

Sociale vaardigheden in perspectief: kunnen LVG-jongeren perspectiefnemen?

Annematt Collot d'Escury, Sanne Barnhard en Danielle Hartsink

In het artikel 'De meerwaarde van diagnostiek van sociale cognitie bij LVG-kinderen' (zie elders in deze O & P) wordt gesteld dat het sociale onvermogen van de LVG-er niet zozeer zijn grondslag vindt in de deelvaardigheden die een rol spelen bij het sociale proces, alswel in de onderlinge afstemming van die deelvaardigheden. Ofwel het is de onderlinge afstemming van alle benodigde vaardigheden in het sociale proces die de LVG-er zo kwetsbaar maakt. De losse stappen lijken de LVG-ers dikwijls prima te beheersen. Als we

de sociale cognitie eens apart beschouwen zien we ditzelfde terug. In eenduidige situaties waar het gaat om sociale kennis, emotie herkenning of 'true belief'-taken kunnen LVG-ers, zij het op wat latere leeftijd dan hun niet-LVG-leeftijdgenoten, prima uit de voeten. Zodra de taken complexer worden, met tegenstrijdige informatie, misleidende gegevens of eigen emoties, blijkt dat ook de losse stappen in het sociale proces kwetsbaar zijn.

LVG-jongeren staan in het sociale leven vaak "buitenspel". Zij hebben moeite aansluiting te vinden bij hun leeftijdgenoten, zij kunnen zich niet voegen in de spelletjes van de anderen, ze raken, onbedoeld, telkens weer verzeild in conflicten, worden dikwijls gepest, hebben weinig vriendjes, en belanden niet zelden in het delinquentencircuit omdat ze, onwetend, voor het vuile karretje van anderen worden gespannen.

Een belangrijke schakel in het sociale proces is het vermogen zich in de positie van de ander te verplaatsen, letterlijk, dat wil zeggen: kunnen bedenken wat een ander ziet, maar vooral figuurlijk: kunnen bedenken wat een ander voelt, of wat een ander zou voelen, als . . . , ook wel perspectiefnemen genoemd.

Waarom is perspectiefnemen nu zo belangrijk? Perspectiefnemen, inzicht in de gevoelens of gedachten van de ander, maakt het mogelijk om te bedenken, i.e. voorspellen wat een ander zal gaan doen. Immers als je weet hoe iemand zich (waarschijnlijk) voelt, kan je bedenken wat hij (waarschijnlijk) zal gaan doen. Daarmee heb je grip op je sociale omgeving. Als je dat kunt bedenken word je niet telkens verrast door het gedrag van de ander, word je niet telkens overvallen door een situatie die je niet verwacht had, die je niet had zien aankomen.

Het sociale informatieverwerkingsmodel van Dodge & Cricke (1994) maakt eens te meer duidelijk hoe belangrijk perspectiefnemen is in het sociale proces. Dodge & Cricke onderscheiden 6 verschillende stappen bij het verwerken van informatie in sociale situaties:

1. Allereerst moet informatie uit de omgeving worden waargenomen, geselecteerd uit de hoeveelheid van gebeurtenissen om je heen, en vertaald in een betekenisvolle gebeurtenis.
2. Vervolgens moet die informatie worden geïnterpreteerd en gewaardeerd (ten opzichte van de eigen persoon, eigen doelen).
3. Op basis van 1 & 2 ontstaat een emotie. Die emotie is afhankelijk van de geschatte invloed van de gebeurtenis voor de persoon zelf.
4. De emotie roept een reactie op, meestal wordt die reactie meteen uitgevoerd (zie 6).

5. Soms wordt eerst een pas op de plaats gemaakt, bijvoorbeeld omdat gesignaleerd wordt dat er een bepaalde emotie is die interfereert met potentiële andere reacties (gedragingen).
6. De laatste stap is de uitvoering van de reactie/gedrag.

Het interpreteren van een gebeurtenis/gedrag (stap 2) vereist inzicht in de bedoeling, de motieven, de perspectieven, van de ander.

Er is weinig onderzoek gedaan naar sociale informatieverwerking bij licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren. Er zijn wel een aantal aanwijzingen dat licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren verschillen in sociale informatieverwerking ten opzichte van normaal begaafde kinderen en jongeren. Uit onderzoek van Van Hekken, Steetzel en Vrolijk (1992) is naar voren gekomen dat licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren minder vaak gebruikmaken van de aanwezige relevante informatie dan normaal begaafde kinderen (1). Zij lijken de informatie anders te interpreteren (2) en kunnen minder competente oplossingen bedenken (6). Gomez en Hazeldine (1996) rapporteren dat licht verstandelijk gehandicapte kinderen minder accuraat zijn in de interpretatie van intenties van anderen (2) en dat zij meer vijandige responsen (4) noemen dan normaal begaafde kinderen.

Ook op basis van bijvoorbeeld neuropsychologisch onderzoek is het niet onredelijk om te veronderstellen dat LVG-jongeren risico lopen op een minder sterk functionerend sociale informatieverwerkingssysteem. Het interpreteren van het gedrag van de ander en welk motief/perspectief daaraan ten grondslag ligt (perspectiefnemen), vereist snel en veel schakelen tussen de eigen gevoelens en perspectieven en de waarneming van het gedrag van de *ander*. LVG-jongeren hebben moeite met het snel verwerken van informatie. Collob d'Escury, Von Knoring, Ostlin, Van der Molen & Ponsioen (2002) vergeleken het oplossend vermogen, de reactietijd en de oplossingstijd van LVG- en niet-LVG-jongeren in de leeftijd van 6 tot 14 jaar bij een executieve taak. De LVG-jongeren bleken tot op het meest complexe niveau hun niet-LVG-leeftijdgenoten aardig bij te kunnen houden. De LVG-ers deden er echter wel aanzienlijk langer over om tot goede oplossingen te komen. Als de LVG-ers 'gestraft' zouden worden voor hun tijdoverschrijdingen zouden zij aanzienlijk veel lager uitkomen dan hun niet-LVG-leeftijdgenoten (zie ook Segalowitz et al, 2001). Van Nieuwenhuizen, Wijnroks en Vermeer (2000) geven aan dat LVG-jongeren een beperktere aandachtspanne hebben dan hun niet-LVG-leeftijdgenoten. Hun denkt tempo ligt lager en het ordenen, rangschikken en differentiëren van informatie is beperkt. Dit maakt het proces van sociale informatieverwerking heel kwetsbaar. Juist in sociale situaties komt de informatie zelden netjes op elkaar afgestemd binnen. Luciana en Nelson stellen dat jongere kinderen en licht verstandelijk gehandicapten niet zozeer minder goed tot een oplossing kunnen komen van complexe taken, maar vooral minder efficiënt met de integratie van nieuwe en bestaande informatie omgaan (Luciana en Nelson, 1998). Is de kwetsbaarheid in het sociale verkeer van LVG-jongeren nu vooral in de verwerkingssnelheid, in de aandacht(spanne) of in het perspectiefnemen zelf te zoeken.

Perspectiefnemen is gekoppeld aan een zogenaamde 'theory of mind': (1) het besef dat alle mensen beschikken over 'mental states' zoals: gedachten, wensen en gevoelens; (2) de vaardigheid die mental states of perspectieven te herleiden; en (3-a) *het begrip* dat mensen iets doen/handelen, op basis van die 'mental states'; en (3-b) *het besef* dat mensen, ook als datgene wat ze denken niet klopt, hun gedrag baseren op wat ze denken. Als je denkt dat de koekjes in de rode trommel zitten ga je ze daar zoeken (ook al zitten ze deze keer toevalligerwijs in de blauwe). Normaal gesproken begint de ontwikkeling van perspectiefnemen op twee- à driejarige leeftijd. Vanaf 2 à 3 jaar begrijpen kinderen dat anderen gevoelens en gedachten bezitten. Tevens zijn zij in staat gebruik te maken van de

taal van ‘mental states’. Ik denk dat, hij denkt dat, hij wil etc. Vanaf vier jaar zijn kinderen in staat te begrijpen dat andere personen andere gedachten of wensen kunnen hebben dan zichzelf. Vanaf ongeveer 6 jaar kunnen zij begrijpen dat deze gedachten kunnen afwijken van de realiteit, oftewel verkeerd kunnen zijn (Baron Cohen, 1996; Perner & Wimmer, 1985; Happé 1998).

Over de processen die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van een TOM bestaat een flinke discussie. Sommige theoretici menen dat het bestaan van een TOM afhankelijk is van de volledige ontwikkeling van een aantal neurocognitieve vaardigheden, zoals metarepresentatie en gedeelde aandacht. Metarepresentatie is de vaardigheid om mentale representaties van hypothetische gebeurtenissen te gebruiken. Andere theoretici gaan uit van de ‘social experience theory’, zij menen dat sociale ervaringen verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van een TOM (Russell e.a., 1998).

Het is natuurlijk heel wel mogelijk dat een combinatie van beide het geval is. Immers, als een kind, om wat voor structurele (neurocognitieve) reden dan ook, minder snel is in zijn ontwikkeling van perspectiefnemen, zal hij door zijn mislukte perspectiefnemen al gauw in sociaal opzicht de nodige missers maken. Niet zelden zal zo'n kind tegen afwijzingen aanlopen en zich minder enthousiast storten in de volgende sociale interactie. Met als gevolg dat de leermomenten eerder minder dan meer worden. En dat juist daar, waar het juist zo belangrijk is om veel te oefenen omdat de spontane ontwikkeling kwetsbaar is.

Een achterstand in perspectiefnemen kan dus het gevolg zijn van een structureel onvermogen, een vertraagde ontwikkeling, of het kan het gevolg zijn van een cumulatie van een vertraagde ontwikkeling en een beperkte stimulans, hetgeen niet zelden uitmondt in een - pathologie - ontwikkeling die in de praktijk dikwijls niet meer te onderscheiden is van een structureel gebrek.

Er zijn weinig onderzoeken die zich expliciet richten op de ontwikkeling van sociale cognitie bij LVG-jongeren. In de meeste onderzoeken worden de LVG-ers er met de haren bij gesleept, bijvoorbeeld als controlegroep voor autisten, dove of slechthorende kinderen.

Om zicht te krijgen op de ontwikkeling en de mogelijkheden van de LVG-er in sociaal cognitief opzicht, is het van belang de ontwikkeling van LVG-kinderen in vergelijking tot de ontwikkeling van perspectiefnemen bij niet-verstandelijk gehandicapte leeftijdgenoten in kaart te brengen over de leeftijd en over een brede range van perspectiefneemtaken.

Het niveau van perspectiefnemen en het ontwikkelingsprofiel van LVG- en niet-LVG-jongeren is vergeleken met behulp van de gegevens van vier kinderen uit elke groep/klas van de (basis)school (groep 1 t/m 8) (zie tabel 1).

Het intelligentieniveau is vastgesteld met behulp van de verkorte revisie van de Amsterdamse Kinder Intelligentie Test (RAKIT); subtests: exclusie, woordbetekenis, schijven, namen leren, verborgen figuren en ideeënproductie (voor gemiddelde en standaarddeviaties zie tabel 1).

Tabel 1. Gemiddelde scores en standaarddeviaties op de intelligentietest voor de twee verschillende onderzoeksgroepen.

	GEM IQ	SD	MIN – MAX
Niet-LVG (n=27)	111.15	13.58	87 – 137
LVG (n=24)	69.42	8.65	58 – 84

Perspectiefnemen is vastgesteld op basis van een uitgebreide taakbatterij bestaande uit 19 verschillende taken, te beginnen bij eenvoudige perspectiefneemtaken, emotioneel, visueel en cognitieve taken, zogenaamde 'true belief'-taken waarna 'false belief'-taken en 'tom'-taken oplopend van eenvoudige 'tom'-taken niveau 1, tot complexe niveau 3 'theory of mind'-taken. De ontwikkeling van de LVG- en de niet-LVG-kinderen is per taak en per niveau vergeleken (zie tabel 2 voor gemiddelden en standaarddeviaties). De LVG-kinderen scoren op vrijwel alle taken lager dan de normaal begaafde kinderen.

Het ontwikkelingsverloop van perspectiefnemen is getoetst met behulp van variantieanalyse (met begaafdheid als onafhankelijke variabele, leeftijd als co-variabele en perspectiefnemen als onafhankelijke variabele), met begaafdheid als onafhankelijk variabele en leeftijd als co-variabele.

Tabel 2. Gemiddelde scores (M) en standaarddeviaties (SD) op de verschillende taken voor de LVG- en de niet-LVG-groep.

	NIET-LVG	M + (SD)	LVG	M + (SD)	p
Gezichtjertest	9.02	(1.26)	8.96	(1.08)	
Raadspel	4.33	(1.21)	3.83	(1.58)	
Jane's potloden	.81	(.34)	.54	(.51)	*
Sam en zijn puppy	1.74	(.53)	1.04	(.69)	**
Peter en de nieuwe bal	1.52	(.75)	.67	(.82)	**
Verdwijnplaat	5.00	(.00)	3.46	(2.09)	**
Raadselachtige tekeningen	18.07	(6.56)	14.38	(8.42)	.085
Draaischijf	4.07	(3.16)	.75	(1.87)	**
Sofie en de hond	4.78	(.51)	3.79	(1.82)	**
Sally en Aram	1.93	(.39)	1.04	(.96)	**
Stripverhalen	13.30	(1.33)	9.88	(4.38)	**
Smarties	1.78	(.64)	1.33	(.96)	*
Ijscowagentje	.44	(.80)	.17	(.57)	
Voetbalplaatjes	1.15	(.91)	.08	(.28)	**
Thijs en de fiets	1.26	(.94)	.50	(.78)	**
Verjaardagspuppy	2.11	(1.67)	.54	(1.14)	**
Kerstmisleugentje	1.37	(.84)	.46	(.66)	**
Verjaardagsleugentje	2.44	(1.60)	.88	(1.12)	**
Diefje met verlos	1.33	(1.18)	.21	(.51)	**
Somscore emotioneel PN	16.65	(3.22)	14.13	(3.47)	*
Somscore visueel PN	9.07	(3.16)	4.21	(3.20)	**
Somscore cognitief PN	22.41	(6.68)	18.21	(8.89)	.061
Somscore TOM 1	12.56	(1.93)	8.42	(4.01)	**
Somscore TOM 2	8.78	(5.49)	2.63	(3.60)	**
Somscore TOM 3	1.33	(1.18)	0.21	(0.50)	**
Somscore PN	48.30	(8.20)	36.54	(11.28)	**

(* verschil LVG versus niet-LVG $p < .05$, **verschil LVG versus niet-LVG $p < .001$)

Een ANCOVA toont een hoofdeffect voor leeftijd en voor begaafdheid: oudere kinderen hebben hogere scores dan jonge kinderen, voor zowel emotioneel ($F(3.50)=26.486$, $p < .00$)

als visueel ($F(3.47)=3.07, p<.086$) als cognitief ($F(3.47)=6.112, p<.017$) perspectiefnemen. Zowel de LVG-kinderen als de normaal begaafde kinderen scoren beter naarmate ze ouder worden ($F(3.50)=7.013, p<.011$) (voor gemiddelden per leeftijdsgroep zie tabel 3).

Er is echter tevens een interactie-effect tussen leeftijd en begaafdheid ($F(3.50)=7.013, p<.011$). Dat betekent in principe dat de ontwikkeling in beide groepen anders verloopt. Om te bepalen of dit verschil betekent dat de LVG-kinderen een andere ontwikkeling doormaken dan de niet-LVG-kinderen, zijn de richtingscoëfficiënten van beide ontwikkelingslijnen per niveau van perspectiefnemen/tom vergeleken middels een t-toets. Vergelijking van de richtingscoëfficiënten toont dat beide ontwikkelingslijnen dezelfde stijging vertonen ($t(51)=1.010, p<.950$). Dit betekent dat normaal begaafde kinderen weliswaar een aanzienlijk hogere beginscore hebben dan LVG-kinderen, maar hun scores stijgen niet sneller dan dat dit bij LVG-kinderen het geval is (zie figuur 1.).

Tabel 3. Gemiddelden voor verschillende leeftijdsgroepen LVG en niet-LVG

	J N-LVG	ON LVG	J LVG	O LVG
Gezichtjes	81.92	97.86	82.5	94.93
Raadspel	3.62	5.0	3.1	4.36
Jane's potloden	.62	1.0	.2	.79
Sam en zijn puppy	1.62	1.86	.80	.41
Peter en de nieuwe bal	1.08	1.93	.30	.93
Verdwinplaat	5.0	5.0	2.6	4.07
Raadselachtige tekeningen	15.38	20.57	12.60	15.64
Draaischijf	4.38	3.86	.0	1.29
Sofie en de hond	4,54	5.0	2.6	4.64
Sally en Aram	6.46	8.71	2.90	6.7 9
Stripverhalen	5.78**	1.79	.42	4.41**
Smarties	1.77	2.00	1.5	1 79
IJscowagentje	.31	.57	.00	.29
Voetbalplaatjes	.54	1.71	0.00*	.14
Thijs en de fiets	.77	1.71**	.20	.71
Verjaardagspuppy	1.15	3.00	0.00	.93
Kerstmisleugentje	.77*	1.93	0.00	.79
Verjaardagsleugentje	1.38*	3.43	0.00	1.50
Diefje met verlos	.62	2.00	.2	.21
Somscore emotioneel PN	14.65	18.5	11.15	16.25
Somscore visueel PN	9.31	8.86	2.6	5.36
Somscore cognitief PN	19.0	25.57	15.70	20.0
Somscore ToM 1	11.23	13.79	5.6	10.43
Somscore ToM 2	4.92*	12.36	.20	.21
Somscore ToM 3	.62	2.00	.20	.01

JN LVG = jong niet LVG, ON LVG = oud niet-LVG; JLVG = jong LVG, OLVG = oud LVG

Met andere woorden de LVG-kinderen lopen beduidend achter ten opzichte van hun leeftijdgenoten ten aanzien van de ontwikkeling van perspectiefnemen maar op termijn vertonen zij hetzelfde ontwikkelingsverloop.

Op Tom 1-niveau toont variantieanalyse opnieuw een hoofdeffect voor leeftijd en een hoofdeffect voor begaafdheid: oudere kinderen hebben hogere scores dan jonge kinderen voor zowel de true als false belief-taken op niveau 1 ($F(3,50)=26.486, p<.000$, resp $F(3,50)=26.486, p<.000$). Een t-toets op beide richtingscoëfficiënten toont nu echter wel een significant verschil tussen de LVG-jongeren en de niet-LVG-ers ($t(51)=1.77, p<0.05$). Normaal begaafde kinderen hebben een hogere beginscore dan LVG-kinderen maar de LVG-kinderen ontwikkelen zich sneller dan de normaal begaafde kinderen (zie figuur 2).

Voor Tom 2 toont een Ancova opnieuw een hoofdeffect voor leeftijd en een hoofdeffect voor begaafdheid: oudere kinderen hebben hogere scores dan de jongere kinderen. De LVG-kinderen tonen een aanzienlijke achterstand ten opzichte van hun normaal begaafde leeftijdgenoten. Het ontwikkelingsprofiel toont geen significant verschil tussen beide groepen (zie figuur 3). Op Tom 3 vertonen beide groepen te weinig ontwikkeling om een vergelijking ten aanzien van het ontwikkelingsverloop te maken.

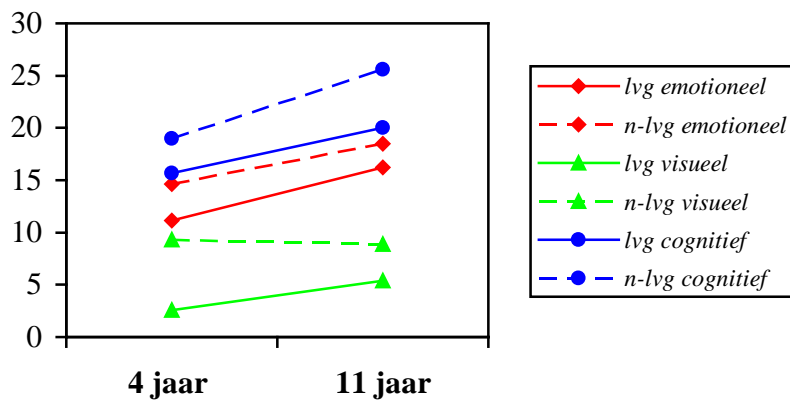
Om vast te stellen of IQ binnen de groep van invloed is op perspectiefnemen zijn afzonderlijke regressiecoëfficiënten berekend voor de relatie tussen intelligentie en sociale cognitie binnen de groepen. Voor de normaal begaafde jongeren lijkt IQ geen invloed te hebben op het niveau van perspectiefnemen. Voor de LVG-kinderen daarentegen blijkt een significante correlatie tussen intelligentie en perspectiefnemen (zie tabel 5).

Tabel 5. Regressiecoëfficiënten van de somscores voor beide onderzoeksgroepen.

	N-LVG	LVG
Somscore emotioneel PN	.002	.125
Somscore visueel PN	.012	.027
Somscore cognitief PN	.005	.021
Somscore ToM 1	.014	.253*
Somscore ToM 2	.009	.133
Somscore ToM 3	.015	.061

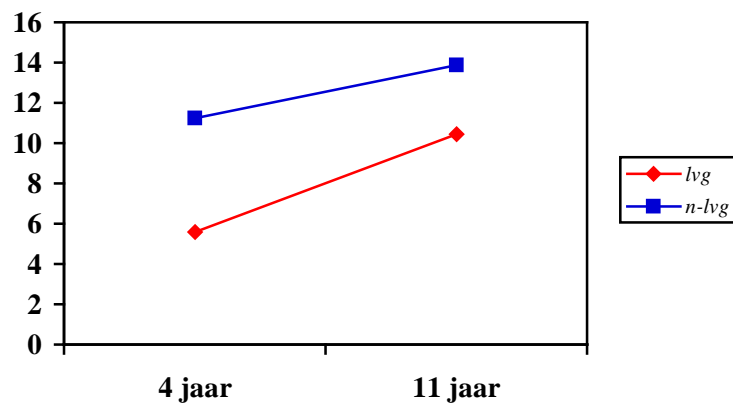
* = significant bij $p=.05$

Perspectiefnemen



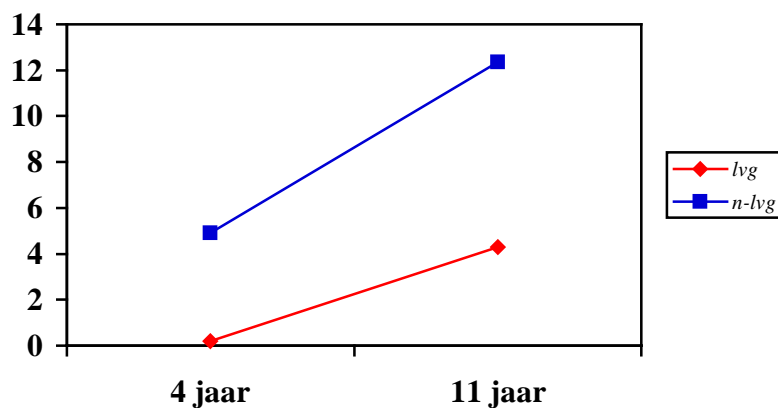
Figuur 1. emotioneel, visueel en cognitief perspectiefnemen over de leeftijd

Tom nivo 1



Figuur 2. TOM nivo 1 over de leeftijd

Tom nivo2



Figuur 3. TOM nivo 2 over de leeftijd

Discussie

LVG-kinderen lijken dus inderdaad kwetsbaar waar het de ontwikkeling van perspectiefnemen betreft. Niet voor niets wordt juist het vastlopen in sociale situaties als zo kenmerkend voor de LVG-groep gezien.

Normaal begaafde kinderen ontwikkelen ergens tussen het derde en vierde levensjaar het besef dat gedrag bepaald wordt door gedachten, wensen en gevoelens, 'mental states'. De volgende stap is het inzicht dat de ander anders over een situatie kan denken, een situatie anders kan beoordelen dan de persoon zelf. Hiermee ontstaat het begrip dat je over de gedachten van de ander kan en moet nadenken. Immers wat de ander denkt, bepaalt wat hij gaat doen, en als die ander iets anders denkt dan jij, doet hij misschien ook iets anders dan jij zou doen. Het zijn deze attributies die ten grondslag liggen aan het sociaal redeneren, die nodig zijn voor het begrijpen van menselijk handelen (Perner en Wimmer 1991).

In ons sociale verkeer leunen we sterk op de verwachtingen die we over een ander hebben. Als iemand de afstandsbediening pakt gaat hij televisiekijken en niet zijn broertje een klap verkopen. Als je om half twaalf aan je dochter vraagt "kan jij even brood halen, we gaan lunchen", bedoel (en verwacht) je daarmee dat ze meteen terugkomt, en ben je dus boos als ze pas om vijf uur thuis komt. Maar als zij dat niet heeft begrepen, begrijpt ze (terecht) niet waarom je nu boos op haar bent; en dat terwijl ze nota bene brood voor je heeft gehaald!

In sociale situaties is de boodschap vaak impliciet en is het noodzakelijk het perspectief van de ander actief te herleiden. In veel kinderspelletje is het actief bedenken van de gedachten/het perspectief van de ander zelfs de kern van het spel. Of het nu verstoppertje is - ik moet actief bedenken waar ik voor de ander onzichtbaar ben (visueel perspectiefnemen) en actief bedenken waar de ander waarschijnlijk niet gaat zoeken (cognitief perspectiefnemen) [Voor de geavanceerde verstopper met buut vrij, is het handig om te bedenken waar de zoeker waarschijnlijk wel gaat zoeken (voorspellen van gedrag), zodat je, je vrijlooprouten kunt incalculeren. Niet zelden zie je jonge kinderen supergoed verstopt zitten, maar als

'Janneke' in de wasmand gevangen zitten in hun eigen verstopplaats, omdat ze er alleen uit kunnen komen met halsbrekende toeren die in 1 klap verraden waar ze zitten.] - Of het nu om schipper mag ik over varen, wuivertje, voetbal of stratego gaat; actief inspelen op het perspectief van de ander is de basis van het spel. Verstopperje is een heel duidelijk voorbeeld maar het belang van perspectiefnemen geldt voor alle genoemde voorbeelden.

In het dagelijkse sociale verkeer zijn de perspectieven vaak niet zo eenduidig en vergt het herleiden van het perspectief van de ander het nodige denkwerk.

Iemand die met een lachend gezicht zegt dat hij de pest aan huiswerk heeft, maakt die een grap of hoe zit dat. Iemand die met een lachend gezicht zegt ik vind jou eigenlijk maar een lastig ventje, wat bedoelt die nou. Iemand die geen ijsje heeft en vervolgens tegen jou aanbott. Is dat per ongeluk of express? Iemand die tegen je zegt "ik zou je wel een knal voor je kop kunnen verkopen", doet ie dat?, moet ik maken dat ik wegkom? mijn eigen vuisten klaar houden, of is het een grapje?

Perspectiefnemen vereist snel schakelen, veel informatie tegelijk verwerken, tegenstrijdige informatie kunnen verwerken, kennis over situaties of personen uit het langetermijngeheugen opduikelen, kortom een heel scala aan vaardigheden waar de LVG-er minder bedreven in is.

Het feit dat de LVG-er minder sterk uit de voeten komt op de perspectiefneemtaken is dan ook niet zo verwonderlijk.

Wat betekenen deze resultaten nu?

Wijzen de resultaten op een vertraagde ontwikkeling, op een afwijkende ontwikkeling, of op iets anders?

Het ontwikkelingsprofiel van de LVG-er lijkt niet af te wijken van het profiel van niet LVG-kinderen. Voorlopers van perspectiefnemen, projectie en identificatie gaan vooraf aan perspectiefnemen. True belief gaat vooraf aan false belief perspectiefnemen, en tom-niveau 1 komt voor tom-niveau 2.

Op vierjarige leeftijd hebben de LVG-ers de voorlopers van perspectiefnemen onder de knie, maar lopen zij nog een flink eind achter waar het true en false belief betreft. Op true belief zijn de LVG-ers op 10-12-jarige leeftijd aardig bij. Op false belief tonen de 10-12-jarigen nog steeds een fikse achterstand ten opzichte van hun niet-LVG-leefijdgenoten, maar zij lijken deze in de loop van de tijd in te lopen. Op de complexe tom-taken kunnen de LVG-ers deze inhaalslag echter niet laten zien. Er is geen verschil in het ontwikkelingstempo tussen de LVG- en de niet LVG-jongeren. En als er al een verschil is, dan wijst dat in de richting van een snellere groei van de niet-LVG-ers. Ook onderzoek van Ponsioen geeft aan dat LVG-jongeren op het eerste niveau van theory of mind goed lijken te kunnen aanhaken, maar moeilijkheden ervaren op de meer complexe niveaus.

Betekent dit nu dat we ons niet zo druk hoeven te maken. Het komt vanzelf wel goed met dat perspectiefnemen. De LVG-ertjes zijn gewoon wat langzamer.

Dat lijkt een wat al te gemakkelijke oplossing.

In de eerste plaats omdat de LVG-er op zijn 12^e, ondanks zijn ontwikkeling, toch een fikse achterstand heeft ten opzichte van zijn niet-LVG-leefijdgenoten. Die achterstand als zodanig, is in ontwikkelingsperspectief misschien nog wel te overleven, maar zorgt in het sociale functioneren voor de nodige missers en narigheid. Ook al zou die vaardigheid rond het 14^e, 15^e jaar nog bijtrekken, het sociale leed is dan wel al geschied.

Meer fundamenteel is de vraag of die vaardigheid wel bijtrekt. Immers hoe meer de LVG-er zich terugtrekt hoe minder makkelijk hij of zij kan bijspijkeren waar hij achterloopt. Russel et al. (1999) stellen bij dove en slechthorende kinderen, waar zich, met een geheel andere achtergrond, een welhaast vergelijkbaar patroon voordoet, om die reden juist dat je vroeg moet gaan ondersteunen. Niet alleen om te voorkomen dat er schade ontstaat en verdriet

wordt geleden, maar vooral om te vermijden dat de cruciale fase waarin perspectiefnemen moet worden geleerd niet al een gepasseerd station is.*

Heeft ondersteunen zin bij LVG-kinderen? Kunnen LVG-ers leren zich in de positie van de ander te verplaatsen?

In éénduidige situaties wel. Het is de vraag of de LVG-er over voldoende bagage beschikt om zich de meer complexe vormen van perspectiefnemen/tom eigen te maken. De relatie met het cognitieve vermogen toont dat in de kwetsbare zone vroegtijdige training wellicht een essentiële aanvulling op het spontane leren zou kunnen zijn.

Op De Beele wordt sedert 3 jaar gewerkt aan een trainingsprogramma dat expliciet gericht is op een combinatie van perspectiefnemen en sociale vaardigheden.

In de volgende OP zullen we meer op het trainingsprogramma ingaan.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.

Collot d'Escury, A.M., Hartman, L., Knorring von A.L., Ostlin, A.K. & van der Molen, M. (2002). *Planning and executive function of MMR compared to non-MMR children*. (presented at the INS, Stockholm, Sweden).

Dodge & Crick (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Gomez, R., & Hazeldine, P. (1996). Social information processing in mild mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 217-227

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 24, 129-154.

Luciana, M., & Nelson, C.A. (1998). *The functional emergence of prefrontally- guided working memory systems in four- to eight-year-old children*. *Neuropsychologia*, 36, 273-293.

Nieuwenhuijzen, M. van, Wijnroks, L., & Vermeer, A. (2000). *Sociale informatieverwerking en emotionele en gedragsproblemen bij licht verstandelijke gehandicapte kinderen en jongeren*

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of second-order beliefs by 5-10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471

Ponsioen, A.J.G.B. (2001). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren*. Amsterdam: EPOS

Russell, P.A., Hosie, J.A., Gray, C.D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J.S. & Macaulay, M.C.(1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39(6), 903-910.

Segalowitz et al, (2001). Baker, K. Segalowitz, S.J. & Ferlisi, M-C (2001). The effect of differing scoring methods for the Tower of London task on developmenta; patterns of performance. *The clinical Neuropsychologist*, 15 (309-313)

* [Daarbij moet niet zo zeer in biologische termen van inprenting worden gedacht, maar meer in termen van sociale flexibiliteit, versus beschadiging.]