

‘Ze moeten altijd mij hebben!’

‘Ze moeten altijd mij hebben!’

Hoe het zien en ervaren van onrechtvaardigheid
kan leiden tot (ernstige) leer- en gedragsproblemen
en psychiatrische stoornissen

Anja Diender

OP DIT MANUSCRIPT BERUST AUTEURSRECHT. ZONDER SCHRIFTELIJKE
TOESTEMMING VAN DE AUTEUR MAG NIETS UIT DEZE UITGAVE WOR-
DEN VERVEELVONDIGD EN/OF OPENBAAR GEMAAKT DOOR MIDDEL VAN
DRUK, FOTOKOPIE, MICROFILM, GELUIDSBAND OF OP WELKE ANDERE
WIJZE OOK.

EERSTE DRUK, 2020

COPYRIGHT: ANJA DIENDER

ANJA DIENDER/BRAVE NEW BOOKS,

ISBN 9789464182200

Inhoud

1 Inleiding	9
1.1 Ongewone schooldag: start van anders denken	9
1.2 Terugkomend profiel	11
1.3 Probleemgedrag aanpakken doe je samen	13
1.4 Inhoudsomschrijving	14
DEEL I ‘HET IS NIET EERLIJK!’	15
2 Liegen: sociale vaardigheid voor gevorderden	17
2.1 We liegen bijna allemaal	19
2.2 Onschuld of misleiding: de ontwikkeling van liegen	20
2.3 Liegen: hersengymnastiek voor gevorderden	22
2.4 Sociale interacties en executieve functies	24
2.5 Liegen beoordelen: kansspel voor leek en professional	26
2.6 Eenduidige aanwijzingen voor liegen bestaan niet	27
2.7 Hoe betrouwbaar zijn gedragsvragenlijsten?	28
2.8 Samenvatting en conclusie	30
3 Het is niet eerlijk!	32
3.1 Onrechtvaardigheid aan de top	33
3.2 Geloven in een rechtvaardige wereld	36
3.3 Eerlijkheid als persoonlijkheidsdimensie	38
3.4 Bejegening doet ertoe!	41
3.5 Status: je bent iemand in de ogen van anderen	45
3.6 Rechtvaardigheid en vertrouwen: cruciaal!	47
3.7 Knetterende spinnenwebben!	49
3.8 Criteria voor rechtvaardige procedures	52
3.9 Samenvatting en conclusie	53

4 Onrechtvaardigheid op school	55
4.1 Is het de opvoeding?	56
4.2 Leerkrachten denken dat ze rechtvaardig handelen	58
4.3 Verwachtingen en onrechtvaardigheid	64
4.4 Aantrekkelijk zijn en onrechtvaardigheid	65
4.5 ADHD, ODD en onrechtvaardigheid	67
4.6 Temperament en onrechtvaardigheid	69
4.7 Discriminatie en onrechtvaardigheid	71
4.8 Relatie leerling-leerkracht	72
4.9 Samenvatting en conclusie	75
5 Onrechtvaardigheid op school en delinquentie	76
5.1 Onschuldig zijn: risicofactor voor veroordeling?	76
5.2 (On)aantrekkelijk zijn en delinquentie	81
5.3 Probleemgedrag: de (basis)school	83
5.4 Oorzaken van probleemgedrag	86
5.5 School en (later) delinquent gedrag	87
5.6 Een ongelijke behandeling en delinquentie	90
5.7 Samenvatting en conclusie	94
DEEL II 'WAAROM IK?'	97
6 Negatief opvallen, dé risicofactor	99
6.1 Selectieve aandacht	100
6.2 Indelen in categorieën	102
6.3 Schema's en scripts	105
6.4 Negatieve informatie weegt loodzwaar	107
6.5 Negatief opvallen is relatief	110
6.6 Hersenen en 'hotté' en 'coole' informatie	110
6.7 Moreel redeneren: hot of cool?	112
6.8 Samenvatting en conclusie	115
7 De impact van een negatieve (eerste) indruk	117
7.1 Negatief opvallen door een papieren eerste indruk	118
7.2 Een negatieve eerste indruk face to face	121
7.3 Je hebt het 'verkeerde' gezicht	125
7.4 Van licht naar donker: neurale netwerken nagebootst	128
7.5 Samenvatting en conclusie	133

8 Visuele problemen	134
8.1 Wat zie je nog wel, en wat niet of onscherp?	134
8.2 Goed waarnemen en informatieverwerking	138
8.3 Visuele problemen	141
8.4 Andere gedragspatronen op jonge leeftijd	143
8.5 Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, en de kleur is... grijs	144
8.6 Risicogroepen en visuele problemen	146
8.7 Strabisme en psychiatrische stoornissen	148
8.8 Premature kinderen en laag geboortegewicht	150
8.9 Samenvatting en conclusie	151
9 Stil zijn is storend, rumoer is stil	153
9.1 Stiltecoupé: praten is stil, stil is rumoerig	153
9.2 De stem nader bekeken	155
9.3 Stem aan het werk	157
9.4 Kinderlijk overkomen of dominant en volwassen	158
9.5 Samenvatting en conclusie	159

DEEL III ‘JE GAAT HET PAS ZIEN ALS JE HET DOORHEBT’ (Johan Cruijff)

10 Een verrassende contour	163
10.1 Inleiding	163
10.2 Gedragsgenetisch onderzoek	164
10.3 The relationship code: dé contour van de toekomst?	168
10.4 Een gedragsgenetisch model	170
10.5 School en uitkomsten van gedragsgenetisch onderzoek	172
10.6 Ontwikkelingspaden van antisociaal gedrag	175
10.7 Oorzaken van antisociaal gedrag	177
10.8 Samenvatting en conclusie	179
11 Puberteit: onrechtvaardigheid ten top!	181
11.1 Puberteit, een risicovolle periode	181
11.2 Fysieke metamorfose, ook andere afleidingen	184
11.3 Ook de omgeving verandert	188
11.4 Puberteit in de praktijk	189

11.5 Testosteron, ook 'ons' agressiehormoon?	192
11.6 Ander lichaam, andere betekenissen en ervaringen!	197
11.7 'Verkeerde' vrienden of vertekende waarneming?	199
11.8 Samenvatting en conclusie	203
12 Je gaat het pas zien als je het doorhebt	204
12.1 De mist trekt op, een heldere contour wordt zichtbaar	204
12.2 Een klein verschil met grote consequenties	208
12.3 'Rots van vertrouwen en rechtvaardigheid'	210
12.4 Negatief opvallen is relatief	213
12.5 Songfestivalperikelen	215
12.6 Uitholling overdwers	218
12.7 Bejegening als medicijn	223
Geciteerde werken	227

Inleiding

1.1 Ongewone schooldag: start van anders denken

Het is dinsdag 13 januari 2004. De pauze is afgelopen, de rust keert terug in de gangen van de school. De telefoon rinkelt, of we direct naar de kamer van de plaatsvervangend directeur willen komen. Er is iets dramatisch gebeurd: een leerling van een andere locatie heeft zijn conrector doodgeschoten! Een hectische periode breekt aan, die mijn kijk op probleemgedrag drastisch zal veranderen. Hoe? Dat beschrijf ik in dit boek.

Aan de daad ligt volgens getuigendeskundigen een opeenvolging van waarnemingen van onrechtvaardigheid ten grondslag (De Haan, 2005). Daarover rept de naar aanleiding van het incident opgestelde rapportage *Zorg voor veiligheid* (2004) met geen woord. Informatie over de schoolloopbaan van de dader en wat er precies is voorgevallen ontbreekt. Begrijpelijk vanuit privacyoverwegingen, maar niet vanuit preventie- en veiligheidsoogpunt. Andere mensen, zoals leerkrachten, leerlingen, ouders, hulpverleners, onderwijsmanagement, politiemensen, journalisten, politici, beleidsmensen, en jij en ik, kunnen er zo geen lering uit trekken. Dat is wel nodig: grotere en kleine geweldsincidenten komen steeds vaker voor op scholen en daarbuiten, terwijl een goed preventief antwoord ontbreekt.

Meer veiligheidsmaatregelen treffen was niet de oplossing op deze locatie. Die stond zelfs bekend om zijn veiligheidsmaatregelen en goede leerlingenzorg. Beveiligingscamera's, identiteitspasjes, bewakers en per etnische groep een speciale coach verhinderden niet dat de conrector tijdens de lunch in een volle, met camera's bewaakte kantine werd doodgeschoten.

Wel was destijds bekend dat disrespect, pesten, schelden en zich buitengesloten voelen een belangrijke rol speelden bij schietincidenten op scholen en andere geweldsincidenten in de Verenigde Staten (O’Toole, 2009, Vossekuil en collega’s, 2004, Kubrin en Weitzer, 2003, en Gill en collega’s, 2014). Een duidelijk daderprofiel van geweldsincidenten op scholen ontbreekt echter; daders komen uit alle lagen van de bevolking en allerlei soorten gezinnen. Driekwart van hen had problemen in de relaties met hun omgeving. Een groot aantal werd gepest, voelde zich aangevallen, gekwetst, bedreigd of door anderen achtervolgd. Ze waren vaak onzeker, niet populair, beschikten over weinig lichaamskracht en werden regelmatig aangemoedigd of beïnvloed door medeleerlingen. Meestal was een medeleerling van hun voornemen op de hoogte. Ze hadden weinig vertrouwen in volwassenen. Kort voor het incident viel regelmatig een steunpilaar in hun omgeving weg.

Het waarnemen van onrechtvaardigheid staat ook aan de basis van radicalisering. Vooral jongeren die daarvoor kwetsbaar zijn lijken te radicaliseren (Andriessen en collega’s, 2014). Ook ten aanzien van jongeren die radicaliseren ontbreekt een duidelijk daderprofiel: de radicalisering hoeft niet plaats te vinden bij omgevingsfactoren waarvan men dat verwacht en kan ook optreden in een omgeving waarin men dat niet verwacht (Van den Bos en collega’s, 2009, en Schutten en collega’s, 2019). Radicalisering betreft eveneens een geleidelijk proces (Spee en Reitsma, 2010).

Dat het waarnemen van onrechtvaardigheid diep kan ingrijpen bij mensen, vooral bij degenen met een sterk rechtvaardigheidsgevoel, bemerkte ik tijdens mijn werk in de ruimtelijke ordening en op het grensvlak tussen zorg en onderwijs. Vaak was het dé drijfveer bij een bezwaaren beroepsprocedure. Vooral de manier waarop mensen werden behandeld maakte hen furieus: ze voelden zich niet gehoord en niet serieus genomen.

Tegen die achtergrond verbaast het mij dat er weinig gericht onderzoek is gedaan naar de waarneming van chronische onrechtvaardigheid als oorzaak van probleemgedrag. Temeer daar slechts vier interventies die zijn gericht op de vermindering van probleemgedrag de kwalificatie ‘sterke aanwijzingen voor een positief resultaat’ hebben (website Nederlands Jeugdinstituut, 2020) en bij effect hebbende interventies voor schoolgaande kinderen meestal de bredere omgeving werd betrokken. Ze waren gericht op positief gedrag thuis en/of op school. Verder blijkt

uit onderzoek van Orobio de Castro en collega's, 2018, dat richten op positief gedrag in de klas en op school ook leidt tot minder pesten.

Je hoort vaak dat het bij ernstige incidenten op school en in de samenleving om een 'gek' gaat en dat de school of samenleving er niets aan kan doen, maar is dat ook zo? Mij doet het chronisch waarnemen van onrechtvaardigheid vooral denken aan een opeenvolging van relatief kleine irritatie, die uiteindelijk tot een soort ontploffing leidt, zoals het schietincident. Je kunt het vergelijken met het druppelsgewijze uithollen van een rots, waardoor de rivier ineens een andere kant op gaat stromen of met het druppel voor druppel vullen van een emmer tot aan de rand, waardoor een enkele druppel ineens de emmer doet overlopen. Iets relatiefs kleins kan dan grote gevolgen hebben. Daaraan kun je meestal wél iets doen.

1.2 Terugkomend profiel

In de praktijk zag ik 'rotsen van vertrouwen en rechtvaardigheid' druppelsgewijze uitgehold worden doordat goed gedrag weer eens niet werd gezien of zelfs bestraft werd (terwijl andere leerlingen wegwamen met slecht gedrag). Ook Jason was regelmatig de pineut, en dat veroorzaakte bij hem veel boosheid en frustratie.

Jason, een veertienjarige jongen uit klas drie vmbo, wacht in een door glazen wanden omringde kamer van het leerplein op een gesprek met zijn mentor. Hij zit rustig op een stoel, staart wat voor zich uit, kijkt af en toe op en gebaart andere leerlingen terug te gaan als ze richting de kamer lopen.

Na drie kwartier stormt een leerkracht binnen. 'Ben je weer aan het spijbelen Jason? Je hoort in de les te zitten,' schreeuwt hij boos.

Jason kijkt hem niet-begrijpend aan. 'Hoezo spijbelen? Ik moet wachten op mijnheer Spijkermans!'

Dat gelooft de leerkracht pas als een volwassene het bevestigt.

Er volgt weer een periode van rustig wachten. Jason kijkt af en toe om zich heen. Na anderhalf uur wachten gaat de bel, de schooldag is voor de meeste leerlingen afgelopen. Twee leerlingen openen de deur van de kamer, en Jason kijkt dan net op zijn telefoon voor de tijd.

Op dat moment stormt mijnheer Spijkermans de afdeling binnen, zijn

ogen richten zich direct op Jason. 'Jason, je leidt anderen weer af en zit met je telefoon zaken te regelen!' schalt het over de afdeling. 'Ik ben er klaar mee. Je trekt je nergens wat van aan.'

Als Jason er iets tegen in wil brengen, ontploft de man bijna. 'Houd je brutale mond. Ik informeer de teamleider en ga je ouders bellen!'

Van leerlingen als Jason hoorde ik doorgaans de slogans 'Het is niet eerlijk!', 'Het maakt toch niet uit wat ik doe, het is nooit goed!' en 'Ze moeten altijd mij hebben!'. Die vatten kort samen waar ze in hun ogen keer op keer tegenaan lopen: goed gedrag levert straf op, en ze worden er steeds weer uit gepikt, niet geloofd als ze de waarheid spreken en regelmatig onterecht beschuldigd van liegen en andere dingen. Protest zien hun ouders, leerkrachten en anderen al gauw als opstandig of agressief gedrag en het niet kunnen omgaan met autoriteit. Escalatie ligt op de loer. Waarom ik?, vroegen ze zich vaak vertwijfeld af.

Regelmatig bleek later dat een ander het had gedaan, zoals een 'goed luisterend' broertje of zusje, een andere leerling die 'eerlijk' was volgens ouders of leerkrachten en 'dat soort dingen' niet deed et cetera.

Ondanks de verschillende 'labels' van bij mij aangemelde jongeren, zoals ADHD, antisociaal, autistische trekken, hyperactief en opstandig gedrag, zag ik steeds eenzelfde onderliggend profiel terugkeren:

1. Ze vielen al van jongs af aan negatief op.
2. Ze wilden niet negatief opvallen en probeerden iets te verdoezelen (zoals problemen in de thuissituatie of niet goed kunnen lezen).
3. Meestal was er sprake van zowel 1 als 2.
4. Ze hadden een stevig temperament.
5. Ze hadden een sterk rechtvaardigheidsgevoel.
6. Ze voelden zich heel onrechtvaardig behandeld.

Jongeren herkenden zich in dit profiel. 'U beschrijft ons kind,' was meestal de reactie van ouders. Voor mij was duidelijk dat negatief opvallen, het hebben van een sterk rechtvaardigheidsgevoel en het chronisch waarnemen (en ervaren) van onrechtvaardigheid een cruciale rol spelen bij het ontstaan en de ontwikkeling van probleemgedrag (en leerproblemen). Toch vond ik op dit gebied weinig specifiek wetenschappelijk onderzoek, zoals over de relatie negatief opvallende stem en probleemgedrag.

Vreemd, want met zo'n stem val je in een school – waar rust, orde en stilte de norm zijn – snel negatief op.

Daarom besloot ik zelf in de wetenschappelijke literatuur te zoeken naar onderbouwing van deze samenhang en hoe dat is gerelateerd aan de slogans van de jongeren. Ik nam daarbij het zojuist geschetste profiel als richtsnoer. De gevonden, vaak opvallende, resultaten beschrijf ik in dit boek.

1.3 Probleemgedrag aanpakken doe je samen

Probleemgedrag aanpakken doe je samen. Daarom richt dit boek zich op een brede doelgroep, zoals ouders, leerkrachten, hulpverleners, politiemensen, CEO's, leidinggevenden, journalisten, politici, beleidsmakers, burens, vrienden, religieuze leiders, winkeliers en ga zo maar door.

Aangezien bijna alle mensen in een westerse samenleving de school-situatie kennen, zoem ik vooral daarop in, maar het mechanisme werkt vergelijkbaar in het alledaagse gezinsleven, op het werk, in intieme relaties en op straat. Ik besef uiteraard dat veel mensen heel hard hun best doen op scholen, in gezinnen, in werkorganisaties en in relaties. Niets frustreert echter zo erg als het uitblijven van gewenste resultaten. Zelfreflectie van veel mensen in de samenleving heeft goede potentie om probleemgedrag, een aantal psychiatrische stoornissen en leerproblemen te verminderen, en ik hoop daarom met een alternatieve visie veel mensen ertoe te inspireren hun ervaring, kennis en kunde in te zetten voor goed wetenschappelijk onderzoek, effectieve interventies en meer ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen en jongeren met problemen.

Wij zijn niet alleen degenen die lijden onder onze tijd, maar ook degenen die deze tijd maken. Onze tijd: dat zijn wij.

Deze uitspraak van Viktor Frankl, 1978, motiveerde mij om dit boek te schrijven.

1.4 Inhoudsomschrijving

Het boek heeft drie delen:

In *deel I*, 'Het is niet eerlijk!', onderbouw ik dat rechtvaardigheid en vertrouwen dé spelers zijn op het veld van probleemgedrag. Hoofdstuk 2 gaat erover hoe goed we liegen beoordelen, wat de benodigde vaardigheden voor goed liegen en de kenmerken van goede leugenaars zijn, en wat de impact is van onjuiste beoordelingen op rapportages en onderzoeken. In hoofdstuk 3 komt de impact van het waarnemen en ervaren van onrechtvaardigheid aan de orde en de invloed van onbetrouwbaar overkomen op anderen. Het hoofdstuk sluit af met criteria voor rechtvaardige procedures. Vervolgens gaat hoofdstuk 4 in op onrechtvaardigheid in de schoolsituatie en hoofdstuk 5 op de relatie tussen onrechtvaardigheid op school en latere delinquentie.

In *deel II*, 'Waarom ik?', verklaar ik waarom ze altijd jou moeten hebben. Duidelijk wordt dat negatief opvallen in je omgeving de grootste risicofactor is voor het ontstaan en ontwikkelen van probleemgedrag en leerachterstanden. In de hoofdstukken 6 en 7 gaat het over de impact van negativiteit, je fenotype en contextuele informatie op onze waarneming. Vervolgens worden in hoofdstuk 8 en 9 een aantal risicofactoren voor negatief opvallen in de schoolsituatie nader uitgewerkt.

Deel III, 'Je gaat het pas zien als je het doorhebt', schetst de contouren van een visie op het ontstaan en de ontwikkeling van probleemgedrag vanuit (on)rechtvaardigheidsperspectief. Achtereenvolgens komen in hoofdstuk 10 de toekomstcontour van Reiss en collega's, het model van Scarr en McCartney en resultaten van gedragsgenetisch onderzoek naar probleemgedrag aan de orde. Hoofdstuk 11 zoemt in op de puberteit als dé periode van ongelijke behandeling en daarmee het ervaren en waarnemen van onrechtvaardigheid. Hoofdstuk 12 sluit af met voornoemde contour.

Ik heb uiteraard geprobeerd zo zorgvuldig mogelijk te zijn in mijn verwijzingen. Met het oog op de leesbaarheid is het aantal verwijzingen beperkt gehouden. Het gaat bovendien altijd over mijn interpretatie van de genoemde onderzoeken, rapporten en artikelen. Voor exacte teksten verwijs ik naar de betreffende bronnen in de literatuurlijst.

DEEL I

‘Het is niet eerlijk!’

Oneerlijkheid in het leven van alledag

Deel I gaat over het ervaren en waarnemen van onrechtvaardigheid in het leven van alledag en hoe belangrijk niet-accuraat waarnemen daarbij is.

Liegen: sociale vaardigheid voor gevorderden

Jamie, een kleine bewegelijke jongen van acht jaar met een zachte stem, stapt de gymzaal binnen voor het toneelstuk van groep acht. Hij probeert de aandacht van Bas te trekken. Bas, ook acht jaar, een kop groter en in het bezit van een harde stem, hoort hem niet. Jamie ploft naast Bas op de bank. Net als hij wat wil vertellen, begint het toneelstuk.

‘Hé, een krokodil!’ Bas herkent Jochem van groep acht. Het wordt vast leuk, denkt hij. Jochem maakt altijd grapjes.

‘Bah, een krokodil,’ mompelt Jamie, en hij kijkt om zich heen. Hij fluistert iets tegen Bas.

Die reageert niet, maar kijkt ingespannen naar het podium. Wat later probeert Jamie het weer. Bas doet alsof hij niets hoort. Jamie geeft hem een stomp. Bas gebaart: stoppen en stil zijn! Ineens voelt Bas een scherpe pijn in zijn zij. ‘Au!’ Instinctief slaat hij de arm van Jamie weg, waardoor Jamie van de bank valt.

Juf Jannie keert zich om als ze ‘Au!’ hoort roepen. Ze ziet de maaiende arm van Bas en een vallende Jamie. ‘Bas, je mag niet slaan en anderen pijn doen. Nog één keer en dan kun je vertrekken,’ waarschuwt ze.

Boos kijkt Bas naar Jamie, en hij fluistert: ‘Je vertelt straks wel wat er echt is gebeurd, hè!’

De juf hoort zijn gefluister en gebiedt hem te vertrekken. ‘Niet de schuld bij een ander leggen!’ zegt ze als hij protesteert en naar Jamie wijst.

Boos loopt Bas de zaal uit. Jamie vertelt niets over de ware toedracht.

Een onschuldig voorval, waarbij je waarschijnlijk niet zo snel denkt aan ernstig probleemgedrag. Toch zijn het juist deze bijna dagelijks voorkomende situaties op basisscholen, op peuterspeelzalen, in het voortgezet onderwijs en daarbuiten die vaak aan de basis staan van complex probleemgedrag. Daar zorgvuldig mee omgaan werkt preventief op het ontstaan en de ontwikkeling van probleemgedrag zal ik in dit boek onderbouwen.

Wat gebeurt hier? Juf Jannie beschuldigt Bas onterecht van liegen en asociaal gedrag. Denk eens even terug aan een situatie waarin jijzelf onterecht beschuldigd werd van liegen of ander immoreel gedrag. Hoe voelde dat, en wat was jouw reactie? Werd je boos of bleef je rustig? En wat voel je nu bij de herinnering? Veel mensen worden boos als ze onterecht beschuldigd worden van iets immoreels en ervaren dat als heel onrechtvaardig. Hoe is dat bij jou?

Wat zal juf Jannie op basis van wat ze heeft gezien en gehoord volgens jou in het leerlingdossier van Bas zetten? Is dat: 'Bas gedroeg zich als een modelleerling. Hij laat zich niet afleiden, geeft non-verbaal aan dat Jamie moet stoppen met vervelend gedrag en blijft ondanks dat afleidende gedrag rustig zitten. Ik heb Jamie op zijn gedrag aangesproken en zijn ouders daarover geïnformeerd.'? Of is het eerder: 'Bas verstoort het toneelstuk: hij slaat Jamie, is impulsief, raakt snel afgeleid, liegt en is opstandig. Hij kan niet goed omgaan met autoriteit, neemt geen verantwoordelijkheid voor slecht gedrag en legt de schuld bij anderen. Ik heb zijn ouders geïnformeerd.'?

Ik denk het tweede, maar komt dat overeen met de werkelijkheid? Goed gedrag levert Bas hier straf op. Dat nodigt er niet toe uit het in de toekomst te herhalen. In Jamies dossier staat niets. Er is niet genoteerd dat hij zich slecht kan concentreren, impulsief is, anderen afleidt en zich antisociaal gedraagt. Ook zijn ouders horen daarover niets. Hij krijgt geen straf, integendeel; andere leerlingen vertellen thuis en op sociale media dat Bas Jamie heeft geslagen, en niet andersom. Zijn slechte gedrag werkt belonend, wat ertoe uitnodigt het in de toekomst vaker te vertonen.

Stel nu eens dat juf Jannie na dit incident voor een wetenschappelijk onderzoek een gedragsvragenlijst invult over Bas en Jamie. Wie komt er dan volgens jou als het meest asociaal, leugenachtig en agressief naar voren? Bas, die zich feitelijk als een 'modelleerling' gedroeg, of Jamie, die anderen afleidde en sloeg? Hoe 'afwijkend' is Bas zijn gedrag, en hoe 'normaal' is het gedrag van Jamie? Hoe accuraat zijn zulke gedragsvragenlijsten? De betrouwbaarheid van statistisch onderzoek kan nooit hoger zijn dan de kwaliteit van de informatie!

Leerlingdossiers en (gedrags)vragenlijsten vormen vaak de basis voor begeleidingsplannen, handelingsplannen, psychologisch en ander onderzoek, raadsrapportages en overdrachtsformulieren gericht op de leerling. Verder staat het regelmatig aan de basis van beleidsrapportages bij

gemeenten en de Rijksoverheid, en ook bij veel wetenschappelijk onderzoek naar probleemgedrag, persoonlijkheid en delinquent gedrag.

Zo worden kinderen en jongeren bij veel (wetenschappelijk) onderzoek naar probleemgedrag ingedeeld op basis van de scores op door ouders en/of leerkrachten ingevulde gedragsvragenlijsten. Scoort het kind of de jongere hoog op probleemgedrag, dan zit hij of zij meestal in de 'probleemgroep', en bij een lage score zit hij of zij in de 'controlegroep'. Vervolgens worden beide groepen met elkaar vergeleken. Verschillen worden dan opgevat als 'tekorten' van de probleemgroep. Bas komt waarschijnlijk terecht in de 'probleemgroep' en Jamie in de 'controlegroep', maar op basis van hun daadwerkelijke gedragingen moet dat andersom zijn! Hoe accuraat is dan hierop gebaseerd onderzoek?

Ach, dat loopt wel los, hoor ik je misschien denken. Kinderen en jongeren worden echt niet zo snel onterecht beschuldigd, want leerkrachten weten wat voor vlees ze in de kuip hebben. Maar stel nu eens dat die leerkrachten liegen niet zo goed kunnen beoordelen als zijzelf en ook wij denken, wat dan?

Dit hoofdstuk gaat er daarom over hoe goed wij en zij liegen beoordelen, welke vaardigheden je nodig hebt om goed te kunnen liegen en wat de kenmerken zijn van goede leugenaars.

2.1 We liegen bijna allemaal

Dan Ariely en zijn collega's onderzochten liegen bij volwassenen met een ingenieus basisconcept, dat ze steeds een beetje aanpasten. Het werkt als volgt. Proefpersonen zitten in een lokaal aan smalle tafels (examenopstelling). Er zijn twee groepen: een niet-lieggroep, die geen liegmogelijkheid krijgt, en een lieggroep, die deze wel krijgt. De proefpersonen moeten op een blad met getallen zo veel mogelijk getallen zoeken die samen tien zijn. Ze krijgen voor elk correct getallenpaar vijftig dollarcent. De proefpersonen uit de niet-lieggroep leveren het blad met getallen vervolgens in bij een medewerker voor in de zaal. Die controleert de antwoorden en betaalt hun uit op basis van het aantal correcte antwoorden. De proefpersonen uit de lieggroep controleren zelf de antwoorden, doen het papier achter in de zaal in een papierversnipperaar en geven daarna aan een medewerker voor in de zaal het aantal goede antwoorden door. Zij krijgen uitbetaald op basis van het aantal zelf opgegeven antwoorden; er

is geen controle op de juistheid en dus geen bewijs van liegen.

Opvallend is dat de gemiddelde score van de niet-lieggroep vier goede getallenparen en die van de lieggroep zes is. Scores die in latere experimenten van deze onderzoekers ook steeds weer terugkomen! Het blijkt daarbij niet te gaan om een paar mensen die veel liegen, maar om véél mensen die een klein beetje liegen. Meer betalen aan proefpersonen of het verhogen van de pakkans heeft weinig invloed.

De drijfveren achter oneerlijkheid zijn complexer dan een simpele kosten-batenanalyse, geeft Dan Ariely aan. Ons gedrag wordt kennelijk gedreven door twee tegengestelde motivaties: we willen graag eerlijke, eerbare mensen zijn die naar zichzelf in de spiegel kunnen kijken, én we willen profiteren van misleiding en zo veel mogelijk geld binnenhalen. Deze drijfveren komen met elkaar in conflict. Als we een beetje liegen, kunnen we nog wel in de spiegel kijken, maar dat wordt een stuk lastiger als we ermee door blijven gaan. Het gaat dan over de flexibele grenzen van ethiek, over hoeveel we kunnen profiteren zonder schade aan ons zelfbeeld. Ariely noemt dat de *'fudge factor theory'*: we flansen een redering in elkaar die voor ons acceptabel is. Het blijkt dat een klein deel van de mensen altijd eerlijk zal zijn, een klein deel altijd oneerlijk, en voor bijna driekwart van de mensen hangt eerlijk of oneerlijk handelen af van de omstandigheden en de mogelijkheden om te liegen, misleiden en frauderen. We liegen dus bijna allemaal, maar doen alsof het iets is van anderen (Ariely, 2012)!

2.2 Onschuld of misleiding: de ontwikkeling van liegen

Hoe zit dat bij kinderen? Stel je eens voor dat je peuter van drie jaar je met lieve onschuldige ogen en blozende wangetjes aankijkt. Je vraagt of hij of zij het snoepje dat op tafel lag heeft opgegeten. Je kind schudt parmantig het hoofd en zegt: 'Nee, mama, Jaapje/Anneke niet gedaan.' Is het dan een engeltje of een bengeltje?

Ik denk vaak een bengeltje. Zelfs dieren, vooral jonge en zwakke die laag in de hiërarchie staan, misleiden regelmatig. Zij gebruiken dit als adaptieve strategie om te overleven.

Onderzoeksresultaten van Talwar, Lee en collega's over liegen (zie verderop) bevestigen mijn inschatting. Ook zij gebruiken een basisconcept, een verleidelijke situatie die ze steeds een beetje aanpassen. Dat gaat

als volgt. Een kind maakt in een ‘laboratoriumsituatie’ kennis met de proefleidster. Ze gaan samen naar een andere kamer. Daar liggen drie met een kleed bedekte stukken speelgoed op tafel. Als het kind met de rug naar de tafel zit, trekt de proefleidster het kleed weg. Het kind moet vervolgens zonder omkijken raden om welk speelgoed het gaat. Het krijgt daarbij hulp van een toepasselijk muziekje, zoals een liedje van *Sesamstraat* wanneer Bert of Ernie op tafel ligt. Als het kind twee stukken speelgoed heeft geraden, wordt de proefleidster weggeroepen. Voor vertrek zegt ze nadrukkelijk tegen het kind dat het zich niet mag omdraaien om naar het speelgoed te kijken. Nadat ze is vertrokken, hoort het kind een muziekje dat niets te maken heeft met het speelgoed, zoals muziek van Beethoven uit een opengeklapte felicitatiekaart. Dan is de verleiding tot omdraaien en kijken wel heel groot. Dat doet bijna ieder kind binnen enkele seconden. De helft ontkent dat vervolgens, ondanks onomstotelijk bewijs op de video-opnamen!

Veel peuters kunnen vanaf een jaar of drie misleiden, of ze er nu engelachtig uitzien of niet. De frequentie van dit gedrag neemt in rap tempo toe naarmate ze ouder worden. In de laatste klassen van de basisschool neemt het liegen weer af. Pubers zijn vooral op eerlijkheid gericht, en dat is niet zo vreemd; de puberteit is dé periode van ongelijke behandeling en daarmee van het waarnemen van chronische onrechtvaardigheid! Waarom dat zo is beschrijf ik in hoofdstuk 11.

Liegen ontwikkelt zich volgens Kang Lee, 2013, via drie niveaus. Rond twee- à driejarige leeftijd bereiken kinderen het eerste niveau: ze zijn in staat tot feitelijk onware beweringen om anderen te misleiden, een voorloper van het ‘echte’ liegen. Zo proberen ze ongehoorzaamheid te verbergen. Dit verandert tussen drie- en vierjarige leeftijd in ‘echt’ liegen, het tweede niveau. Ze gaan nu meer en intentioneel liegen, maar meestal nog niet overtuigend. Een peuter kan met een stalen gezicht zeggen dat de kat een snoepje heeft opgegeten terwijl zijn wang uitpuilt. Rond zeven- à achtjarige leeftijd bereiken de meeste kinderen het derde niveau van liegen: ze kunnen een uitvoerige leugen vertellen zonder tegenstrijdigheden en met alle daarbij behorende non-verbale bewegingen en gezichtsuitdrukkingen. Meestal zijn hun leugens dan niet meer van de waarheid te onderscheiden.

Je kunt leugens ook indelen op kleur. Er zijn ‘zwarte’ leugens, waarvan bijna iedereen vindt dat die niet kunnen, bijvoorbeeld ten onrech-

te ontkennen dat je een telefoon hebt gestolen. Bij ‘witte’ leugens gaat het meer om een leugentje om bestwil. Het is daarbij meestal niet de bedoeling om de ander te kwetsen. Tegen een aardige tante zeg je bijvoorbeeld niet dat je haar cadeautje niet leuk vindt; je doet juist enthousiast om haar niet te kwetsen. Zeg je het toch, dan doorbreek je sociale codes. Vooral jonge kinderen en kinderen met autisme hebben moeite met ‘witte’ leugens. Ze spreken vaak de waarheid op momenten dat een leugentje om bestwil gepaster zou zijn. Hier doet zich de vreemde situatie voor dat eerlijk zijn asociaal is en liegen sociaal. ‘Witte’ leugens worden naarmate de adolescentie nadert steeds acceptabeler gevonden. Ze zijn tegenover jezelf meestal makkelijker te verantwoorden dan ‘zwarte’ leugens.

Er zijn ook ‘blauwe’ leugens. Die komen meer voor in Aziatische landen zoals China en Japan, waar groepsharmonie en het hebben van gezamenlijke interesses belangrijke waarden vormen, en waar het groepsbelang boven het eigenbelang gaat. Liegen is daar acceptabel als het voorkomt dat de groep in diskrediet gebracht wordt (Lee, 2013). Bij zowel ‘witte’ als ‘blauwe’ leugens is het lastig om goed te bepalen wanneer het sociaal gewenst is om te liegen en wanneer het gepaster is om de waarheid te spreken.

2.3 Liegen: hersengymnastiek voor gevorderden

Liegen lijkt een gemakkelijke vaardigheid, maar dat is het niet. Het vergt goede uitvoerende vaardigheden (executieve functies) en een goede *theory of mind* (sociaal inzicht), zo luidde de verrassende conclusie van Talwar en Lee, 2008, na hun onderzoek bij jonge kinderen. De resultaten van onderzoek van Evans en Lee, 2011, onder kinderen van acht tot zestien jaar ondersteunen dat. Liegen, executieve functies en sociaal inzicht hangen dus met elkaar samen. Sterker nog, niet de kinderen die laag scoren op executieve functies, intelligentie en sociaal inzicht zijn eerder geneigd te liegen, maar juist de kinderen die daarop hoger scoren! Zij liegen gedetailleerder en zonder tegenstrijdigheden, en hun leugens zijn niet van echt te onderscheiden. Verrassend, aangezien kinderen en jongeren die hoog scoren op liegen op door ouders en leerkrachten ingevulde gedragsvragenlijsten gemiddeld meestal tekórtten hebben op sociaal inzicht en executieve functies en ook wat lager scoren op intelligentie!

Echter, van het liegen van deze kinderen is, in tegenstelling tot liegen bij experimenten, vaak geen onomstotelijk bewijs.

Waar hebben we het over als het over ‘executieve functies’ gaat, en welke rol spelen die bij het liegen? De executieve functies vormen een soort controlefuncties in je hersenen: ze sturen je aandacht, gedachten, gevoelens en handelen. Ze zitten in je prefrontale cortex (het gebied van de hersenen dat als laatste – rond je twintigste jaar – is uitontwikkeld). Het betreft vaardigheden als de aandacht richten (selectieve aandacht), de aandacht van de ene naar de andere plek of van de ene naar de andere taak switchen (flexibele aandacht), impulsen onderdrukken (inhibitiecontrole), zelfregulatie (zelfcontrole) en vooruitdenken (plannen).

Het is voor goed liegen cruciaal dat je impulsen kunt onderdrukken. Je eerste impuls is namelijk om de waarheid te spreken, en die moet je onderdrukken om een leugen te vertellen. Verder doet de capaciteit van je werkgeheugen ertoe, dat informatie korte tijd vasthoudt en wanneer nodig een koppeling maakt naar het langetermijngeheugen, waar al je kennis is opgeslagen. Bij liegen moet je twee versies van de werkelijkheid paraat hebben in je werkgeheugen: de waarheid én de liegversie (zonder tegenstrijdigheden, als je niet door de mand wilt vallen). Verder moet je snel van de ene versie naar de andere kunnen schakelen (selectieve- en flexibele aandacht) en vooraf kunnen bedenken wat je gaat zeggen, hoe de reacties van anderen zullen zijn, wat ze zullen voelen en hoe je daarop kunt anticiperen (vooruitdenken, strategieën bepalen). Dat vereist een goed sociaal inzicht, goed functionerende executieve functies en capaciteit van je werkgeheugen.

Goede executieve vaardigheden zijn ook handig bij sociale contacten en het leveren van goede schoolprestaties. Slechte executieve functies vormen vaak een voorbode van probleemgedrag en mindere schoolprestaties. Bij de vroege schoolprestaties van kinderen zijn de executieve functies zelfs belangrijker dan de intelligentie (Blair en Razza, 2007), en voorspellen aandachtsproblemen schoolprestaties beter dan eerdere internaliserende (angst, depressiviteit) of externaliserende problemen (asociaal gedrag, agressie). Waarom precies blijft onduidelijk voor Duncan en collega’s, 2007. Onderzoek van Pérez-Edgar en collega’s, 2010, toont dat volgehouden aandacht op een leeftijd van veertien maanden het ontwikkelingstraject van sociaal gedrag van de peutertijd tot in de adolescentie voorspelt. Vroege individuele verschillen in aandacht lijken

van invloed op hoe kinderen reageren op hun sociale omgeving, geven zij aan.

Dat verbaast mij niet. Eerst ontwikkelen het visueel systeem en de zintuigen zich in de hersenen, gevolgd door de motorische gebieden waar bewegingen worden voorbereid en uitgevoerd. Daarna komen de gebieden waarin de informatie van de verschillende zintuigen wordt samengevoegd (de associatiegebieden), en als laatste de prefrontale gebieden waar vaardigheden zitten als motivatie, oordeelsvermogen en redeneren (Sitskoorn, 2006). Niet goed functionerende zintuigen, zoals niet scherp kunnen zien, beïnvloeden dus de ontwikkeling van de latere functies, en daarmee wat je leert, hoe je sociale informatie beoordeelt en hoe je handelt. (zie ook par. 8.2)

Als een kind beter gaat waarnemen, verbeteren vaak de executieve functies. Meestal is er tussen drie en zes jaar een spurt (Kemner, 2011). Dat is echter ook de periode dat de ogen van veel kinderen uitontwikkeld raken; een normale ontwikkeling van de ogen kan tot zes- à negenjarige leeftijd doorgaan (Verhoeven, 2015) en is niet op tweejarige leeftijd afgerond, zoals tot voor kort werd gedacht (Kozma en collega's, 2001). Scholen, de (voor)schoolse educatie en beleidsmakers houden daarmee geen rekening. Integendeel, de voorschoolse educatie start steeds vroeger, zodat alleen al op basis van de ontwikkelingsfase van hun ogen kinderen een ongelijke start maken in het (voorschoolse) onderwijs. Het is dus niet vreemd dat verwachte positieve effecten van voorschoolse educatie en de zogenaamde 'brede school' uitblijven en dat er zelfs negatieve effecten zijn (Driessen, 2012, en Taveccio en Oostdam, 2013). Een simpele opdracht als 'Zoek de verschillen tussen twee plaatjes' wordt lastig als je geen details ziet! (Zie deel II en III.)

2.4 Sociale interacties en executieve functies

Sociale interacties kunnen ook de executieve functies beïnvloeden. Daarmee werd echter tot voor kort geen rekening gehouden. Ten onrechte, sociale interacties zijn heel belangrijk bij bijvoorbeeld zelfregulatie, sociale afwijzing en buitengesloten worden (Stillman en Baumeister, 2013). Zo beïnvloeden de relaties met ouders, leeftijdgenoten, vrienden en intieme partners het niveau van zelfcontrole van een jongere en vice versa (Farly en Kim-Spoon, 2014). Problemen hebben met leeftijdgeno-

ten, waaronder afwijzing en pesten, hangt samen met mindere executieve functies, zo blijkt uit onderzoeksresultaten van Holmes en collega's, 2016. Tekorten op executieve functies voorspellen weer probleemgedrag. (Zie ook par.4.1.)

Ook bij liegen spelen sociale relaties een belangrijke rol, zo toont onder meer onderzoek van Talwar en Lee, 2011. Zij deden onderzoek bij kinderen van drie en vier jaar op twee verschillende privéscholen in dezelfde West-Afrikaanse buurt. De scholen verschilden in disciplinebeleid. De leiding van de ene school wilde kinderen door straf leren zich niet te misdragen en was daarom streng. Ze kregen bij kleine vergrijpen, zoals het vergeten van een potlood of niet goed presteren, al een oorvijs. De leiding van de andere school was minder streng en gebruikte vaker een time-out of begon te schelden. Wederom betrof het een verleidingsexperiment waarbij kinderen speelgoed moesten raden. Toen de proefleidster weg was, keken alle kinderen naar het speelgoed. Daarin verschilden de scholen niet, maar wel in het liegen erover; bijna zeventig procent van de kinderen van de strenge school ontkenden het, bij de minder strenge school was dat de helft. Zij konden de impuls om het eerlijke antwoord te geven onderdrukken. Dat vergt een goede impulscontrole, en op deze leeftijd is zo iets heel moeilijk! Tot verrassing van de onderzoekers leidde strengere straffen niet tot beter gedrag, maar juist tot méér en beter liegen.

Waarschijnlijk gaan kinderen meer liegen als ze daarmee een oneerlijke straf kunnen ontlopen. Dat is eigenlijk logisch, aangezien onze hersenen primair gericht zijn op overleven. Vanuit evolutionair oogpunt kunnen ze een oneerlijke straf zien als een dreiging, die vervolgens een overlevingsreactie activeert. Alle aandacht gaat dan uit naar de dreiging. Voedingstoffen die bestemd zijn voor de hersenen gaan naar het lichaam, zodat dit zich klaar kan maken voor een vlucht-of-vechtreactie. Er is dan minder beschikbaar voor de hersenen en het werkgeheugen, en daarmee ook voor het schoolse leren. Wat een kind zo leert is vooral gekoppeld aan het omgaan met de 'dreiging', hier: het ontlopen van een oneerlijke straf. Die straf kan worden ontlopen door zó goed te liegen dat het niet wordt ontdekt. Pas als de 'dreiging' voorbij is, kunnen de hersenen de aandacht weer richten op schools leren, werk en relaties. Liegen dat wordt beloond nodigt uit om het in de toekomst vaker te doen. Zien dat andere kinderen een oneerlijke straf ontlopen door goed te liegen nodigt ook uit tot liegen. Tegen die achtergrond is het niet vreemd dat juist aandachtsproblemen schoolprestaties goed voorspellen.

2.5 Liegen beoordelen: kansspel voor leek en professional

Om de ontwikkeling van de executieve functies en de schoolprestaties van kinderen en jongeren te stimuleren is het dus heel belangrijk dat ouders, leerkrachten, hulpverleners en andere mensen liegen accuraat beoordelen. Toch doen ze dat vaak niet, zo toont onderzoek onder ouders, leerkrachten, hulpverleners, psychologen, rechters, politiemensen en mensen van de reclassering. Die scoren gemiddeld niet of nauwelijks boven het kansniveau (vijfenvertig tot zestig procent correct) en doen het veel slechter dan ze zelf vooraf dachten. Je kunt eigenlijk net zo goed een muntstuk opgooien en kiezen voor kop of munt. Meer opleiding en ervaring verbetert dat niet – integendeel, het leidt eerder tot verslechtering (Vrij en collega's, 2006a en b).

Spieken en liegen komen vrij veel voor. Daarom besloten Reinhard en collega's, 2011, deze gedragscombinatie te onderzoeken met behulp van drie groepen proefpersonen: leerkrachten, leerkracht-trainees en student-leerkrachten, van wie de leerkrachten de meeste onderwijservaring hadden. Een interviewer vroeg aan leerlingen of ze gespiekt hadden of niet. (De helft had gespiekt, de andere helft niet.) Ze legden dit vraaggesprek vast op videoband. Daarna moesten de (aspirant-)leerkrachten aan de hand van de opnames beoordelen of een leerling had gespiekt of niet. De scores lagen ook hier gemiddeld rond het kansniveau, en ervaren leerkrachten deden het gemiddeld nog wat slechter dan starters.

Dramatisch wordt het als leerlingen wat tijd krijgen om zich voor te bereiden op het gesprek. (En die tijd is er meestal.) Dan ontdekken leerkrachten vijftien procent van de leugens niet; driekwart van de leerlingen komt dus met leugens weg! Ook geloven leerkrachten, met of zonder voorbereidingstijd, veertig procent van de leerlingen die wel degelijk de waarheid spreken niet!

Hoe komt het dat (aspirant-)leerkrachten zo slecht zijn in het ontdekken van leugens? Dat lijkt te maken te hebben met de vertrouwensrelatie tussen leerling en leerkracht. Als je iemand onterecht beschuldigt, zet dat de vertrouwensrelatie onder druk. Dat doe je niet zo snel als je een goede relatie hebt met een leerling, volgens de onderzoekers. Leerkrachten hebben meestal een betere relatie met goede leerlingen dan met probleemleerlingen. Probleemleerlingen lijken daardoor kwetsbaarder voor onterechte beschuldigingen en niet geloofd worden bij het spreken van de