij bleef doorpraten met zijn collega. Hij zag het denk ik wel een beetje, maar het was raar om weg te gaan. Als ik niet alweer naar beneden was gegaan, was hij wel naar mij toegekomen. Het liefste wilde ik dat hij het nooit had gedaan natuurlijk. Dat hij spijt had en het nooit meer zou doen. Hij bedoelde dat wel, maar hij zei het niet."

Ook Klaas (eigen jongen, 11 jaar) laat zijn boosheid zien wanneer zijn moeder zijn vertrouwen beschaamd. Klaas vertelt over een ruzie met de buurjongen en nog een ander vriendje. Omdat hij er verdrietig over is zoekt hij thuis steun bij zijn moeder. Maar het is niet zijn bedoeling dat zijn moeder er met anderen over praat. Terwijl Klaas op zijn kamer zit, vraagt zijn moeder de buurvrouw om raad. Daarna vertelt ze dit aan Klaas:

"Ik zei: 'Je had het niet moeten doen, ik zeg niets meer tegen je, ik vind het hartstikke gemeen'. Ik werd echt heel erg boos op haar! Ik gooide een tijdschrift op de grond en zei: 'Gemenerik! Ik zeg nooit meer wat tegen je!'. Ik wilde dat mijn moeder echt kon zien dat ik het heel vervelend vond. Dat ze weet dat ze het niet moet doen."

Klaas begrijpt wel dat zijn moeder naar de buurvrouw is gegaan omdat ze hem wil helpen en voor hem op wil komen. Maar hij wil niet dat zijn vrienden denken dat hij zijn eigen zaken niet op kan lossen.

"Ik schaamde me voor mijn vriendjes. Dat ze dan mijn moeder zagen aankomen en misschien wel gingen lachen. Misschien gaan mijn vrienden het wel doorvertellen aan andere vrienden en die gaan me dan misschien uitlachen en plagen.

Ik was ook bang dat ze over mijn moeder gingen praten. Want een ander vriendje van mij stuurt altijd zijn moeder en dan vinden ik en mijn vriendjes dat ook heel vervelend.

Later zei ik tegen mijn vriendjes: 'Ik vond het niet leuk dat mijn moeder naar julie toe ging'. En ik vroeg: 'Willen jullie het niet aan iedereen vertellen?'. Ze begrepen me gelukkig heel goed en toen was het over."

Voor deze kinderen staat het belang van het herstel van de vertrouwensrelatie met de ouder voorop. Zij zetten hun boosheid in om te laten zien dat zij het vervelend vinden. Met als doel soortgelijke situaties in de toekomst te voorkomen. Ze hebben er vertrouwen in dit doel ook te bereiken: ze zien de situatie van beschaamd vertrouwen als een vervelend incident in een overwegend goede ouder-kind relatie. Zoals bij Tara: ondanks dat haar vader haar heel erg kwetst en niet woordelijk sorry zegt, is zij ervan overtuigd dat hij zich wel schuldig voelt en het niet zo heeft gemeend. En hoewel Klaas boos is dat zijn moeder zich met zijn zaken bemoeit, begrijpt hij ook dat zijn moeder dit alleen maar doet om hem te helpen: *"Ze zei: 'Ja, maar ik deed het voor je eigen bestwil. En dat weet ik nu."* Ook vind hij hierin naderhand juist een bevestiging van de liefde van zijn moeder: *"Mijn moeder heeft mijn geheimen nog nooit doorverteld. Ze is ook niet zo dat ze er meteen op afgaat, maar dit vond ze gewoon een heel lullig onderwerp. Ik bedoel, dat blijft een echte moeder toch doen, voor haar zoon opkomen. Ik ben het er wel mee eens dat ze het een volgende keer weer doet."*

Dit profiel komt bij één pleegkind (10%) en vijf eigen kinderen (28%) voor. Dit verschil is niet significant.

5.4.2. Ik ben bang er tegenin te gaan / ga stoer doen zodat anderen me niet kunnen raken (minimaal verzet, jezelf redden)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij zich minimaal verzetten om zichzelf te redden. Deze kinderen reageren niet of nauwelijks wanneer de ouder hun vertrouwen beschaamt. Sommige kinderen laten hun emoties niet zien omdat zij dit niet durven. Zij zijn bang dat de situatie anders alleen maar erger wordt. Zoals Taco (eigen jongen, 10 jaar), die volgens zijn meester een domme vraag stelt: *"Ik probeerde mijn gezicht te verbergen. Ik was bang dat de kinderen uit mijn klas me hier later mee zouden gaan pesten. Of dat ik niet zou overgaan, omdat de meester mij misschien niet zo aardig vond."* Of Klara (pleegkind, 11 jaar), die volgens haar vader altijd treuzelt: *"Ik voel me dan heel vervelend, maar ik doe niets want dan gaat hij toch maar door. Als ik dan zeg: 'hou eens op', dan zegt hij nog meer dingen. Zo van: Klara eet nooit door, die zit maar te zeuren' enzo."* Andere kinderen proberen hun gevoel van binnen en van buiten te relativiseren zodat de situatie niet zo erg meer is. Zoals Ronin (eigen kind, 10 jaar): *"Doordat ik ging mee lachen met de anderen was het niet meer zo erg, en zelfs wel een beetje grappig."* Deze kinderen hopen dat de situatie op deze manier zo snel mogelijk overwaait. Dit is belangrijk omdat zij niet willen worden beschaamd, gepest en uitgelachen.

Een voorbeeld van een kind dat zich minimaal verzet om zichzelf te redden is Yacco (eigen kind, 11 jaar). De vader van Yacco heeft 's ochtends bij het opstaan een foto van Yacco zijn billen gemaakt. Later laat zijn vader deze foto aan de hele familie zien. De hele familie maakt er grappen over en moet heel hard lachen. Door zich klein te maken hoopt Yacco de steun van zijn moeder te krijgen, dat zij het gesprek op een ander onderwerp zal brengen:

"Toen ging ik me heel erg schamen. Ik ging heel klein zitten in een grote stoel en zei bijna niets. En toen dacht ik: waarom moeten hun dat weten? Ik vond het niet leuk, vooral niet dat ze over mijn achterlijf gingen praten. Als iemand anders daar in zijn blote billen zou staan en iedereen er steeds over ging praten, zou die dat ook niet leuk hebben gevonden.

Ik was ook bang dat ze het tegen andere mensen en kennissen zouden vertellen, zo van: 'Ik heb een neefje en zijn vader had een foto gemaakt toen hij in zijn achterwerk stond.' Dan beginnen hun daar ook weer over te lachen en gaan zij het weer tegen anderen vertellen.

Door me klein te maken wilde ik de steun van mijn moeder krijgen, dat zij op een ander onderwerp over zou gaan.

Zodra mijn moeder het onderwerp had veranderd had ik het uit mijn hoofd gooid en was ik weer blij."

Michael (pleegkind, 11 jaar) is een voorbeeld van een kind dat zichzelf probeert te redden door te doen alsof hij het niet erg vindt. Michael heeft in de disco met een meisje 'geschuifeld'. Zijn pleegmoeder vertelt dit later aan de gezinsbegeleiding, waar iedereen bij

zit: *"Dan ga ik gewoon een beetje mee lachen. Maar eigenlijk vind ik het toch wel een beetje vervelend. Dan schaam ik me en bloos ik een beetje. Maar ik doe alsof ik het niet zo erg vind."* Door mee te lachen en te doen alsof hij het niet zo erg vindt, hoopt hij dat de anderen ophouden: *"Dat ze zouden stoppen met lachen, want als ze echt zouden zien dat ik me schaamde dan zouden ze me misschien nog meer plagen."*

Deze kinderen verzetten zich minimaal in de hoop dat de situatie hiermee zo snel mogelijk tot een einde komt. Veel van deze kinderen proberen de situatie te relativiseren, bijvoorbeeld door mee te lachen zodat de lol er vanaf gaat. Binnen dit profiel zijn er ook een aantal kinderen die de schuld bij zichzelf neerleggen. Zoals Taco (eigen kind, 10 jaar), die vindt dat de meester ook wel gelijk heeft wanneer hij zegt dat Taco een domme vraag heeft gesteld: *"Ik vond het eigenlijk wel terecht. Als je erover nadenkt... het is best een domme vraag. Ik vind dat je goed na moet denken voordat je een vraag stelt. Een vraag stellen waar je het antwoord eigenlijk al op weet is wel een beetje dom."* Of Daniella (pleegkind, 9 jaar) die zich schuldig voelt wanneer haar ouders lachen om haar gestotter. Die zegt dan tegen zichzelf: *"Je moet niet stotteren, dan kun je niet goed uit je woorden komen. De ander begrijpt het dan niet goed en denkt dan: nu hoef ik het al niet meer te weten."*

Dit profiel komt bij 8 pleegkinderen (80%) en 9 eigen kinderen (53%) voor. Dit verschil is niet significant.

5.5. Verschillen tussen het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal

Naast het zelfmeegemaakte verhaal, hebben kinderen gereageerd op het fictieve verhaal over Maarten of Merel. Ik zal hier kort ingaan op de verschillen en overeenkomsten tussen het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal over een situatie van beschaamd vertrouwen. Allereerst valt op dat kinderen in het fictieve verhaal vaker hun onvrede over het gedrag van de ouder durven te uiten dan in het zelfmeegemaakte verhaal. Een aantal kinderen (15%) verzet zich heftig, bijvoorbeeld door heel boos te worden: *"Ze zou het kopje van de keukentafel pakken en zo in het gezicht van de buurvrouw smijten, de moeder uitschelden en boos worden"* (eigen kind, 11 jaar); of door ook geheimen over de ouder verklappen zodat hij/zij weet hoe het voelt: *"Maarten zou zeggen: dan verklap ik jouw dingen ook"* (pleegjongen, 11 jaar). Ook matig verzet komt in het fictieve verhaal vaker voor. Kinderen communiceren hier vaker hun emoties ($P = .007$), bijvoorbeeld door boos weg te lopen ($P = .000$). Op deze manier proberen zij de ouder ertoe te bewegen hun eigen fout in te zien en/of het vertrouwen te herstellen. Tegelijkertijd is het een goede manier om het nare gevoel van binnen kwijt te raken: *"Als je je gevoel uit heb je daarna een luchtig gevoel. Ik bedoel als je hier (wijst op borstkas) een hele zwarte wolk zit en je wil dat die naar buiten gaat, dan voel je je beter."* (eigen jongen, 11 jaar). In het zelfmeegemaakte verhaal leggen kinderen zich er vaker bij neer ($P = .016$).

Tabel 5.10. geeft een overzicht van de handelingen die in significant verschillende mate voorkomen in het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 5.10. Handelingen die in significant verschillende mate voorkomen in de fictieve vs. de zelfmeegemaakte situatie beschaamd vertrouwen

	<i>Fictief</i> ¹	<i>Zelf</i> ¹	Beide ¹
Communiceren van emoties*	13 (48)	2 (7)	7 (26)
Ander onder druk zetten/ dwingen	4 (15)	-	-
(Boos) weglopen uit de situatie*	13 (48)	-	2 (7)
Erbij neerleggen*	-	7 (26)	-

¹ n = 27, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld

* P < .05 volgens de tekentoets

Bij de doelperspectieven blijkt dat kinderen in het fictieve verhaal vaker hun wil opleggen (de ouder ertoe bewegen, of zelfs dwingen, op te houden) of samen met de ouder proberen het vertrouwen te herstellen, terwijl kinderen in het zelfmeegemaakte verhaal vooral gericht zijn op het zichzelf redden.

De meest voorkomende belangen zijn voor het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal gelijk. Maar in het fictieve verhaal noemen kinderen een aantal belangen vaker dan in het zelfmeegemaakte verhaal: het morele belang dat de ander je vertrouwen niet hoort te beschamen (P =.000), het sociale belang van je privé niet op straat willen (P =.013) en, hoewel niet significant, het persoonlijk belang je zelfrespect te willen bewaren.

Tabel 5.11. geeft een overzicht van de verdeling van de belangen die (significant) vaker voorkomen in het fictieve verhaal in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 5.11. Belangen die (significant) vaker voorkomen in de fictieve situatie van beschaamd vertrouwen

	<i>Fictief</i> ¹	<i>Zelf</i> ¹	Beide ¹
Moreel: Vertrouwen niet beschamen*	17 (63)	-	8 (30)
Sociaal: Privé niet op straat*	14 (52)	3 (11)	5 (19)
Persoonlijk: Zelfrespect bewaren	9 (33)	2 (7)	5 (19)

¹ n = 27, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld

* P < .05 volgens de tekentoets

De emoties in het fictieve verhaal en het zelfmeegemaakte verhaal verschillen niet significant. Schaamte, boosheid en verdriet zijn zowel in het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal de meest voorkomende emoties.

Uit het voorgaande blijkt dat kinderen zowel in het fictieve en zelfmeegemaakte boos en verdrietig zijn wanneer de ouder een geheim doorvertelt of hen voor schut zet, maar zij voelen vooral schaamte. Schaamte omdat hun privé nu op straat ligt, en omdat het niet fijn is om uitgelachen en gepest te worden. In het fictieve verhaal laten de kinderen hun gevoel

lens vaker zien: zij communiceren hun onvrede en sommige kinderen verzetten zich heftig. Met deze reactie proberen zij de ouder ertoe te bewegen, of te dwingen, op te houden. Andere kinderen zetten hun boosheid in om de vertrouwensrelatie te herstellen (tweezijdig of wederzijds doelperspectief). In het zelfmeegemaakte verhaal leggen kinderen zich er vaker bij neer om zichzelf te redden. De grotere terughoudendheid van kinderen in het zelfmeegemaakte verhaal komt in de profielen terug (Tabel 5.12.).

Tabel 5.12. Profielen van innerlijke logica: de fictieve vs. de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen

	<i>Fictief</i> ¹	<i>Zelf</i> ¹	<i>Beide</i> ¹
- Ik dwing de ander om op te houden (Heftig verzet, wilopleggend)	3 (11)	-	-
1 Ik laat mijn boosheid zien in de hoop dat ze ophouden (Matig verzet, wil opleggend)	4 (15)	2 (7)	-
2 Ik laat mijn boosheid zien om het vertrouwen te herstellen (Matig verzet, tweezijdig/ wederzijds)	8 (30)	2 (7)	4 (15)
3 Ik ben bang er tegen in te gaan / ga stoer doen zodat anderen me niet kunnen raken (Minimaal verzet, jezelf redden)*	-	14 (52)	3 (11)
- Restcategorie	5 (19)	2 (7)	-

¹ n = 27, aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld
*P < .05 volgens de tekentoets

Wanneer de profielen van heftig / matig verzet samen worden genomen, blijkt dat kinderen zich in het fictieve verhaal vaker heftig of matig verzetten ($P = .007$). In het zelfmeegemaakte verhaal verzetten kinderen zich vaker minimaal uit angst om er tegenin te gaan, of relativeren kinderen de situatie en gaan stoer doen om de schade te herstellen ($P = .000$).

5.6. Gender- en leeftijdsverschillen

Bijna evenveel meisjes (14) als jongens (13) vertelden een zelfmeegemaakt verhaal over een situatie van beschaamd vertrouwen. Meisjes zijn in deze situatie vaker boos ($\chi^2 (1) = 5.0, p < .05$). Voor de overige emoties zijn geen verschillen gevonden: bijna evenveel jongens als meisjes schaamden zich en slechts een paar jongens en meisjes voelden zich verdrietig. Meisjes zijn niet terughoudend in het uiten van hun emoties: zij communiceren hun emoties vaker dan jongens ($\chi^2 (1) = 3.6, p < .05$), dit geldt in het bijzonder voor hun boosheid en onvrede ($\chi^2 (1) = 5.8, p < .05$). Hoewel niet significant, doen jongens vaker dan

meisjes alsof het niet erg is, niet gebeurd is, etc. (46% tegenover 21%). Met hun matige verzet streven meisjes vaker naar een tweezijdig doelperspectief (43% tegenover 15%). Tenslotte noemen meisjes vaker het belang dat het moreel onjuist is als de ander je vertrouwen beschaamt ($\chi^2(1) = 5.8, p < .05$). Ook in de profielen wordt het verschil in de mate van verzet tussen meisjes en jongens weerspiegeld: jongens verzetten zich vaker minimaal om zich te redden vanuit een eenzijdig doelperspectief ($\chi^2(1) = 5.0, p < .05$).

Bij de leeftijdsverschillen valt op dat, hoewel net niet significant, oudere kinderen zich vaker matig of minimaal verzetten, vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief (44% tegenover 9% van de jongere kinderen). Zij zeggen vaker dat ze het niet leuk vinden (44% tegenover 27%) en/ of communiceren iets vaker hun emoties (38% tegenover 27%), terwijl de kinderen van 8-10 jaar vaker doen alsof het niet erg is, niet gebeurd is, etc. (55% tegenover 19%). Maar wanneer het verzet geen resultaat oplevert kiezen de kinderen van 11-13 jaar er uiteindelijk ook vaker voor om zich erbij neer te leggen ($\chi^2(1) = 5.0, p < .05$).

5.7. Samenvatting

Ouders die het vertrouwen van hun kind beschamen maken volgens de kinderen een ernstige fout. Volgens veel kinderen kwam zo iets bij hun ouders niet voor, of, als ze het wel hadden meegemaakt, wilden ze er niet over vertellen omdat het te erg was. De kinderen die wel een verhaal vertellen geven ook duidelijk aan dat ze dat heel erg vinden. Maar weinig kinderen vertelden een eigen verhaal. Onder de kinderen die wel een zelfmeegemaakt verhaal vertellen zijn meer eigen dan pleegkinderen. De kinderen schamen zich omdat de ouder zo iets moreel verwerpelijks doet en omdat hun geheim nu publiek is geworden. Ook voelen kinderen zich boos en verdrietig over het gedrag van de ouder en de sociale gevolgen van dit verraad. Met name in hun eigen verhaal vertellen de meeste kinderen dat ze zich minimaal verzetten: ze relativiseren, laten hun ware gevoelens niet zien en hopen dat de situatie zo snel mogelijk overwaait. Op deze manier proberen zij zichzelf te redden en hun zelfrespect te bewaren. Een kleiner aantal kinderen communiceert wel dat zij het niet leuk vinden wanneer de ouder hen beschaamt en toont gevoelens van boosheid en gekwetst zijn. Zij hopen dat de ouder op deze manier de eigen fout inziet, zich schuldig zal voelen en het niet weer zal doen (tweezijdig of wederzijds doelperspectief).

Tussen de pleeg en de eigen kinderen werden slechts twee significante verschillen gevonden: eigen kinderen communiceren vaker hun emoties, waaronder zowel boosheid en onvrede als verdriet. Daarnaast zoeken eigen kinderen significant vaker sociale steun bij de ouder of bij andere kinderen. Onder de kinderen die zich matig verzetten (hun boosheid laten zien) bevinden zich meer eigen kinderen dan pleegkinderen. Ook vragen eigen kinderen vaker waarom de ouder zich zo gedraagt en zeggen tegen de ouder dat zij dit vervelend te vinden. Hiermee streven zij vaker dan pleegkinderen naar een tweezijdig doelperspectief: dat de ouder zich schuldig voelt en het niet nog een keer zal doen. Deze verschillen zijn niet significant.

In het fictieve verhaal durven meer kinderen hun onvrede over het gedrag van de ouder te uiten dan in het zelfmeegemaakte verhaal. Een klein aantal kinderen durft zich hier heftig te verzetten; verder verzetten kinderen zich hier vaker matig, bijvoorbeeld door boos weg te lopen. In het zelfmeegemaakte verhaal verzetten kinderen zich vaker minimaal, door de situatie te relativiseren, niet te reageren en zich erbij neer te leggen. Zo proberen zij zichzelf te redden, vanuit een eenzijdig doelperspectief.

Bij de sekseverschillen valt op dat meisjes in het zelfmeegemaakte verhaal vaker boos zijn en hun boosheid en onvrede vaker laten zien dan jongens. Jongens verzetten zich vaker minimaal vanuit een eenzijdig doelperspectief. Al deze verschillen zijn significant. Hoewel niet significant, zijn meisjes met hun matige verzet vaker gericht op een tweezijdig doelperspectief. Tenslotte wordt bij meisjes significant vaker het morele belang dat je het vertrouwen niet hoort te beschamen geraakt.

Bij de leeftijdsverschillen valt op dat de oudere kinderen (11-13 jaar) zich vaker matig of minimaal verzetten dan de jongere kinderen (8-10 jaar), gericht op een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Dit verschil is net niet significant.

6. Vals beschuldigd

Weet je, de vader van Maarten is steeds zijn pen kwijt; die laat hij steeds overal slingeren. En toen liep hij weer eens naar z'n pen te zoeken. En weet je wat hij toen zei? Hij gaf Maarten de schuld. Hij zei dat hij zijn pen had kwijt gemaakt. Maar dat was helemaal niet waar! Hij had het zelf gedaan. Dus nu krijgt Maarten op zijn kop van zijn (pleeg)vader terwijl hij het niet eens gedaan heeft!

Ook na het bespreken van dit verhaal is de kinderen gevraagd naar een zelfmeegemaakt verhaal. Niet alle kinderen kunnen zich een situatie herinneren waarin zij door een van hun ouders vals worden beschuldigd. Uit de totale onderzoeksgroep vertelt 69 procent van de kinderen een zelfmeegemaakt verhaal (30 pleegkinderen; 34 eigen kinderen). De verhalen gaan over ernstige en minder ernstige beschuldigingen: zoekgeraakte sleutels, ingegooide ruiten, opgebruikt plakband, vuile vloeren, lawaai, troep in huis, et cetera. Verder vertelt een aantal kinderen dat de ouder hen ten onrechte heeft beschuldigd ruzie te maken met een vriendje, broertje of zusje (16 %). De meeste verhalen gaan over een valse beschuldiging door een ouder (83%). In sommige gevallen vertellen de kinderen een verhaal over de juf of meester, buurvrouw of de ouder van een vriendje (17 %). De meeste kinderen vinden de beschuldiging heel erg (41%) tot een beetje erg (36%). Ze vinden het erg dat volwassenen te snel een oordeel vellen en kennelijk niet bereid zijn de situatie eerst goed uit te zoeken alvorens het kind de schuld te geven.

6.1. Handelen en doelperspectieven

Handelen

De handelingen van de kinderen zijn vooral gericht op de persoon die het kind beschuldigt. Bijna alle kinderen (81%) gaan argumenteren ('Ik heb het niet gedaan' of 'Het is niet waar') en vragen stellen ('Waarom denk je nu dat ik het gedaan heb? Vraag het ook maar aan de anderen.'). Een enkeling probeert de ouder te dwingen zijn of haar ongelijk in te zien: "*Ik ging stampen op de grond en een beetje huilen en ik heb hier heel hard de deur dichtgesmeten*" (eigen meisje, 9 jaar). Maar de meeste kinderen communiceren hun boosheid en onvrede met mate (40%), bijvoorbeeld door een boze klank in hun stem, boos te kijken of boos weg te lopen. Zoals Nommy (pleegkind, 11 jaar), die van haar moeder ten onrechte de schuld krijgt dat ze de nagellak zou hebben omgegooid: "*Beetje schreeuwerig zeggen dat ik het echt niet had gedaan, zodat ze konden zien dat ik het niet leuk vond dat ik de schuld ervan kreeg.*" Een kwart van de kinderen doet extra zijn best. Bijvoorbeeld Marie (pleegkind, 10 jaar), die van haar pleegvader ten onrechte de schuld krijgt dat de schaar kwijt is. Zij besluit de situatie op te lossen door zelf te gaan zoeken: "*Toen kreeg hij even mijn eigen schaar en ging ik zoeken. Ik wist dat ik die andere schaar op het bureau had zien liggen en toen had ik hem weer gevonden.*"

Daarnaast noemen kinderen zelfgerelateerde handelingen als relativeren / afleiding zoeken en je emoties uiten als je alleen bent. Jason (eigen kind, 11 jaar) bijvoorbeeld, laat zijn boosheid niet zien en maakt het gevoel van binnen weg door alles 'snel' te doen: *"Het maakte toch niet uit. Of je loopt boos naar boven, of je loopt rustig naar boven. Daarna ging ik alles snel doen: TV kijken, huiswerk maken, eten, drinken, op mijn kamer zitten en alweer naar bed. Gewoon hup volgende dag, effe doorspoelen."*

Tabel 6.1. geeft een overzicht van de meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg- en eigen kinderen.

Tabel 6.1. Meest voorkomende handelingen in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 30	Eigen n = 34
<i>Oudergelateerde handelingen</i>		
Dwingend gedrag	1 (3)	3 (9)
Argumenteren / vragen waarom	23 (77)	29 (85)
Emoties communiceren	15 (50)	21 (62)
- Heftig communiceren van boosheid of onvrede	1 (3)	2 (6)
- Matig communiceren van boosheid of onvrede	9 (30)	17 (50)
Extra je best doen	5 (17)	11 (32)
<i>Zelfgerelateerde handelingen</i>		
Relativeren / afleiding zoeken	9 (30)	11 (32)
Emoties uiten als je alleen bent	4 (13)	7 (21)

Doelperspectieven

In de situatie van valse beschuldiging zijn de verschillende niveaus van perspectief nemen als volgt geoperationaliseerd: 1. Eenzijdig je wil opleggen: Ouder ertoe bewegen of te dwingen je te geloven. 2. Eenzijdig aanpassen / jezelf redden: gevoelens wegmaken om straf of boosheid bij de ouder te voorkomen. 3. Tweezijdig: De ouder zich laten aanpassen door jezelf aan te passen, bijvoorbeeld door je gevoelens weg te maken en te helpen zoeken zodat de situatie zo snel mogelijk wordt opgelost, of door uitleg te geven zodat de ander je gelooft. 4. Wederzijds: Opbouw van een gedeeld kader waarbij de ouder het kind niet op voorhand de schuld geeft, maar eerst kijkt hoe de situatie eruit ziet.

De meeste kinderen proberen hun (pleeg)ouders ertoe te bewegen of zelfs te dwingen om hun te geloven. De ouder is fout, die moet veranderen. Ze hebben een eenzijdig wiloplegend doelperspectief: *“Dat mijn vader weet dat ik het niet gedaan heb en dat ik het dom vind dat ik de schuld krijg terwijl ik het niet heb gedaan”* (eigen jongen, 12 jaar). Daar tegenover staan de kinderen die zich vooral laten leiden door angst voor straf. Zij proberen zichzelf te redden en staande te houden in de situatie (eenzijdig aanpassend doelperspectief). Jason bijvoorbeeld (eigen kind, 11 jaar), hoopt dat wanneer hij zijn boosheid niet laat zien de situatie zo snel mogelijk overwaait: *“Ik wilde dat de discussie was afgelopen. Als je er niet op ingaat, dan gaat het ook niet verder. Ik vond het wel mooi zo, het was onzin.”* De overige kinderen proberen samen met de ouder te komen tot een tweezijdig compromis of wederzijdse begrip Zoals Marie (pleegkind, 10 jaar), die gaat zoeken naar de schaar: *“Ik ging helpen zoeken omdat ik wilde dat hij me zou geloven”* (tweezijdig doelperspectief).

Tabel 6.2. geeft een overzicht van de doelperspectieven in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen.

Tabel 6.2. Doelperspectieven in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 30	Eigen n = 34	Totaal n = 64
Je wil opleggen	9 (30)	12 (35)	21 (33)
Aanpassen / Jezelf redden	6 (20)	4 (12)	10 (16)
Tweezijdig compromis	8 (27)	9 (26)	17 (27)
Wederzijds begrip	6 (20)	6 (18)	12 (19)
Rest	1 (3)	3 (9)	4 (6)

Reactiepatronen: handelen en doelperspectieven

Gekeken naar de samenhang tussen het handelen en de doelperspectieven van kinderen valt allereerst op dat heftig of matig verzet veelal gericht is op eenzijdig je wil opleggen. Deze kinderen laten hun boosheid duidelijk zien om de ouder te overtuigen van zijn of haar ongelijk: *“Ik liet mijn boosheid zien door het te zeggen. Aan de klank van mijn stem kun je het wel horen en door wat ik zei. Ik wilde dat hij (vader) me zou geloven en laten zien hoe ik het vind als hij me vals beschuldigt”* (eigen meisje, 11 jaar). Een kleiner aantal kinderen (11%) laat zijn boosheid zien gericht op het vinden van een compromis of wederzijds begrip. Zij hopen dat het uiten van hun onvrede aanleiding zal zijn om samen te zoeken naar oplossingen.

De overige kinderen laten hun boosheid niet zien. Een aantal kinderen (16%) zegt hooguit dat ze het niet hebben gedaan, om zichzelf te redden Bijvoorbeeld een meisje dat haar vader ging helpen zoeken: *“Ik wilde bereiken dat ik hem (haar dwarsfluit) terug zou*

vinden. Want als hij terug is ben ik heel blij. Ik wilde niet op mijn kop krijgen voor iets dat ik niet heb gedaan” (eigen meisje, 11 jaar). Tenslotte zijn er kinderen die zich minimaal verzetten en gericht zijn op een tweezijdig of wederzijds doelperspectief (34%). Zij hopen dat wanneer zij zich helemaal aanpassen, bijvoorbeeld door te helpen met zoeken, de ouder hen uiteindelijk zal geloven en/of het vertrouwen zal worden hersteld. Of zij gaan ervan uit dat de situatie na uitleg en opheldering vanzelf zal worden opgelost.

Tabel 6.3. geeft een overzicht van de reactiepatronen van de pleeg en eigen kinderen in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen tussen pleeg en eigen kinderen gevonden.

Tabel 6.3. Reactiepatronen in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 30	Eigen n =34	Totaal n =64
1 Heftig verzet, je wil opleggen	1 (3)	1 (3)	2 (3)
2 Matig verzet, je wil opleggen	8 (27)	11 (32)	19 (30)
3 Heftig verzet, tweezijdig / wederzijds	-	2 (6)	2 (3)
4 Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	2 (7)	3 (9)	5 (8)
5 Minimaal verzet, jezelf redden	6 (20)	4 (12)	10 (16)
6 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	12 (40)	10 (29)	22 (34)
- Restcategorie	1 (3)	3 (9)	4 (6)

6.2. Achterliggende belangen en emoties

Belangen

Vervolgens is aan de kinderen gevraagd wat hen motiveert tot bepaalde reactiepatronen. De kinderen noemen vooral morele belangen: je hoort een ander niet zomaar de schuld te geven als je niet precies weet hoe de situatie in elkaar steekt. Dat vindt ook Jason (eigen kind, 11 jaar), die van de moeder van zijn vriendje op zijn kop krijgt omdat hij te druk zou doen terwijl zijn vriendje degene is die door de supermarkt loopt te rennen: “*Dat je je eigen kind voortrekt is wel logisch, maar dat je dan direct een ander kind afkraakt vind ik wel raar. Ze heeft niks gezien, dan kun je niet zomaar iemand beschuldigen.*” Voor veel kinderen is het niet alleen vanuit een moreel, maar ook vanuit een sociaal oogpunt belangrijk dat de ander je gelooft en het vertrouwen wordt hersteld: “*Ik wil dat ze me vertrouwt als ik iets zeg*” (sociaal belang: relatie met ouder herstellen; eigen meisje, 11 jaar). Andere kinderen nemen de schuld op zich, ook al weten ze dat ze het niet hebben gedaan. Bijvoorbeeld Berend (eigen kind 10 jaar) die van zijn moeder ten onrechte de schuld krijgt dat hij

haar aansteker heeft kwijt gemaakt: “Ik dacht even dat ik het gedaan had. Omdat ze boos deed en toen dacht ik: misschien is het dan toch wel mijn schuld” (moreel belang: de schuld op je nemen). Tenslotte is het voor veel kinderen ook belangrijk om de relatie goed te houden en/of straf te voorkomen. Zoals Lilly (eigen kind, 10 jaar) die van haar vader onterecht de schuld krijgt dat ze iets kwijt heeft gemaakt: “Ik was bang dat ik straf kreeg. Dat ik weer op mijn kamer moest zitten tot het avondeten. Dan spelen andere kinderen lekker buiten en dan moet ik daar zitten” (persoonlijk belang: straf van de ouder / erger voorkomen).

Tabel 6.4. geeft een overzicht van de meest genoemde belangen in absolute aantallen en percentages (%). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen.

Tabel 6.4. Meest genoemde belangen in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 30	Eigen n = 34
Moreel: je hoort elkaar niet vals te beschuldigen	26 (87)	29 (85)
Moreel: schuld op je nemen	5 (17)	5 (15)
Sociaal: relatie met ouder goed houden / straf voorkomen	16 (53)	21 (62)

NB Kinderen kunnen meerdere belangen noemen

Emoties

Als kinderen vals worden beschuldigd roept dit allerlei emoties op. De meest voorkomende emoties zijn boosheid en verdriet. Verder zeggen de kinderen zich in de war, bang en schuldig te voelen, omdat ze de beschuldiging niet begrijpen. Ze gaan twijfelen aan zichzelf: ‘heb ik het dan misschien toch gedaan zonder dat ik er erg in had?’. Andere kinderen voelen zich neutraal, niet anders dan anders. Zij weten toch voor zichzelf dat zij het niet hebben gedaan, dus is er ook niets om je druk over te maken.

Tabel 6.5. geeft een overzicht van de meest voorkomende emoties in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging in absolute aantallen en percentages. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen.

Tabel 6.5. Meest voorkomende emoties in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg (n = 30)	Eigen (n = 34)
	n (%)	n (%)
Boos	15 (50)	22 (65)
Verdriet	7 (23)	8 (24)
Bang	5 (17)	7 (21)
In de war	5 (17)	7 (21)
Gewoon / neutraal	7 (23)	4 (12)
Schuldig	4 (13)	6 (18)

NB Kinderen kunnen meerdere emoties noemen

Aantal belangen en emoties

Vaak ervaren kinderen meerdere belangen en emoties tegelijk. Uit Tabel 6.6. en 6.7. blijkt dat 44 kinderen (69%) twee of meer belangen ervaren, en 35 kinderen (55%) twee of meer emoties. Er zijn geen significante verschillen gevonden in het aantal belangen en emoties dat pleeg versus eigen kinderen gelijktijdig ervaren.

Tabel 6.6. Aantal belangen dat kkn gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg	Eigen	Totaal
	n = 30	n = 34	N = 64
≤ 1belang	11 (37)	9 (26)	20 (31)
2 belangen	11 (37)	13 (38)	24 (38)
≥ 3 belangen	8 (27)	12 (35)	20 (31)

Tabel 6.7. Aantal emoties dat kkn. gelijktijdig ervaren in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
	n = 30	n = 34	N = 64
≤ 1 emotie	14 (47)	15 (44)	29 (45)
2 emoties	13 (43)	10 (29)	23 (36)
≥ 3 emoties	3 (10)	9 (26)	12 (19)

6.3. Emotieregulering

Bij sommige kinderen druist de valse beschuldiging van de ouder zo tegen hun verwachtingen in (als je ouder al niet het moreel juiste doet, wie dan wel?) dat bij hen verwarring ontstaat over de schuldvraag ('Heb ik het dan misschien toch gedaan?') of angst dat de ouder hen ten onrechte zal straffen. Dit maakt dat zij zich terugtrekken. Zij laten hun emoties niet zien, en gaan in plaats daarvan bijvoorbeeld helpen zoeken zodat de situatie zo snel mogelijk wordt opgelost.

Er zijn ook kinderen waarbij deze situatie geen verwarring of angst oproept over de schuldvraag, zij leggen de fout direct bij de ouders neer. Deze kinderen zijn boos over het onrecht wat hen wordt aangedaan. De kinderen die boos zijn, communiceren deze emotie veelal naar anderen.

Daniel (eigen kind, 10 jaar) is een voorbeeld van een kind dat zijn boosheid communiceert. Wanneer Daniel van zijn vader onterecht op zijn kop krijgt dat hij de zaklamp heeft kwijt gemaakt laat hij duidelijk zien dat hij boos is: "*Door een beetje driftig te zeggen zo van 'nee papa, ik heb het niet gedaan' zodat hij weet dat hij mij niet zomaar de schuld kan geven.*" Bij veel kinderen is het communiceren van boosheid ook een manier om het gevoel van binnen kwijt te raken. Daniel vertelt: "*Door zo te reageren tegen mijn vader ben ik het al kwijt aan degene bij wie je dat wilt. Dan hoef je eigenlijk niet meer boos te zijn.*" Andere kinderen combineren het uiten van hun boosheid met manieren van innerlijke regulering. Een klein aantal kinderen reguleert hun boosheid alleen van binnen. Zoals Jason (eigen kind, 11 jaar): "*Ik heb niet laten merken dat ik boos was, want die moeder wordt dan alleen maar bozer op mij. Van binnen had ik van de wraakgevoelens een beetje. Zo van: ik hoop dat jij ook autoritair en vals beschuldigd mag worden. Maar ik ben niet lang boos. Een dag later was ik het weer vergeten. Kijk, dan is het verleden tijd en ga ik gewoon weer aan iets anders beginnen. Het leven is nog zo lang. Als je steeds aan de dingen terug zit te denken, dan is het leven ook niets meer aan. Ik ben naar huis gegaan en heb een ander vriendje gebeld om samen wat leuks te gaan doen*". Of Boris (pleegkind, 11 jaar): "*Het gevoel*

stop ik weg. Een papiertje van maken, een propje en dan weggooien. In de klas hebben we een papieren mand, daar gooi ik het in. Dat gooi ik in de prullenbak. En dat gooi ik in de vuilnisbak.” Hij lacht er een beetje verlegen, maar ook trots bij.

Tabel 6.8. geeft een overzicht van hoe kinderen in een zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging hun boosheid reguleren. De combinatie van het communiceren en innerlijk reguleren van boosheid komt bij de eigen kinderen significant vaker voor ($\chi^2(1) = 5.3, p < .0.5$).

Tabel 6.8. Wel of niet uiten van boosheid in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 15¹	Eigen n = 22¹	Totaal n = 37¹
Alleen communiceren van boosheid	8 (53)	8 (36)	16 (43)
Alleen innerlijk reguleren van boosheid	3 (20)	3 (14)	6 (16)
Combinatie communiceren en innerlijk reguleren*	2 (13)	11 (50)	13 (35)
Overig	2 (13)	-	2 (5)

¹ aantal kinderen dat emotie boosheid noemt

*P < .05 volgens χ^2

Tenslotte zijn er ook kinderen die zich neutraal voelen omdat zij voor zichzelf weten dat ze het niet hebben gedaan. Deze kinderen vinden dat het niet nodig om zich over de valse beschuldiging druk te maken. Ze laten hooguit zien dat ze trots zijn wanneer ze de situatie goed hebben opgelost.

6.4. Profielen van innerlijke logica

Tabel 6.9. geeft een overzicht van de verdeling van de verhalen van de pleeg en eigen kinderen over de zes profielen in de zelfmeegemaakte situatie.

Tabel 6.9. Profielen van innerlijke logica zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Pleeg n = 30	Eigen n = 34	Totaal n = 64
1 Je moet me geloven (heftig/matig verzet, wilopleggend)	7 (23)	9 (26)	16 (25)
2 Als je het snapt, dan komt het weer goed tussen ons (heftig/matig, tweezijdig/wederzijds).	2 (7)	4 (12)	6 (9)
3 Ik raak zo in de war dat ik niet meer weet wat ik moet denken of doen (heftig/matig verzet eenzijdig, tweezijdig of wederzijds)	2 (7)	4 (12)	6 (9)
4 Ik <u>word</u> niet boos, dit heeft geen zin of maakt het alleen maar erger (minimaal verzet, jezelf redden)	6 (20)	4 (12)	10 (16)
5 Ik probeer de situatie op te lossen in de hoop dat je me zal geloven en vertrouwen (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	6 (20)	6 (18)	12 (19)
6 Ik <u>ben</u> niet boos, de oplossing komt vanzelf (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	6 (20)	4 (12)	10 (16)
- Restcategorie	1 (3)	3 (9)	4 (6)

De verdeling van de pleeg en eigen kinderen over de verschillende profielen van innerlijke logica is nagenoeg gelijk. De meeste kinderen (25%) verzetten zich heftig of matig om de ouder ertoe te bewegen of zelfs te dwingen het kind te geloven. Volgens hen is het de ouder die van standpunt moet veranderen: zij hebben immers niets verkeerd gedaan (eenzijdig doelperspectief). Een aantal kinderen (9%) hoopt na het heftig of matig uiten van hun boosheid uiteindelijk samen met de ouder tot een goede oplossing te komen (tweezijdig of wederzijds doelperspectief). Bij de overige kinderen wordt het heftig of matig uiten van boosheid gemotiveerd door een allesoverheersend gevoel van verwarring: zij weten niet meer wat ze moeten denken of doen.

Minimaal verzet kan worden gemotiveerd door angst voor straf of boosheid bij de ouder, of een gevoel van defaitisme (minimaal verzet, doelperspectief eenzijdig jezelf redden). Er zijn ook kinderen die de situatie juist proberen op te lossen met minimaal verzet. Ook al zijn zij hier niet altijd van overtuigd: zij *hopen* dat de ouder hen zal geloven en/of

het wederzijds vertrouwen zal worden hersteld (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds doelperspectief). Tenslotte zijn er kinderen die zich niet verzetten omdat zij overtuigd zijn van hun eigen onschuld. Zij redeneren: als je niets hebt gedaan is er ook niets om je druk over te maken. Deze kinderen gaan ervan uit dat na uitleg en opheldering de vertrouwensrelatie zal worden hersteld.

De hierop volgende paragrafen beschrijven de innerlijke logica binnen elk profiel, geïllustreerd door een of meerdere interviewvoorbeelden.

6.4.1. Je móét me geloven (heftig/ matig verzet, wilopleggend)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij zich heftig of matig verzetten om hun wil aan de ouder op te leggen. Deze kinderen delen de volgende logica: 'als ik vals word beschuldigd ga ik boos schreeuwen dat ik het niet gedaan heb en een beetje uitvallen tegen mijn ouders. Op deze manier probeer ik mijn ouder ertoe te bewegen mij te geloven. Dat is vooral belangrijk omdat het moreel onjuist is om een ander vals te beschuldigen.' Deze kinderen zijn vooral boos als de ouder hen ten onrechte beschuldigt: *“Dat ze je vals beschuldigen is heel erg hoor. Je zegt dat je het niet hebt gedaan en dan zeggen zij: het zal wel, droom maar lekker verder. Behoorlijk irritant. Het gevoel dat je erbij hebt dat ze je niet geloven”* (eigen meisje, 11 jaar).

Anthony (eigen kind, 11 jaar) is een voorbeeld van een kind dat zijn boosheid inzet om de ouder ertoe te bewegen hem te geloven. Wanneer zijn vader met het eten morst, geeft hij Anthony de schuld. Anthony zou te ongeduldig zijn: *“Dan word ik boos op hem. Iets harder praten, beetje schreeuwen: Ik heb het niet gedaan! En soms loop ik boos naar boven. Boos kijken. Echt alles eruit gooien. Dus van: echt niet, echt niet, echt niet! En als je het echt heel vervelend vindt ga je er nog bij huilen.”* Door zijn boosheid 'eruit te gooien', probeert hij de mening van zijn vader te veranderen: *“Dan weet hij een beetje hoe jij erover denkt. Dan ziet hij dat ik het niet leuk vind en dat hij dan denkt: 'misschien is het inderdaad wel niet zijn schuld'. Dat hij inziet dat hij iets gedaan heeft dat niet goed is.”* Dat zijn vader hem gelooft is belangrijk vanuit een moreel oogpunt: *“Ik vind het oneerlijk als ik op mijn kop krijg terwijl ik het niet heb gedaan. Het is gewoon niet eerlijk.”*

Ook Jelle (pleegkind, 10 jaar) laat zijn boosheid zien om zijn pleegmoeder ertoe te bewegen van mening te veranderen. Hij vertelt dat hij een boer in de buurt wel eens helpt in de stallen. Een keer is er een melkkraan open blijven staan, waardoor er vele liters melk zijn weggelopen. Omdat zijn pleegbroertje tegen de boer zegt dat Jelle het heeft gedaan, krijgt Jelle op zijn donder van de boer en van zijn moeder: *“Ik zei: ik ben wel op zijn erf geweest, maar ik heb geen ene kraan aan of uit gezet en ben nergens aangekomen. Ik weet niet eens waar die kranen zitten. Ik was heel chagrijnig. Als mijn pleegmoeder dan vraagt: heb je het gedaan? zeg ik op een boze manier: ik ben geen cassetterecorder die je steeds terug kan spoelen”*. Door te laten zien dat hij boos is, hoopt hij dat de anderen ophouden hem te beschuldigen: *“Dat ze mij gewoon geloven. Er is wel iemand die mij moet geloven. Niet dat ik nooit lieg, ik lieg wel eens; maar als ik de waarheid spreek moet ik geloofd worden”* (eenzijdig doelperspectief).

De kinderen binnen dit profiel zijn overtuigd van hun eigen onschuld: ze weten dat ze het niet hebben gedaan en de fout bij de ouder ligt. Ze komen voor zichzelf op door hun boosheid te communiceren. Ze hopen dat de ouder hierdoor de eigen fout zal inzien. Sander (eigen kind, 11 jaar) hoopt zelfs dat de situatie nog iets extra's zal opleveren: *“Hij gaf me wel het gevoel dat hij het niet zo bedoelde, maar als hij heel aardig zou zijn zou hij me ergens mee naartoe kunnen nemen, op een frietje trakteren ofzo.”*

Dit profiel komt bij 7 pleegkinderen (23%) en 9 eigen kinderen (26%) voor. Dit verschil is niet significant.

6.4.2. Als je het snapt, komt het weer goed tussen ons (heftig/matig verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij zich heftig of matig verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Ook deze kinderen laten hun boosheid zien wanneer zij vals worden beschuldigd. Maar na het uiten van hun boosheid proberen zij samen met de ouder naar een oplossing te zoeken. Hoewel ook zij ervan overtuigd zijn dat de ouder fout zit, zijn ze bereid met de ouder mee te denken en te komen tot een compromis of wederzijds begrip. Naast het morele belang dat je de ander niet vals hoort te beschuldigen, noemen zij het sociale belang van het herstel van de vertrouwensrelatie met de ouder.

Dat deze kinderen bereid zijn met de ouder mee te denken blijkt bijvoorbeeld uit het begrip dat zij kunnen tonen voor hoe het misverstand is ontstaan. Zoals bij Peter (eigen kind, 11 jaar) die van zijn moeder de schuld krijgt wanneer zijn broer in de kamer voetbalt en een vaas omschopt. Peter vindt de beschuldiging oneerlijk, maar begrijpt het wel: *“Mijn moeder kon ook niet weten dat ik het niet had gedaan, omdat die voetbal net bij mij lag.”* Of uit de erkenning van een mogelijk eigen aandeel in de situatie. Zoals bij Joanie (eigen kind, 12 jaar) die van haar moeder op haar op kop krijgt wanneer ze met haar zusje loopt te stoeien: *“Soms laat ik haar ook niet met rust. Ik probeer het wel, maar ze is zo ontzettend irritant.”*

Een voorbeeld van een kind dat zich verzet om de vertrouwensrelatie te herstellen is Jaap (eigen kind, 12 jaar). Jaap krijgt van zijn vader op zijn kop wanneer hij met zijn broertje ruzie heeft. Jaap is al een paar keer door zijn broertje geschopt en net als Jaap het terug doet kijkt zijn vader. Hij stuurt Jaap voor straf naar boven: *“Ik zei: nee dat wil ik helemaal niet. Hij heeft getrapt, ik trap alleen maar terug.”* Jaap zegt het boos, maar ook niet te boos om te voorkomen dat de situatie alleen maar erger wordt: *“Ik wilde niet dat hij ook weer boos werd, dus heb ik me een beetje ingehouden.”* Maar Jaap wil de situatie nog wel tot een goed einde brengen: *“Ik wilde dat mijn vader me zou vertrouwen, dat hij mij gelooft.”* Nadat hij op zijn kamertje wat rustiger is geworden, gaat hij naar beneden om met zijn vader te praten: *“Daarna heb ik het nog een keer uitgelegd en toen begreep hij het wel. Ik heb het met mijn vader uitgepraat en toen was het opgelost.”*

De meeste kinderen in dit profiel hebben er vertrouwen in dat de relatie met de ouder zal worden hersteld: *“Ik denk dat hij een volgende keer wel wat aardiger zal reageren om-*

dat het al een keer is gebeurd en dan weet hij dat. We hebben er allebei van geleerd"(eigen jongen, 11 jaar).

Dit profiel komt voor bij 2 pleegkinderen (7%) en 4 eigen kinderen (12%). Dit verschil is niet significant.

6.4.3. Ik raak zo in de war dat ik niet meer weet wat ik moet denken of doen (heftig/matig verzet, verschillende doelperspectieven)

Er zijn ook kinderen waarbij het heftig of matig uiten van boosheid wordt gemotiveerd door een allesoverheersend gevoel van verwarring. Dit profiel valt niet samen met de reactiepatronen. Het heftige of matige verzet van deze kinderen kan zowel gericht zijn op de ander eenzijdig te veranderen, als op een compromis of een gezamenlijke oplossing te vinden. De gemeenschappelijke kern is dat hun boosheid is verbonden met innerlijke conflicten en verwarring. Bij deze kinderen maakt de valse beschuldiging zoveel (tegenstrijdige) emoties en belangen los, dat zij niet meer weten wat ze moeten denken of doen. Zij zijn boos en verdrietig dat de ouder hen ten onrechte beschuldigt, maar zijn tegelijkertijd bang om tegen de ouder in te gaan. Deze kinderen uiten hun boosheid ondanks dat zij vaak bang zijn voor de mogelijke gevolgen.

Een voorbeeld van een kind dat in de war raakt van de valse beschuldiging is Stephanie (eigen kind, 11 jaar). Zij krijgt van haar moeder op haar kop omdat ze haar leesboek dubbelgevouwen zou hebben neergelegd. Zij vertelt over haar verwarring: *"Dat ze zomaar kunnen zeggen dat ik het had gedaan en ik had het niet gedaan. Ik wist van niks. Ik dacht dat alles goed was en toen kwam ik de kamer in en toen kreeg ik op mijn kop. Ze waren boos op mij en dat vind ik niet leuk en dat wilde ik ook niet. Maar ik had het niet gedaan en toen wist ik ook niet wat ik moest doen."* Stephanie is boos dat ze ten onrechte wordt beschuldigd, maar is ook bang voor zichzelf op te komen: *"Ik wilde ook boos zijn maar dat durf ik nooit zo goed. Mijn moeder is best wel streng."* Ondanks haar angst laat ze toch haar boosheid zien: *"Het was zo oneerlijk en toen heb ik wel geschreeuwd. Ik wilde laten merken dat ze ongelijk hadden."*

Ook Marloes (eigen kind, 10 jaar) raakt in de war als haar vader haar vals beschuldigt. Zij vertelt dat haar broertje op haar kamer kwam terwijl ze eigenlijk al moesten gaan slapen. Marloes krijgt de schuld. Haar vader roept: *"hou je mond dicht, ga slapen nu!"*. Ze zegt boos dat ze het niet heeft gedaan en begint te huilen. Tegelijkertijd is ze bang: *"Meestal als ik ga huilen en het is al laat wordt mijn vader best boos en daar was ik wel bang over. Dat hij me zou gaan slaan enzo, en hij kan best nogal hard slaan dus..."* Maar gelukkig voor Marloes gelooft haar vader haar en krijgt haar broertje op zijn kop. Hoé boos Marloes is over de beschuldiging blijkt uit haar antwoord op de vraag wat ze nog meer had kunnen doen als haar vader haar niet had geloofd: *"Dan was ik weggelopen, zodat ik ze voorlopig niet meer zou zien. Ik zei ook tegen mezelf: ik geef hem nooit meer een kus. Maar de volgende dag was ik dit door het slapen helemaal vergeten."*

Het heftig of matig uiten van boosheid vanuit verwarring of innerlijke conflicten komt voor bij 2 pleegkinderen (7%) en 4 eigen kinderen (12%). Dit verschil is niet significant.

6.4.4. Ik word niet boos, dit heeft geen zin of maakt het alleen maar erger (minimaal verzet, jezelf redden)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij hun boosheid niet laten zien om zichzelf te redden. Ook deze kinderen zijn vaak boos en verdrietig over het moreel onrecht dat hen wordt aangedaan. Maar zij durven niet tegen de ouder in te gaan uit angst voor straf of boosheid bij de ouder (sociaal belang: relatie met ouder goed houden / straf voorkomen). Daarom laten zij hun emoties niet zien. Nadat ze hooguit zeggen dat ze het niet hebben gedaan, geven ze het op. Hun gevoelens proberen zij zowel van binnen als van buiten weg te maken: *“Het is beter om je er niks van aan te trekken. Als ik dingen ga zeggen, wordt het alleen maar erger en wordt het misschien ruzie”* (pleegmeisje, 11 jaar); *“Het maakt toch niets uit: of je loopt boos naar boven, of je loopt rustig naar boven”* (eigen jongen, 11 jaar).

Veel van deze kinderen raken ook in de war door de beschuldiging van de ouder. Zij gaan twijfelen aan hun eigen onschuld: als de ouder zegt dat ze het hebben gedaan is dat misschien wel zo. *“Meestal denk ik dan ook dat ik het echt gedaan heb en dan voel ik me een beetje schuldig”* (eigen jongen, 10 jaar). Naast angst kan deze verwarring kinderen ertoe bewegen zich terug te trekken: 'als ik niet zeker weet wie er gelijk heeft heb ik ook geen gegronde reden om me te verzetten.'

Een voorbeeld van een kind dat haar boosheid niet laat zien uit angst is Manon (pleegkind, 8 jaar). Wanneer Manon van haar vader de schuld krijgt dat ze zijn trouwring zou hebben kwijt gemaakt, maakt dit allerlei emoties bij haar los. Ze is boos en verdrietig omdat ze zomaar de schuld krijgt voor iets wat ze niet heeft gedaan; bang dat ze misschien straf krijgt en voelt zich schuldig omdat haar vader zegt dat ze schuld heeft. Zij kiest ervoor haar emoties niet te laten zien uit angst voor mogelijke gevolgen: *“Ik zei: dat is niet waar, maar hij geloofde mij niet. Daarna deed ik niks meer. Ik wilde niet laten merken dat ik boos was want misschien wordt hij dan nog een keer boos.”* In plaats daarvan gaat Manon de ring zoeken, om verdere boosheid bij haar vader te voorkomen: *“Ik dacht: ik hoop maar dat ik die ring snel vind, dan wordt hij tenminste niet boos”* (eenzijdig doelperspectief: jezelf redden).

In tegenstelling tot de kinderen in het voorgaande profiel, die hun boosheid laten zien om hun doelperspectieven te bereiken, zijn deze kinderen er niet van overtuigd dat het communiceren van hun emoties een positief effect zal hebben. Zij verwachten niet dat het uiten van hun emoties ertoe zal leiden dat de ouder hen gelooft, of erger: dat dit zal leiden tot straf of andere vervelende consequenties. Hoewel zij zich ervan bewust zijn dat hun reactie er niet toe leidt dat de valse beschuldiging wordt recht gezet, zien deze kinderen ook geen mogelijkheden om het anders aan te pakken. Op de vraag of ze het een volgende keer weer zo zouden doen, antwoorden de meeste van deze kinderen bevestigend: *“Ik kan niet echt iets anders doen”* (eigen jongen, 10 jaar). Pieter (eigen kind, 9 jaar) denkt zelfs dat het beter is om een volgende keer maar toe te geven, dan ben je ervan af: *“Ik zou mis-*

schien zeggen: ik zal het een volgende keer niet meer doen. Ook al heb ik het niet gedaan, maar dan wordt ze misschien niet zo boos.”

Dit profiel komt voor bij 6 pleegkinderen (20%) en 4 eigen kinderen (12%). Dit verschil is niet significant.

6.4.5. Ik probeer de situatie op de lossen in de hoop dat je me zal geloven en vertrouwen (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen in dit profiel is dat zij zich minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. In reactie op de valse beschuldiging ervaren deze kinderen verschillende emoties en belangen: ze zijn boos en verdrietig over het onrecht dat hen wordt aangedaan, bang dat de ouder boos wordt en ze straf krijgen, en soms verward over de schuldvraag (‘Heb ik het dan misschien toch gedaan?’). Zij laten deze emoties niet zien. Deze kinderen passen zich aan in de hoop dat de situatie zo snel mogelijk wordt opgelost. Bijvoorbeeld door hun boosheid aan de kant te zetten en te gaan helpen met zoeken. Als het vervolgens lukt het object dat kwijt is te vinden, zal de ouder inzien dat zij het niet hebben gedaan. Zo proberen zij door zichzelf te veranderen, ook de opinie van de ouder te veranderen. Dit is niet alleen belangrijk om straf en boosheid bij de ouder te voorkomen. Zij hopen ook dat de vertrouwensrelatie met de ouder zal worden hersteld.

Debby (pleegkind, 10 jaar) is een voorbeeld van een kind dat zich aanpast zodat de ouder haar zal geloven (pleegkind, 10 jaar). Zij krijgt van haar moeder op haar kop omdat het plakband zoek is, terwijl haar vader degene is die het plakband het laatst heeft gebruikt: *“Toen ging ik zoeken. Daarna kwam ik naar beneden en zei ik dat ik het niet kon vinden, en ook dat ik het niet had kwijt gemaakt. Maar mijn moeder geloofde mij niet. Toen ik boven was vond ik een rolletje plakband van mijzelf en toen heb ik dit rolletje aan mijn moeder gegeven.”* Door extra haar best te doen hoopt ze het wederzijds vertrouwen te herstellen: *“Dat ze zag dat ik moeite ging doen om haar te helpen. Dat ze het niet nog eens hoeft te vragen ofzo. Ik wil haar er niet mee laten zitten. Zij had het nodig en ik help haar dan gewoon even. Misschien dat we het dan sneller terugvinden. Zij helpt mij ook wel eens met zoeken.”* Maar hoewel zij van buiten heel positief op de situatie lijkt te reageren, is ze van binnen boos. Haar boosheid laat ze niet zien uit angst voor de gevolgen: *“Ik deed alsof. Ik was eigenlijk heel boos, maar ik deed alsof ik niet boos was. Het heeft geen zin als ik boos word, want dan komt er weer ruzie. Ik vind het niet leuk steeds dat gekat tegen elkaar. Ik vind het zelf ook niet leuk om boos te zijn.”*

Ook Anouk (eigen kind, 11 jaar) gaat helpen zoeken om het vertrouwen te herstellen. De vader van Anouk beschuldigt haar ervan dat zij zijn bril heeft kwijt gemaakt. Anouk voelt zich schuldig en is bang: *“dat hij me zou gaan slaan ofzo, weet ik veel.”* Ze gaat helpen zoeken om haar onschuld te bewijzen: *“We zochten overal en op een gegeven moment zag ik hem onder tafel liggen en zei ik: hier is ‘ie!’”* Ze hoopt dat haar vader zijn excuses zal aanbieden, nu hij ziet dat ze het niet heeft gedaan: *“Ik hoopte dat hij zich zou verontschuldigen, dat hij mij een schuldgevoel had gegeven dat ik hem had kwijt gemaakt.”*

Hoewel de kinderen in dit profielen hopen dat de ouder hen zal geloven, hebben zij er niet altijd vertrouwen dat dit ook daadwerkelijk zal lukken: *“Ze denkt nog steeds dat het zo is, maar dat is haast altijd zo. Het is haar woord tegen het mijne want je hebt haast geen bewijsmateriaal”* (eigen jongen, 9 jaar); *“Hij (vader) denkt waarschijnlijk nog steeds dat ik het gedaan heb, maar we praten er nooit meer over”* (eigen jongen, 12 jaar).

Dit profiel komt voor bij 6 pleegkinderen (20%) en 6 eigen kinderen (18%).

6.4.6. Ik ben niet boos, de oplossing komt vanzelf (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)

Karakteristiek voor alle kinderen binnen dit profiel is dat zij zich minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Zij zijn niet boos en gaan ervan uit de het vertrouwen hersteld zal worden na uitleg en de opheldering van het misverstand: *“Ik vond het niet zo erg, omdat het toch uitgepraat zou worden en ik wist dat ik het niet had gedaan”* (pleegmeisje, 11 jaar). Deze kinderen vinden het moreel onjuist dat de ouder hen vals beschuldigt en willen dat de ouder hen gelooft of begrijpt. Maar emotioneel voelen zij zich niet door de situatie geraakt. Zij redeneren: ‘ik weet voor mezelf dat ik het niet heb gedaan dus is er niets om me druk over te maken’: *“Ik dacht het is wel goed, ik heb het gewoon niet gedaan. Laat maar zitten”* (pleegjongen, 12 jaar). Al deze kinderen noemen dat zij zich gewoon, niet anders dan anders, voelen. Sommigen zijn trots op zichzelf omdat ze de situatie zo rustig hebben opgelost.

Sanne (eigen kind, 11 jaar) is een voorbeeld van een kind dat niet emotioneel geraakt wordt door de valse beschuldiging van de ouder. Wanneer haar moeder haar ervan beschuldigt dat ze een paar kransjes uit de kerstboom heeft opgegeten, zegt Sanne dat ze het niet heeft gedaan: *“Ik had het ook niet gedaan, dus hoefde ik me er ook niet druk over te maken.”* Door vol te houden dat ze het niet heeft gedaan probeert ze te bereiken dat haar moeder haar zal geloven: *“Over kerstkransjes maakt het niet zoveel uit, maar gewoon dat ze je gelooft.”* Ze voelt zich gewoon: *“Ik weet zelf toch dat ik het niet gedaan heb en op een gegeven moment komen we er toch wel achter. Dat weet je van tevoren.”*

Deze kinderen gaan ervan uit dat de waarheid vanzelf wel boven tafel komt en voelen zich in niets bedreigd door de valse beschuldiging: *“Als ik zeg dat ik iets niet gedaan heb dan gelooft ze dat ook van me. Ik zou er ook nooit om liegen. Ze vertrouwt me wel”* (eigen meisje, 11 jaar).

Dit profiel komt voor bij 6 pleegkinderen (20%) en 4 eigen kinderen (12%). Dit verschil is niet significant.

6.5. Verschillen tussen het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal

Naast het zelfmeegemaakte verhaal, hebben kinderen gereageerd op het fictieve verhaal over Maarten of Merel. Ik zal hier kort ingaan op de verschillen en overeenkomsten tussen

het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal. Opvallend is dat er vooral veel overeenkomsten tussen het fictieve en zelfmeegemaakte verhaal worden gevonden.

Allereerst is gekeken naar het doelgericht handelen van kinderen in het fictieve versus het zelfmeegemaakte verhaal. De reactiepatronen van de kinderen in het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal verschillen nauwelijks. Ook in het fictieve verhaal verzetten kinderen zich matig, gericht op een eenzijdig wilopleggend doelperspectief. Of minimaal, door te zeggen dat ze het niet hebben gedaan, gericht op een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Alleen extra je best doen door te helpen met zoeken wordt in het fictieve verhaal significant vaker genoemd dan in het zelfmeegemaakte verhaal ($P = .043$).

Daarna is gekeken naar de achterliggende motivatie in het fictieve versus het zelfmeegemaakte verhaal. In beide situaties wordt het morele belang dat het onjuist is de ander vals te beschuldigen het meest genoemd. Verder vinden veel kinderen (45% in de fictieve situatie; 41% in de zelfmeegemaakte situatie) het in beide situaties van belang de relatie met de ouder goed te houden en straf te voorkomen. Zowel in het fictieve verhaal (17%) als in het zelfmeegemaakte verhaal (16%) voelt een aantal kinderen zich ook daadwerkelijk schuldig door de aantijging van de ouder. Bij de emoties komen boos en verdrietig in beide situaties het meest voor.

Uit het voorgaande blijkt dat de meeste kinderen zowel in het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal zeggen dat ze het niet hebben gedaan en hun boosheid en onvrede communiceren. Op deze manier hopen ze eenzijdig hun wil aan de ouder op te leggen. Dit is belangrijk omdat het moreel onjuist is de ander te beschuldigen. Andere kinderen laten hun emoties juist niet zien en gaan bijvoorbeeld helpen zoeken. Uit angst voor straf en/of in de hoop dat de vertrouwensrelatie met de ouder zal worden hersteld.

Bij de profielen van innerlijke logica komt zowel in het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal heftig/matig verzet om de ouder ertoe te bewegen of te dwingen je te geloven het meest voor. In het zelfmeegemaakte verhaal verzetten kinderen zich iets vaker minimaal uit vertrouwen in een goede afloop ('ik ben niet de boos, de oplossing komt vanzelf'), maar dit verschil is niet significant. Alle overige profielen komen in gelijke mate voor.

Tabel 6.10. geeft een overzicht van de profielen verdeeld over de fictieve en de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging, in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 6.10 Profielen van innerlijke logica: de fictieve vs. de zelfmeegemaakte situatie valse beschuldiging

	Fictief n = 64¹	Zelf n = 64¹	Beiden n = 64¹
1 Je moet me geloven (Heftig/matig verzet, wilopleggend)	8 (13)	10 (16)	6 (9)
2 Als je het snapt, dan komt het weer goed tussen ons (Heftig/matig, tweezijdig/wederzijds).	8 (13)	5 (8)	1 (2)
3 Ik raak zo in de war dat ik niet meer weet wat ik moet denken of doen (heftig/matig verzet eenzijdig, tweezijdig of wederzijds)	6 (9)	3 (5)	3 (5)
3 Ik <u>word</u> niet boos, dit heeft geen zin of maakt het alleen maar erger (Minimaal verzet, jezelf redden)	8 (13)	7 (11)	3 (5)
4 Ik probeer de situatie op te lossen in de hoop dat je me zal geloven en vertrouwen (Minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	7 (11)	9 (14)	3 (5)
5 Ik <u>ben</u> niet boos, de oplossing komt vanzelf (minimaal verzet, tweezijdig of wederzijds)	1 (2)	7 (11)	3 (5)
- Restcategorie	6 (9)	3 (5)	1 (2)

¹ n = aantal kinderen dat zowel een fictief als zelfmeegemaakt verhaal heeft verteld

6.6. Gender- en leeftijdsverschillen

Uit de analyse van de genderverschillen blijkt dat jongens en meisjes bijna hetzelfde op een situatie van valse beschuldiging reageren. Bij beide seksen zijn de meest voorkomende handelingen vragen waarom / zeggen dat je het niet gedaan hebt en het communiceren van emoties. Hoewel niet significant doen meisjes doen iets vaker extra hun best (33% tegenover 16%). Terwijl jongens vaker gaan relativeren ($\chi^2(1) = 5.4$, $p < .05$). Meisjes streven met hun reactie vaker naar een wederzijds doelperspectief ($\chi^2(1) = 5.2$, $p < .05$). Het morele belang dat je een ander niet vals hoort te beschuldigen wordt door beide seksen het meest genoemd. Tenslotte zijn jongens en meisjes bijna even vaak boos en verdrietig en reguleren zij deze emoties op dezelfde manier.

Gekeken naar de leeftijdsverschillen valt op dat de kinderen van 11-13 jaar zich vaker matig verzetten, door hun boosheid of onvrede te laten zien ($\chi^2(1) = 4.6$, $p < .05$). Dit wordt ook in de profielen van innerlijke logica weerspiegeld: oudere kinderen verzetten zich vaker om de ouder ertoe te bewegen hen te geloven ($\chi^2(1) = 4.1$, $p < .05$). Ook de specifieke manieren van boosheidregulering verschillen per leeftijd. De oudere kinderen kiezen er vaker voor hun boosheid alleen te communiceren ($\chi^2(1) = 4.4$, $p < .05$), terwijl de kinderen van 8-10 jaar vaker het communiceren van boosheid combineren met het reguleren van het gevoel van binnen ($\chi^2(1) = 4.8$, $p < .05$). Zowel de jongere als de oudere kinderen zijn er overwegend op gericht de ouder ertoe te bewegen hen te geloven (eenzijdig wilopleggend doelperspectief). Alleen de jongere kinderen durven de ouder hiertoe te dwingen ($\chi^2(1) = 4.8$, $p < .05$), maar dit gaat slechts om een klein aantal (vier kinderen). Tenslotte komt matig of minimaal verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief komt iets vaker voor onder oudere kinderen, maar dit verschil is klein (44% tegenover 40%).

6.7. Samenvatting

Samengevat vinden kinderen het heel erg tot een beetje erg wanneer de ouder hen ten onrechte beschuldigt van iets dat ze niet hebben gedaan. Bijna alle kinderen gaan argumenteren en vragen stellen. Een kwart van de kinderen gaat daarnaast extra hun best doen, bijvoorbeeld door te helpen zoeken zodat de situatie zo snel mogelijk wordt opgelost. Andere kinderen (40%) verzetten zich heviger: zij laten hun boosheid en onvrede zien opdat de ouder inziet dat hij/zij fout zit. Een enkeling verzet zich heftig, bijvoorbeeld door de ouder ervan te beschuldigen dat hij/zij een sloddervos is of door hetzelfde (een valse beschuldiging) terug te doen. Met hun reactie streven de kinderen naar verschillende doelperspectieven. De meeste kinderen (33%) proberen de ouder ertoe te bewegen of dwingen hen te geloven. Andere kinderen richten zich er juist eenzijdig op zichzelf te redden. De overige kinderen streven ernaar samen tot een tweezijdige oplossing (27%) of wederzijds begrip (19%) te komen.

Gekeken naar de achterliggende motivatie noemen kinderen vooral het belang dat het moreel onjuist is een ander ten onrechte te beschuldigen. Daarnaast kunnen kinderen zich richten op het sociaal belang de relatie met de ouder goed te houden en/of straf bij de ouder te voorkomen. De meeste kinderen worden boos en verdrietig van de beschuldiging van de ouder. Sommige kinderen voelen zich schuldig, ook al weten ze voor zichzelf dat ze het niet hebben gedaan. Andere kinderen raken zo in de war van de valse beschuldiging, dat ze niet meer weten wat ze moeten denken of doen.

Tussen de pleeg en eigen kinderen werd slechts één significant verschil gevonden: de combinatie van het zowel innerlijk reguleren als communiceren van boosheid komt vaker voor bij eigen dan bij pleegkinderen ($\chi^2(1) = 5.26$, $p < .05$). Ook de profielen van innerlijke logica van de pleeg en eigen kinderen verschillen niet significant.

Uit de vergelijking tussen de fictieve en zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging komt één significant verschil naar voren: kinderen gaan in het fictieve verhaal vaker hun best doen, bijvoorbeeld door de ouder te helpen met zoeken ($P = .043$). Verder is de verdeling van de kinderen over de profielen van innerlijke logica in het fictieve en het zelfmeegemaakte verhaal nagenoeg gelijk. In het zelfmeegemaakte verhaal zijn er iets meer kinderen die hun boosheid niet uiten omdat zij erop vertrouwen dat de situatie zich vanzelf zal oplossen.

Uit de analyse van de genderverschillen blijkt dat jongens de situatie vaker relativeren dan meisjes. Meisjes streven vaker dan jongens naar een wederzijds doelperspectief. Verder werden bij de emoties en de emotieregulering geen genderverschillen gevonden. Bij de leeftijdsverschillen tenslotte, valt op dat oudere kinderen (10-13 jaar) vaker de ouder ertoe proberen te bewegen om hen te geloven (eenzijdig je wil opleggen). Matig of minimaal verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief komt iets vaker voor onder oudere kinderen, maar dit verschil is klein (44% tegenover 40%).

7. Conclusies

7.1. Inleiding

In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal:

1. *Hoe handelen kinderen in conflictsituaties met hun (pleeg)ouders? Waardoor wordt hun handelen gemotiveerd? Welke doelen hopen zij te bereiken? Welke achterliggende (morele) belangen en emoties spelen een rol? En hoe proberen kinderen hun emoties te reguleren?*
2. *Welke systematische verschillen en overeenkomsten bestaan er met betrekking tot het voorgaande tussen pleegkinderen en eigen kinderen?*

In het theoretisch kader zijn (Hoofdstuk 2) acht hypothesen geformuleerd. In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden, deels beschrijvend (par. 7.2) en deels door bespreking van de hypothesen (par. 7.3).

7.2. Beschrijving van de resultaten

Tabel 7.1 geeft een overzicht van de meest voorkomende handelingen, de doelperspectieven, en de meest voorkomende belangen en emoties per zelfmeegemaakte conflictsituatie, in absolute aantallen en percentages (%). Uit het onderzoek blijkt dat de meeste kinderen doelgericht handelen, dat wil zeggen: er is een duidelijk patroon van samenhang tussen hun handelen en de doelen die ze voor ogen hebben.

Wanneer kinderen meerdere belangen en emoties tegelijk ervaren moeten zij keuzes maken. Kinderen kunnen bijvoorbeeld heel graag iets willen en teleurgesteld zijn als het niet mag, maar toch hun boosheid niet laten zien uit angst voor straf. Of hun boosheid maar met mate uiten, omdat uiteindelijk de relatie met de ouder belangrijker is dan hun persoonlijke wens van dat moment. Kinderen die zowel boos als verdrietig zijn, kunnen hun verdriet uiten door boos te doen. De boosheid is vaak beter te verdragen dan het verdriet, en doet minder pijn van binnen. Kinderen kunnen ook zoveel belangen en emoties tegelijk ervaren dat zij niet meer weten wat ze moeten denken of doen. Het uiten van emoties gaat dan niet meer weloverwogen, maar wordt gemotiveerd door een allesoverheersend gevoel van verwarring.

Het extern reguleren van emoties gaat vaak hand in hand met uitgewerkte en door-dachte interne manieren van emotieregulering. Kinderen zoeken afleiding, bijvoorbeeld door aan iets leuks te denken, iets anders te gaan doen of de situatie te relativiseren. Of hebben uitgebreide rituelen om zichzelf te troosten, bijvoorbeeld met hun huisdier, favoriete knuffel of lievelingsmuziek.

Uiteindelijk is gezocht naar profielen van innerlijke logica: patronen van samenhang van doelgerichte handelingen (reactiepatronen), die gemotiveerd worden door bepaalde belangen, emoties en emotiereguleringen en door meerdere kinderen worden gedeeld. Hierbij bleek dat hetzelfde reactiepatroon kan worden gemotiveerd door verschillende emoties en belangen. Wat het voor het kind *logisch* maakt om op een bepaalde manier te handelen wordt bepaald door een persoonlijke afweging van verschillende belangen en emoties (het secundaire appraisalproces).

Tabel 7.1. Meest voorkomende handelingen, doelperspectieven, belangen en emoties per zelfmeegemaakte conflictsituatie

<i>Discipline (n = 85)</i>							
Oudergerelateerd Handelen		Doelperspectieven		Belangen		Emoties	
Argumenteren	59 (69)	Je wil opleggen	29 (34)	Persoonlijk: je zin krijgen	69 (81)	Boos	59 (69)
Emoties communiceren	49 (58)	Aanpassen / jezelf redden	24 (28)	Sociaal: erbij horen (leeftijdsgroep)	61 (72)	Verdriet	41 (48)
Gehoorzamen / opgeven	37 (44)			Moreel: recht gelijke behandeling	28 (33)		
Weggaan uit situatie	30 (35)			Sociaal: relatie met ouder goed houden / straf voorkomen	25 (29)		
Dwingend gedrag	26 (31)						
<i>Beschaamd vertrouwen (n = 27)</i>							
Oudergerelateerd Handelen		Doelperspectieven		Belangen		Emoties	
Argumenteren	10 (37)	Aanpassen / jezelf redden	17 (63)	Sociaal: niet uitgelachen / gepest	20 (74)	Schaamte	17 (63)
Emoties communiceren	9 (33)			Sociaal: je privé niet op straat willen	8 (30)	Boos	10 (37)
Sociale steun vragen	9 (33)			Moreel: vertrouwen niet beschamen	8 (30)		
Doen alsof	9 (33)						
<i>Vals beschuldigd (n = 64)</i>							
Oudergerelateerd Handelen		Doelperspectieven		Belangen		Emoties	
Argumenteren	52 (81)	Je wil opleggen	21 (33)	Moreel: niet vals beschuldigen	55 (86)	Boos	37 (58)
Emoties communiceren	36 (56)	Tweezijdig compromis	17 (27)	Sociaal: relatie met ouder goed houden / straf voorkomen	37 (58)		
Extra je best doen	16 (25)						

7.3. Bespreking van de hypothesen

7.3.1. Vaste reactiepatronen

- **Hypothese 1**, Indien globale overtuigingen over zichzelf en de ander van grotere invloed zijn dan situationele factoren op de reactiepatronen van kinderen, verwacht ik een hoge consistentie in reactiepatronen in verschillende conflictsituaties met hun (pleeg)ouders .

Tabel 7.2. geeft een overzicht van de mate waarin verschillende reactiepatronen consistent voorkomen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie en de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging, in absolute aantallen en percentages (%). Onder de kinderen met een consistent reactiepatroon bevinden zich 11 pleegkinderen en 9 eigen kinderen.

Tabel 7.2. Consistentie reactiepatronen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie en de zelfmeegemaakte situatie valse beschuldiging

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
1 Heftig / matig verzet, je wil opleggen	3 (27)	6 (67)	9 (45)
2 Heftig / Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	2 (18)	-	2 (10)
3 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	4 (36)	2 (22)	6 (30)
4 Minimaal verzet, jezelf redden	2 (18)	1 (11)	3 (15)
Totaal	11 (55)	9 (45)	20 (100)

Bij de 20 kinderen met een consistent reactiepatroon is gekeken naar de achterliggende belangen, emoties en emotieregulering: naar hun profiel van innerlijke logica. In het bijzonder is gekeken naar hun ideeën en verwachtingen ten aanzien van hun ouders: zijn deze positief of negatief? Hieruit bleek het volgende:

Bij 5 van de 9 kinderen die zich *consistent heftig of matig verzetten vanuit een eenzijdig wilopleggend* doelperspectief is dit verbonden met positieve globale overtuigingen over zichzelf en de ander. De logica van de kinderen die zich in de disciplinesituatie heftig verzetten vanuit een eenzijdig wilopleggend perspectief, valt onder het profiel 'je móet me mijn zin geven' (Hoofdstuk 4, par. 4.4.1). Zij zijn niet bang de relatie met hun ouders op het spel te zetten, en lijken overtuigd van een grote kans te winnen. Naar verwachting baseren deze kinderen hun gedrag op een hoge mate van zelfwaardering en sterk positieve aannames over de liefde, tolerantie en toegeeflijkheid van hun ouders. In de situatie van valse beschuldiging zijn de kinderen die zich heftig of matig verzetten om eenzijdig hun wil op te leggen overtuigd van hun eigen onschuld. Door hun boosheid te communiceren

komen ze voor zichzelf op (Hoofdstuk 6, par. 6.4.1). Bij de overige vier kinderen (drie pleegkinderen en een eigen kind) spelen andere overtuigingen een rol. Bij twee pleegkinderen wordt het consistent heftige verzet om je wil op te leggen in beide situaties gemotiveerd door verwarring. Het heftige verzet komt bij hen niet voort uit positieve overtuigingen over de ouderlijke liefde en zelfwaardering, maar uit onopgeloste innerlijke conflicten en twijfel over de liefde van de ouder en het gevoel van eigenwaarde. Een ander pleegkind is wel in de war in de disciplinesituatie, maar in de situatie van valse beschuldiging hervindt zij haar vertrouwen in zichzelf en de ander. Tenslotte is er nog een eigen kind dat in de disciplinesituatie wel uitgaat van positieve aannames, maar van de valse beschuldiging zo in de war raakt dat deze positieve overtuigingen geen stand houden.

De kinderen die zich *consistent heftig of matig verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds* doelperspectief gaan uit van een liefdevolle relatie met hun ouders en het besef dat het in een relatie gaat om geven en nemen. Tegelijkertijd zijn deze kinderen niet bang de ouderlijke grenzen te testen in hun zoektocht naar meer autonomie (Hoofdstuk 4, par. 4.4.3). In de situatie van valse beschuldiging hebben deze kinderen er vertrouwen in dat de ouder hen uiteindelijk zal geloven (Hoofdstuk 6, par. 6.4.2).

Ook de kinderen die zich *consistent minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds* doelperspectief lijken zich overwegend te baseren op positieve overtuigingen over zichzelf en de ander. De kinderen die zich in een disciplinesituatie minimaal verzetten gericht op het bereiken van een tweezijdig compromis of een wederzijdse oplossing, accepteren het ouderlijk gezag en vertrouwen erop dat ze op een ander moment wel krijgen wat ze graag willen. Ze vinden dat ouders het recht hebben om regels op te leggen, daar zijn ze tenslotte ouders voor. Vaak geven ze de ouder ook gelijk ('als ik niet op tijd naar bed ga ben ik ook wel moe'; 'als ik alweer de stad in ga ben ik ook wel heel weinig thuis', etc.) (Hoofdstuk 4, par. 4.4.5). De kinderen die zich minimaal verzetten gericht op een tweezijdig of wederzijds doelperspectief in de situatie van valse beschuldiging, zijn ervan overtuigd dat de waarheid vanzelf boven tafel komt. Zij voelen zich niet bedreigd door de valse beschuldiging (Hoofdstuk 6, par. 6.4.6). Naar verwachting hebben deze kinderen positieve aannames over zichzelf en de rechtvaardigheid van de ouder. Tenslotte is er bij twee kinderen (een pleegkind en een eigen kind) wel sprake van hoop dat de ouder hen zal geloven, maar zij zijn tegelijkertijd bang dat dit niet zal lukken. Ook raakt een van hen in de war van de schuldvraag. Bij deze kinderen hangt de consistentie in reactiepatronen niet samen met uitsluitend positieve oordelen over zichzelf en de ander.

De kinderen die zich *consistent minimaal verzetten vanuit een eenzijdig aanpassend* doelperspectief tenslotte, lijken uit te gaan van negatieve aannames over hun eigenwaarde in relatie tot hun ouders. Zij hebben niet het gevoel de moeite waard te zijn voor hun eigen rechten op te komen en verwachten niet dat de ouder of ander open zal staan voor hun belangen.

Tabel 7.3. geeft een overzicht van de samenhang tussen de consistentie in reactiepatronen en de globale positieve of negatieve overtuigingen over zichzelf en de ander in absolute aantallen. Onder de kinderen die in beide situaties uitgaan van positieve globale overtuigingen over zichzelf en de ander bevinden zich 5 pleegkinderen en 6 eigen kinde-

ren. Bij de kinderen met uitsluitend negatieve overtuigingen zijn 4 pleegkinderen en één eigen kind.

Tabel 7.3 Consistentie in reactiepatronen vs. de globale positieve en/of negatieve overtuigingen over zichzelf en de ander in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie en de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging

	Beide situaties positief	Beide situaties negatief	Combi positief & negatief	Totaal
1 Heftig / matig verzet, je wil opleggen	5	2	2	9
2 Heftig / Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	2	-	-	2
3 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	4	-	2	6
4 Minimaal verzet, jezelf redden	-	3	-	3
Totaal	11	5	4	20

Een voorbeeld van een kind met een consistent reactiepatroon en positieve verwachtingen is Sanne (eigen kind, 11 jaar). Sanne lijkt over de situaties heen uit te gaan van een positief beeld van zichzelf en de rechtvaardigheid van de ouder. In de disciplinesituatie valt haar innerlijke logica onder het profiel 'ik word niet boos, mijn ouders hebben gelijk'. Sanne vertelt dat ze aan haar moeder vraagt of ze met een vriendin naar de stad mag, maar haar moeder zegt 'nee': *"Toen ging ik nog even proberen of het echt niet mocht, maar mijn moeder zei echt nee en dan kan het echt niet. Als ik dan ga zeuren wordt ze echt boos. Dan blijft dat ook zo en dan is het thuis niet leuk meer, dus toen stopte ik."* Hoewel het Sanne heel leuk leek met haar vriendin naar de stad te gaan, vindt ze dat haar moeder gelijk heeft: *"Ik vind het wel logisch. Ik mag ook best een keer thuis blijven, anders ben ik altijd weg. Dat mijn moeder zegt dat het niet mag hoort erbij, dat maakt me niet echt boos."* Het belang van de goede relatie met haar moeder weegt voor Sanne zwaarder dan de teleurstelling dat ze haar zin niet krijgt: *"Je wil je moeder ook niet heel erg dwars zitten, omdat ze altijd voor je zorgt en ze is altijd bij je. Ze is me dierbaar en dan ben ik niet graag boos."* Zij accepteert het ouderlijk gezag, omdat ze anders geen ouders zou hebben: *"Als ze zegt van 'doe maar' dan vind ik het ook niet leuk. Dan ben je ook geen moeder. Dan ben ik de baas over haar in plaats van zij over mij. Ik had natuurlijk wel gehoopt dat ze 'ja' zou zeggen maar als dat niet zo is, is het ook goed."*

In de situatie van valse beschuldiging vertelt Sanne over een conflictsituatie met haar leraar. Sanne behoort tot een groepje kinderen dat een jongen uit de klas heeft gepest. Wanneer de moeder van deze jongen beklag komt doen op school, legt haar leraar de schuld bij Sanne neer. Hoewel Sanne zich niet opgewassen voelt tegen de autoriteitspositie van haar leraar: *"Ik heb gezegd dat het niet waar is, maar hij geloofde mij niet. Ik durfde niet te laten merken dat ik pis-sig was want op dat moment was ik best wel bang voor de meester."*; blijft zij wel overtuigd van haar gelijk: *"Het viel nog best mee wat ik deed. Hij kon er eigenlijk niks van zeggen, want hij had het niet gezien."* Wanneer zij thuis komt zoekt zij de steun van haar ouders op: *"Ik heb er met mijn ouders over gepraat en die begrepen mij wel."*

Een voorbeeld van een kind met uitsluiten negatieve overtuigingen is Liza uit hoofdstuk 4 (de disciplinesituatie). Zij ziet in ieder conflict een afwijzing van haar pleegouders en een bevestiging van het gevoel niet de moeite waard te zijn. Gelijk het zelfmeegemaakte disciplineverhaal, vertelt zij in het fictieve disciplineverhaal dat zij zich heftig verzet, vanuit een gevoel van verwarring: *"Omdat je je minder voelt als je iets niet mag en zij wel. En dan weet niet meer wie gelijk heeft, wat nou goed was of wat nou fout was."* In de situatie van valse beschuldiging zou ze boos worden, stampen en schelden en naar haar moeder gaan voor hulp: *"Maar die helpt dan natuurlijk ook niet, en dan word ik ook nog weer boos op mama."*

Bij de fictieve disciplinesituatie en fictieve situatie van valse beschuldiging zijn er 28 kinderen die een consistent reactiepatroon laten zien. Zie tabel 7.4.

Tabel 7.4. Consistentie reactiepatronen in de fictieve disciplinesituatie en de fictieve situatie valse beschuldiging

	<i>Pleeg</i>	<i>Eigen</i>	<i>Totaal</i>
1 Heftig / matig verzet, je wil opleggen	12 (63)	8 (89)	20 (71)
2 Heftig / Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	1 (5)	-	1 (4)
3 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	1 (5)	1 (11)	2 (7)
4 Minimaal verzet, jezelf redden	5 (26)	-	5 (18)
Totaal	19 (68)*	9 (32)*	28 (100)

*P < .05 volgens χ^2

Onder de kinderen met een consistent reactiepatroon bevinden zich 19 pleegkinderen en 9 eigen kinderen; dit verschil is significant ($\chi^2 (1) = 5.8, p < .05$).

Tabel 7.5. geeft een overzicht van de samenhang tussen de consistentie in reactiepatronen en de globale positieve of negatieve overtuigingen over zichzelf en de ander in absolute aantallen in de fictieve verhalen.

Tabel 7.5. Consistentie in reactiepatronen vs. de globale positieve en/of negatieve overtuigingen over zichzelf en de ander in de fictieve disciplinesituatie en de fictieve situatie van valse beschuldiging

	Beide situaties positief	Beide situaties negatief	Combi positief & negatief	Totaal
1 Heftig / matig verzet, je wil opleggen	13	3	4	20
2 Heftig / Matig verzet, tweezijdig / wederzijds	1	-	-	1
3 Minimaal verzet, tweezijdig / wederzijds	2	-	-	2
4 Minimaal verzet, jezelf redden	-	5	-	5
Totaal	16 (57)	8 (29)	4 (14)	28 (100)

Het merendeel van zowel de pleeg- als eigen kinderen gaat in beide situaties uit van positieve globale overtuigingen over zichzelf en de ander: 8 pleegkinderen en 8 eigen kinderen (57% van de totale groep). Maar onder de 8 kinderen met uitsluitend negatieve overtuigingen bevinden zich alleen pleegkinderen en géén eigen kinderen; dit verschil is significant. Tenslotte zijn er 3 pleegkinderen en 1 eigen kind waarbij de consistentie in reactiepatronen verbonden is met een combinatie van positieve en negatieve globale oordelen over zichzelf en de ander (negatief in de disciplinesituatie en positief in de situatie van valse beschuldiging, of vice versa).

Conclusie: De reactiepatronen van de kinderen zijn sterk situationeel bepaald. Niettemin wordt bij een gering aantal kinderen wel een consistentie in reactiepatronen gevonden. Deze consistentie lijkt verbonden met globale oordelen over zichzelf en de ander. Opvallend is dat een consistentie in reactiepatronen vaker samenhangt met *positieve* globale oordelen over zichzelf en de ander dan met negatieve globale oordelen (55% tegenover 25% in het zelfmeegemaakte verhaal; 57% tegenover 29% in het fictieve verhaal). Bij de pleegkinderen blijkt een consistentie in reactiepatronen vaker samen te hangen met negatieve globale oordelen over zichzelf en de ander dan bij eigen kinderen. In het fictieve verhaal is dit verschil significant.

7.3.2. Verschillen en overeenkomsten tussen pleegkinderen en eigen kinderen

- **Hypothese 2**, Gebaseerd op hun ervaringen verwacht ik dat pleegkinderen zich vaker dan eigen kinderen in een conflictsituatie met hun (pleeg)ouders zullen aanpassen om zichzelf te redden en staande te houden in de situatie (eenzijdig aanpassend doelperspectief). Omdat eigen kinderen zich naar verwachting veiliger zullen voelen in de ouder-kind relatie dan pleegkinderen, zullen zij zich vaker heftig of matig verzetten vanuit een tweezijdig of een wederzijds perspectief.

Tabel 7.6. geeft een overzicht van de belangrijkste verschillen en overeenkomsten in reactiepatronen tussen pleeg en eigen kinderen in de drie zelfmeegemaakte conflictsituaties, in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.6. Verschil in reactiepatronen tussen pleeg en eigen kinderen in de zelfmeegemaakte conflictsituaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Pleeg n = 41	Eigen n = 44	Pleeg n = 10	Eigen n = 17	Pleeg n = 30	Eigen n = 34
1. Heftig / matig, je wil opleggen	7 (17)*	22 (50)*	-	2 (12)	9 (30)	12 (35)
2. Heftig / matig, tweezijdig / wederzijds	6 (15)	5 (11)	1 (10)	5 (29)	2 (7)	5 (15)
3. Minimaal, jezelf redden	20 (49)*	4 (9)*	8 (80)	9 (53)	6 (20)	4 (12)

*P < .05 volgens χ^2

Uit tabel 7.6. blijkt dat de reactiepatronen van pleeg en eigen kinderen alleen significant verschillen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie ($\chi^2 (1) = 30.4, p < .05$). Pleegkinderen verzetten zich hier vaker minimaal vanuit een eenzijdig aanpassend perspectief, terwijl eigen kinderen zich vaker heftig of matig verzetten vanuit een eenzijdig wiloplegend perspectief. In de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen richten zowel de meeste pleeg als eigen kinderen zich op minimaal verzet om jezelf te redden. Wanneer de ouder hen vals beschuldigt durven zowel eigen als pleegkinderen de ouder er toe te bewegen, of zelfs te dwingen, hen te geloven.

Bij de fictieve verhalen wordt alleen in de situatie van beschaamd vertrouwen een significant verschil gevonden in de reactiepatronen van pleeg versus eigen kinderen. Eigen kinderen verzetten zich hier vaker heftig of matig vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief ($\chi^2 (1) = 6.7, p < .05$). Zie tabel 7.7.

Tabel 7.7. Verschil in reactiepatronen tussen pleeg en eigen kinderen in de fictieve conflictsituaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Pleeg n = 45	Eigen n = 48	Pleeg n = 45	Eigen n = 48	Pleeg n = 45	Eigen n = 44
1. Heftig / matig, je wil opleggen	29 (64)	35 (73)	18 (40)	11 (23)	17 (38)	13 (30)
2. Heftig / matig, tweezijdig / wederzijds	2 (4)	2 (4)	10 (22)*	23 (48)*	6 (13)	10 (23)
3. Minimaal, jezelf redden	9 (20)	4 (8)	10 (22)	7 (15)	10 (22)	7 (16)

*P < .05 volgens χ^2

In par. 7.3.1 is ook gekeken naar de positieve of negatieve verwachtingen t.a.v. de (pleeg)ouders die samenhangen met de reactiepatronen. Hierbij blijkt dat consistent negatieve verwachtingen bijna alleen bij pleegkinderen voorkomen: 4 pleegkinderen versus één eigen kind in het zelfmeegemaakte verhaal en alleen 8 pleegkinderen in het fictieve verhaal. Onder het aantal kinderen met consistent positieve verwachtingen bevinden zich in zowel het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal bijna evenveel pleeg als eigen kinderen.

Conclusie: Het eerste deel van de hypothese dat pleegkinderen zich vaker minimaal verzetten vanuit een eenzijdig aanpassend perspectief, wordt alleen bevestigd voor de zelfmeegemaakte disciplinesituatie. Het tweede deel van de hypothese dat eigen kinderen zich vaker heftig of matig zouden verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief, wordt alleen bevestigd voor de fictieve situatie van beschaamd vertrouwen.

Niet verwacht was het volgende significante verschil: eigen kinderen blijken zich in de disciplinesituatie vaker heftig of matig te verzetten vanuit een eenzijdig wilopleggend perspectief.

Consistent negatieve verwachtingen in meerdere conflictsituaties komen in het zelfmeegemaakte verhaal nauwelijks voor. Er zijn vijf kinderen die wel consistent negatieve verwachtingen lieten zien, waaronder vier pleegkinderen. In het fictieve verhaal komen consistent negatieve verwachtingen uitsluitend bij pleegkinderen voor.

- **Hypothese 3**, Eigen kinderen zullen in een conflictsituatie met hun ouders meer verschillende emoties benoemen dan pleegkinderen.

Om te toetsen of pleeg en eigen kinderen verschillen in het aantal emoties dat zij in een situatie benoemen, is per zelfmeegemaakte situatie een aparte categorie gemaakt voor het benoemen van (hooguit) één emotie, twee emoties en drie of meer emoties. Tabel 7.8. geeft een overzicht van het aantal emoties dat pleeg en eigen kinderen per zelfmeegemaakte situatie benoemen in absolute aantallen en percentages (%). Uit deze tabel komen nauwelijks verschillen tussen pleeg en eigen kinderen naar voren.

Tabel 7.8. Aantal emoties dat pleeg en eigen kkn. noemen in de zelfmeegemaakte situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Pleeg n = 41	Eigen n = 44	Pleeg n = 10	Eigen n = 17	Pleeg n = 30	Eigen n = 34
≤ 1 emotie	15 (37)	15 (34)	6 (60)	6 (35)	14 (47)	15 (44)
2 emoties	14 (34)	17 (39)	4 (40)	7 (41)	13 (43)	10 (29)
≥ 3 emoties	12 (29)	12 (27)	-	4 (24)	3 (10)	9 (26)

*P < .05 volgens χ^2

Ook in het fictieve verhaal worden geen significante verschillen gevonden in het aantal emoties dat pleeg versus eigen kinderen noemen.

Conclusie: Pleeg en eigen kinderen verschillen nauwelijks in het aantal verschillende emoties dat zij per conflictsituatie benoemen.

- **Hypothese 4**, Eigen kinderen zullen hun boosheid en verdriet vaker communiceren dan pleegkinderen.

Tabel 7.9. geeft een overzicht van de mate waarin pleeg vs. eigen kinderen hun emoties laten zien, in het bijzonder hun boosheid en verdriet in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.9. Wel of niet uiten van emoties, in het bijzonder boosheid en verdriet, en het zoeken van sociale steun bij pleeg vs. eigen kinderen in de zelfmeegemaakte situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Pleeg n = 41	Eigen n = 44	Pleeg n = 10	Eigen n = 17	Pleeg n = 30	Eigen n = 34
Emoties laten zien	19 (46)*	30 (68)*	1 (10)*	8 (47)*	15 (50)	21 (62)
Boos	n = 27	n = 32	n = 3	n = 8	n = 15	n = 22
Laten zien	15 (56)	24 (75)	1 (33)	3 (38)	12 (80)	19 (86)
Niet laten zien	12 (44)	8 (25)	2 (67)	5 (63)	3 (20)	3 (14)
Verdriet	n = 20	n = 21	n = 1	n = 4	n = 7	n = 8
Laten zien	8 (40)	9 (43)	-	2 (50)	5 (71)	4 (50)
Niet laten zien	12 (60)	12 (57)	1 (100)	2 (50)	2 (29)	4 (50)
Sociale steun zoeken	4 (10)	4 (9)	1 (10)*	8 (47)*	1 (3)	3 (9)

*P < .05 volgens χ^2

Eigen kinderen laten in twee van de drie zelfmeegemaakte situaties vaker hun emoties zien, in het bijzonder hun boosheid en/of onvrede. In de situatie van valse beschuldiging werden geen verschillen gevonden in de mate waarin pleeg en eigen kinderen hun emoties al dan niet laten zien. Tijdens alle drie zelfmeegemaakte conflictsituaties met hun (pleeg)ouders verkiezen veel kinderen, zowel eigen als pleegkinderen, het om hun verdriet te verbergen. Pleeg en eigen kinderen verschillen in hun specifieke manieren van boosheidregulering. Pleegkinderen kiezen er vaker voor om hun boosheid òf van buiten òf van binnen te reguleren, terwijl eigen kinderen vaker kiezen voor een dubbelstrategie: enerzijds communiceren zij hun boosheid naar hun ouders, anderzijds reguleren zij hun boosheid van binnen. Verder zoeken eigen kinderen in de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen vaker sociale steun bij vriend(in)nen of volwassenen ($\chi^2(1) = 3.9, p < .05$).

In de fictieve verhalen werden geen significante verschillen gevonden in de mate waarin pleeg en eigen kinderen hun boosheid en verdriet wel of niet laten zien.

Conclusie: Eigen kinderen zijn geneigd om hun emoties, in het bijzonder hun boosheid en onvrede, vaker te communiceren dan pleegkinderen. Maar deze tendens is tegelijkertijd situatieafhankelijk: in de zelfmeegemaakte situatie van valse beschuldiging en in de fictieve situaties komen verschillen tussen pleeg en eigen kinderen te vervallen. Tenslotte kiezen pleegkinderen in de zelfmeegemaakte verhalen minder vaak dan eigen kinderen

voor een dubbelstrategie: of zij communiceren hun boosheid (met mate), of zij reguleren hun boosheid van binnen.

- **Hypothese 5**, Pleegkinderen zullen vaker dan eigen kinderen kampen met innerlijke conflicten en verwarring.

In de zelfmeegemaakte disciplinesituatie zijn er meer pleeg dan eigen kinderen die kampen met innerlijke conflicten en verwarring (15% tegenover 7%), maar dit verschil is niet significant. Verwarring bij pleegkinderen komt wel significant vaker voor in het fictieve disciplineverhaal. Deze verwarring ontstaat veelal door schuldgevoelens over het eigen, heftige verzet.

In de situatie van beschaamd vertrouwen komen innerlijke conflicten en verwarring slechts bij twee pleegkinderen en één eigen kind voor in het fictieve verhaal (bij de profielen van innerlijke logica zijn deze kinderen in de restgroep geplaatst), en bij geen van de kinderen in het zelfmeegemaakte verhaal.

Bij het eigen verhaal over de valse beschuldiging vertellen, in tegenstelling tot de verwachting, de eigen kinderen iets vaker dat ze in de war raakten (12% tegenover 7% van de pleegkinderen), maar dit verschil is niet significant. Deze verwarring wordt niet zozeer veroorzaakt door het ervaren van een wirwar van emoties, maar doordat zij gaan twijfelen over hun eigen onschuld: als de ouder zegt dat ze het hebben gedaan is dat misschien wel zo. In de fictieve situatie van valse beschuldiging werden geen verschillen gevonden in de mate waarin pleeg of eigen kinderen kampen met innerlijke conflicten en verwarring.

Conclusie: Pleegkinderen kampen niet significant vaker dan eigen kinderen met verwarring en innerlijke conflicten. Uitzondering hierop is de fictieve disciplinesituatie, de meeste pleegkinderen voelen zich hier schuldig over hun eigen heftige verzet.

- **Hypothese 6**, Pleegkinderen vertonen vaker ongecontroleerd heftig oppositioneel gedrag dan eigen kinderen.

Over de verschillende zelfmeegemaakte conflictsituaties heen blijken de meeste pleegkinderen hun emoties juist voor zich te houden, zij verzetten zich minimaal. Heftig oppositioneel gedrag tonen pleegkinderen zelden. Wanneer pleegkinderen wel ongecontroleerd heftig oppositioneel gedrag noemen, blijkt dit bijna altijd gemotiveerd door innerlijke conflicten en verwarring. Alleen in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie is er slechts één pleegkind dat zich weloverwogen heftig verzet om haar eigen zin te krijgen. Doelgericht heftig oppositioneel gedrag in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie lijkt iets typisch voor eigen kinderen te zijn.

In de fictieve situaties komt weloverwogen heftig verzet bij pleegkinderen iets vaker voor dan in het zelfmeegemaakte verhaal, maar ook hier verzet een groot deel van de pleegkinderen zich minimaal. Heftig oppositioneel gedrag bij pleegkinderen wordt in de fictieve situaties, gelijk de zelfmeegemaakte situaties, vaak gemotiveerd door innerlijke

conflicten en verwarring. In de fictieve disciplinesituatie komt dit patroon significant vaker voor bij pleeg dan bij eigen kinderen (zie Hypothese 5).

Conclusie: Ongecontroleerd heftig oppositioneel gedrag wordt bij pleegkinderen nauwelijks gevonden. Doelgericht heftig oppositioneel gedrag komt zowel in het zelfmeegemaakte als het fictieve verhaal minder voor bij pleegkinderen dan bij de eigen kinderen.

7.3.3. Genderverschillen

- **Hypothese 7: a)** Ik verwacht dat meisjes vaker de emotie verdriet zullen noemen, en jongens de emotie boosheid.; **b)** Als jongens de emotie verdriet wel noemen verwacht ik dat zij deze emotie niet laten zien en alleen hun boosheid uiten, terwijl dit bij meisjes andersom is: naar verwachting laten zij hun verdriet wel zien, maar reguleren zij hun boosheid alleen van binnen.

a) Tabel 7.10. geeft een overzicht van de mate waarin jongens en meisjes boosheid en verdriet ervaren en benoemen in de verschillende zelfmeegemaakte conflictsituaties in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.10. Mate waarin jongens en meisjes de emoties boosheid en verdriet noemen in de zelfmeegemaakte situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Jongens n = 39	Meisjes n = 46	Jongens n = 13	Meisjes n = 14	Jongens n = 31	Meisjes n = 33
Boos	24 (62)	35 (76)	2 (15)*	9 (64)*	19 (61)	18 (55)
Verdriet	18 (46)	23 (50)	2 (15)	3 (21)	9 (29)	6 (18)

*P < .05 volgens χ^2

In de disciplinesituatie zijn meisjes vaker boos (76% tegenover 62%) en net iets vaker verdrietig (50% tegenover 46%). Deze verschillen zijn niet significant. De enige significantie in tabel 7.3 is dat meisjes in de situatie van beschaamd vertrouwen vaker dan jongens boos zijn ($\chi^2 (1) = 6.7, p < .05$). In de situatie van valse beschuldiging tenslotte, zijn jongens net iets vaker boos en verdrietig.

In de fictieve verhalen worden geen significante verschillen gevonden in de mate waarin jongens en meisjes de emoties boosheid en verdriet noemen.

Conclusie: Hypothese 7.a., meisjes zullen op affectief niveau vaker reageren met verdriet en jongens met boosheid, wordt niet door de data ondersteund. Meisjes blijken in ge-

lijke mate of zelfs vaker de emotie 'boos' te noemen dan jongens. De verdeling van jongens en meisjes over de emotie verdriet is nagenoeg gelijk.

b) Tabel 7.11. geeft een overzicht van de mate waarin jongens en meisjes hun boosheid en verdriet wel of niet laten zien in de zelfmeegemaakte situaties in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.11. Wel of niet uiten van boosheid en verdriet bij jongens en meisjes in de zelfmeegemaakte situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	Jongens n = 39	Meisjes n = 46	Jongens n = 13	Meisjes n = 14	Jongens n = 31	Meisjes n = 33
Emoties laten zien	18 (46)*	31 (67)*	2 (15)*	7 (50)*	17 (55)	19 (58)
Boos	n = 24	n = 35	n = 2	n = 9	n = 19	n = 18
Laten zien	14 (58)	25 (71)	-	4 (50)	14 (74)	16 (89)
Niet laten zien	10 (42)	10 (29)	2 (100)	5 (63)	5 (26)	2 (11)
Verdriet	n = 18	n = 23	n = 2	n = 3	n = 9	n = 6
Laten zien	7 (39)	10 (43)	1 (50)	1 (33)	5 (56)	4 (67)
Niet laten zien	11 (61)	13 (57)	1 (50)	2 (67)	4 (44)	2 (33)

*P < .05 volgens χ^2

In de disciplinesituatie communiceren meisjes hun emoties vaker naar anderen dan jongens ($\chi^2 (1) = 3.9, p < .05$). Hoewel niet significant, laten meisjes vooral hun boosheid vaker zien (71% tegenover 58% bij de jongens). Dit geldt niet voor verdriet: jongens en meisjes laten hun verdriet over het disciplineconflict bijna even vaak zien (39% tegenover 43%). Ook in de situatie van beschaamd vertrouwen communiceren meisjes hun emoties vaker dan jongens ($\chi^2 (1) = 3.6, p < .05$). Dit geldt in het bijzonder voor hun boosheid. Het uiten van boosheid *en/of* onvrede komt bij meisjes zelfs significant vaker voor ($\chi^2 (1) = 5.8, p < .05$). De emotie verdriet komt slechts bij een paar jongens en meisjes voor en hier werden nauwelijks verschillen gevonden in de regulering. In de situatie van valse beschuldiging laten jongens en meisjes even vaak hun emoties zien. Wanneer specifiek wordt gekeken naar de emoties boosheid en verdriet, blijkt dat meisjes beide emoties vaker laten zien dan jongens. Maar wanneer er gekeken wordt naar het laten zien van boosheid *en/of* onvrede komen verschillen tussen jongens en meisjes te vervallen (42% van de jongens tegenover 39% van de meisjes).

In de fictieve verhalen worden geen significante verschillen gevonden in de emotieregulering van jongens en meisjes. In de fictieve disciplinesituatie laten meisjes iets vaker

hun emoties zien (36% tegenover 21%), in het bijzonder hun boosheid (44% tegenover 20%). Voor de overige fictieve situaties is de emotieregulering van jongens en meisjes nagenoeg gelijk.

Conclusie: Voor twee van de drie zelfmeegemaakte conflictsituaties en de fictieve disciplinesituatie geldt dat meisjes hun emoties vaker extern reguleren dan jongens. Dit geldt echter niet in het bijzonder voor het uiten van verdriet. Jongens en meisjes laten hun verdriet over de verschillende situaties bijna even vaak wel of niet zien. Een opvallend resultaat is dat meisjes wel vaker geneigd zijn hun boosheid te laten zien. In de situatie van beschaamd vertrouwen uiten meisjes hun boosheid en/of onvrede zelfs significant vaker dan jongens.

7.3.4. Leeftijdsverschillen

- **Hypothese 8:** Ik verwacht dat 11-13 jarige kinderen vaker rekening houden met de grenzen van de ouder of samen proberen tot een oplossing te komen (zich matig of minimaal verzetten) vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief.

Tabel 7.12. geeft een overzicht van de mate waarin jongere (8-10 jaar) versus oudere kinderen (11-13 jaar) zich matig of minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief in de zelfmeegemaakte situaties in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.12. Matig of minimaal verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief bij jongere versus oudere kinderen in de zelfmeegemaakte situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	8-10 jr n = 44	11-13 jr n = 41	8-10 jr n = 11	11-13 jr n = 16	8-10 jr n = 30	11-13 jr n = 34
Matig/min verzet – tweezijdig of wederzijds	13 (30)	17 (41)	1 (9)	7 (44)	12 (40)	15 (44)

*P < .05 volgens χ^2

In de zelfmeegemaakte disciplinesituatie verzetten iets meer oudere dan jongere kinderen zich matig of minimaal vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief (41% tegenover 30%). Ditzelfde geldt voor de zelfmeegemaakte situatie valse beschuldiging (44% tegenover 40%). In de zelfmeegemaakte situatie van beschaamd vertrouwen werd het grootste verschil gevonden: 44% van de oudere kinderen verzet zich hier matig vanuit een

tweezijdig of wederzijds doelperspectief, tegenover 9% van de jongere kinderen. Dit verschil is net niet significant.

Tabel 7.13. geeft een overzicht van de mate waarin jongere (8-10 jaar) versus oudere kinderen (11-13 jaar) zich matig of minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief in de fictieve situaties in absolute aantallen en percentages (%).

Tabel 7.13. Matig of minimaal verzet vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief bij jongere versus oudere kinderen in de fictieve situaties

	Discipline		Beschaamd vertrouwen		Valse beschuldiging	
	8-10 jr n = 48	11-13 jr n = 45	8-10 jr n = 48	11-13 jr n = 45	8-10 jr n = 45	11-13 jr n = 44
Matig/min verzet – tweezijdig of wederzijds	3 (6)	4 (9)	16 (33)*	25 (56)*	11 (24)	19 (43)

*P < .05 volgens χ^2

Uit de analyse van de fictieve situaties blijkt dat oudere kinderen zich in de situatie van beschaamd vertrouwen significant vaker matig of minimaal verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief ($\chi^2 (1) = 4.7, p < .05$). Ook in de fictieve situatie van valse beschuldiging komt dit patroon, hoewel net niet significant, veel vaker voor bij oudere kinderen (43% tegenover 24%). Alleen in de fictieve disciplinesituatie worden geen verschillen gevonden tussen oudere en jongere kinderen.

Conclusie: Bij oudere kinderen is sprake van een lichte tendens zich vaker matig of minimaal te verzetten vanuit een tweezijdig of wederzijds doelperspectief. Het verschil is alleen significant in de fictieve situatie van beschaamd vertrouwen.

7.4. Conclusies

Geconcludeerd kan worden dat er over de hele onderzoeksgroep weinig statistisch significante verschillen gevonden zijn tussen pleeg en eigen kinderen.

Eenzijds blijken de gevonden verschillen situatieafhankelijk, en samen te hangen met de specifieke belangen die in een bepaalde conflictsituatie een rol spelen. De disciplinesituatie, waar persoonlijke belangen centraal staan, leverde meer verschillen op dan de overige situaties. Eigen kinderen durven hier vaker hun wil aan hun ouders op te leggen, terwijl pleegkinderen hun persoonlijke wensen opzij zetten uit angst voor de mogelijke consequenties. In de situatie van valse beschuldiging, waar morele belangen het zwaarst wegen, komen verschillen in mate van verzet tussen pleeg en eigen kinderen te vervallen. In deze situatie vertrouwen pleegkinderen erop dat zij hun pleegouders kunnen wijzen op hun morele overtreding.

Anderzijds lijkt er bij pleegkinderen sprake van een algemene tendens zich bij conflicten met hun pleegouders terug te trekken. Ze communiceren hun emoties minder vaak dan eigen kinderen en zoeken minder vaak sociale steun. In het bijzonder het uiten van boosheid lijkt voor hen gevaarlijk. Ze zijn bang voor straf of andere consequenties, of hebben het gevoel machteloos te zijn iets aan de situatie te veranderen.

8. Discussie

8.1. Het perspectief van het kind

Onderzoek heeft zich in het verleden vooral gericht op de visie van ouders op de belevingswereld van het kind (Hill, Laybourn & Borland, 1996). Omdat de vaardigheden van het kind minder ver ontwikkeld zijn, had men lange tijd meer vertrouwen in de rapportages van volwassenen (LaGreca, 1990). Tegenwoordig wordt het perspectief van het kind steeds vaker direct bij onderzoek betrokken (o.a.: Alderson, 2000; Elbers, 1994, 1996; 2000; Garbarino & Scott, 1989; Koops, 2000; Mayall, 1994; de Winter, 2000 & 2002). Geavanceerde interviewtechnieken, aangepast aan de ontwikkelingsvaardigheden van kinderen en communicatiemethoden die voor kinderen betekenisvol en acceptabel zijn, hebben hier een belangrijke bijdrage aan geleverd (Thomas & O’Kane, 1999).

Verschillen tussen de rapportages van volwassenen en kinderen blijken evident. Vooral rapportages van ouders en leerkrachten aangaande de innerlijke belevingswereld van het kind, corresponderen slechts matig met de rapportages van het kind zelf (LaGreca, 1990). Wiens rapportage het meest accuraat is hangt onder andere samen met het onderwerp van onderzoek. In het algemeen blijken ouders meer accurate informatie te geven over objectief, observeerbaar gedrag, terwijl kinderen beter in staat zijn te reflecteren op hun eigen, subjectieve beleving.

Dit onderzoek bevestigt dat schoolkinderen heel goed in staat zijn te reflecteren op hun innerlijke processen. Kinderen op deze leeftijd hebben zicht op welke doelen, belangen en emoties een rol spelen en dat dit gerelateerd is aan hun handelen. Met de juiste vraagstelling kunnen kinderen heel goed vertellen wat hen motiveert tot een bepaalde reactie, en zij vertellen het graag. Voor henzelf is het een samenhangend, *logisch* geheel.

Zelfs kinderen die hun gedrag niet kunnen controleren, zijn met de juiste ondersteuning wel in staat te verwoorden waarover zij in de war zijn en kunnen aangeven op welk moment zij de (emotionele) controle verliezen. Bijvoorbeeld Nicky (pleegkind, 10 jaar) vertelt dat andere kinderen zijn broek naar beneden hebben getrokken tijdens de judoles. Hij verliest de controle omdat hij niet weg kan gaan uit de situatie: *"Als ik niet in de les zat was ik weggelopen, maar dat kon niet dus ging ik keihard trappen."*

Dit pleit voor een 'eigentijdse participatiepedagogiek' (de Winter, 2000): het in dialoog gaan met kinderen over hun problemen en bijbehorende oplossingen, binnen een autoritaire opvoedingsstijl waarin ouders en kinderen elkaar serieus nemen en naar elkaar luisteren. De reactie van het kind wordt zo begrijpelijker, op basis waarvan ouder en kind samen manieren van omgang kunnen vinden voor bijvoorbeeld gedrag dat zij als vervelend of problematisch ervaren. Het erkennen van het eigen aandeel van het kind in de opvoeding, kan zo de effecten van het pedagogisch handelen van ouders vergroten (Cook-Crumperz en anderen, 1986; LaGreca, 1990; Rusell en anderen, 2002).

8.2. Situatiegebonden handelen

Overeenkomstig eerder onderzoek waarin grote situationele verschillen zijn gevonden (Wark & Krebs, 1996; Walker & Taylor, 1991; Walker en anderen 1995), blijkt uit de onderzoeksdata dat het handelen van kinderen sterk situationeel bepaald is. De achterliggende belangen spelen hierbij een cruciale rol. In iedere situatie worden verschillende belangen geraakt, en ieder belang maakt vaak meerdere emoties los (Frijda, 1986). Kinderen maken keuzes tussen deze verschillende belangen en emoties op basis van hun inschatting van de situatie, de relatie met hun ouders en hun handelingsmogelijkheden (Singer, in press). Dit verklaart ook de gevonden verschillen tussen de fictieve en zelfmeegemaakte situaties: in de zelfmeegemaakte situatie wegen belangen die samen hangen met de mogelijke consequenties van het eigen gedrag (bijvoorbeeld relatie met de ouders goed willen houden of angst voor straf) zwaarder dan in het fictieve verhaal. Dit maakt dat kinderen zich in het zelfmeegemaakte verhaal overwegend terughoudender opstellen.

In de verschillende conflictsituaties werden duidelijke patronen van samenhang gevonden tussen de zwaarst wegende, situationeel bepaalde, belangen en de mate waarin kinderen zich verzetten. In een situatie waarin kinderen iets niet mogen (de disciplinesituatie) speelt vooral het eigenbelang, het voor jezelf opkomen, een rol en, vooral bij pleegkinderen, de angst voor straf of schade aan de relatie met de pleegouders. Dit maakt dat kinderen enerzijds geneigd zijn zich heftig tegen de ouder te verzetten en zich anderzijds inhouden en neerleggen bij wat de ouders willen. In de situatie van beschaamd vertrouwen speelt vooral het sociaal belang van niet uitgelachen en beschaamd willen worden een rol. Om erger te voorkomen zijn de meeste kinderen hier geneigd zich terug te trekken. In de situatie van valse beschuldiging noemen kinderen vooral het morele belang dat je een ander niet vals hoort te beschuldigen. Kinderen verzetten zich hier overwegend maar met mate omdat zij een duidelijk moreel kader missen om de ouder te wijzen op zijn haar ongelijk.

Opstandigheid in de ouder-kind relatie is dus situatiespecifiek. In overeenstemming met eerder onderzoek blijkt de mate waarin kinderen zich losmaken van de ouder en een eigen oordeel vellen per situatie te verschillen (zie o.a. Killen & Nucci, 1995; Laupa & Turiel, 1986; Laupa en anderen, 1995). Zowel de disciplinesituatie als de situatie van valse beschuldiging zijn beide gezagssituaties. Maar waar kinderen in de disciplinesituatie vaker vinden dat zij het recht hebben heftig tegen het gezag van de ouder in te gaan, komt heftig verzet in de situatie van valse beschuldiging nauwelijks voor. Het aantal kinderen dat zich minimaal verzet is in beide situaties nagenoeg gelijk. In deze situatie zijn kinderen van deze leeftijd blijkbaar nog erg afhankelijk van het morele kader van de ouder (Harter, 1999). Dit morele kader ontbreekt omdat de ouder in deze situatie zelf de morele regel overtreedt.

Dat kinderen in de disciplinesituatie zo duidelijk voor hun eigen wensen opkomen, kan ook samenhangen met de huidige tijdsgeest. De Westerse maatschappij wordt gekenmerkt door individualisme en keuzemogelijkheden (Lee, 2001). De opvoeding richt zich daarom op waarden als zelfstandigheid, mondigheid en assertiviteit (Rispen en anderen, 1996). Kinderen leren al vanaf jonge leeftijd dat 'je het recht hebt te krijgen wat je wil'.

Tenslotte bleek een minderheid van de kinderen door de situaties heen wel consistent te reageren. Opvallend is dat een consistentie in reactiepatronen vaker samenhangt met positieve globale oordelen over zichzelf en de ander. Blijkbaar zijn deze kinderen geneigd om conflictsituaties met hun ouders te relativiseren, ongeacht het onderwerp van conflict. De basale positieve aannames over zichzelf en anderen overstijgen bij een substantiële minderheid van de kinderen de specifieke probleemsituatie van dat moment. Dit geldt in gelijke mate voor pleegkinderen en eigen kinderen. Maar bij de pleegkinderen was ook een kleine groep die bij de fictieve verhalen een consistent reactiepatroon laat zien die samenhangen met negatieve oordelen en verwarring.

8.3. Verschillen en overeenkomsten tussen pleegkinderen en eigen kinderen

In dit onderzoek zijn weinig statistisch significante verschillen tussen de pleeg en eigen kinderen gevonden. De geïnterviewde pleegkinderen blijken ondanks hun achtergrondgeschiedenis, op jonge leeftijd uithuis geplaatst vanwege grote pedagogische tekortkomingen van de ouders, in staat hun cognitief-affectieve structuren bij te stellen. Zij construeren en internaliseren nieuwe cognitief-affectieve schema's op basis van positieve, domeinspecifieke ervaringen met hun pleegouders (Harter, 1999; Miltenburg & Singer, 1999; 2000). Deze bevinding komt overeen met binnenlands en buitenlands onderzoek dat aantoonde dat het probleemgedrag van pleegkinderen welke langere tijd in hetzelfde pleeggezin wonen, snel vermindert (Gardner, 1996; Johnson, Yoken & Voss, 1996; Kufeldt, Armstrong & Dorosh, 1995; McAuley, 1996; Poulin, 1995; Strijker & Zandberg, 1999; Wilson & Conroy, 1999). Weterings (1978, 1998) spreekt in dit verband van het belang van 'bestaansgarantie' voor pleegkinderen. Een langdurige, perspectiefbiedende plaatsing is een eerste belangrijke voorwaarde voor het aangaan van een positieve opvoedingsrelatie met de pleegouders.

Tegelijkertijd kan de vraag gesteld worden of er nu grote of kleine verschillen zijn tussen de groepen. Bijvoorbeeld, in het zelfmeegemaakte verhaal reageren vier pleegkinderen consistent op dezelfde wijze vanuit negatieve overtuigingen. Enerzijds kan hieruit geconcludeerd worden dat een consistente reactie vanuit negatieve overtuigingen bij pleegkinderen weinig voorkomt. Anderzijds komt dit patroon bij vier pleegkinderen voor, en slechts bij één eigen kind. Hoewel het hier gaat om een minderheid, kunnen verschillen wel substantieel zijn en verbonden met de typische problematiek van het pleegkind zijn. Bovendien blijken pleegkinderen in het fictieve verhaal significant vaker consistent te reageren vanuit negatieve overtuigingen dan eigen kinderen. Dit kan erop wijzen dat kinderen op het niveau van basale aannames ervan uitgaan dat zij een zwakke, kwetsbare positie innemen ten opzichte van volwassenen, cq. hun pleegouders, en dat ze op het niveau van verwachtingen in de dagelijkse omgang met hun pleegouders positievere verwachtingen hebben opgebouwd.

Daarbij kunnen situatiegebonden verschillen grote gevolgen hebben. Als de situatie waarin een kind zich ongelijk behandeld voelt vaak voorkomt, en het reageert altijd op een bepaalde manier, heeft dit grote invloed op de relatie en welbevinden van alle partijen. Er

kan een uitzichtloze situatie ontstaan, waarbij het voor ouder en kind onmogelijk lijkt dit patroon te doorbreken. Uiteindelijk kan het probleemgedrag van het kind leiden tot een vroegtijdige beëindiging van de plaatsing (v.d. Ploeg, 1993; McAuley & Trew, 2000; Spaans en anderen, 1989).

Het pleegkind kan bijvoorbeeld geneigd zijn zich terug te trekken, waardoor een emotionele band tussen pleegkind en pleegouder moeizaam tot stand komt. Uit de onderzoeksdata komt naar voren dat pleegkinderen zich vaker dan eigen kinderen terughoudend opstellen in het kenbaar maken van hun wil of onvrede. Bovendien wordt dit vaker dan bij eigen kinderen gemotiveerd door het belang van de relatie met de ouder goed houden en/of straf of andere negatieve consequenties voorkomen. Dit kan samenhangen met negatieve ervaringen met het uiten van emoties in het verleden (o.a. Butler & Charles, 1999; Beek van, 2001; Delfos, 2001; Fine, 1989; Pilowsky, 1999), maar ook met de ervaring een 'tweedehands kind' in het huidige pleeggezin te zijn: als je niet 'vervelend' doet, kunnen ze je ook niet wegsturen (Bastiaansen, 2001; Weterings, 1998).

In het ergste geval kan het pleegkind gevangen raken in een vicieuze cirkel van ongecontroleerd gedrag, gemotiveerd door verwarring en innerlijke conflicten. Bijvoorbeeld de weigering van de ouder op een ogenschijnlijk klein verzoek van het pleegkind, kan voor het pleegkind een bevestiging zijn dat anderen niet de intentie hebben in zijn of haar behoeften te voorzien (Pearce & Pezzot-Pearce, 2001). Dit kan bij het pleegkind hevige gevoelens van boosheid en verdriet 'triggeren'. Wanneer hierop een negatieve reactie van de pleegouder volgt bevestigt dit het oorspronkelijke gevoel van het pleegkind: dat hij of zij niet de moeite waard is en niet door de pleegouders wordt geaccepteerd. Slechts uit de verhalen van twee pleegkinderen in het onderzoek kwamen dergelijke negatieve vicieuze cirkels naar voren.

In de inleiding werd beschreven hoe pleegkinderen vaak wel ingroeien op 'cognitief' en 'normerend' vlak, terwijl ingroei op affectief en emotioneel gebied kan achterblijven (Bastiaansen, 2001). Deze ontwikkeling lijkt door de data worden bevestigd. Waar veel pleegkinderen in de disciplinesituatie en de situatie van beschaamd vertrouwen hun boosheid en onvrede onderdrukken uit angst voor de mogelijke gevolgen of een gevoel van defaitisme, komt dit patroon in de situatie van valse beschuldiging veel minder voor (49% tegenover 20%). Een mogelijke verklaring is dat het in pleeggezinnen vaak gebruikelijk is normen en waarden te expliciteren. Waar voor eigen kinderen normen en waarden ontstaan vanuit de emotionele relatie die zij met hun ouders hebben, verloopt deze ontwikkeling voor de pleegkinderen vaak andersom. Het expliciteren van normen en waarden vormt hier vaak een eerste voorwaarde voor het aangaan van een emotionele band (Bastiaansen, 2001; Miltenburg & Singer, 2000). Wanneer het gebruikelijk is dat leden van het pleeggezin elkaar aanspreken op non-moreel gedrag, en duidelijk is waar de grenzen liggen, is het in een situatie van valse beschuldiging voor pleegkinderen wellicht minder beangstigend om de ouder op zijn of haar fouten te wijzen en/of hebben zij meer hoop en vertrouwen dat de situatie zichzelf zal oplossen.

Tenslotte wil ik hier waarschuwen voor generalisatie van bovenstaande bevindingen naar relaties tussen (pleeg)kinderen en hun (pleeg)ouders in het algemeen. In dit onderzoek

zijn drie conflictsituaties ondervraagd. Alledaagse situaties, die ook door basisschoolkinderen werden genoemd in het onderzoek Waksler (1996) op de vraag: 'Wat maakt het moeilijk om een kind te zijn?'. Maar dit is nog altijd een fractie van het oneindige aantal interacties tussen ouders en kinderen, interacties waar kinderen steeds weer andere schemata kunnen toepassen.

Ook binnen *dezelfde* pleegouder-pleegkind relatie moeten de gevonden resultaten niet worden gegeneraliseerd. Kinderen doen in verschillende situaties uiteenlopende ervaringen met hun (pleeg)ouders op. Ook de daarmee verbonden cognitief-affectieve structuren zullen verschillen. Als gedrag dat als 'problematisch' wordt beschouwd zich weinig voordoet, biedt dit de mogelijkheid te zoeken naar situaties waarin het wel goed gaat. Bijna alle kinderen kunnen reflecteren op de achtergronden van hun eigen gedrag, en zijn zo in staat hun ouders te helpen manieren te vinden om hiermee om te gaan.

8.4. Gender-verschillen

In interviews over opvoeden zeggen ouders, met name moeders, dat ze geen onderscheid willen maken tussen de manier waarop ze hun dochters en zoons opvoeden (Doornenbal, 1996; 1999). De interviews met deze onderzoeksgroep lijken de mening van ouders te bevestigen. Er werden geen grote verschillen tussen jongens en meisjes gevonden.

In het geval van emotionele stress zouden jongens eerder geneigd zijn hun emoties te verbergen dan meisjes (Fabes & Martin, 1991; Johnson & Schulman, 1988). Sekseverschillen in emotieregulering zouden daarnaast samenhangen met het type emotie dat wordt ervaren: jongens uiten eerder hun boosheid, en meisjes hun verdriet (Zeman & Garber, 1996). Uit de data blijkt dat meisjes inderdaad minder geneigd zijn tot (emotioneel) afstand nemen. Maar waar jongens en meisjes hun verdriet in gelijke mate wel of niet laten zien, communiceren meisjes vaker hun boosheid. Dit onderzoek bevestigt dus geenszins het oude beeld dat jongens boos worden, waar meisjes gaan huilen.

De gevonden sekseverschillen in de verschillende conflictsituaties laten een lichte tendens zien die de psychologische theorieën over sekseverschillen van Chodorow (1978) en Gilligan (1977; 1982) bevestigen. In deze theorieën wordt gesteld dat meisjes meer gericht zijn op relaties en jongens meer op rechtvaardigheid. In het conflict van beschaamd vertrouwen staat primair de relatie onder druk. Meisjes lijken beter te weten hoe de relatie hersteld kan worden: zij communiceren hun emoties zodat de ouder de eigen fout inziet en de vertrouwensrelatie weer kan worden opgebouwd. De jongens verzetten zich vaker minimaal en doen alsof het niet erg is, niet gebeurd is, et cetera, om zichzelf te redden en overeind te houden binnen de situatie. In de situatie van valse beschuldiging lijken de jongens meer op eigen terrein: hier zetten ook zij hun emoties in om ervoor te zorgen dat de ouder hen gelooft. Tenslotte zijn de doelen van meisjes, hoewel niet significant, over de situaties heen vaker gericht op (het herstel van de relatie met) de ander.

8.5. Leeftijdsverschillen

Bij de leeftijdsverschillen valt op dat in de zelfmeegemaakte disciplinesituatie, wanneer het gaat om de vervulling van je eigen wensen, oudere kinderen (11-13 jaar) vaker kiezen voor een gematigde aanpak waarbij ze samen met de ouder tot een oplossing proberen te komen. Ook in de overige twee situaties, waarbij de ouder de morele regel overtreedt, verzetten zij zich in zowel het fictieve als het zelfmeegemaakte verhaal (iets) vaker matig of minimaal vanuit een tweezijdig of wederzijds perspectief dan de jongere kinderen (8-10 jaar). Bij oudere kinderen lijkt het idee dat het in een relatie gaat om geven en nemen, sterker ontwikkeld dan bij de jongere kinderen. Dit is overeenkomstig het uitgangspunt van Selman (1980) dat kinderen vanaf 10 jaar in staat zouden zijn tot een wederzijds perspectief. Daarbij zijn schoolkinderen steeds beter in staat tot zelfsturing (Altshuler & Ruble, 1989). In een disciplinesituatie realiseren de oudere kinderen zich dat zij soms 'water bij de wijn' moeten doen, en hun persoonlijke wensen bij moet stellen met het oog op de relatie met de ouder. In de overige situaties waar de ouder de morele regel overtreedt, kunnen zij zich op beroepen op abstractere ideeën over goed en fout. Kinderen vanaf 11 jaar kunnen de ander beoordelen op motieven en intenties (Piaget, 1932/ 1965). Bovendien houden veel kinderen er op deze leeftijd van anderen te wijzen op hun onjuistheden en hierover in discussie te gaan (Sayers, 1947).

8.6. Praktische discussie

8.6.1. Aanbevelingen voor de opvoedingspraktijk

Wat het voor het kind logisch maakt om op een bepaalde manier te handelen, wordt bepaald door een persoonlijke afweging van verschillende belangen en emoties. Hoe kinderen handelen in alledaagse conflictsituaties met hun ouders en wat hen hiertoe motiveert, kan dus voor ieder kind en iedere situatie anders zijn

Kinderen observeren, interpreteren en maken gedragskeuzes op basis van hun zwaarst wegende doelen, belangen en emoties in een specifieke situatie. Hoe kinderen reageren en wat hen hiertoe motiveert wordt daarnaast bepaald door de ouder-kind relatie en de handlungsmogelijkheden van het kind. Uitgaande van deze bevinding kan geconcludeerd worden dat er niet één juiste, universele wijze van opvoeden is, welke unidirectioneel door de ouder kan worden bepaald en vormgegeven (Van As & Janssens, 2002). De ouder-kind relatie is in iedere situatie anders, en het kind heeft een eigen inbreng.

Deze situationele en relationele bepaaldheid van gedrag biedt vele mogelijkheden tot verandering. Slechts enkele kinderen handelen in alle drie de situaties op ongeveer dezelfde manier. Liza bijvoorbeeld, uit hoofdstuk 4 (de disciplinesituatie), zag in ieder conflict dat haar werd voorgelegd een teken van afwijzing van haar pleegouders. Maar ook Liza gaf aan dat ze niet altijd heftig reageert. Juist als conflicten tussen kinderen en

(pleeg)ouders zich herhalen, is het belangrijk na te gaan wanneer het wel goed gaat. Positieve voorbeelden maken duidelijk over welke vaardigheden kinderen beschikken onder voor hen gunstiger omstandigheden, daarop kan worden voortgebouwd. Door positieve en negatieve situaties nauwkeurig met elkaar te vergelijken kan ook duidelijk worden waar het probleem precies ligt: in de situatie waar iets niet lukt kunnen bijvoorbeeld andere belangen of doelen een rol spelen, of heftiger emoties worden opgeroepen.

Rekening houden met de eigen inbreng van het kind, beperkt zich niet tot het observeerbaar gedrag alleen. Dezelfde reactie kan op verschillende wijzen zijn gemotiveerd. Kinderen die zich heftig verzetten kunnen dit weloverwogen doen om hun eigen zin te krijgen, maar ditzelfde gedrag kan ook voortkomen uit een allesoverheersend gevoel van innerlijke conflicten en verwarring. Waar de eerste groep kinderen gebaat kan zijn bij duidelijke grenzen en disciplinaire maatregelen, kan deze reactie bij de tweede groep kinderen het gevoel van machteloosheid versterken. Zij hebben hulp nodig om alle verschillende belangen en emoties die de conflictsituatie bij hen losmaakt uit elkaar te halen, zodat zij hieruit keuzes kunnen maken. Kinderen die zich minimaal verzetten kunnen dit doen uit positieve overwegingen als het eens zijn met de ouder, en vinden dat de ouder het recht heeft om gehoorzaamheid van hen te verlangen; maar kinderen kunnen zich ook minimaal verzetten uit angst en een gevoel van machteloosheid. Deze laatste groep kinderen zal geen baat hebben bij ouders die het uitblijven van hun verzet als positief beschouwen. Zij hebben hulp nodig om hun angsten te overstijgen, en te leren dat je in staat bent én de moeite waard bent om voor je rechten op te komen.

Uit dit onderzoek komt duidelijk naar voren dat kinderen het vermogen hebben om te praten over hun gedrag en psychisch functioneren. Kinderen van acht jaar en ouder beschikken over theorieën over het psychologisch functioneren van zichzelf en hun ouders (Band & Weisz, 1988). Ouders kunnen de ontwikkeling van het kind stimuleren door hen te begeleiden bij het keuzeproces. Zij kunnen gebruik maken van stimulerende vragenstellingen en ondersteunende interacties, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Op basis van de interviewervaringen, hebben de grondleggers van dit onderzoek vijf vuistregels geformuleerd voor gesprekken met kinderen over zichzelf (Singer en anderen, 2000, p.8):

1. Zorg voor een goede relatie van vertrouwen en wederzijds respect. Dit houdt ondermeer in dat het kind weet wat er gebeurt met wat hij of zij vertelt. Vertrouwen houdt ook in dat het kind weet dat het zelf de baas is over wat het wel en niet wil zeggen. Het kind hoeft niet alles te vertellen; het mag gedachten en gevoelens voor zichzelf houden. Het is essentieel dat de volwassene deze regel expliciteert.
2. Stel vragen op concreet niveau. De vraag 'waarom deed je dat?' is, zeker als het gaat om gedrag dat misschien wordt afgekeurd, voor de meeste kinderen niet te beantwoorden. Waaromvragen zijn te abstract en bovendien bedreigend (het kind voelt zich ter verantwoording geroepen). Door concrete vragen te stellen kun je als volwassene een kader bieden voor het kind om te reflecteren op deze waaromvraag. In dit onderzoek werd bijvoorbeeld gebruik gemaakt van vragen als: Wat gebeurde er? Wie waren erbij? Wat deed je? Wat wilde je bereiken? Was dat belangrijk voor

je? Wat voelde je? Wat maakte je boos of verdrietig? Wilde je dat laten merken? Hoe zorg je ervoor dat ze niets aan je konden zien? Wat deed je met het gevoel van binnen? Et cetera.

3. Weet precies waarom een vraag gesteld wordt en wanneer hij voldoende is beantwoord. Maak daarbij ook steeds aan het kind duidelijk waarom een vraag gesteld wordt in het kader van het afgesproken doel van het interview of gesprek. Met andere woorden: de vraagsteller moet een helder (theoretisch) kader hebben.
4. Betrek kinderen actief bij het gesprek. Kinderen converseren nog niet zittend aan tafel. Geef ze iets te doen. Het aanwijzen van emotiegezichtjes en de ernst van een probleem aangeven met een thermometer werkte bijvoorbeeld heel goed. En zorg voor pauzes waarin het kind kan doen wat het wil.
5. Stel doorvragen, vooral als je denkt dat je weet hoe het zit. Ga niet invullen voor het kind.

Tijdens het trainen van de interviewers, bleek vooral de laatste vuistregel lastig te leren. Niet invullen voor het kind maar doorvragen, is moeilijk voor volwassenen. Waarschijnlijk komt dit voort uit vermeende herkenning. Maar het kan ook voortkomen uit de behoefte het kind positief te bevestigen: begripvol knikken of zeggen 'dat heb ik ook wel eens hoor'. Doorvragen wordt door volwassenen soms beleefd als vragen naar de bekende weg en als teken van onbegrip. Maar kinderen waarderen in de regel het doorvragen zeer en komen hierop met verrassende antwoorden.

De meeste kinderen in de onderzoeksgroep hebben aangegeven dat ze vinden dat ouders (en andere volwassenen) beter naar hen zouden moeten luisteren. Blijkbaar hebben kinderen behoefte aan gesprekken met ouders over zichzelf, hun wensen, gevoelens en verlangens. Stel dat ouders niet goed luisteren (bijvoorbeeld omdat ze vinden dat kinderen zeuren) dan zet dit kinderen zelf aan om terug te vallen op oude, sinds de vroege kindertijd beproefde methoden als prullen, huilen, boos doen en driftig worden. Zowel kind als ouders bevinden zich dan in een vicieuze cirkel van ongewenst gedrag.

8.6.2. Aanbevelingen voor pleegouders

Er zijn weinig statistisch significante verschillen gevonden tussen pleeg en eigen kinderen. Verder blijken verschillen tussen deze beide groepen situatieafhankelijk: de disciplinesituatie leverde meer verschillen op dan de overige conflictsituaties

In de inleiding schreef ik dat wij ervoor moeten waken de pleegzorg niet op voorhand te problematiseren. Deze stelling lijkt valide, gezien in dit onderzoek weinig statistisch significante verschillen tussen pleeg en eigen kinderen zijn gevonden. Dit is verheugend, zeker gezien de meeste geïnterviewde pleegkinderen op jonge leeftijd vanwege ernstige pedagogische problemen in de gezinssituatie langdurig uit huis zijn geplaatst. Dit onderzoek is niet representatief voor alle (jong) geplaatste pleegkinderen. Maar het maakt op zijn minst duidelijk dat pleegkinderen, ondanks vroegkinderlijke verwaarlozing of mishandeling, een

omgang met hun pleegouders kunnen ontwikkelen die vergelijkbaar is met die van eigen kinderen en hun ouders.

Tegelijkertijd wijst het onderzoek uit dat pleegkinderen er vaker niet of minder op vertrouwen dat zij hun wil of onvrede aan de pleegouders kenbaar kunnen maken, zonder negatieve consequenties. Voor pleegkinderen lijkt vooral het uiten van boosheid gevaarlijk. Dit kan samenhangen met ervaringen van geweld in het verleden. Maar ook met angst voor repercussies en onvoldoende vertrouwen in de stevigheid van de band met hun pleegouders. Of met de heftigheid van hun emoties, vooral als hun boosheid wordt gevoed door oud verdriet afgewezen te zijn door de eigen ouders. Bij sommige pleegkinderen maken alledaagse conflictsituaties met hun pleegouders zoveel emoties los, dat ze hun boosheid en driftaanvallen niet kunnen controleren, tot hun groot verdriet. Misschien kiezen sommige pleegkinderen daarom voor preventie: een boosheid die je niet kunt overweldigen, kun je maar beter voor jezelf houden.

De pleegkinderen die zich nauwelijks verzetten, trekken vaak niet de aandacht van volwassenen. Omdat deze kinderen ruzies vermijden, ontnemen zij zich zichzelf de kans om tijdens conflicten de betrouwbaarheid van (nieuwe) relaties te testen en eventuele negatieve aannames over relaties, die gebaseerd zijn op eerdere ervaringen, te herzien (Howe, 1995). Wellicht zijn deze kinderen geholpen met een goede vriend of 'biechtvader' bij wie ze hun gevoelens van boosheid, verdriet en angst veilig kunnen uiten en die samen met hen strategieën bedenkt die zij kunnen gebruiken om een conflict te beginnen of op te lossen zonder ruzie te krijgen. Ook moeten ze wellicht nog leren dat je het na een ruzie kunt goedmaken en hoe je dat moet doen.

Sommige pleegkinderen blijken niet in staat hun overweldigende gevoelens van boosheid en verdriet te onderdrukken. Uit de data kwam naar voren dat externaliserend gedrag bij pleegkinderen met innerlijke conflicten, verwarring en schuld oproept. Sommigen geven aan zich daardoor slecht en waardeloos te voelen. Butler & Charles (1999) vonden een relatie tussen dit soort gevoelens en het mislukken van de plaatsing. Externaliserend gedrag trekt meestal negatieve aandacht van volwassenen, wat de innerlijke conflicten van het kind alleen maar versterkt, namelijk verwarring en angst om weer afgewezen en weggestuurd te worden. Deze angst is reëel. Na aanhoudende conflicten kunnen pleegouders besluiten de plaatsing te beëindigen vanwege gevoelens van machteloosheid of een burnout, of omdat hun eerste loyaliteit bij hun eigen kinderen en gezin ligt (Butler & Charles, 1999). Deze kinderen hebben hulp nodig om te begrijpen wat hun opstandige gedrag motiveert. Bovendien hebben ze middelen nodig voor hun 'hoe moet ik dat doen' vragen: hoe kan ik mezelf uit de war halen? Hoe kan ik me verzetten zonder te vervallen in een driftbui, zodat ik ervoor zorg dat mijn pleegouders niet woedend worden? Hoe kan ik weten dat mijn pleegouders mij vertrouwen? (Henry, 1999). De bewustwording bij pleegouders dat er geen kwade opzet in het spel is, is een eerste belangrijke voorwaarde om deze hulp te kunnen bieden.

De motivatie van pleegouders is waarschijnlijk van doorslaggevend belang bij het komen tot een succesvolle plaatsing. Van pleegouders vraagt dit allereerst dat zij hun verwachtingen bijstellen. Soms zijn de verwachtingen van pleegouders bij aanvang van een

plaatsing te hooggespannen (Butler & Charles, 1999). Zij gaan ervan uit dat het kind snel zal veranderen nu het in een liefdevolle omgeving verblijft. Wanneer de veronderstelde verandering uitblijft kan dit leiden tot teleurstelling. De pleegouder ziet zich voor de taak gesteld een balans te vinden tussen het bijstellen van de eigen verwachtingen, en zich tegelijkertijd openstellen voor het pleegkind. Singer (1998, p.50) spreekt in dit kader van een "voorschotsband": handelen alsof er al een band bestaat, terwijl het kind nog ruimte heeft om afstand te bewaren.

Daarnaast is het belangrijk dat pleegouders de overlevingswaarde van gedragingen van het pleegkind kunnen onderkennen. Wanneer pleegkinderen deel uit gaan maken van een pleeggezin, wordt de oorsprong van overlevingsstrategieën vaak onduidelijk. Dezelfde strategieën die het kind jarenlang houvast hebben geboden, kunnen nu als disfunctioneel en problematisch worden beschouwd. Maar ook in de huidige situatie moet de overlevingswaarde van dit gedrag worden onderkend. Bijvoorbeeld verbondenheid met de eigen ouders (ook als zij het kind hebben mishandeld of verwaarloosd) kan bijdragen tot het gevoel van identiteit in een nieuwe, onbekende omgeving; en het bewaren van emotionele afstand kan het kind de mogelijkheid bieden het pleeggezin in eigen tempo te testen op zijn veiligheid en voorspelbaarheid. Wanneer ouders het 'probleemgedrag' van pleegkinderen kunnen herdefiniëren naar 'krachten' gebruikt om te overleven (Henry, 1999; Miltenburg & Singer, 1997; 1999; 2000); resulteert dit naar verwachting in meer begrip en een groter incasseringsvermogen bij pleegouders, en een groter gevoel begrepen te worden bij pleegkinderen.

Tenslotte is het expliciteren van wederzijdse verwachtingen en standpunten met name in het pleeggezin van belang. Bij aanvang van een plaatsing missen pleegkind en pleegouders een gedeelde ervaringsgeschiedenis, welke binnen de biologische ouder-kind band zo vanzelfsprekend is. Voor pleegouders is het hierdoor moeilijk het gedrag van het pleegkind in een motivationeel kader te plaatsen. Voor het pleegkind is het moeilijk om een duidelijk beeld te krijgen wat de pleegouders verwachten en welke reactie je het dichtst bij je doelen en belangen kan brengen. Daarbij is het belangrijk voor het pleegkind te weten dat het openlijk uiten van boosheid, verdriet of andere negatieve emoties er niet toe zal leiden dat zij worden 'weggestuurd'.

Uit dit onderzoek blijkt dat vooral morele verwachtingen in het pleeggezin worden geëxpliciteerd. Dit is een mooi beginpunt. Blijkbaar bieden pleegouders op het morele domein de mogelijkheid tot zekerheid, vertrouwen en ingroei. Als de bedoelingen en verwachtingen van de relatie tussen pleegouder en pleegkind duidelijk zijn, wordt het mogelijk van morele ingroei tot emotionele ingroei te komen. Het 'emotioneel vacuüm' waar pleegkinderen zich in kunnen bevinden (Bastiaansen, 2001), kan op deze wijze worden doorbroken.

8.7. Beperkingen van dit onderzoek en vervolgonderzoek

8.7.1. Beperkingen van dit onderzoek

Beperkingen als gevolg van de onderzoeksopzet en geselecteerde factoren

- Dit onderzoek gaat uit van de narratieven van kinderen. Hierdoor kan niet worden onderzocht of de verhalen van kinderen overeen komen met de praktijk.
- Dit onderzoek ondervraagt alleen de kinderen over hun handelen en de motivatie hier-toe in conflictsituaties met hun ouders. Verschillen in de perceptie van ouders en kinde-ren zijn niet onderzocht.

Beperkingen als gevolg van de onderzoeksgroep

De generaliseerbaarheid van de resultaten wordt beperkt door de onderstaande ken-merken van de onderzoeksgroep:

- De meeste pleegkinderen in de onderzoeksgroep verblijven al langere tijd in het huidi-ge pleeggezin. Dit beperkt de mogelijkheden om de invloed van de achtergrondge-schiedenis van het pleegkind, versus de verblijfsduur van het pleegkind in het huidige pleeggezin (kort of langer) te onderzoeken.
- Bij de werving is gezocht naar pleegkinderen met niet al te grote problemen. Hierdoor zijn pleegkinderen die intensievere begeleiding nodig hebben, of waar pleegouders bang waren dat het interview hevige emoties zou los maken, veelal uitgesloten van het onderzoek.

Beperkingen als gevolg van het onderzoeksinstrument

- De kinderen zijn geïnterviewd over situaties die door de onderzoekers zijn vastgesteld, naar aanleiding van situaties die de onderzoekers op voorhand hebben vastgesteld en verzonnen. Hierdoor ontstaat geen beeld van de specifieke situaties en de belangen waarmee individuele kinderen kunnen worstelen.
- Tijdens het interview bleek de vertrouwenskwestie moeilijk bespreekbaar. Met name de pleegkinderen bleken geen zelfmeegemaakt verhaal te weten of willen vertellen. Het is niet waarschijnlijk dat ze nooit een situatie hebben meegemaakt waarin hun persoon-lijke informatie is doorverteld aan anderen. Pleegkinderen worden altijd geconfronteerd met dossiers waarin opvoeders hun ervaringen met het kind vastleggen. Om de ver-trouwenskwestie tussen (pleeg)ouders en kinderen te onderzoeken zijn waarschijnlijk andere vragen nodig.
- Een eenmalig interview biedt onvoldoende basis om de cognitief-affectieve structuren van kinderen vast te stellen. Er zijn meerdere gesprekken voor nodig om te achterhalen of een kind in vergelijkbare situaties (waarin de zelfde belangen en relationele verhou-ding speelt) ongeveer op dezelfde wijze handelt.

8.7.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek betreft een exploratief onderzoek, waaruit een aantal belangrijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek kunnen worden afgeleid:

- Het theoretisch kader en het kindinterview van dit onderzoek zijn geschikt om de dynamiek tussen handelen, doelen, (morele) belangen en emoties bespreekbaar te maken. Het interviewinstrument biedt kinderen een kader om te reflecteren op hun beweegredenen. Hierbij zijn twee principes gehanteerd. Ten eerste: concretiseer en begin met vragen naar waarnemingen in de buitenwereld. Ten tweede: vraag naar wat het kind doet of gedaan heeft, ook met betrekking tot emotieregulering. Verder is het interview gebaseerd op het concept van cognitief-affectieve processen (Hoofdstuk 2, paragraaf 2.2).
- Om recht te doen aan de situationele en relationele bepaaldheid van gedrag en de motivatie hiertoe, dient het perspectief van kinderen in meerdere situaties te worden beschouwd. Het concept van cognitief-affectieve processen veronderstelt een situationele en relationele bepaaldheid van gedrag en de motivatie hiertoe. In dit onderzoek werden duidelijke verschillen gevonden tussen de drie conflictsituaties. Kinderen kunnen steeds weer anders reageren, waarbij uiteenlopende doelen, belangen en emoties een rol spelen. Fictieve verhalen lijken beter geschikt voor het onderzoeken van wensen en basale aannames, terwijl de zelf meegemaakte verhalen geschikter zijn voor het onderzoeken van het dagelijkse handelen.
- Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat er bij pleegkinderen vaak wel sprake is van ingroei in het pleeggezin op 'cognitief' en 'normerend' gebied, terwijl ingroei op affectief en emotioneel vlak kan achterblijven. De ontwikkeling van de vertrouwensband tussen pleegouders en pleegkinderen van moreel niveau naar emotioneel niveau, en welke factoren hiertoe bij kunnen dragen, is een interessant onderwerp voor vervolgonderzoek.
- Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de klinische toepasbaarheid van het interviewinstrument. Op de mogelijkheden die het instrument biedt om actuele problemen en het gedrag van kinderen voor zowel ouder als kind inzichtelijk te maken, en beide partijen te ondersteunen bij gedragsverbetering. Hierbij rekening houdend met de vitale belangen van het kind *en* de (pleeg)ouders (cq. de directe omgeving van het kind).

8.8. Tot slot

Dit onderzoek pleit voor een individuele benadering van kinderen. Ten eerste blijken verschillen tussen pleegkinderen en eigen kinderen en tussen meisjes en jongens te klein om generalisaties te rechtvaardigen. Ten tweede blijkt dat aan overeenkomstig gedrag van kinderen een heel verschillende innerlijke logica ten grondslag kan liggen. De gevonden profielen van innerlijke logica bieden suggesties voor de steun die (pleeg)kinderen nodig

hebben. In het bijzonder voor kinderen die kampen met innerlijke conflicten en verwarring en kinderen met angst voor straf. Het theoretisch kader en kindinterview van dit onderzoek kunnen gebruikt worden om de innerlijke logica van het gedrag te ondervragen, van individuele kinderen in specifieke situaties.

Bijlagen

Bijlage 1.A. Brief aan de Voorzieningen voor pleegzorg

Geachte meneer/ mevrouw,

Zoals beloofd in ons telefonisch contact, ontvangt u hierbij de conceptbrieven. U treft zowel een brief voor de pleegouders als voor het pleegkind aan. Bij de kinderbrief wordt waarschijnlijk een tekening gevoegd die ook in het onderzoek wordt gebruikt. Deze zullen zo mogelijk tezamen met het antwoordformulier in een envelop aan de betrokken pleegkinderen en pleegouders worden gestuurd.

Mocht u naar aanleiding van deze brieven opmerkingen of vragen hebben, dan hoor ik dat graag; dit biedt de mogelijkheid om de brieven alsnog bij te stellen.

In verband met bovenstaande zal ik volgende week contact met u opnemen.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Dr. E. Singer - projectleider
Drs. Krista Okma – onderzoeksmedewerkster

Bijlage 1.B. Wervingsbrief aan de pleegkinderen

Hoi!

Ik ken jou niet en jij mij ook niet. Toch schrijf ik je een brief omdat ik jouw hulp nodig heb.

Ook je pleegouders hebben van mij een brief gehad. Daar staat in dat jij deze brief van mij krijgt.

Jij kunt mij helpen!

Weet je waarmee? Ik werk aan de universiteit en ik ben pedagoog. Dit moeilijke woord betekent dat je ervoor geleerd hebt om kinderen zo goed mogelijk te begrijpen. En ook dat je hebt leren nadenken over hoe je het beter kunt maken voor kinderen. Mijn baan aan de universiteit houdt in, dat ik steeds van alles aan kinderen moet gaan vragen. Want als je kinderen wilt snappen, dan moet je eerst met ze praten.

Dat is nou precies waar ik jouw hulp bij nodig heb. Ik wil graag met kinderen praten over dingen die alle kinderen wel eens meemaken. Bijvoorbeeld dat je iets niet mag wat andere kinderen wel mogen. Of dat je een standje krijgt voor iets wat je helemaal niet gedaan hebt. Ik wil graag van jou leren hoe dat soort dingen zijn voor kinderen. En ik wil graag van jou horen of je bij dat soort dingen hulp wilt van je pleegouders. Want ik kan daar zelf wel dingen over gaan verzinnen. Maar ik ben een volwassene en ik weet niet meer hoe die dingen voor mij waren toen ik kind was. En hoe ze voor jou zijn, dat weet ik al helemaal niet.

Mag ik alsjeblift bij jou langs komen om hierover te praten? Dan breng ik een lijst met vragen mee, zodat ik niks vergeet. Ook breng ik allerlei spullen mee, zoals plaatjes, kaartjes en poppetjes om het praten wat makkelijker te maken. Het gesprek duurt ongeveer anderhalf uur. Alles wat je me vertelt blijft tussen ons. Ik vraag dit wel aan tachtig kinderen. Als ik met al die kinderen heb gepraat, dan ga ik een groot opstel schrijven over wat ze gezegd hebben. Door dat opstel kunnen ouders, pleegouders en andere volwassenen leren hoe kinderen denken en voelen. En hoe ze kinderen die dat willen beter kunnen helpen. Snap je?

Als je me wilt helpen, vertel het dan aan je pleegouders, dan zeggen die het tegen mij. Je mag me natuurlijk ook opbellen en zeggen dat je meedoet. Of je kunt me een briefje schrijven. Als je eerst nog wat wilt vragen kun je me opbellen op dit nummer:

030-5255540. Ik ben daar op dinsdag en donderdag van 10.00 tot 17.30 uur. Ik hoop erg dat ik bij je langs mag komen! Hoor ik van je? Alvast bedankt. De groeten van,

Krista Okma

Een briefje kun je sturen naar: Krista Okma – Vakgroep Ontwikkelingspsychologie
Antwoordnummer 9954
3500 WB Utrecht

Op deze brief hoeft je geen postzegel te doen.

Bijlage 1.C. Wervingsbrief aan de pleegouders

Beste pleegouders,

Er wordt veel geschreven over kinderen. Maar onderzoek waarin kinderen zelf aan het woord komen is schaars. Daarom hebben we ervoor gekozen om in ons onderzoek *Beproevingen van kinderen* de ervaringen van de kinderen centraal te stellen. Het doel van het onderzoek is meer te weten te komen over de belevingswereld van (pleeg)kinderen, zodat (pleeg)ouders en andere opvoeders kinderen beter kunnen leren begrijpen. We willen vooral van kinderen weten hoe ze kleine beproevingen in hun relatie met hun (pleeg)ouders ervaren. Bij kleine beproevingen denken we aan situaties die ieder kind meemaakt, zoals iets niet mogen wat alle andere kinderen wel mogen; ergens onterecht de schuld van krijgen; in je hemd gezet worden en je vreselijk schamen. Als (pleeg)ouders niet begrijpen hoe (pleeg)kinderen situaties beleven en het hoofd proberen te bieden, dan kan dat leiden tot problemen in de communicatie. Het wederzijds begrip kan verstoord raken. Aanvullend willen we graag weten in hoeverre de belevingswereld van de meisjes en de jongens verschilt onder die omstandigheden, en in hoeverre zich verschil voordoet in de beleving van pleegkinderen en van kinderen die bij hun eigen ouders wonen. Om deze vragen te kunnen beantwoorden worden er in totaal tachtig jongens en meisjes geïnterviewd in de leeftijdscategorie van negen tot elf jaar, te verdelen over veertig pleegkinderen en veertig kinderen die bij hun biologische ouders wonen.

We zouden graag ook met uw pleegkind over dit onderwerp willen praten.

Over de resultaten van dit onderzoek zullen we een rapport schrijven en artikelen voor (pleeg)ouders. In samenwerking met hulpverleningsinstellingen wordt gezocht naar mogelijkheden om onze resultaten ten goede te laten komen aan oudercursussen en -voorlichting.

Door middel van deze brief vragen wij uw toestemming voor een interview met uw pleegkind. In dit interview zullen vragen worden gesteld over haar/zijn gedachten, gevoelens en gedragingen in verschillende opvoedingssituaties. Met tekeningen en verhaaltjes worden deze situaties in beeld gebracht. Het gesprek met een kind duurt ongeveer anderhalf uur. Wat er wordt besproken is strikt vertrouwelijk; de gegevens worden volledig anoniem verwerkt. Bij voorkeur laten wij het gesprek bij u thuis plaatsvinden.

Om enig zicht te krijgen op de ontwikkeling van uw (pleeg)kind, vragen we de (pleeg)ouders een schriftelijke vragenlijst in te vullen. Dat vergt maximaal een half uur. Uiteraard zullen ook deze gegevens anoniem worden verwerkt.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door pedagogen en psychologen van de universiteiten van Groningen en Utrecht, en gesubsidieerd door de Stichting Kinderpostzegels Nederland. De Voorziening voor Pleegzorg in uw provincie heeft haar medewerking aan het onderzoek verleend door het mogelijk te maken met u in contact te treden.

Als u toestemming verleent en uw pleegkind eveneens bereid is tot een gesprek, wilt u dan het bijgevoegde antwoordformulier met antwoordenveloppe binnen twee weken aan ons terugsturen. U wordt dan door ons gebeld om een afspraak te maken. Mocht u nog vragen hebben of wenst u meer informatie, dan kunt u bellen met één van de onderzoekers (tel 030-2535540) op dinsdag, woensdagmiddag of donderdag).

Bij voorbaat onze hartelijke dank,

Vriendelijke groeten,

Dr. Elly Singer, projectleider.
Drs. Krista Okma, onderzoeksmedewerkster.

Bijlage 2.A. Brief aan de scholen

Geachte mevrouw, mijnheer,

Graag vraag ik uw aandacht voor het volgende. Binnenkort start ons onderzoek naar de "Beproevingen van (pleeg)kinderen: hoe jongens en meisjes deze ervaren, er mee omgaan, en de rol die ze daarbij toekennen aan hun opvoeders". Hierbij geef ik u een korte omschrijving van de inhoud, het doel en de opzet van het onderzoek. Ik hoop van harte dat u zich op grond van deze informatie zou willen beraden op onze vraag of uw school bereid is mee te werken aan het onderzoek.

Het onderzoek probeert de vraag te beantwoorden in hoeverre en in welke opzichten pleegkinderen verschillen van kinderen uit intacte gezinnen in de wijze waarop ze de beproevingen die ze met hun opvoeders tegenkomen, beleven. Elk kind maakt immers situaties mee waarin het vertrouwen in haar/zijn (pleeg)ouders op de proef wordt gesteld. Als ouders niet kunnen of willen begrijpen op welke manier het kind deze beproevingen interpreteert, beleeft, en te boven probeert te komen, kan de communicatie tussen het kind en de ouders verstoord raken. Voor ouders is het moeilijk om een kind te begrijpen als het heel anders is dan zichzelf of als het kind niet vanaf de geboorte in het gezin heeft gewoond; dat laatste is het geval bij pleegkinderen. Vanuit de optiek van een (pleeg)kind kan een reactie 'logisch' zijn of de enige mogelijke waartoe het in staat is, terwijl vanuit de optiek van de (pleeg)ouder het kind ondoordringbaar en moeilijk is. Het doel van het onderzoek is dat de verkregen kennis en inzichten in de belevingswereld van (pleeg)kinderen bijdragen aan een verbetering van de communicatie tussen (pleeg)kinderen en (pleeg)ouders.

Ten behoeve van dit onderzoek zullen bij ongeveer 80 meisjes en jongens (40 pleegkinderen en 40 kinderen uit intacte gezinnen) in de leeftijd van 9 tot en met 11 jaar interviews worden afgenomen. Dit gebeurt anoniem en met toestemming van de (pleeg)ouders. De (pleeg)ouders wordt gevraagd een korte schriftelijke vragenlijst in te vullen. Het is de bedoeling dat de afname van de interviews in september 1998 begint.

Dit door de Stichting Kinderpostzegels Nederland (SKN) gesubsidieerde onderzoek, staat onder leiding van Dr. Elly Singer, pedagoog en ontwikkelingspsycholoog, werkzaam aan de Universiteit van Utrecht, en Dr. Jeannette Doornenbal die als pedagoog verbonden is aan het Universitair Centrum voor Genderstudies van de Rijksuniversiteit van Groningen. In de begeleidingscommissie van dit onderzoek zitten vertegenwoordigers van Jongeren in de Pleegzorg (JIP), de pedagogische wetenschap, de Nederlandse Vereniging voor Pleeggezinnen (NVP) en het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

Ons verzoek aan u is om vanuit uw school medewerking te verlenen bij de werving van de kinderen en hun ouders. Eén van de manieren om hen te bereiken is door in groep 6, 7 en 8 een brief mee te geven. Om te weten te komen waar uw school de voorkeur aan geeft wordt over 1 week telefonisch contact met u opgenomen.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Dr. E. Singer - projectleider
Drs. Krista Okma – onderzoeksmedewerkster

Bijlage 2.B. Wervingsbrief aan de kinderen

Hoi!

Ik ken jou niet en jij mij ook niet. Toch schrijf ik je een brief omdat ik jouw hulp nodig heb.

Ook je ouders hebben van mij een brief gehad. Daar staat in dat jij deze brief van mij krijgt.

Jij kunt mij helpen!

Weet je waarmee? Ik werk aan de universiteit en ik ben pedagoog. Dit moeilijke woord betekent dat je ervoor geleerd hebt om kinderen zo goed mogelijk te begrijpen. En ook dat je hebt leren nadenken over hoe je het beter kunt maken voor kinderen. Mijn baan aan de universiteit houdt in, dat ik steeds van alles aan kinderen moet gaan vragen. Want als je kinderen wilt snappen, dan moet je eerst met ze praten.

Dat is nou precies waar ik jouw hulp bij nodig heb. Ik wil graag met kinderen praten over dingen die alle kinderen wel eens meemaken. Bijvoorbeeld dat je iets niet mag wat andere kinderen wel mogen. Of dat je een standje krijgt voor iets wat je helemaal niet gedaan hebt. Ik wil graag van jou leren hoe dat soort dingen zijn voor kinderen. En ik wil graag van jou horen of je bij dat soort dingen hulp wilt van je ouders. Want ik kan daar zelf wel dingen over gaan verzinnen. Maar ik ben een volwassene en ik weet niet meer hoe die dingen voor mij waren toen ik kind was. En hoe ze voor jou zijn, dat weet ik al helemaal niet.

Mag ik alsjeblift bij jou langs komen om hierover te praten? Dan breng ik een lijst met vragen mee, zodat ik niks vergeet. Ook breng ik allerlei spullen mee, zoals plaatjes, kaartjes en poppetjes om het praten wat makkelijker te maken. Het gesprek duurt ongeveer anderhalf uur. Alles wat je me vertelt blijft tussen ons. Ik vraag dit wel aan tachtig kinderen. Als ik met al die kinderen heb gepraat, dan ga ik een groot opstel schrijven over wat ze gezegd hebben. Door dat opstel kunnen ouders en andere volwassenen leren hoe kinderen denken en voelen. En hoe ze kinderen die dat willen beter kunnen helpen. Snap je?

Als je me wilt helpen, vertel het dan aan je ouders, dan zeggen die het tegen mij. Je mag me natuurlijk ook opbellen en zeggen dat je meedoet. Of je kunt me een briefje schrijven. Als je eerst nog wat wilt vragen kun je me opbellen op dit nummer: 050-363 62 44. Ik ben daar op woensdag van 9.00 uur tot 17.00 uur. Ik hoop erg dat ik bij je langs mag komen! Hoor ik van je? Alvast bedankt. De groeten van,

Krista Okma

Een briefje kun je sturen naar: Krista Okma - Vakgroep Ontwikkelingspsychologie
Antwoordnummer 9954
3500 WB Utrecht

Op deze brief hoeft je geen postzegel te doen.

Bijlage 2.C. Wervingsbrief aan de ouders

Beste ouders,

Er wordt veel geschreven over kinderen. Maar onderzoek waarin kinderen zelf aan het woord komen is schaars. Daarom hebben we ervoor gekozen om in ons onderzoek *Beproevingen van kinderen* de ervaringen van de kinderen centraal te stellen. Het doel van het onderzoek is meer te weten te komen over de belevingswereld van (pleeg)kinderen, zodat (pleeg)ouders en andere opvoeders kinderen beter kunnen leren begrijpen. We willen vooral van kinderen weten hoe ze kleine beproevingen in hun relatie met hun (pleeg)ouders ervaren. Bij kleine beproevingen denken we aan situaties die ieder kind meemaakt, zoals iets niet mogen wat alle andere kinderen wèl mogen; ergens onterecht de schuld van krijgen; in je hemd gezet worden en je vreselijk schamen. Als (pleeg)ouders niet begrijpen hoe (pleeg)kinderen situaties beleven en het hoofd proberen te bieden, dan kan dat leiden tot problemen in de communicatie. Het wederzijds begrip kan verstoord raken. Aanvullend willen we graag weten in hoeverre de belevingswereld van de meisjes en de jongens verschilt onder die omstandigheden, en in hoeverre zich verschil voordoet in de beleving van pleegkinderen en van kinderen die bij hun eigen ouders wonen. Om deze vragen te kunnen beantwoorden worden er in totaal tachtig jongens en meisjes geïnterviewd in de leeftijdscategorie van negen tot elf jaar, te verdelen over veertig pleegkinderen en veertig kinderen die bij hun biologische ouders wonen.

We zouden graag ook met uw kind over dit onderwerp willen praten.

Over de resultaten van dit onderzoek zullen we een rapport schrijven en artikelen voor ouders. In samenwerking met hulpverleningsinstellingen wordt gezocht naar mogelijkheden om onze resultaten ten goede te laten komen aan oudercursussen en -voorlichting.

Door middel van deze brief vragen wij uw toestemming voor een interview met uw kind. In dit interview zullen vragen worden gesteld over haar/zijn gedachten, gevoelens en gedragingen in verschillende opvoedingssituaties. Met tekeningen en verhaaltjes worden deze situaties in beeld gebracht. Het gesprek met een kind duurt ongeveer anderhalf uur. Wat er wordt besproken is strikt vertrouwelijk; de gegevens worden volledig anoniem verwerkt. Bij voorkeur laten wij het gesprek bij u thuis plaatsvinden.

Om enig zicht te krijgen op de ontwikkeling van uw kind en de gezinssituatie, vragen we de ouders een vragenlijst in te vullen. Dat vergt maximaal een half uur. Uiteraard zullen ook deze gegevens anoniem worden verwerkt.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door pedagogen en psychologen van de universiteiten van Groningen en Utrecht, en gesubsidieerd door de Stichting Kinderpostzegels Nederland. De basisschool, die uw kind bezoekt, heeft haar medewerking aan het onderzoek verleend door ons in de gelegenheid te stellen brieven aan de kinderen mee te geven.

Als u toestemming verleent en uw kind eveneens bereid is tot een gesprek, wilt u dan het bijgevoegde antwoordformulier met antwoordenvolpde binnen twee weken aan ons terugsturen. U wordt dan door ons gebeld om een afspraak te maken.

Mocht u nog vragen hebben of wenst u meer informatie, dan kunt u bellen met één van de onderzoekers (tel 030-2535540 op dinsdag of donderdag).

Bij voorbaat onze hartelijke dank,

Vriendelijke groeten,
Dr. Elly Singer, projectleider.
Drs. Krista Okma, onderzoeksmedewerkster.

Bijlage 3 Kindinterview

ONDERZOEKSINSTRUMENT "BEPROEVINGEN VAN (PLEEG)KINDEREN" JONGENSVERSIE

Volgorde interviewonderdelen:

1. Relatiediagram
2. Situatie 1: disciplinesituatie
3. Intermezzo A
4. Situatie 2: beschaamd vertrouwen
5. Intermezzo B (bij tijdgebrek niet doen)
6. Situatie 3: valse beschuldiging
7. Slotvragen

Kennismaking:

Naam & leeftijd kind vragen

Vragen hoe het kind jou het liefste aanspreekt

Onderzoek uitleggen:

- refereren aan brief die je het kind hebt gestuurd
- werkwijze (vragen stellen over dingen die alle kinderen wel eens meemaken)
- doel: dat ouders meer gaan snappen van hun kinderen en hen beter helpen met dingen waarbij ze hulp willen.
- structuur: we gaan praten over drie situaties die elk kind wel eens meemaakt en over die drie situaties stel ik je steeds de zelfde vragen (procedure en planning uitleggen).
- je kunt bij deze vragen niks fout doen. Dat is anders dan op school
- stopbord geven en uitleggen wat kind er mee kan doen
- benadruk privacy: alles wat je aan mij vertelt is geheim. Ik vertel het niet aan mensen die jou goed kennen. Alleen aan de baas van het onderzoek en die krijgt niet te weten hoe jij precies heet en waar jij woont

Nadere kennismaking

Relatiediagram

Om elkaar een beetje beter te leren kennen.

Hier is een vel met cirkels. In het midden is een kleine cirkel. Daar mag je grote mensen en kinderen zetten met wie je de allerbeste maatjes bent; wie je het allerliefste bij je hebt.

In de tweede cirkel mag je mensen zetten waarmee het fijn is om samen te zijn en die je mist als je ze lang niet ziet.

In de derde cirkel zet je grote mensen en kinderen waarmee je best leuk kunt spelen of kletsen, maar die je niet mist als ze er niet zijn. Of die je alleen af en toe wilt zien.

Kies eerst maar een poppetje, dat jezelf voorstelt en zet die maar op het bord.

OPMERKINGEN:

Als kind alleen vrienden neerzet, vragen naar grote mensen, broers en zussen of dieren.

Als kind alleen volwassenen neerzet, vragen naar kinderen of dieren.

Vraag steeds naar wie de mensen zijn en hoe het kind ze noemt. Bv "Marcella, een vriendin uit mijn klas" of "Paul, die woont in onze straat en daar speel ik mee."; Mijn tante, mijn oma.

Als kind het relatiediagram heeft ingevuld vraag je of het kind ook iets over jou wil weten.

Situatie 1: Disciplinesituatie

Verhaal: O jé, Maarten vraagt aan zijn vader of hij televisie mag kijken. Maar wat gebeurt er: het mag niet! Maar weet je, eigenlijk is dat wel een beetje stom, want wat Maarten vroeg dat kan best. En wat heel rottig is: andere kinderen die Maarten kent die mogen wel tv kijken!

Vraag 1: Wat denk je dat Maarten zal doen?

(Open vraag over wat Maarten doet nadat hij 'nee' van vader heeft gekregen. Het handelen kan zowel betrekking hebben op vader, als op zijn relatie met andere kinderen (als enige tv-programma niet gezien hebben). Zorg ervoor dat je in ieder geval naar het gedrag t.a.v. vader vraagt.

Doorvragen op wat Maarten wil bereiken met wat hij zal doen:

-Wat wil hij daarmee bereiken? (doel handelen)

-Hoe belangrijk is het dat Maarten dit bereikt?

-Wat maakt dat dit belangrijk is? Wat gebeurt er als je dat niet doet?

Kinderen mogen komen met oplossingen waarin ze alsnog hun zin krijgen. Maar daarna ga je verder met het verhaaltje waarin Maarten niet zijn zin krijgt)

Vraag 2:Hoe vind je dit voor Maarten dat hij niet tv mag kijken?

a. heel erg

b. beetje erg Hier emotiethermometer gebruiken

c. niet erg

Vraag 3: Je ziet hier een heleboel gezichtjes; wil je er een kiezen die goed laat zien hoe Maarten zich volgens jou voelt? Als jij dat zo vindt, mag je ook meer gezichtjes kiezen, maar niet meer dan drie (op volgorde laten leggen)

Opmerking: als kind een andere emotie noemt dan op de kaartjes, daar verder op ingaan.

Vraag 4:Wat maakt dat Maarten is als hij niet tv mag kijken en alle andere kinderen wèl? (doorvragen per emotie)

Eigen verhaal

Vraag 5a: Heb jij wel eens meegemaakt dat je van je (pleeg)vader of (pleeg)moeder iets niet mocht wat je heel graag wilde en wat andere kinderen wel mochten?

a. ja (indien a: door naar 6 en verder)

b. nee (indien b: naar 5b)

Vraag 5b:heb je zoiets wel eens meegemaakt met een ander groot mens zoals je juf of meester, de buurvrouw, een oppas, je oma enz.?

a. ja (indien a: met wie was dat? En: door naar 6 en verder)

b. nee (indien b: Box 1 staken en door naar Box 2)

Vraag 6: Heb je dat vaak meegemaakt?

a. vaak

b. af en toe

c. een enkel keertje

Vraag 7:Wil je me vertellen van een keer dat jij van je (pleeg)vader of (pleeg)moeder (of ander groot mens) iets niet mocht dat je wel graag wilde en andere kinderen wèl mochten?

Verhaal van het kind.

Leg de icoontjes neer en wijs daarnaar waar nodig om het kind te helpen om te vertellen wat er gebeurde. Actief luisteren, zodat je goed begrijpt wat er is gebeurd.

- a. wie waren erbij?
- b. waar gebeurde het?
- c. wat gebeurde er?
- d. wat deed en zei je?

Dan

herhaal d.: 'dus jij deed en zei..., klopt dat?

Dan

- Wat wilde je daar mee bereiken? (doel handelen)
- Is dat belangrijk voor je? (Dat wat het kind bereiken wilde)
- Wat maakt dat dit zo belangrijk voor je is?

Vraag 8:Je wilde dus... bereiken, heb je dat ook bereikt?

- a. ja
- b. gedeeltelijk (indien b: wat dan wel en wat niet?)
- c. nee (indien c: hoe kwam dat?)

Houd er rekening mee dat het kind meerdere doelen kan hebben. Bv 1) zijn zin krijgen; 2) de schade beperken door niet openlijk boos te worden; 3) stiekem later toch zijn gang gaan.

Vraag ook door n.a.v. inconsistenties in het eigen verhaal van het kind: daarmee confronteren: je wilt het kind echt begrijpen!!!!

Vraag 9:Vond je het erg dat je nee kreeg van je (pleeg)vader/moeder?

- a. heel erg
- b. beetje erg - antwoord via emotiethermometer
- c. niet erg

Vraag 10:Vond je het erg dat jij daardoor iets niet kon doen wat alle andere kinderen wel mochten?

- a. heel erg
- b. beetje erg - antwoord via emotiethermometer
- c. niet erg

Vraag 11:Hier heb je weer die gezichtjes. Wil je er een kiezen die goed laat zien hoe jij je voelde (na 'nee' en door de sociale gevolgen daarvan)? Je mag er ook meer dan een kiezen, maar niet meer dan drie, weet je nog?

(op rangorde van 'ergte' plaatsen)

Vraag 12:Wat maakte dat jij jevoelde?

Dan

Heb je laten merken dat je je voelde?

Dan

- Was dat wat je graag wilde?
- Hoe deed je dat?
- Wat deed je met het gevoel van binnen?

Weer doorvragen per emotie die het kind heeft genoemd.

Vraag 13: Wat deden je (pleeg)vader/moeder of ander (5b) nadat zij/hij jou ...verboden hadden?

Vraag 14: Wat zou je graag willen dat je (pleeg)vader/moeder of ander (5b) toen hadden gedaan?

Vraag 15: Moest je er later nog aan denken?

a. ja, vaak (indien a: waarover dacht je dan?)

b. ja, soms (indien b: waarover dacht je dan?)

c. nee (indien c: had je het weggemaakt of was je het gewoon vergeten?)

Vraag 16: Heb je er nog met iemand over gepraat?

a. Ja (indien a: met wie? hielp dat?),

-zo ja: waarvoor hielp het?

-zo nee, eventueel doorvragen: maar luchtte het wel op?/ voelde je je erna een beetje beter?

b. Nee (indien b: had je dat wèl gewild, en zo ja: met wie > aanwijzen in relatiediagram)

Vraag 17: Heb je, nadat dit was gebeurd, bedacht dat je sommige dingen voortaan anders gaat aanpakken?

a. ja (indien a: wat ga je dan anders aanpakken?; en hoe ga je het dan doen? denk je dat je ouders dan ook anders zouden reageren? bereik je dan wel je doel?)

b. nee (indien b: betekent dit, dat je tevreden bent over hoe je dit hebt aangepakt?)

c. weet niet

Eventueel om het kind uit te dagen: denk je dat we samen een list zouden kunnen bedenken?

Vraag 18: Je hebt nu een heleboel verteld. Denk je dat het bij andere jongens net zo was gegaan?

Vraag 19: Als je geen jongen was geweest maar een meisje, was het dan op de zelfde manier gegaan of anders?

a. ja, dan was het heel anders gegaan (indien a: hoe dan? kun je me uitleggen hoe het komt dat het dan heel anders zou zijn gegaan?)

b. ja, maar niet veel anders (indien b: zie bij a)

c. nee, dan was het net zo gegaan (indien c: kun je me dat uitleggen?)

d. weet ik niet

INTERMEZZO A

We gaan eens even heel wat anders doen. Kijk, hier heb je twee doosjes. Het zijn geheime doosjes. Ik geef jou twee papiertjes. Dit gele doosje is het blije doosje. Dit groene doosje is het gemene doosje. Alle papiertjes uit de doosjes doen we in een grote doos, zodat niemand weet welk kind wat geschreven heeft.

a.a. wil je op dit papiertje schrijven wat het fijnste is dat jouw (pleeg)ouders ooit voor jou gedaan hebben? Dan stoppen we dat papiertje in het blije doosje.

a.b: Wil je op het andere papiertje schrijven wat het gemeenste is dat jouw (pleeg)ouders ooit tegen jou hebben gedaan?

Situatie 2: beschaamd vertrouwen

Verhaal: Maarten is verliefd op iemand uit zijn klas. Dat is geheim, niemand mag het weten. En weet je wat zijn moeder toen deed? Die verklapte het aan de buurvrouw en toen moesten ze samen heel erg lachen. Vooral toen ze zagen dat Maarten heel erg rood werd. Maarten werd heel erg in zijn hemd gezet!

Vraag 20: Wat denk je dat Maarten zal doen, nadat zijn moeder en buurvrouw zo om hem hebben moeten lachen?

Doorvragen op wat Maarten wil bereiken met wat hij zal doen:

- Wat wil hij daarmee bereiken? (doel handelen)
- Hoe belangrijk is het dat dit bereikt wordt?
- Wat maakt dat dit belangrijk is? Wat gebeurt er als je dat niet doet?

Vraag 21:Hoe vind je het voor Maarten dat zijn moeder en buurvrouw zo om hem hebben moeten lachen?

- a. heel erg
- b. beetje erg Hier emotie-thermometer gebruiken
- c. niet erg

Vraag 22:Je ziet hier een heleboel gezichtjes; wil je er een kiezen die goed laat zien hoe Maarten zich volgens jou voelt? Als jij dat zo vindt, mag je ook meer gezichtjes kiezen, maar niet meer dan drie.

Vraag 23:Wat maakt dat Maarten zich ... voelt?

Per emotiegezichtje doorvragen totdat het verhaal van het kind duidelijk is.

Eigen verhaal

Vraag 24a:Heb jij wel eens meegemaakt dat je (pleeg)moeder of vader iets over jou verklapte, waar iedereen hard om moest lachen? En wat je helemaal niet leuk vond?

- a. ja (indien a: door naar 25 en verder)
- b. nee (indien b: naar 24b)

Vraag 24b:heb je zoiets wel eens meegemaakt met een ander groot mens zoals je (pleeg)vader, juf of meester, de buurvrouw, je oma of opa, een oppas of zo?

- a. ja (indien a: met wie was dat? En: door naar 25 en verder)
- b. nee (indien b: Box 2 staken en door naar Box 3)

Vraag 24c:Heb je wel eens zoiets meegemaakt met een ander kind zoals een vriendje of vriendinnetje, broertje of zusje, buurmeisje of buurjongen, neefje of nichtje of zo?

- a. ja (indien a: met wie was dat? En: door naar 25 en verder)
- b. nee (indien b: Box 2 staken en door naar Box 3)

Vraag 24d: Heb je dat vaak meegemaakt?

- a. Vaak
- b. Af en toe
- c. Enkel keertje

Vraag 25: Kun je me vertellen van een keer dat je (pleeg)moeder of (pleeg)vader of een ander groot mens ...(antwoord 24b.) je in je hemd zette door iets over jou te verklappen aan anderen wat je helemaal niet leuk vond? Wil je me vertellen wanneer dat was en wat er toen aan de hand was? (= verhaal kind)

Verhaal van het kind + icoontjes

- a. wie waren erbij?
- b. waar gebeurde het?
- c. wat gebeurde er?
- d. wat deed en zei je?

Dan

herhaal d.: 'dus jij deed en zei..., klopt dat?

Dan

- Wat wilde je daar mee bereiken? (doel handelen)
- Is dat belangrijk voor je? (Dat wat het kind bereiken wilde)
- Wat maakt dat dit zo belangrijk voor je is?

Als je een bepaald doel niet begrijpt: vragen!

Vraag 26: Je wilde dus... bereiken, heb je dat ook bereikt?

- a. ja
- b. gedeeltelijk (indien b: wat dan wel en wat niet?)
- c. nee (indien c: hoe kwam dat?)

Het kind kan meerdere doelen hebben gehad. Vraag ook door n.a.v. inconsistenties in het eigen verhaal van het kind: daarmee confronteren. Je wilt het kind echt begrijpen!

Vraag 27: Vond je het erg wat je (pleeg)moeder of (pleeg)vader of...(antwoord 24b) deed? Dat verklappen waardoor anderen je moesten uitlezen?

- a. heel erg
- b. beetje erg - antwoord via emotiethermometer
- c. niet erg

Vraag 28: Hier heb je weer die gezichtjes. Wil je er een kiezen die goed laat zien hoe jij je voelde toen dat gebeurde?

Je mag er ook meer dan een kiezen, maar niet meer dan drie, weet je nog?
(rangorde 'ergte')

Vraag 29: Wat maakte dat jij je zo voelde?

Dan

Heb je laten merken dat je je voelde?

Dan

- Was dat wat je graag wilde?
- Hoe deed je dat?
- Wat deed je met het gevoel van binnen?

Weer doorvragen per emotiegezichtje dat het kind kiest

Vraag 30: Wat deden je (pleeg)moeder of (pleeg)vader of ander (24b) nadat ze jou in je hemd hadden gezet?

Vraag 31: Wat zou je het liefste hebben gewild dat je (pleeg)moeder of (pleeg)vader of ander (24b) toen hadden gedaan?

Vraag 32: Moest je er later nog aan denken?

a. ja, vaak (indien a: waarover dacht je dan?)

b. ja, soms (indien b: waarover dacht je dan?)

c. nee (indien c: had je het weggemaakt of was je het gewoon vergeten?)

Vraag 33: Heb je er nog met iemand over gepraat?

a. Ja (indien a: met wie? hielp dat?),

- zo ja: waarvoor hielp het?

- zo nee: lichte het wel op?/ voelde je je erna een beetje beter?

b. Nee (indien b: had je dat wel gewild, en zo ja: met wie > aanwijzen in relatiediagram)

Vraag 34: Heb je, nadat dit was gebeurd, bedacht dat je sommige dingen voortaan anders gaat aanpakken?

a. ja (indien a: wat ga je dan anders aanpakken? hoe ga je het dan doen? denk je dat je ouders dan ook anders zouden reageren? bereik je dan wel je doel?)

b. nee (indien b: betekent dit, dat je tevreden bent over hoe je dit hebt aangepakt?)

c. weet niet

Eventueel: denk je dat we samen een list zouden kunnen verzinnen?

Vraag 35: Je hebt net een heleboel verteld. Denk je dat het bij andere jongens net zo was gegaan?

Vraag 36: Als je geen jongen was geweest maar een meisje, was het dan op de zelfde manier gegaan of anders?

a. ja, dan was het heel anders gegaan (indien a: hoe dan? kun je me uitleggen hoe het komt dat het dan heel anders zou zijn gegaan?)

b. ja, maar niet veel anders (indien b: zie bij a)

c. nee, dan was het net zo gegaan (indien c: kun je me dat uitleggen?)

d. weet ik niet

INTERMEZZO B

We gaan weer iets met de geheime doosjes doen. Ik geef jou weer twee papiertjes. Dit gele doosje is het blije doosje. Dit groene doosje is het gemene doosje. Alle papiertjes uit de doosjes doen we in een grote doos, zodat niemand weet welk kind wat geschreven heeft.

a:wil je nu op dit gele papiertje schrijven wat het fijnste is dat jij ooit gedaan hebt voor jouw (pleeg)ouders? Dan stoppen we dat papiertje in het blije doosje.

b:Wil je nu een rood papiertje pakken? En wil je op het rode papiertje schrijven wat het gemeenste is dat jij ooit gedaan hebt tegen jouw (pleeg)ouders? Dat doen we in het gemene doosje.

BOX 3: Valse beschuldiging

Verhaal: Weet je, de vader van Maarten is steeds zijn pen kwijt; die laat hij steeds overal slingeren. En toen liep hij weer eens naar z'n pen te zoeken. En weet je wat hij toen zei? Hij gaf Maarten de schuld. Hij zei dat hij zijn pen had kwijt gemaakt. Maar dat was helemaal niet waar! Hij had het zelf gedaan. Dus nu krijgt Maarten op zijn kop van zijn (pleeg)vader terwijl hij het niet eens gedaan heeft!

Vraag 37: Wat denk je dat Maarten zal doen, nadat zijn vader hem de schuld heeft gegeven, terwijl hij niets gedaan heeft?

Doorvragen:

-Wat wil hij daarmee bereiken? (doel handelen)

-Hoe belangrijk is het dat dit bereikt wordt?

-Wat maakt dat dit belangrijk is? Wat gebeurt er als je dat niet doet?

Vraag 38: Hoe vind je het voor Maarten dat zijn vader hem de schuld heeft gegeven terwijl ze niets gedaan heeft?

a. heel erg

b. beetje erg Hier emotie-thermometer gebruiken

c. niet erg

Vraag 39:Je ziet hier een heleboel gezichtjes; wil je er een kiezen die goed laten zien hoe Maarten zich volgens jou voelt? Als jij dat zo vindt, mag je ook meer gezichtjes kiezen, maar niet meer dan drie.

Vraag 40: Wat maakt dat Maarten zich ... voelt?

Per emotiegezichtje doorvragen totdat het verhaal van het kind duidelijk is.

Eigen verhaal

Vraag 41a: Heb jij wel eens meegemaakt dat je van je (pleeg)vader of moeder op je donder kreeg voor iets wat je niet had gedaan?

a. ja (indien a: door naar 42 en verder)

b. nee (indien b: naar 41b)

Vraag 41b:Heb je zoiets wel eens meegemaakt met een ander groot mens zoals je juf of meester, de buurvrouw. een oppas, je oma enz.?

a. ja (indien a: met wie was dat? En: door naar 42 en verder)

b. nee (indien b: Box 3 staken en door naar slotvragen)

Vraag 41c:Heb je dat vaak meegemaakt?

a. Vaak

b. Af en toe

c. Enkel keertje

Vraag 42: Kun je me vertellen van een keer dat je op je donder kreeg van je (pleeg)vader of (pleeg)moeder of van ...(antwoord 41b.) voor iets dat je niet had gedaan?

Wil je me vertellen wanneer dat was en wat er toen aan de hand was? (= verhaal kind)

Verhaal van het kind + icoontjes

- a: wie waren erbij?
- b. waar gebeurde het?
- c. wat gebeurde er?
- d. wat deed en zei je?

Dan

herhaal d.: 'dus jij deed en zei..., klopt dat?

Dan

- Wat wilde je daar mee bereiken? (doel handelen)
- Is dat belangrijk voor je? (Dat wat het kind bereiken wilde)
- Wat maakt dat dit zo belangrijk voor je is?

Vraag 43: Je wilde dus... bereiken, heb je dat ook bereikt?

- a. ja
- b. gedeeltelijk (indien b: wat dan wel en wat niet?)
- c. nee (indien c: hoe kwam dat?)

Het kind kan meerdere doelen hebben gehad. Vraag ook door n.a.v. inconsistenties in het eigen verhaal van het kind: daarmee confronteren. Je wilt het kind echt begrijpen!

Vraag 44: Vond je het erg dat je op je donder kreeg van je (pleeg)vader of (pleeg)moeder of ...(antwoord 41b.) voor iets dat je niet had gedaan?

- a. heel erg
- b. beetje erg - antwoord via emotiethermometer
- c. niet erg

Vraag 45: Hier heb je weer die gezichtjes. Wil je er een kiezen die goed laat zien hoe jij je voelde toen je van je (pleeg)vader of (pleeg)moeder of van... (antwoord 41b.) op je donder kreeg voor datgene dat je niet had gedaan? Je mag er ook meer dan een kiezen, maar niet meer dan drie, weet je nog?

Vraag 46: Wat maakte dat jij je zo voelde?

Dan

Heb je laten merken dat je je voelde?

Dan

- Was dat wat je graag wilde?
- Hoe deed je dat?
- Wat deed je met het gevoel van binnen?

Vraag 47: Wat deden je (pleeg)vader/moeder of ander (41b) nadat hij/zij jou op je donder hadden gegeven voor datgene dat je niet had gedaan?

Vraag 48: Wat had je het liefste gewild dat je (pleeg)vader/moeder of ander (41b) toen hadden gedaan?

Vraag 49: Moest je er later nog aan denken?

- a. ja, vaak (indien a: waarover dacht je dan?)
- b. ja, soms (indien b: waarover dacht je dan?)
- c. nee (indien c: had je het weggemaakt of was je het gewoon vergeten?)

Vraag 50: Heb je er nog met iemand over gepraat?

- a. Ja (indien a: met wie? hielp dat?),
-zo ja: waarvoor hielp het?
-zo nee, eventueel doorvragen: maar luchtte het wel op?/ voelde je je erna een beetje beter?

b. Nee (indien b: had je dat wel gewild, en zo ja: met wie > aanwijzen in relatiediagram)

Vraag 51: Heb je, nadat dit was gebeurd, bedacht dat je sommige dingen voortaan anders gaat aanpakken?

- a. ja (indien a: wat ga je dan anders aanpakken?; en hoe ga je het dan doen? denk je dat je ouders dan ook anders zouden reageren? bereik je dan wel je doel?)
- b. nee (indien b: betekent dit, dat je tevreden bent over hoe je dit hebt aangepakt?)
- c. weet niet

Eventueel: denk je dat we samen een list zouden kunnen verzinnen?

Vraag 52: Je hebt nu een heleboel verteld. Denk je dat het bij andere jongens net zo was gegaan?

Vraag 53: Als je geen jongen was geweest maar een meisje, was het dan op de zelfde manier gegaan of anders?

- a. ja, dan was het heel anders gegaan (indien a: hoe dan? kun je me uitleggen hoe het komt dat het dan heel anders zou zijn gegaan?)
- b. ja, maar niet veel anders (indien b: zie bij a)
- c. nee, dan was het net zo gegaan (indien c: kun je me dat uitleggen?)
- d. weet ik niet

Slotvragen

Vraag 54: Denk je wel eens dat je (pleeg)ouders dingen beter zouden kunnen doen?

- a. ja, vaak (indien a: wat zouden ze beter kunnen doen? en hoe zou jij het dan beter vinden?)
- b. ja, soms (indien b: zie bij a)
- c. nee

Vraag 55: Wat is volgens jou het belangrijkste dat er aan (pleeg)ouders moet veranderen?

Vraag 56: Denk jij dat grote mensen kinderen goed begrijpen?

- a. ja, meestal wel (indien a: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)
- b. ze begrijpen kinderen alleen soms (indien b: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)
- c. nee, ze begrijpen kinderen niet (indien c: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)

Vraag 57: Denk jij dat kinderen grote mensen goed begrijpen?

- a. ja, meestal wel (indien a: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)
- b. wij begrijpen grote mensen alleen soms (indien b: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)
- c. nee, wij begrijpen grote mensen niet (indien c: kun je me uitleggen hoe dat volgens jou komt?)

Vraag 58: We hebben nu een hele tijd gepraat over dingen die ieder kind wel eens meemaakt; en over wat ouders doen en hoe dat is voor een kind. De baas van dit onderzoek gaat daar een heel groot verhaal over schrijven. Is er nog iets wat jij vindt dat in dat verhaal moet komen te staan?

Instructie afronding

Aan het einde van het interview moet het contact met het kind afgerond gaan worden. Hiervoor vind je onderstaand een aantal stappen plus voorbeeld-teksten. Natuurlijk kun je deze stappen ook op je eigen manier invullen; als je ze maar wél allemaal uitvoert in de aangegeven volgorde.

1. Geef duidelijk aan wanneer de vragen klaar zijn en je weer 'gewoon' met elkaar praat. Bijvoorbeeld: zo, we zijn klaar met alle vragen, dus nu schrijf ik niet meer alles wat je zegt op. En de bandopname zetten we ook uit.

2. Complimenteer het kind met haar/zijn medewerking en bedank het hiervoor uitdrukkelijk. Bijvoorbeeld: zal ik jou eens wat vertellen? Je hebt het allemaal hartstikke goed gedaan, heel erg bedankt. Weet je wat ik vooral zo goed van je vond.....? (Geef hier een specifiek voorbeeld van iets dat het kind heel duidelijk prima deed).

3. **Geef cadeautje, de zorgpoppetjes.** Vertel het verhaal van de poppetjes op serieuze toon. Als je er zelf niet in geloofd, dan moet je iets anders geven.

4. Vertel het kind -nogmaals- hoe het nu verder gaat.

Bijvoorbeeld: ik vertel je nog even hoe het nu verder gaat. De band en wat ik heb opgeschreven gaan nu naar een mevrouw die alles op de computer gaat zetten. Die mevrouw kent jou niet, en komt ook niet te weten hoe jij precies heet en waar je woont.

Als ze het helemaal op de computer heeft gezet, dan gaat alles naar de baas van dit onderzoek. Die krijgt van alle kinderen te zien wat ze gezegd hebben. Maar ook de baas van het onderzoek komt niet precies te weten hoe jij heet en waar jij woont, want dat weet ik alleen en dat verklap ik aan niemand. Zodra de baas van dit onderzoek de antwoorden van alle kinderen heeft, dan gaat ze die lezen en er heel goed over nadenken. Ze kijkt of alle kinderen hetzelfde zeggen, of juist allemaal verschillende dingen. En ze gaat uitdenken hoe het nou komt dat bijvoorbeeld het ene kind het heel erg vindt als het iets niet mag wat andere kinderen wel mogen; en dat het andere kind dat niks erg vindt.

Als die baas genoeg heeft nagedacht gaat ze over alles wat de kinderen hebben gezegd een heel groot verhaal schrijven. Allerlei groten die (pleeg)kinderen hebben en die voor (pleeg)kinderen werken gaan dat lezen. Daar kunnen ze van leren hoe ze beter met (pleeg)kinderen om kunnen gaan.

Speciaal voor alle kinderen die de vragen hebben beantwoord schrijft die baas ook een verhaal, dus ook voor jou. Dan kan jij ook lezen wat al die kinderen gezegd hebben, en wat groten daar van kunnen leren. Dat verhaal is natuurlijk niet zo lang als het verhaal voor de groten. In dat verhaal staat niet hoe je heet. Als er namen in staan, dan zijn het verzonden namen.

5. Vraag na of het kind goed snapt hoe het nu verder gaat en dat haar/zijn privacy goed beschermd is. Bijvoorbeeld: snap je precies hoe het nu verder gaat, of wil je er nog iets over vragen?

NB: geef kort en concreet antwoord als het kind nog vragen heeft.

6. Klets of doe nog wat met het kind; als het kind dit althans wil. Bedank het nogmaals en neem dan afscheid. Complimenteer het kind nogmaals met haar/zijn medewerking bij het afscheid nemen van de (pleeg)ouders. Maar ga niet uitgebreid met de (pleeg)ouders staan praten. Daardoor kan het kind toch nog het idee krijgen dat er over- in plaats van met haar/hem wordt gepraat.

Bijvoorbeeld: nou mevrouw/mijnheer Jansen, Maarten/Merel heeft het fantastisch gedaan; daar gaan we veel aan hebben.

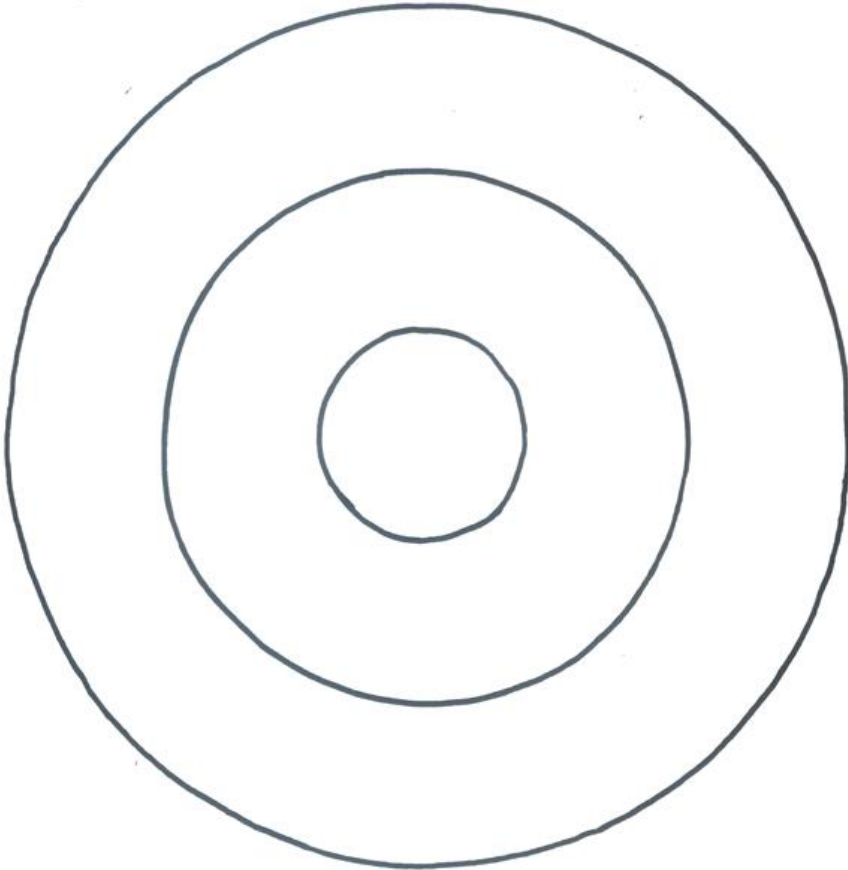
7. Vergeet, tenslotte, niet om de door de (pleeg)ouders ingevulde vragenlijst mee te nemen.

8. Schrijf, alvorens het materiaal in te leveren, op alle materiaal dat bij een (pleeg)ouder/kind-combinatie hoort het codenummer dat voor de betreffende combinatie is uitgegeven; en lever het materiaal in op de afgesproken plaats.

Bijlage 4.A. Relatiediagram

NAAM:
GEBORTE DATUM:
ONDERZOEKSDATUM:

J/M



- | | | |
|---------|---------|---------|
| ① _____ | ⑦ _____ | ⑬ _____ |
| ② _____ | ⑧ _____ | ⑭ _____ |
| ③ _____ | ⑨ _____ | ⑮ _____ |
| ④ _____ | ⑩ _____ | ⑯ _____ |
| ⑤ _____ | ⑪ _____ | ⑰ _____ |
| ⑥ _____ | ⑫ _____ | ⑱ _____ |

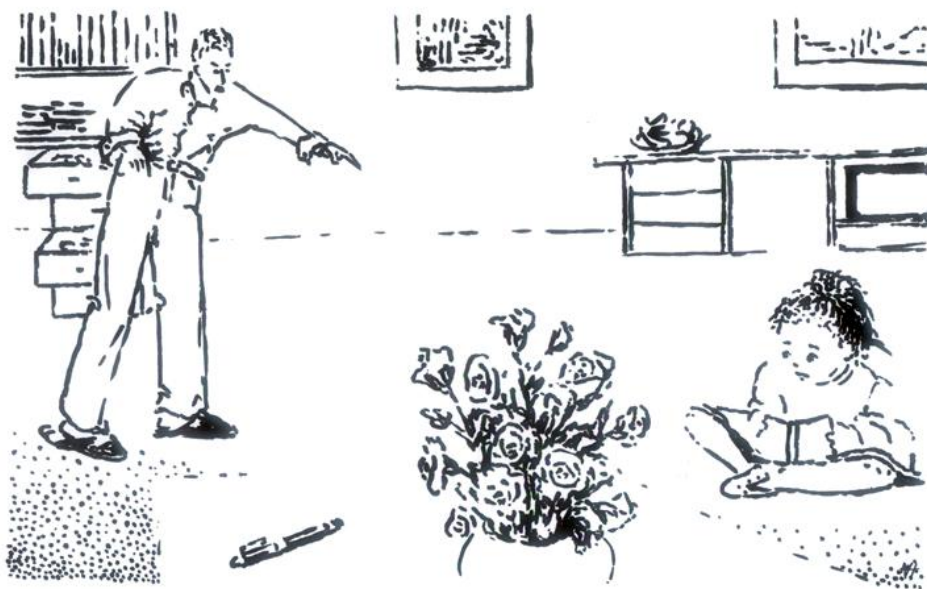
Bijlage 4.B. Poppetjes relatiediagram



Bijlage 5 Tekeningen fictieve situaties



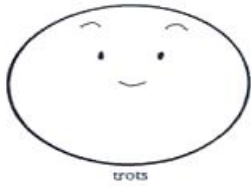
Bijlage 5 Tekeningen fictieve situaties



Bijlage 6 Ernstthermometer



Bijlage 7 Pictogrammen emoties



Bijlage 8 Pictogrammen verhaalondersteuning



wat gebeurde er?



wat deed en/of zei je?



Bijlage 9 (Pleeg)oudervragenlijst

Vragenlijst voor de PLEEGOUDERS

Vragen over de leefsituatie van (hier invullen de naam van het pleegkind)

Deze vragenlijst is ingevuld door: pleegmoeder/pleegvader/andere verzorger van het pleegkind

Met 'uw pleegkind' wordt in deze vragenlijst het geïnterviewde kind bedoeld.

Omcirkel en vul in wat van toepassing is.

1.Hoe oud is uw pleegkind?

..... jaar

2.Is uw pleegkind een meisje of een jongen?

a. meisje

b. jongen

3.Op welke school zit uw pleegkind nu?

a. basisschool

b. speciaal onderwijs, namelijk....

4.In welke groep zit uw pleegkind?

Groep/klas:

5.Hoe is uw gezin samengesteld; hiermee bedoelen we wie tot uw huishouden behoren?

Meerdere alternatieven mogen worden aangekruist

a. pleegmoeder

b. pleegvader

c. andere inwonende volwassenen, namelijk.... (aantal)

d. eigen kinderen, namelijk (aantal)

e. pleegkinderen, namelijk (aantal)

6.Welke etnische achtergrond heeft uw gezin?

a. Nederlands

b. Surinaams

c. Antilliaans

d. Turks

e. Marokkaans

f. gemengd, namelijk

g. anders, namelijk

7.Welke etnische achtergrond heeft uw pleegkind?

a. Nederlands

b. Surinaams

c. Antilliaans

d. Turks

e. Marokkaans

f. gemengd, namelijk

g. anders, namelijk

8. Welke leeftijd heeft de pleegmoeder in uw gezin?
- a. jaar
 - b. niet van toepassing
9. Welke leeftijd heeft de pleegvader in uw gezin?
- a. jaar
 - b. niet van toepassing
10. Wat is de laatst afgemaakte hoofdopleiding van de pleegmoeder?
- a.
 - b. niet van toepassing
11. Wat is de laatst afgemaakte hoofdopleiding van de pleegvader?
- a.
 - b. niet van toepassing
12. Welke functie of beroep had of heeft de pleegmoeder van het gezin?
- a.
 - b. niet van toepassing
13. Welke functie of beroep had of heeft de pleegvader van het gezin?
- a.
 - b. niet van toepassing
14. Werkt de pleegmoeder van het geïnterviewde kind momenteel buitenshuis?
- a. ja, namelijk ... uur per week
 - b. nee
 - c. niet van toepassing
15. Werkt de pleegvader van het geïnterviewde kind momenteel buitenshuis?
- a. ja, namelijk ... uur per week
 - b. nee
 - c. niet van toepassing
16. Wat is het netto maandinkomen van uw huishouden?
- a. f 1500 of minder
 - b. Tussen f 1501 en 4000
 - c. Meer dan f 4000
17. Heeft uw pleegkind contact met één of beide biologische ouders?
- a. meerdere malen per maand
 - b. eenmaal per maand
 - c. eenmaal per twee maanden
 - d. eenmaal per drie maanden
 - e. anders, namelijk

18. Heeft uw pleegkind broers of zussen?

- a. nee
- b. ja, namelijk:
 - * ... (half)broers
 - * ... (half)zussen
 - * ... stiefbroers
 - * ... stiefzussen

19. Indien uw pleegkind (half)broers of -zussen heeft:

Heeft uw pleegkind contact met één of meerdere van zijn of haar broers of zussen?

- a. meerdere malen per maand
- b. eenmaal per maand
- c. eenmaal per twee maanden
- d. eenmaal per drie maanden
- e. anders, namelijk

20. Hoe oud was uw pleegkind toen hij of zij voor de eerste maal uithuis werd geplaatst?

..... jaar

21. Op hoeveel verschillende adressen heeft uw pleegkind sindsdien gewoond?

- a. tehuizen
- b. pleeggezinnen
- c. andere instellingen, namelijk
- d. onbekend, maar naar schatting ... verschillende adressen.
- d. volledig onbekend

22. Is uw pleegkind sinds de eerste uithuisplaatsing wel eens terug naar huis geplaatst?

- a. nee
- b. ja, namelijk maal
- c. onbekend, maar naar schatting maal.
- d. volledig onbekend

23. Wat was/waren de oorspronkelijke reden(en) tot uithuisplaatsing?

Meerdere alternatieven mogen worden aangekruist

- a. fysieke verwaarlozing
- b. fysieke mishandeling
- c. emotionele of geestelijke verwaarlozing
- d. emotionele of geestelijke mishandeling
- e. pedagogische verwaarlozing
- f. seksuele mishandeling
- g. psychiatrische problemen van de ouder
- h. verslavingsproblematiek van de ouder
- i. pedagogische onmacht van de ouder
- j. anders namelijk

24. Hoe lang woont uw pleegkind al in uw gezin?

..... maanden of jaren

25. Waar is de pleeggezinplaatsing op gericht?

- a. terugkeer naar huis
- b. plaatsing elders
- c. langdurig verblijf in uw pleeggezin
- d. onbekend of onduidelijk

26. Binnen welk kader is uw pleegkind in uw gezin geplaatst?

- a. binnen een juridische kader (maatregel kinderbescherming)
- b. binnen een vrijwillig kader

Bijlage 10 Categorieënsysteem

Categorieënsysteem Pleegkindonderzoek

Codes Conflictsituaties

10	Disciplinesituatie, fictief
20	Disciplinesituatie, zelfmeegemaakt
30	Situatie van beschaamd vertrouwen, fictief
40	Situatie van beschaamd vertrouwen, zelfmeegemaakt
50	Situatie van valse beschuldiging, fictief
60	Situatie van valse beschuldiging, zelfmeegemaakt
70	Resterende vragen

1. Handelen

Handelingen gericht op ouders (externe handelingen)

1.1. Stiekem doen

1.2. Handelingen om ouder te dwingen: dwingen, doorzeuren, heftig boos

- 1.2.1 Net zolang zeuren tot
- 1.2.2 Ouders tegen elkaar uitspelen
- 1.2.3 Ouder beschuldigen, ten schande zetten
- 1.2.4 Woede uiten en intimideren
- 1.2.5 'Breken met die ander tot die... (bv niet praten tot)
- 1.2.6 Andere manieren om de ouder te dwingen

1.3. Argumenteren / vragen waarom

Argumenteren, vragen stellen, compromis voorstellen, discussiëren

1.4. Emoties communiceren, algemeen

- 1.4.1 Boosheid communiceren
- 1.4.2 Verdriet communiceren
- 1.4.3 Niets zeggen als daad om onvrede te communiceren
- 1.4.4 Andere emotie(s) communiceren

1.5. Extra je best doen voor de ouder/ ander

- 1.5.1 De ouder/ ander helpen
- 1.5.2 Iets doen om een voorrecht te verdienen
- 1.5.3 Andere manieren om je best te doen

1.6. Sociale steun van vriend(in) of ouder/volwassene

- 1.6.1 Steun van een volwassene (praten, troost)
- 1.6.2 Steun van een kind (praten, troost)
- 1.6.3 Andere vormen van steun krijgen

1.7. Doen alsof tegenover ouder/ vrienden/ anderen; bv doen alsof je het tv programma hebt gezien; zeggen dat je niet verliefd bent

1.8. Het weer goed maken: relatie herstellen na conflict

1.9. Gehoorzamen/ opgeven

1.10. Weggaan uit de probleemsituatie, je terugtrekken, eigen plekje zoeken
Handelingen gericht op het eigen psychisch functioneren (interne handelingen)

1.11. Relativeren/ afleiding zoeken, iets anders gaan doen, ander doel kiezen

1.12. Emoties uiten als je alleen bent

1.12.1. Woede uiten, bijvoorbeeld door boze dingen te denken

1.12.2. Verdriet uiten, bijvoorbeeld door stil een beetje te huilen

1.12.3. Zichzelf troosten (bv bij dier of voorwerp)

1.12.4. Andere emoties uiten

1.13 Restcategorie handelen

2. Doelperspectieven

2.1. Ander je wil opleggen: eenzijdig gericht op het veranderen van de ander

- Disciplinesituatie: De ouder ertoe bewegen of dwingen je toch je zin te geven.
- Situatie van beschaamd vertrouwen: Ouder ertoe bewegen of dwingen op te houden met lachen en beschamen.
- Situatie van valse beschuldiging: Ouder ertoe bewegen of dwingen je te geloven.

2.2. Aanpassen / Jezelf redden: eenzijdig gericht op het Zelf veranderen

- Disciplinesituatie: Opgeven uit angst voor straf en een gevoel van machteloosheid.
- Situatie van beschaamd vertrouwen: Niet reageren, de situatie relativeren of stoer doen zodat de ander zo snel mogelijk ophoudt en het uitlachen stopt.
- Situatie van valse beschuldiging: gevoelens wegmaken om straf of boosheid bij de ouder te voorkomen.

2.3. Tweezijdig compromis: Enerzijds gericht op het veranderen van de ander en anderzijds gericht op het halen van eigen doelen. Bij het reflecteren op de eigen wensen reflecteert het kind ook op de gedachten van de ander en zoekt naar compromissen.

- Disciplinesituatie: Je zin willen krijgen, maar binnen de grenzen van de ouder. Uiteindelijk is de relatie met de ouder belangrijker en geven deze kinderen (direct of na het uiten van hun onvrede) op omdat ze vinden dat de ouder gelijk heeft, of ze ruzie of onenigheid met de ouder willen voorkomen.
- Situatie van beschaamd vertrouwen: Als de ouder de eigen fout inziet is het kind bereid het vertrouwen (langzaam) weer op te bouwen.
- Situatie van valse beschuldiging: De ouder zich laten aanpassen door jezelf aan te passen, bijvoorbeeld door je gevoelens weg te maken of te helpen zoeken zodat de situatie zo snel mogelijk wordt opgelost, of door uitleg te geven zodat de ander je gelooft.

2.4. Wederzijds begrip: gericht op wederzijdse belangen en de relatie. Anticiperen op en integreren van de reactie van de ander met betrekking tot de belangen van het Zelf. Er wordt onderhandeld met het oog op de relatie en gedeelde waarden.

- Disciplinesituatie: Opbouw van een gezamenlijk kader waarin het kind begrip heeft voor de redenen waarom de ouder 'nee' zegt en vice versa: waarbij de ouder begrip heeft voor de wensen van het kind.

- Situatie van beschaamd vertrouwen: Uitleggen en laten zien hoe vervelend je het vind, zodat de ouder dit begrijpt, spijt heeft en voortaan meer rekening zal houden met de gevoelens van het kind.
- Situatie van valse beschuldiging: Opbouw van een gedeeld kader waarbij de ouder het kind niet op voorhand de schuld geeft, maar eerst kijkt hoe de situatie eruit ziet.

2.5. Restcategorie doelperspectieven

3. Belangen

3.1. Morele belangen

- 3.1.1 Het recht op gelijke behandeling / eerlijkheid
- 3.1.2 Je hoort elkaar niet vals te beschuldigen
- 3.1.3 Je hoort het vertrouwen niet te beschamen
- 3.1.4 Kinderen horen ouders te gehoorzamen
- 3.1.5 Je hoort het weer goed te maken na een verstoring
- 3.1.6 Schuld op je nemen
- 3.1.7 Andere morele belangen

3.2. Sociale belangen

- 3.2.1 Relatie met de ouder goed houden/ straf voorkomen
- 3.2.2 Erbij horen/ niet uitgelachen of gepest willen worden
- 3.2.3 Je privé niet op straat willen
- 3.2.4 Andere sociale belangen

3.3. Persoonlijke belangen

- 3.3.1 Je zin krijgen
- 3.3.2 Je eigen emoties onder controle willen houden
- 3.3.3 Zelfrespect bewaren
- 3.3.4 Andere persoonlijke belangen

4. Emoties & emotieregulering

4.1. Boos

- 4.1.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.1.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.1.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.1.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.1.5 Andere vormen van boosheidregulering

4.2. Verdriet

- 4.2.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.2.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.2.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.2.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.2.5 Andere vormen van verdrietregulering

4.3. Schaamte

- 4.3.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.3.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.3.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.3.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.3.5 Andere vormen van schaamteregulering

4.4. Schuld

- 4.4.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.4.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.4.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.4.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.4.5 Andere vormen van schuldregulering

4.5. Bang

- 4.5.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.5.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.5.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.5.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.5.5 Andere vormen van pangregulering

4.6. In de war

- 4.6.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.6.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.6.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.6.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.6.5 Andere vormen van in de war-regulering

4.7. Doen alsof

- 4.7.1 Doen alsof tegenover anderen
- 4.7.2 Doen alsof tegenover jezelf
- 4.7.3 Andere vormen van doen alsof

4.8. Gewoon

- 4.8.1 Gewoon doen tegenover anderen
- 4.8.2 Gewoon doen tegenover jezelf
- 4.8.3 Andere vormen van gewoon doen-regulering

4.9. Andere emoties

- 4.9.1 Communiceren: heftig uiten tegenover anderen
- 4.9.2 Communiceren: matig uiten tegenover anderen
- 4.9.3 Laten zien zonder dat je dit wilt
- 4.9.4 Innerlijk reguleren: niet laten merken/ verbergen
- 4.9.5 Andere vormen van emotieregulering

5. Wat deed de ander (ouder/kind) na het voorval?

5.1. Externe handelingen van de ouder/ander/kind

- 5.1.1 Emoties communiceren (boosheid, verdriet, etc)
- 5.1.2 Verbieden
- 5.1.3 Samen praten (uitleggen, argumenteren, overleggen)
- 5.1.4 Niets
- 5.1.5 Toegeven
- 5.1.6 Het kind iets in het vooruitzicht stellen (beloven)
- 5.1.7 Het weer goed maken
- 5.1.8 Anders, namelijk...

5.2. Gewenst handelen van de ouder/ander/kind (wat de ander volgens het kind had moeten doen)

- 5.2.1 Emoties communiceren (boosheid, verdriet, etc)
- 5.2.2 Verbieden
- 5.2.3 Samen praten (uitleggen, argumenteren, overleggen)
- 5.2.4 Niets
- 5.2.5 Toegeven
- 5.2.6 Het kind iets in het vooruitzicht stellen (beloven)
- 5.2.7 Het weer goed maken
- 5.2.8 Dat het niet gebeurd was
- 5.2.9 Anders, namelijk...

6. Reflectie op de beproeving

6.1. Kind heeft er nog over nagedacht naderhand

- 6.1.1 Ja, want...
 - 6.1.1.1. Morele belangen waren geschaad
 - 6.1.1.2. Sociale belangen waren geschaad
 - 6.1.1.3. Persoonlijke belangen waren geschaad
 - 6.1.1.4. Is niet tevreden over eigen gedrag/ wil beter plan maken
 - 6.1.1.5. Begrijpt het voorval niet; probeert verwarring op te lossen
 - 6.1.1.6. Anders, namelijk...
- 6.1.2 Nee, want...

6.2. Kind heeft er nog over gepraat

- 6.2.1 Ja, met...
 - 6.2.1.1. Ouder(s)
 - 6.2.1.2. Broers/ zussen
 - 6.2.1.3. Vrienden
 - 6.2.1.4. Leerkracht
 - 6.2.1.5. Andere volwassenen
 - 6.2.1.6. Anders, namelijk
- 6.2.2 Nee, niet over gepraat (omdat...)

6.3. Tevredenheid

- 6.3.1 Ja, want...../ een beetje, want...
- 6.3.2 Nee, want...
- 6.3.3 Anders,...

7. Oordeel over zwaarte/ernst van het voorval (score ernstthermometer)

7.1. Fictief verhaal

- 7.1.1 Score 20-30 (heel erg/ rood)
- 7.1.2 Score 10-19 (beetje erg/ oranje)
- 7.1.3 Score 0-9 (niet erg/ geel)

7.2. Zelfmeegemaakt verhaal

- 7.2.1 Score 20-30 (heel erg/ rood)
- 7.2.2 Score 10-19 (beetje erg/ oranje)
- 7.2.3 Score 0-9 (niet erg/ geel)

Slotvragen:

8. Dingen die ouders kunnen verbeteren

- 8.1. Luisteren naar kinderen: vaker vragen hoe het op school gaat, beter luisteren als het kind iets verteld
- 8.2. Ouders zouden dingen beter moeten uitleggen/ hebben een moeilijk taalgebruik
- 8.3. Verkeerd gebruik van macht: Kinderen vaker hun zin geven, minder snel boos worden, minder streng zijn, uitleggen waarom iets niet mag.
- 8.4. Oneerlijk zijn: ouders mogen niet liegen, kleine kinderen moeten niet altijd de schuld krijgen, ouders moeten meer accepteren wat kinderen zeggen en kinderen meer geloven.
- 8.5. Ouders zijn goed/ hoeven niets te verbeteren
- 8.6. Restcategorie

9. Ouders begrijpen kinderen wel, want:

- 9.1. Ouders luisteren goed naar kinderen
- 9.2. Kinderen leggen het goed uit, waardoor ouders hun begrijpen
- 9.3. Ouders weten meer, hebben meer levenservaring, zijn zelf ook kind geweest
- 9.4. Restcategorie

10. Ouders begrijpen kinderen niet/ een beetje, want...

- 10.1 Ouders luisteren niet goed naar kinderen
- 10.2 Ouders leggen het niet goed uit, waardoor kinderen hun niet begrijpen
- 10.3 Er is een verschil in perspectief, ze zijn vergeten hoe het was om kind te zijn
- 10.4 Restcategorie

11. Kinderen begrijpen ouders wel, want...

- 11.1 Kinderen luisteren goed, weten meer dan ouders denken
- 11.2 Ouders leggen het goed uit, waardoor kinderen hun begrijpen
- 11.3 Er is een overeenkomst in perspectief, ze zorgen al mijn hele leven voor me
- 11.4 Restcategorie

12. Kinderen begrijpen ouders niet/ een beetje, want...

- 12.1 Ouders leggen het niet goed uit
- 12.2 Er is een verschil in perspectief, beiden behoren tot een andere groep
- 12.3 Restcategorie

Summary

In this thesis, I study the child's perspective on conflicts with his or her parents. Family conflicts have often been studied with a focus on parent's ideas. My claim is that the closer we approach the perspective of the child, the more we understand the child's behavior in relation to conflicts. Therefore I focus on the 'inner logic' of children's behavior: what are their goals, concerns and emotions that motivate them to act in a certain way in everyday conflicts with their parents.

To study the inner logic of children's behavior, a semi-structured interview was developed, which was administered to 48 birth children (children living with at least one of their biological parents) aged 8 to 13 years old (*chapter 3*) and 45 foster children. Where possible the group of birth children was matched to the group of foster children qua age, sex and socio-economic background.

In this research I specifically focus on the inner logic of foster children. Foster children often have a background of neglect and/or abuse, and several separations of important others. Foster parents are frequently unfamiliar with the background history of the child, which can complicate the understanding of the child's behavior in terms of unique patterns of adjustment. Insight into the inner logic of the foster child is of vital importance to come to a successful, long-lasting placement.

The main research questions are:

3. How do children act in everyday conflicts with their (foster) parents? Which goals do they want to obtain? Which underlying (moral) interests/ values and emotions are at hand?
4. Do foster children differ or resemble birth children in this respect?

I answer the research questions within a constructivist theoretical framework (*chapter 2*). The constructivist approach is useful to study the inner logic of children's behaviour because it stresses the psychological structures that children construct in relation to important others, which lead to expectations and reaction-patterns that the child experiences as *logic* and common sense (Miltenburg & Singer, 1999; 2000).

To interview the children I used three case descriptions, which were assumed to be recognizable, daily situations that children are likely to have experienced. The first case was about a disciplinary situation (*chapter 4*): The child asks the father if (s) he may watch a television program that other children are allowed to see. The father refuses. The second case was about a crisis of confidence (*chapter 5*): A mother is telling the neighbor a child's secret. While the women are laughing, the child comes in. The third case was about false accusation (*chapter 6*): A father accuses the child of losing his pen, but it is the father who is at fault. The children were presented with the case descriptions, after which questions were asked. Through their answers children could respond to each case. Subsequently, the child was asked if he or she had a real life example of such a situation. If so, the same questions as about the fictitious case were posed: What would the child do? What goals does the child want to achieve, what concerns are at stake, what does the child feel and how are his or her emotions regulated? Additionally, the (foster) parents were requested to

fill in the Child Behavior Checklist (Verhulst et al., 1990) and a parent-questionnaire. For the foster parents this questionnaire was extended with extra questions about the placement background of the foster child.

The stories of the children were analyzed using a category-system with the following main categories: acts, goal-perspectives, interests, emotions, and emotion-regulation. After analyzing statistical differences between foster children and 'own children', as well as between boys and girls, age-groups and fictitious and real-life situations, within each (sub) category; relationships between these (sub) categories were studied. Firstly, a search was conducted for 'reaction patterns': related patterns between the reactions of children and the goal-perspectives they aim for with this reaction. Secondly, 'profiles of inner logic' were reconstructed: which concerns, emotions and emotion regulations motivate a child to choose a certain reaction pattern.

The results show that the actions of children are clearly related to their goals, interests and emotions (*chapter 4, 5, 6 and 7*). Children don't 'just' react. Their actions have, from the child's perspective, a logical motivation. And children don't always react in the same way. Their actions are related to the specific situation and to situational-bound concerns, their evaluation of the parent-child relationship (e.g. a child who estimates the parent as indulgent will tend to be quicker to force the parent to agree), and their skills to regulate their own behavior and emotions (some children get confused and lose control). Also the data show that the *same* action can be motivated by *different* goals, concerns and emotions. For example, fierce resistance can be intentional and goal-oriented, but can also be motivated by overwhelming emotions, inner conflicts and confusion. Thus, in order to understand the actions of the child it is necessary to look further than their outer behavior.

Looking at the differences between foster and birth children the disciplinary situation, where personal interest play a central role, showed more differences than the other situations. In this situation birth children more often dared to enforce their will on their parents, whereas foster children set their personal wishes aside out of fear of the possible consequences (e.g. punishment). In a crisis of confidence, where social interest are at stake, birth children are more tended to solve the situation by communicating their emotions (e.g. anger, discontent and sadness) and need for social support to the parent, whereas the majority of the foster children (emotionally) withdraws itself from the situation. In the situation of false accusation, where moral interests weight the heaviest, differences between the resistances of foster children and own children faded out. In this situation foster children trusted their foster parents to show repentance for their own mistakes.

When analyzing differences between gender, age-groups and fictitious or real-life situations, a few interesting results were found. Girls showed their anger more often than boys. Older children (aged 11-13) tended to choose a 'soft approach' more often, taking the perspective of the parents into account. And in the fictitious situation, children tended to show heavier resistance than in real-life situations.

How can the above conclusions be interpreted (*chapter 8*)? Firstly, this research shows that children are very well capable of reflecting on their inner processes. Children this age have insight into which goals, concerns and emotions play a role, and how this is related to

their actions. When supported, even children who can't control their behavior are capable of explaining what confuses them and at what moment they lose the (emotional) control. The plausible, logical connections children make between their actions, goals, emotions and interests seem to show that for them it is an interrelated, *logical* whole. Thus, talking with children about their problems and possible solutions can give insight into the reactions of children and provide both parents and children with tools to find mutual solutions.

The finding that the behavior of children is strongly situational-bound indicates that there isn't one uniform correct way of raising children, regardless of the situation. The parent-child relationship is different for every situation and the child actively contributes to that. This situational-boundness of behavior offers a lot of opportunities for change: positive examples demonstrate the capacities of the child under better conditions, which can be transposed to other more difficult situations. Accurately comparing positive and negative situations can also highlight the core of the problem. For example it might be that other concerns and emotions play a role in difficult situations, or that these situations trigger stronger and overwhelming emotions.

Regarding the results of the comparison between foster and birth children: On one hand differences between foster and birth children seem to be situational-bound and related to the specific concerns that play a role within a particular conflict situation; On the other hand, foster children appear to show a general tendency to withdraw themselves from conflict situations with their foster parents. It looks like they evaluate the relationship with their foster parents differently: birth children more often pre-assume that the love of their parents is unconditional, whereas foster children are not always that convinced of the worth they represent to their foster parents. Foster children communicate their emotions less than birth children and exhibited less of a tendency to seek emotional support. In particular, showing their anger seemed dangerous to them. They were afraid of punishment and other negative consequences, or felt powerless to change the situation at hand.

Should the differences found between foster and birth children be viewed as big or small? Even though only a few statistical significant differences between foster children and birth children were found, the consequences of these differences can be substantial. When a situation in which a child feels left out occurs often, and the child always responds in a certain way, this can have an enormous influence on the well-being of all of those involved. Parents and child can find themselves in a never-ending cycle of uncontrolled behavior. Eventually the problem behavior of the child may lead to an early ending of the placement.

At the same time, the few differences that were found also give reason for optimism. Apparently the interviewed foster children, despite their background, are capable of adjusting their psychological structures and expectations based on domain-specific positive experiences with their foster parents. This finding corresponds with earlier national and international research, which shows that the problem behavior of foster children that live with the same foster family for a longer period quickly diminishes (e.g. Johnson, Yoken & Voss, 1996; Kufeldt, Armstrong & Dorosh, 1995; McAuley, 1996; Strijker & Zandberg, 1999).

Furthermore, the data shows that foster children are not fearful of possible negative consequences in all conflict situations: in the situation of false accusation, where moral concerns play a main role, only one-fifth of the foster children showed minimal resistance due to fear (compared to 49% of the foster children in the disciplinary situation). Research shows that it is common for foster families to be explicit about their moral expectations (Bastiaensen, 2001; Miltenburg & Singer, 2000). It seems that within the moral domain, foster parents are able to offer security, trust and confidence. This is a beautiful starting point: when the intentions and expectations between foster parents and child are clear, it becomes possible to grow from moral to emotional trust. In this way, the 'emotional vacuum' where foster children may find themselves (Bastiaensen, 2001), can be dissolved.

The theoretical framework and the child interview offer a clear outline for exploring the inner logic of children, that is - individual children in specific situations. Future research may focus on possible clinical applications for the interview instrument. The opportunities that the instrument offers can give insight into the current problems and the behavior of children for both parents and child, and support both parties with behavioral improvements, while taking into account the vital concerns of both the child *and* the (foster) parents (or the direct caretaking environment of the child).

Literatuur

- Alderson, P. (1995). *Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley publishers.
- Alessandri, S.M. & Lewis, M. (1996). Development of self-conscious emotions in maltreated children. In: M. Lewis & M.W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 185-201). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altshuler, J.L. & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E. Brotman & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bastiaansen, P. (2001). *Belaste pleegouders en verscheurde pleegkinderen?* Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-101.
- Beek, F. van (2001). *Kinderen van pleegouders*. Voorhout: WESP.
- Belle, D., Burr, R. & Cooney, J. (1987). Boys and girls as social support theorists. *Sex Roles*, 17, 657-665.
- Berk, L.E. (1999). *Child development. Third edition*. Boston/London: Allyn and Bacon.
- Bern, S.L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development : raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8, 598-616.
- Berridge, D. & Cleaver, H. (1987). *Foster home breakdown*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Birnbaum, D.W. & Croll, W.L. (1984). The etiology of children's about sex differences in emotionality. *Sex Roles*, 10, 677-691.
- Bois-Reymond, M. du (red.) (1992). *Onderhandelingsculturen in gezinnen. Een onderzoek naar het verzelfstandigingsproces van kinderen*. PCOJ rapport. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, Sectie Jongerenstudies en Jeugdbeleid.
- Braine, L.G., Pomerantz, E. & Lorber, D. (1991). Conflicts with authority: children's feelings, actions and justifications. *Developmental Psychology*, 27, 829-840.
- Bretherton, I. (1997). Bowlby's legacy to Developmental Psychology. *Child Psychiatry and Human Development*, 28 (1), 33-43.
- Brion-Meissels, S. & Selman, R.L. (1985). The adolescent as interpersonal negotiator: three portraits of social development. In: M. Berkowitz & F. Oser (Red.). *Moral education: theory and application* (pp. 369-383). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Brouns, M., Verloo, M. & Grunell, M. (red.) (1995). *Vrouwenstudies in de jaren negentig. Een kennismaking vanuit verschillende disciplines*. Bussum: Dick Coutinho.
- Butler, S. & Charles, M. (1999). 'The past, the present, but never the future': thematic representations of fostering disruption. *Child and Family Social Work*, 4, 9-19.
- Camras, L.A., Sachs-Alter, E. & Ribordy, S.C. (1996). Emotional understanding in maltreated children: recognition of facial expressions and integration with other emotional cues. In: M. Lewis & M.W. Sullivan (Red.), *Emotional development in atypical Children* (pp. 185-201). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cervantes, C.A. & Callanan, M.A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34, 88-98.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Los Angeles: University of California Press.

- Collins, W.A. & Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: individual and relational significance. In: J.G. Smetana (Red.), *Beliefs about parenting: origins and developmental implications* (pp.65-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Covell, K. & Miles, B. (1992). Children's beliefs about strategies to reduce parental anger. *Child Development*, 63, 381-390.
- Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. & Streeck, J. (1986). *Children's worlds and children's language*. Berlin etc: Mouton de Gruyter.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delfos, M.F. (2001). Pleegangst. In: M.F. Delfos & N. Visscher (Red), *(Pleeg)kinderen en vreemd gedrag? Amsterdam: SWP*.
- Denham, S.A., Salisch von M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In: P.K. Smith & C.J. Hart (Red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 307-328). Oxford: Blackwell Publishers.
- Denham, S.A., Zoller, D. & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Demetria, A., Doise, W. & Lieshout, C. van (1998). Social Development. In: A. Demetria, W. Doise & C. van Lieshout (Red.) *Life-span developmental psychology* (pp. 271-316). Engeland: John Wisley & Sons.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Doornbal, J. (1996) *Ouderschap als onderneming. Moeders en vaders over opvoeden in de jaren negentig*. Utrecht: Van Arkel.
- Doornbal, J. (1999). Roldoorbrekend opvoeden. In: L. Vandenmeulenbroecke, H. van Combrugge & J. Gerris (Red.), *Gezinspedagogiek. Deel 1: actuele thema's in onderzoek en praktijk* (pp. 121-137). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Doornbal, J., Okma, K. & Singer, E. (2002). Waarom kinderen hun (pleeg)ouders bij een verbod gehoorzamen of juist niet. Een onderzoek naar de innerlijke logica van kinderen. *Pedagogiek*, 3, 197-213.
- Druten, M. van (2000). De kans op hechten in een pleeggezin. Vreemd gedrag?! *Mobiel2*, april/mei 2000.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Telsa, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J. & Slomkowski, C. (1992). Conflict and the development of social understanding. In: U. C. Shantz & W.W. Hartup (Red.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 70-92). New York: Cambridge University Press.
- Elbers, E. (1994). Internalization and the child's contribution to development. In: A. Rosa & J. Valsiner (Red.), *Historical and theoretical discourse in socio-cultural studies* (pp.65-74). Madrid: Prensa Infancia y Aprendizaje.
- Elbers, E. (1996). Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. *Childhood*, 3, 499-514.
- Elbers, E. & Streefland, L. (2000). Shall we be researchers again? Identity and social interaction in a community of inquiry. In: H. Cowie, D. van der Aalsvoort & N. Mercer (Red.), *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 35-51). Pergamon Press.
- Elliot, G.C. (1982). Self-esteem and self-presentation among the youth as a function of age and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 135-153.

- Emde, R.N. van, Biringer, Z., Clyman, R.B. & Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle. Psychological Issues. Monograph 1*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: WW Norton.
- Fabes, R.A. & Martin, C.L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and social psychology bulletin*, 17, 532-540.
- Feeney, J.A., Noller, P. & Roberts, N. (1999). Attachment and close relationships. In: C. Hendrick & S.S. Hendrick (Red.). *Close Relationships: A sourcebook* (pp. 185-201). London: Sage Publications.
- Fine, P. (1989). The emotional functioning of children in the foster care system. *Division of Child, Youth, and Family Services Newsletter*, 12, 3-5.
- Fischer, A. (1993). Sex differences in emotionality: fact or stereotype. *Feminism and Psychology*, 3, 303-318.
- Fischer, K.W. & Ayoub, C. (1994). Affective splitting and dissociation in normal and maltreatment children: developmental pathways for self in relationships. In: D. Cicchetti & S.L. Toth (Red.), *Disorders and dysfunctions of the self, Vol. 5* (pp.149-222). Rochester Symposium on developmental Psychopathology. New York: University of Rochester Press.
- Fischer, K.W., Ayoub, C., Singh, I., Noam, G., Maraganore, A. & Raya, P. (1997). Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways. *Development and Psychopathology*, 9, 749-779.
- Fischer, K.W., Shaver, P.R. & Carnochan, P. (1990) How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81-127.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Fuchs, D. & Tehlen, M.H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Garbarino, J. & Scott, F. (1989). *What children can tell us*. San Francisco/London: Jossey Bass.
- Gardner, H. (1996). The concept of family: perceptions of children in foster care. *Child Welfare*, 75, 161-182.
- Geer, C.G. & Shields, S.A. (1996). Women and emotion: stereotypes and the double blind. In: J.C. Chrisler, C. Golden & P.D. Rozee (Red.), *Lectures on the psychology of women* (pp. 63-73). New York: Mc Graw-Hill.
- Geert, P. van (1988). The concept of transition in developmental theories. In: W.J. Baker, L.P.Mos, H.J. Stam & H.V. Rappard (Red.), *Recent trends in theoretical psychology* (pp. 225-235). New York: Springer.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenberg, L.S., Rice, L.N., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment by moment process*. New York: Guilford.
- Greene, B. & Pilowsky, D. (1994). The abused and neglected foster child: determinants of emotional conflict and oppositional behaviour. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 3, 283-297.
- Grimshaw, R. & Sinclair, R. (1997). *Planning to care: regulation, procedure and practice under the children act 1989*. London: National Children's Bureau.

- Grotevant, H. & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Grotevant, H. & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Grusec, J.E. & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the children's internalisation of values: a re-conceptualisation of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R. & Pitt-Watson, R.P. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hauser, S., Powers, S., Noam, G., Jacobson, A., Weiss, B. & Follandsbee, D. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55, 195-213.
- Hermeler, K.M.M. & Noorloos, J.R. (1998). Vaststellen en beoordelen van probleemgedrag bij kinderen door middel van psychodiagnostiek en gedragsassessment. In: P.J.M. Prins & J.D. Bosch (red.), *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen* (pp. 7-37). Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.
- Henry, D.L. (1999). Resilience in maltreated children: implications for special needs adoption. *Child Welfare*, 78, 519-540.
- Hill, M., Laybourn, A. & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: methodological considerations. *Children and Society*, 10, 129-144.
- Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Hove, England: Psychology Press.
- Howe, D. (1995). Adoption and attachment. *Adoption & Fostering*, 19, 7-15.
- Hughes, D.A. (1997). *Facilitating developmental attachment. The road to emotional recovery and behavioral change in foster and adopted children*. N.J.: Jason Aronson Inc.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered Assumptions. Towards a new psychology of trauma*. New York: The Free Press.
- Johnson, J.T. & Schulman, G.A. (1988). More alike than meets the eye: perceived gender differences in subjective experience and its display. *Sex Roles*, 19, 67-79.
- Johnson, P.R., Yoken, C. & Voss, R. (1995). Family foster care placement: the child's perspective. *Child Welfare*, 74, 959-974.
- Junger-Tas, J. (1981). *Pleeggezinplaatsingen: Een overzicht*. Speciale uitgave van het mededelingenblad "Jeugdbescherming en onderzoek". Coördinatiecommissie wetenschappelijk onderzoek kinderbescherming in samenwerking met het werkverband integratie jeugdwereldwerk Nederland.
- Kelly, J.R. & Houston-Comeaux, S.L. (1999). Gender-emotion stereotypes are context specific. *Sex Roles*, 40, 107-120.
- Kendrick, A. & Mapstone, E. (1991). Who decides? Child care reviews in two Scottish social work departments. *Children and Society*, 5, 165-181.

- Killen, N. & Nucci, L.P. (1995). Morality, autonomy and social conflict. In: M. Killen & D. Hart (Red.) *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 52-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koops, W. (2000). *Gemankeerde volwassenheid*. Over de eindpunten en doelen van de pedagogiek. Houten/ Diegem: Bon Stafleu Van Loghum.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization. In: D.A. Goslin (Red.). *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol 2.: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kools, S.M. (1997). Adolescent identity development in foster care. *Family Relations*, 46, 263-271.
- Kroep, T. (1993). *Opvoeding binnen de pleegzorg. Een onderzoek naar de opvoedingssituatie in pleeggezinnen*. Nijmegen: Instituut voor orthopedagogiek. Doctoraalscriptie.
- Kufeldt, K., Armstrong, J. & Dorosh, M. (1995). How children view their own and their foster families : a research study. *Child Welfare*, 74, 695-715.
- LaFrance, M. & Bajani, M. (1992). Toward a reconsideration of the gender-emotion relationship. In : M. Clark (Red.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 14). Beverly Hills, C.A. : Sage.
- LaGreca, A.M. (1990). *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laupa, M., Turiel, E. & Cowan, P.A. (1995). Obedience to authority in children and adults. In: M. Killen & D. Hart (Red.), *Morality in everyday life* (pp. 131-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society*. Open University Press.
- Lewis, M. & Saarni, C. (1985). Culture and emotions. In M. Lewis & C. Saarni (Red.) *The socialization of emotions* (pp. 1-17). New York: Plenum Press.
- Mathijssen, J.J.P. (1998). *Family functioning and child problem behaviour*. A longitudinal study among referred children and adolescents. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Mayall, B. (Ed.) (1994). *Children's childhoods observed and experienced*. Falmer Press.
- McAuley, C. (1996). *Children in long-term foster care: emotional and social development*. Aldershot: Avebury.
- McAuley, C. & Trew, K. (2000). Children's adjustment over time in foster care: cross informant agreement, stability and placement disruption. *British Journal of Social Work*, 30, 91-107.
- McFadden, E.J. (1992). The inner world of children and youth in care. *Community alternatives: international journal of family care*, 4, 1-17.
- Miller, J.G. & Bersoff, D.M. (1995). Development in the context of everyday family relationships: Culture, interpersonal morality, and adaptation. In: M. Killen & D. Hart (Red.), *Morality in everyday life* (pp. 131-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J.M., C. Dilorio & W. Dudley (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: is there a relationship. *Journal of Adolescent Health*, 31, 463-468.
- Miltenburg, R., Singer, E. & Doornenbal, J. (1996). *Handleiding en training interviewinstrument onderzoek innerlijke logica van schoolkinderen*. Universiteit Utrecht: ongepubliceerd manuscript.

- Miltenburg, R. & Singer, E. (1997). Theory and support method on living in an abusive world. *Journal of Child Sexual Abuse*, 6, 39-63.
- Miltenburg, R. & Singer, E. (1999). Culturally mediated learning and the development of self-regulation by survivors of child abuse: a Vygotskyan approach to the support of survivors of child abuse. *Human Development*, 42, 1-17.
- Miltenburg, R. & Singer, E. (2000). A concept becomes a passion. Moral commitments and the affective development of the survivors of child abuse. *Theory & Psychology*, 10, 547-570.
- Oppenoorth, W.H. (1998). Ouders willen het beste voor hun kind. In: A.M. Weterings (Red.), *Pleegzorg in balans. Bestaanszekerheid voor kinderen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut Amsterdam.
- Oud, J.H.L. & Welzen, K. (1989). *Nijmeegse gezinsrelatie test. Kinderversie. Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pearce, J.W. & Pezzot-Pearce, T.D. (2001). Psychotherapeutic approaches to children in foster care: guidance form Attachment Theory. *Child psychiatry and Human Development*, 32(1), 19-44.
- Piaget, J. (1969). *Zes psychologische studies*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic.
- Piaget, J. (1932 / 1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pilowsky, D.J. (1999). Short-term psychotherapy with children in foster care. In: J. O'Brien, D.J. Pilowsky & O.W. Lewis (Red.), *Psychotherapies with children and adolescents: adapting the psychodynamic process* (pp. 290-311). Washington DC: American Psychiatric Press, Inc.
- Ploeg, J.D. v.d. (1993). *Orthopedagogische werkvelden in kaart*. Leuven: Garant.
- Poulin, J.E. (1985). Long term foster care, natural family attachment and loyalty conflict. *Journal of social service research*, 9, 17-29.
- Pretzlik, U. (1997). *Children coping with serious illness*. Thesis, Institute of Education, University of London.
- Prout, A. & James, A. (1990). 'A new paradigm for the sociology of childhood?' Provenance, promise and problems. In: A. James & A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Basingstoke: Falmer Press.
- Rispens, J., Hermanns, J.M.A. & Meeus, W.H.J. (Red.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Robbroeckx, L.M.H. & Bastiaensen, P.A.C.M. (1992). Signalementen. De Nederlandse pleegzorg tegen het licht gehouden. Een inventarisatie van 20 jaar onderzoek en beleid omtrent pleegzorg in Nederland. *Gezin*, 4, 108-133.
- Robbroeckx, L.M.H. & Emans, L.H.J. (1997). In J.D. van der Ploeg, J.M.A.M. Janssens & E.E.J. de Bruin (Red.), *Diagnostiek in de jeugdzorg* (pp. 67-80). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Russell, A., Mize, J. & Bissaker, K. (2002). Parent-child relationships. In: P.K. Smith & C.H. Hart (Red.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 205-222). Oxford: Blackwell Publishers.
- Saarni, C. (1990). Emotional Competence: How emotions and relationships become integrated. In: R.A. Thompson (Red.), *Socio-emotional development. Nebraska symposium on motivation: Vol. 36*. (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Sande, J.P. de (1986). *Gedragsobservatie: een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Sayers, D. (1947). *The lost tools of learning*. Paper University of Oxford.
- Schaffer, H.R. & Crook, C.K. (1980). Child compliance and maternal control techniques. *Developmental Psychology*, 16, 54-61.
- Scholte E.M. & Sontag, L. 1992. *Opvoeding en ontwikkeling : een literatuuronderzoek naar de samenhang tussen opvoedingsgedrag van primaire opvoeders en de ontwikkeling van jeugdigen*. PCOJ-werkdocument, nr. 7, Utrecht.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. & Demorest, A.P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- Selman, R., Lavin, D. & Brion-Meisels, P. (1990). Troubled children's use of self-reflection. In: F. Serafica (Red.), *Social-cognitive development in context* (pp. 62-99). London: Methuen.
- Shantz, C.U. & Hartup, W.W. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Shields, S.A. (1995). The role of emotion beliefs and values in gender development. In: N. Eisenberg (Red.). *Social Development* (pp. 212-232). London: Sage.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems, the psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singer, E. (1996). De bestaans(on)zekerheid van pleegkinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35, 342-351.
- Singer, E. (1998). De bestaansonzekerheid van pleegkinderen. In: A.M. Weterings (Ed.), *Pleegzorg in balans. Bestaanszekerheid voor kinderen* (pp. 49-59). Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Singer, E. (in press). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when they are teased at school.
- Singer, E. (in press). Dyslexie, pesten en eigenwaarde. Een onderzoek naar de innerlijke logica van kinderen in situaties waarin klasgenoten hun dyslexie opmerken.
- Singer, E. & Doornenbal, J. (2000). *Wat doe jij met lastige ouders? Verhalen en tips van kinderen*. Utrecht: NVP.
- Singer, E. & Doornenbal, J. (in press). Learning morality in peer conflict: a study of pre-adolescent children's narratives about being betrayed by a friend.
- Singer, E., Doornenbal, J. & Okma, K. (2000). *Kinderen over alledaagse conflicten met hun (pleeg)ouders*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Singer, E., Doornenbal, J. & Okma, K. (2002). Listen to the client. (Foster)children about 'difficult' parents: how to handle conflicts with them. In: E.J. Knorth, P.M. van den Bergh & F. Verheij (Red.). *Professionalization and participation in child and youth care* (pp.213-227). Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Singer, E., Doornenbal, J. & Okma, K. (2004). Why children resist or obey their foster parents? The inner logic of children's behaviour during discipline. *Child Welfare, Vol. LXXXIII*, 6, 581-610.
- Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smith, C.J., Noll, J.A. & Becker-Bryant, J. (1999). The effect of social context on gender self-concept. *Sex Roles*, 40, 499-512.

- Spaans, E.C., Herben, E.G.M.J., Reeuwijk, P.C.M. (1989). *Vrijwillige pleegzorg: ervaringen van pleegouders, pleegkinderen en ouders van pleegkinderen*. Den Haag: CWOK.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool. The roots of maladaptation and competence. In: M. Perlmuter (Red.), *The Minnesota symposia on child psychology*, 16 (pp. 41-83).
- Steele, B.F. (1986). Notes on the lasting effects of early child abuse throughout the life cycle. *Child Abuse and neglect*, 10, 283-291.
- Strijker, J. & Zandberg, J. (1999). *Pleegzorg in Nederland. Beschrijving van een populatie*. Maastricht: Shaker Publishers.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychology*. New York: Norton.
- Swaan, A. de (1982). Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van een bevelshuishouding naar een onderhandelingshuishouding. In: A. de Swaan. *De mens is de mens een zorg* (pp. 81-115). Amsterdam: Meulenhoff.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1999). Children's participation in reviews and planning meetings when they are looked after in middle childhood. *Child and family social work*, 4, 221-230.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (2000). Discovering what children think. *British journal of social work*, 30, 819-835.
- Thompson, R.A. (1990). Emotion and self-regulation. In : R.A. Thompson (Red.), *Socioemotional development, Nebraska symposia on motivation*, vol. 36 (pp.367-465). Lincoln : University of Nebraska press.
- Trillium (1999). *Innovatie en kwaliteitsverbetering in de pleegzorg*. Visiedocument. Utrecht: VOG.
- Triseliotis, J. (1984). Identity and security: in adoption and long-term fostering. *Early child development and care*, 15, 149-170.
- Underwood, M.K., Coie, J.D. & Herbsman, C.R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Valsiner, J. & Cairns, R.B. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In: C.U. Shantz & W.W. Hartup (Red.). *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). New York: Cambridge University Press.
- Van As, N. & Janssens, J. (2002). De effectiviteit van oudercursussen. In: I. Vandemeulebroecke, H. van Combrugge, J. Janssens & H. Coplin (Red.). *Gezinspedagogiek. Deel II: Opvoedingsondersteuning* (pp. 125-150). Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Veer, R. van der & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford. Blackwell Publishers.
- Verbeek, P., Hartup, W.W. & Collins, W.A. (2000). Conflict management in children and adolescents. In: F. Aureli & F.M.B. de Waal (Red.), *Natural conflict resolution* (pp. 34-53). Berkely: University of California Press.
- Verhulst, F.C., Koot, J.M., Akkerhuis, G.W. & Veerman, J.W. (1990). *Praktische handleiding voor de CBCL*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Vygotsky, L.S. (1934/1978). Thinking and speech. In: R. Rieber & A. Carton (Red.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume I. Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L.S. (1978a). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978b). The role of play in development. In: L.S. Vygotsky, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Waal de, F.M.B. (2000). Primates. A natural heritage of conflict resolution. *Science*, 289,

- 586-590.
- Waksler, F.C. (1996). *The little trials of childhood; and children's strategies for dealing with them*. London/Washington: Falmer Press.
- Walker, L.J., Pitts, R.C., Hennig, K.H. & Matsuba, M.K. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. In: M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 371-407). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, L.J. & Taylor, J.H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.
- Wark, G.R. & Krebs, D.L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, vol. 32, no. 2, 220-230.
- Wickens, T.D. (1989). *Multiway Contingency Tables Analysis for the Social Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wilson, L. & Conroy, J. (1999). Satisfaction of children in out-of-home care. *Child Welfare*, Vol. LXXVIII, #1, 53-69.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In: L.C. Mol (Red.). *Vygotsky and education* (pp.111-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- WESP (1998a). *Hoe ze ons zouden moeten koesteren. Pleegouder kwaliteitscriteria t.a.v. de voorziening voor pleegzorg*. F. van Beek (Red.). Voorhout: Bureau WESP BV.
- WESP (1998b). *Hoe ze er gewoon voor mij zijn. Pleegouder kwaliteitscriteria t.a.v. de pleegzorg*. F. van Beek & M. Hameetman (Red.). Voorhout: Bureau WESP BV.
- Weterings, A.M. (1978). *Het pleeggezin als opvoedings situatie. Een empirisch onderzoek naar de opvoedingsrelatie van voogdijpupillen in een pleeggezin (diss.)*. Amsterdam: Kobra.
- Weterings, A.M. (1984). *Opgroeien in een pleeggezin*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Weterings, A.M. (red.) (1998). *Pleegzorg in balans. Bestaanszekerheid voor kinderen*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Wickens, T.D. (1989). *Multiway Contingency Tables Analysis for the Social Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofddlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Winter, M. de (2002). The Century of the Participating Child. (1992). In: E.J. Knorth, P.M. van den Bergh & F. Verheij (Eds.), *Professionalization and participation in child and youth care* (pp. 49-62). Burlington: Ashgate Publishing Limited.
- Wladyslaw, S. (1986). *Parental behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Woodhead, M., Light, P. & Carr, R. (red.) (1991) *Growing up in a changing society*. London: Routledge.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.
- Zeman, J. & Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: the transition from middle childhood to adolescence. *Developmental psychology*, 6, 917-924.

Curriculum Vitae

Christina Maria Okma (1975) behaalde het HAVO-diploma aan de Schoter Scholengemeenschap in Haarlem in 1992. In 1993 behaalde zij haar propedeuse aan de Sociale Academie te Amsterdam. Daarna studeerde zij Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam en studeerde in 1998 af met als hoofdrichting Opvoedingsondersteuning. Na haar afstuderen werkte zij van 1998 tot 2002 als Junior Onderzoeker aan de capaciteitsgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht. Daarnaast was zij onder andere werkzaam als preventiemedewerkster bij Bureau Jeugdzorg Amsterdam en als pedagogisch consulente bij een particulier kinderdagverblijf.