

Universiteit Utrecht
Master Kinder- en Jeugdpsychologie

Thesis

Opkomen voor jezelf (g)een kunst

Een evaluatie studie naar de effecten van een
sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 9
tot 16 jaar.

Willemien Wiggers

0457779

Juli 2011

Begeleider vanuit de universiteit: Prof. dr. M. A.G. van Aken

Begeleider vanuit de GGZ Noord- en Midden Limburg: M. Faber

2e Begeleider vanuit de universiteit: S.F. Mulder, M.Sc

Samenvatting

Om de effecten van de sociale vaardigheidstraining 'Opkomen voor jezelf (g)een kunst' te onderzoeken is onder 43 deelnemers aan de training een evaluatiestudie uitgevoerd. De training richt zich op kinderen van 9 tot 19 jaar en combineert principes van sociale leertheorie (Bandura, 1977), Rational Emotive Therapy (RET) (Ellis, 1962), ontspanningstechnieken en psycho-educatie.

De invloed van de training op de mate van gepest worden (KRV-J), sociale angst (SAS-K), competentiebeleving (CBSA) en sociale- en emotionele problemen (CBCL) werd onderzocht aan de hand van vragenlijsten welke door de deelnemers en hun ouders werden ingevuld. Door pre- en post-test scores te vergelijken is onderzocht of de training verandering teweeg heeft gebracht op de onderzochte variabelen.

Alleen op het gebied van sociale angst werden effecten waargenomen: de mate van sociale angst leek licht toe te nemen ($t(15)=-1.79$, $p=.09$). In situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn (SAS-K), was een duidelijke toename te zien ($t(15) = -2.28$, $p=.038$). Op de overige uitkomstvariabelen was geen verandering zichtbaar.

Verdere analyses correleerden beginscores met verschillcores (voormeting-nameting) op de uitkomst variabelen. De opvallendste uitkomsten hiervan zijn de sterke correlatie tussen de beginscore op de schaal 'gepest worden' en de verandering op het gebied van sociale angst in situaties waar fysieke vaardigheden in het geding zijn ($r=.632$, $p<0.01$). Kinderen die volgens hun ouders bij aanvang veel teruggetrokken gedrag vertoonden, lieten een sterke daling zien op het gebied van sociale angst voor uitzonderingsposities ($r=0.641$, $p<0.01$). En tot slot lieten deelnemers die bij aanvang meer vrienden hadden een grotere toename zien in hun competentiebeleving op de gebieden 'onderhouden van vriendschappen' ($r=-0.698$, $p<0.01$) en sociale acceptatie ($r=-0.638$, $p<0.01$).

'Opkomen voor jezelf (g)een kunst' heeft in dit onderzoek geen positieve effecten laten zien. Dit kan verklaard worden door de zeer beperkte steekproef van dit onderzoek, met name op de na-meting (N=18), en het ontbreken van een follow-up meting. De correlatieanalyses laten echter sterke verbanden zien die mogelijk wijzen op onderliggende effecten welke in dit onderzoek niet aan het licht zijn gekomen. Verder onderzoek, gevrijwaard van de beperkingen waar dit onderzoek mee te kampen heeft, lijkt noodzakelijk om duidelijkheid te verschaffen over de eventuele effectiviteit van de training.

Inleiding

Sinds 1987 geeft de GGZ groep Noord en Midden Limburg, toen nog de Riagg Noord-Limburg, een sociale vaardigheidstraining getiteld 'Opkomen voor jezelf (g)een kunst'. De training is ontstaan door elementen van verschillende effectief gebleken interventies te combineren. De basis van de training is de cognitief-gedragstherapeutische training 'Bang zijn voor andere kinderen' van Ringrose en Nijenhuis uit 1986. Deze is aangevuld met ontspanningstechnieken en psycho-educatie. In de loop der jaren hebben medewerkers van de afdeling Preventie en Informatie van de GGZ groep deze training geperfectioneerd aan de hand van voortschrijdende inzichten, praktijk ervaring en feedback van deelnemers en hun ouders. Het doel van de training is het adequater laten functioneren van jongeren tussen de 9 en 16 jaar in sociale situaties. Dit hoopt men te bereiken door het zelfvertrouwen van de deelnemers te vergroten, evenals het inzicht in dergelijke situaties.

De financiering van de training kwam in 2009 onder grote druk te staan toen bleek dat de instellingen verantwoordelijk voor de uitvoering van de training fors zouden moeten bezuinigen. Gecombineerd met een toename in de verplichting het uitgegeven geld te kunnen verantwoorden ontstond de wens de effectiviteit van de training 'Opkomen voor jezelf (g)een kunst' (verder: 'Opkomen voor jezelf') te laten evalueren. Dit onderzoek realiseert die wens.

In 2006 werd onder leiding van Marcel van Aken, onderzoeker aan de Universiteit Utrecht, en Marleen Faber, GGZ NML preventie medewerker, reeds de training 'Plezier op school' geëvalueerd (Faber, Verkerk, van Aken, Geerlings & Lissenburg, 2006). Uit dit onderzoek bleek dat de deelnemers een maand na afloop van de training lager scoorden op sociale angst (SAS-K) en dat zij lager scoorden wat betreft sociaal- emotionele problemen (CBCL) en wat betreft psychologische problemen (SDQ). Ook scoorden zij lager op 'gepest worden' zoals gemeten door de Klasgenoten Relatie Vragenlijst. Uit dit onderzoek worden vergelijkbare resultaten verwacht.

Eerder onderzoek

Dat pesten een groot probleem is zowel binnen als buiten Nederland werd begin jaren '90 duidelijk toen Dan Olweus een uitgebreid onderzoek publiceerde over pesten in scholen (Olweus, 1992). Volgens cijfers uit 2005 werd op Nederlandse basisscholen 9% van de leerlingen regelmatig ² gepest. 7,5% van de leerlingen werden bijna elke dag ³ gepest (Fekkes, Pijpers en Verloove-Vanhorick, 2005). Na deze publicatie van Olweus kreeg

¹ 'Plezier op school' is een sociale vaardigheidstraining die in essentie hetzelfde is als 'Opkomen voor jezelf'. De eerste richt zich uitsluitend op pré-brugklas leerlingen en vindt plaats in de laatste week van de zomervakantie voor de brugklas.

² Enkele keren per maand/eens per week

³ 2 à 3 keer per week/elke dag

onderzoek naar pesten en de lange termijn gevolgen veel aandacht.

De gevolgen bleken aanzienlijk, kinderen die gepest werden lieten een lagere zelfwaardering zien, waren vaker depressief en hadden een lagere mate van competentiebeleving (Boulton & Smith, 1994; Neary & Joseph, 1994; Slee, 1995). Volwassenen die aangeven vroeger gepest te zijn, hebben vaker last van depressie en ervaren vaker problemen met het aangaan van romantische relaties (Lund, Kragelund Nielsen, Hjort Hansen, Kriegbaum, Molbo, Due, Christensen, 2008; Gilmartin, 1987). In de jaren daarna werden talloze sociale vaardigheidstrainingen ontwikkeld. De effectiviteit van al deze interventies is echter nog maar weinig onderzocht en de onderzoeken die er zijn hebben grote beperkingen (Ringrose & Nijenhuis, 1986, Fox en Boulton, 2006, Sim, Whiteside, Dittner en Mellon, 2006). Zo richtte de training van Fox en Boulton (2006) zich uitsluitend op gedrag en niet op cognities. Het onderzoek van Sim (Sim et al., 2006) had geen controlegroep.

Binnen Nederland is ook onderzoek gedaan naar SoVa trainingen, maar dit heeft te kampen met dezelfde beperkingen. Een zoektocht via zowel wetenschappelijke, professionele als commerciële zoekmachines en databases laat zien dat er enkele tientallen SoVa trainingen worden gegeven in Nederland. Naar ongeveer 10 hiervan is onderzoek gedaan. Een deel van deze onderzoeken is niet vrij beschikbaar en een deel heeft een zeer kleine steekproef (kleiner dan N=10), deze onderzoeken worden buiten beschouwing gelaten. De overgebleven onderzoeken worden hieronder kort besproken.

Bang zijn voor andere kinderen

Deze training uit 1986 (Ringrose & Nijenhuis) wordt nog steeds aangeboden, maar wordt momenteel vooral als basis gebruikt voor andere trainingen. Deze training bestaat uit 21 wekelijkse bijeenkomsten waarin de kinderen sociaal competent gedrag internaliseren door middel van rollenspellen, observatie en huiswerkopdrachten.

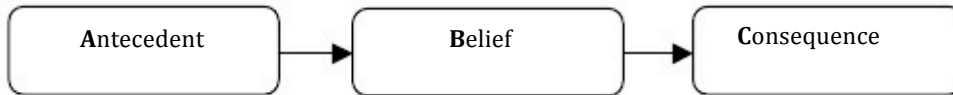
Middels rationeel emotionele therapie (RET) wordt gewerkt aan het veranderen van cognities. RET gaat uit van een ABC schema (zie Figuur 1). De A staat voor de antecedent, een gebeurtenis of gedachte, welke tot B aanzet. B staat voor een belief; een geloof of aanname. Deze kan zowel rationeel als irrationeel zijn. De consequentie van deze aanname, C, kan zowel een gevoel, een gedachte als een gedrag zijn. De theorie achter RET gaat er van uit dat wanneer B irrealistisch is het leidt tot ongezonde emotionele reacties, disfunctioneel gedrag onrealistisch denken in de toekomst. RET beoogt daarom de B realistisch te maken, om de negatieve gevolgen zo te verminderen (Jacobs, 2008).

'Bang zijn voor andere kinderen' wordt internationaal gebruikt. Binnen Nederland is slechts één onderzoek gedaan naar de effectiviteit hiervan (Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose, & Brinkman, 1996). Een groep van 72 kinderen werd onderzocht, waarvan 30 kinderen als

controlegroep dienden. Metingen werden verricht voor de start van de training, direct na afloop en 5 maanden na afloop.

Figuur 1.

Beknopte Weergave van het ABC-Schema (Ellis, 1962).



Direct na de interventie werden op breed gebied verbeteringen gevonden bij de therapie groep:

- de assertiviteit, zoals gerapporteerd door ouders én leerkrachten, ten gunste van de therapiegroep;
- de toegevendheid, die volgens de ouders was verminderd bij de therapiegroep;
- de agressiviteit, die volgens de leerkrachten was afgenomen bij de therapiegroep;
- de zelfperceptie was verbeterd, maar dat gold voor beide groepen;
- het aantal vrienden, dat hoger was bij de therapiegroep;
- de acceptatie door klasgenoten: de behandelde kinderen werden meer geaccepteerd; en
- gedragsproblemen: verminderd bij beide groepen.

Er was geen afname van de sociale angst. Na 5 maanden werd er nog een kleine vooruitgang gevonden op het gebied van sociale angst en negatieve zelfperceptie. Waarom deze twee ontwikkelingen vertraagd op gang komen, is niet duidelijk. De overige effecten bleven onveranderd. De effectgroottes (d) lagen rond de .50 en zijn daarmee klein tot middel groot. Er zijn geen leeftijds- of gendereffecten gevonden.

Plezier op school

Deze training lijkt qua inhoud sterk op 'Bang zijn voor andere kinderen' maar kent slechts 2 trainingsdagen welke plaatsvinden kort voor de deelnemers in de brugklas startten. Tussen 2005 en 2008 zijn 4 studies gedaan naar de effectiviteit van 'Plezier op school'. Het grootste komt uit 2005 en had een onderzoeksgroep van 166 kinderen (Geerlings en Lissenburg, 2005). Er was geen controlegroep. Op 3 meetmomenten (juni, augustus, oktober) is door de kinderen, ouders en leerkrachten een vragenlijst ingevuld.

Op de korte termijn (T2) bleek er minder sociale angst, sociaal- emotionele problemen en minder psychologische problemen gerapporteerd te worden. Bij de follow-up (T3) zeiden de kinderen minder gepest te worden. Ouders en leerkrachten rapporteerden beide een afname op het gebied van sociale-, psychologische- en gedragsproblemen en problemen met leeftijdsgenoten. Ouders rapporteerden daar bij nog een afname op het gebied van emotionele- en hyperactiviteitsproblemen.

Van der Mast (2006) onderzocht of de effecten in de groep van Geerlings en Lissenburg anderhalf jaar na deelname aan Plezier op School nog steeds zichtbaar waren (T4, N=79). In vergelijking met T3 werden de kinderen minder vaak gepest en ook de sociale angst was verder afgenomen. Verder waren er geen significante veranderingen tussen T3 en T4. In 2005 voerde Scheers een vergelijkbaar onderzoek uit, waarbij een controlegroep werd toevoegd (N=9) (onderzoeksgroep N=20). Op T1 waren er geen verschillen tussen de twee groepen. Op T2 vertoonden de kinderen in de interventiegroep minder teruggetrokken gedrag. Het overgrote deel van de veranderingen is pas zichtbaar wanneer T1 en T3 met elkaar vergeleken worden. We zien dan bij de onderzoeksgroep een afname in sociale angst en de frequentie van het pesten. Tevens zien we toename in het aantal vriendschappen (volgens ouders en kinderen) en een stijging in het gevoel van sociale acceptatie en sociale vaardigheden wanneer T1 en T3 vergeleken worden.

Van Eeghen-Calis en Van der Molen (2006) onderzochten een groep van 125 kinderen, waarvan 95 de cursus volgden. Op T2 liet de interventiegroep een afname zien van problemen met leeftijdgenoten ($d=0,87$), werden zij minder vaak gepest ($d=1,16$) en hadden zij minder emotionele problemen ($d=0,75$), minder sociaal- emotionele problemen ($d=1,34$) en minder sociale angst ($d=1,24$). Ook vertoonden ze meer pro-sociaal gedrag ($d=0,37$). De interventiegroep vertoonde desondanks nog altijd meer problemen dan de controlegroep. Alleen wat betreft sociale angst scoorde de interventiegroep en de controlegroep even hoog.

Tot slot is een onderzoek gedaan onder drie groepen kinderen: kinderen met angstig en stemmingsverstoord gedrag, kinderen met angstig en stemmingsverstoord gedrag en autistische gedragskenmerken en kinderen die niet voldoen aan deze criteria (totaal N=42). Er was geen controlegroep (Hermes, 2008).

Ten opzichte van T1 hadden alle deelnemers op T2 minder last van sociale en gedragsproblemen en waren zij minder vaak het slachtoffer van pesten. De derde groep kinderen vertoonde hierbij de kleinste afname. Dit ligt in de lijn der verwachting; de groepen zijn ingedeeld op basis van scores op verschillende probleem-schalen. Uitgaande van het principe van regressie naar het gemiddelde zal de derde groep, die bij aanvang de laagste probleem-scores liet zien, een kleinere afname laten zien.

Kanjertraining

Deze training kan zowel schoolbreed worden ingezet, als op risicogroepen. De basis van de training is te vinden in de sociale leertheorie, het social information processing model (SIP) en cognitieve gedragstherapie. Vanuit de sociale leertheorie wordt ouders en leerkrachten geleerd om voorbeeldgedrag te vertonen. De kinderen leren door modellering om dit gedrag over te nemen. Er wordt gewerkt met 4 heel verschillende copingstrategieën die alle vier

door het kind worden geoefend. Hierdoor krijgen ze meer zicht op alternatieve strategieën en de voor- en nadelen van elke strategie. Middels principes uit de cognitieve gedragstherapie wordt door de ouders en de leerkrachten positief gedrag bekrachtigd en negatief gedrag genegeerd.

De Kanjertraining wordt in Nederland veel gebruikt, maar is slechts in één studie onderzocht. Zwarthoed (2008) onderzocht een groep van 159 kinderen tussen de 8 en 15 jaar. Er werd gebruik gemaakt van twee meetmomenten: 1 kort voor de training en 2 direct na de training. Bij de interventiegroep werden de volgende effecten gevonden: op de smalle-band schalen van de Child Behavior Checklist (CBCL) werden significante afnames gevonden met effectgroottes tussen de 0.24 en 0.74. Hierbij waren geen grote verschillen tussen de rapportages van vaders en moeders. Bij grensoverschrijdend gedrag was dit wel het geval en is er naar jongens en meisjes apart gekeken. Uit rapportage van moeders bleek dat jongens op T1 meer grensoverschrijdend gedrag vertonen dan meisjes. Het verschil tussen T1 en T2 was alleen voor jongens significant ($d=0.46$). Vaders rapporteerden geen genderverschillen en rapporteerden een afname van het grensoverschrijdende gedrag op T2 ($d=0.26$). Bij agressief gedrag rapporteerden moeders wederom genderverschillen; enkel bij jongens neemt de mate van agressief gedrag af ($d=0.51$). Vaders rapporteerden een algehele afname met een effectgrootte van 0.26. Ook rapporteerden moeders op deze schaal een leeftijdseffect: het afname was bij adolescenten (12-15 jaar) groter ($d=0.60$) dan bij kinderen (8-11 jaar) ($d=.29$). Op de schalen nerveus-depressief en teruggetrokken-depressief zien we in de rapportage van moeders een zelfde effect: de afname voor adolescenten was groter ($d= 1.18$ en $d=0.96$) dan voor kinderen (8-11 jaar) ($d=0.64$ en $d=0.64$).

Op de brede-band schalen rapporteren beide ouders een afname van internaliserende problemen ($d=0.76$ voor vaders en 0.77 voor moeders). Gemiddeld rapporteert 80% een afname van probleemgedrag, 16% rapporteerde een toename en 4% rapporteerde geen verandering.

Bij de schaal externaliserende problemen zien moeders alleen bij jongens een significante afname ($d=0.56$). Verder rapporteren zij een afname van externaliserend gedrag wordt voor 80% van de jongens en 56% van de meisjes, een toename van externaliserend gedrag bij 14% van de jongens en 35% van de meisjes en bij de overige respectievelijk 6% en 8% blijft het gelijk.

Vaders rapporteerden geen genderverschillen maar een algemene afname van externaliserend gedrag ($d=0.34$). Voor 60% werd een afname van externaliserend gedrag gerapporteerd, voor 25% een toename, en voor de overige 5% werd geen verandering gemeld.

Ster- en Maankamp

Deze training bestaat uit 'Sterkamp', een zes daags kamp, en een optioneel vervolg en verdiepingkamp ('Maankamp') 6 maanden later. De theoretische basis van deze training is nagenoeg gelijk aan die van 'Bang zijn voor andere kinderen'.

De effectiviteit van deze training is onderzocht middels gecontroleerd onderzoek bestaande uit 4 metingen; voor het sterkamp (N=86), na het sterkamp, na het maankamp (N=38) en \pm 1 jaar na het maankamp (van Vugt, Stams, Dekovic, Prinzie, van Geldorp & Buttinger, 2010). Aan de start van het onderzoek waren de kinderen tussen de 7 en 13 jaar oud. De controlegroep bestond uit 75 kinderen die op een wachtlijst stonden, het is niet bekend of de kinderen op de wachtlijst elders hulp hebben gezocht.

Op T2 was er een klein effect ($d=0.23$) voor de afname van sociale angst bij de interventiegroep. Tevens namen sociale en internaliserende problemen af, maar dit gebeurde ook bij de controlegroep. Op T3 en T4 waren er middelmatige tot grote effecten (effectgroottes van $d=1.46$ tot $d=1.84$) op alle onderzochte variabelen. De effecten waren groter voor internaliserende en sociaal- emotionele problemen dan voor externaliserende problemen. Helaas werd de controlegroep op die momenten niet meer gevolgd.

De hierboven besproken onderzoeken richtten zich alle vier op ongeveer dezelfde uitkomstvariabelen. Sociale angst was een uitkomstvariabele in de onderzoeken naar 'Bang zijn voor andere kinderen', 'Plezier op school' en 'Ster- en Maankamp'. Al deze onderzoeken laten een afname in de mate van sociale angst zien, welke voor zover bekend stand houdt bij follow-up tot een jaar na beëindiging van de training. De effecten zijn wisselend klein tot groot en zijn niet altijd direct na afloop van de training zichtbaar (Blonk et al., 1996; Geerlings & Lissenburg, 2006; van der Mast, 2006; Scheers, 2005; Zwarthoed, 2008; van Vugt et al., 2010).

Het effect van een SoVa training op de mate van vriendschap werd onderzocht voor 'Bang zijn voor andere kinderen' en 'Plezier op school'. Beide trainingen bleken een positief effect te hebben op de mate van vriendschap. Bij 'Bang zijn voor andere kinderen' was dit effect direct na het volgen van de training zichtbaar, bij 'Plezier op school' werd dit effect pas bij de follow-up, 4 maanden na het volgen van de training, gevonden (Blonk et al., 1996; Scheers, 2005). Dat het effect niet altijd direct zichtbaar is, is waarschijnlijk te verklaren door de timing van de na-meting. Omdat de duur van de trainingen sterk verschilt, is de timing van de na-metingen ook zeer verschillend. De na meting van 'Bang zijn voor andere kinderen' ligt veel dichterbij de follow-up dan bij de na-meting van 'Plezier op school'.

Bij 'Plezier op school' werd naast de mate van vriendschap tevens de mate van gepest worden bekeken. Hierbij werd ook op de korte termijn geen effect gevonden, maar was bij de

follow-up een daling zichtbaar, welke sterker werd bij de tweede follow-up (Geerlings & Lissenburg, 2006; van der Mast, 2006).

Het effect van de trainingen op de mate van sociaal- emotionele problemen werd onderzocht voor alle vier de hierboven genoemde trainingen. Alle onderzoeken rapporteerden een daling in de mate van sociaal- emotionele problemen (Blonk et al., 1996; Geerlings & Lissenburg, 2006; van der Mast, 2006; van Eeghen-Calis & van der Molen, 2006; Zwarthoed, 2008; van Vugt et al., 2010) . De onderzoeken naar 'Plezier op school' en 'Kanjertaining' hadden geen controlegroep. De onderzoeken naar 'Bang zijn voor andere kinderen' en 'Ster- en Maankamp' rapporteerden dit effect bij zowel de interventie- als de controlegroep. Of deze afname van problemen te danken is aan de trainingen, is daarom onduidelijk.

De verandering in de mate van sociale acceptatie, zoals waargenomen door de kinderen, is onderzocht voor 'Bang zijn voor andere kinderen' en 'Plezier op school'. Deelname aan 'Bang zijn voor andere kinderen' resulteert op de korte en middellange termijn (direct na de training en bij 5 maanden follow-up) in een toename in de mate van sociale acceptatie (Blonk et al., 1996). Deelname aan 'Plezier op school' resulteerde ook in een toename in de mate van sociale acceptatie, maar pas op T3, 3 maanden na afloop van de training (Scheers, 2005).

Het is opvallend dat er grote verschillen zijn in de hoeveelheid onderzoek die gedaan is naar de verschillende trainingen en dat veel van de studies grote methodologische bezwaren hebben. Vooral het ontbreken van een controlegroep komt veelvuldig voor.

Alle vier de interventies behalen kleine tot middelmatige effectgroottes, met op sommige schalen grote effecten. De effecten lijken toe te nemen naarmate er meer tijd tussen de interventie en de meting zit. Dit is het meest opvallend bij de nameting van het Maankamp, waarbij enkel grote effecten worden behaald.

Inhoud van de training: 'Opkomen voor jezelf, (g)een kunst'

'Opkomen voor jezelf' is, zoals gezegd, gebaseerd op de training 'Bang zijn voor andere kinderen' (Ringrose & Nijenhuis, 1986) en bestaat uit 6 wekelijkse bijeenkomsten van ongeveer 1,5 uur. 'Bang zijn voor andere kinderen' is op zijn beurt gebaseerd op de sociaal cognitieve leertheorie van Albert Bandura (1977) en besteed veel aandacht aan de self-efficacy⁴ van deelnemers. 'Opkomen voor jezelf' baseert zich echter niet uitsluitend op de sociaal cognitieve leertheorie maar is een combinatie van de sociale leertheorie, het ABC-model van Ellis (1962) ontspanningstechnieken en psycho-educatie.

De vorm van de trainingsbijeenkomsten is gebaseerd op de sociaal cognitieve leertheorie . Volgens deze theorie leren mensen voornamelijk door observatie. Volgens Bandura is het

⁴ Geloof in eigen kunnen.

samenspel tussen omgeving, gedrag en cognities hierbij van groot belang. De training speelt hier op in door de omgeving te manipuleren en gedrag en cognities te 'trainen'.

De omgeving wordt gemanipuleerd in de zin dat er een veilige en stimulerende ruimte wordt gecreëerd waarin de deelnemers kunnen oefenen. Ook de trainers zijn onderdeel van de omgeving. Zij dienen als voorbeeld voor de deelnemers en belonen gewenst gedrag.

Door het goede voorbeeld te geven bieden de trainers de deelnemers de mogelijkheid om te leren door observatie. Naast de observatie wordt er geoefend met verschillende

gedragingen, wat de deelnemers de gelegenheid biedt om ook elkaar te observeren. Door

gewenst gedrag te belonen wordt niet alleen de beloonde deelnemer gemotiveerd, de

overige deelnemers observeren dat het doelgedrag een positief resultaat heeft. De

verwachting dat zij dit positieve resultaat ook mogen ervaren wanneer ze het doelgedrag

laten zien, dient als motivatie. Zo worden de cognities beïnvloed door de omgeving.

De cognities en het gedrag van deelnemers worden verder beïnvloed aan de hand van het ABC-model van Ellis (1962).

Figuur 2.

Beknopte Weergave van het G-Model Zoals Gebruikt in de Training 'Opkomen Voor Jezelf (G)een Kunst'.



Het ABC-model vormt de kern van de inhoud van de training. Het model wordt in enigszins aangepast en het G-model genoemd (zie figuur 2). De letters ABC staan voor activating event, belief system en emotional consequence. Het G-model is hier van afgeleid en gebruikte de termen gebeurtenis, gedachte en gevolg, waarbij tussen gedachte en gevolg ruimte is gemaakt voor gevoel en gedrag. In de loop van de trainingsbijeenkomsten wordt de deelnemers duidelijk gemaakt dat gedachten invloed hebben op gevoelens en daarmee op gedrag. De kinderen maken kennis met het concept van de zelfvervullende voorspelling. Een voorbeeld wat binnen de trainingsbijeenkomst wordt gebruikt is dat van pauze op school:

Gebeurtenis:	Pauze
Gedachte:	'Oh jee, ze zullen me vast weer pesten'
Gevoel:	Bang of boos
Gedrag:	Je loopt gebogen, probeert je te verstoppen. Dit noemen we ook wel 'wegkruipen', je angst is te zien. Of je loopt met een houding van 'kom maar op'. Dit noemen we 'knokken', je reageert heftig als er iets gebeurt wat je niet leuk vindt.
Gevolg:	De pestkoppies zien jouw angst (of stoerheid) en beginnen je uit te dagen. Wat je dacht dat zou gaan gebeuren (pesten), gebeurt ook.

Het gedrag volgt de gedachte, waardoor deze werkelijkheid wordt. Dit werkt niet alleen in het negatieve voorbeeld. In het positieve voorbeeld zorgt een positieve gedachte (lekker spelen) voor positieve emoties (blij, opgewekt) en een actieve houding (iemand zoeken om mee te spelen). De combinatie van positieve emoties en een actieve houding wordt goed ontvangen door andere kinderen en resulteert daardoor in samen spelen.

Gedachten worden in twee categorieën ingedeeld: helpende en niet-helpende gedachten. Niet-helpende gedachten zorgen voor negatieve gevoelens en onzekerheid, helpende gedachten zorgen voor zelfvertrouwen en positieve gevoelens. In de training leren de deelnemers zich bewust te worden van niet-helpende gedachten en oefenen ze met het omzetten van niet-helpende gedachten naar helpende gedachten. De trainers zijn hierbij een voorbeeld wat door de deelnemers geobserveerd kan worden. In rollenspellen oefenen de deelnemers vervolgens de geleerde en geobserveerde vaardigheden, hierbij vormen zij weer een voorbeeld voor hun mede-deelnemers.

Ook besteed de training aandacht aan het gedragsaspect. Naast de in het voorbeeld al genoemde strategieën van wegkruipen en knokken wordt er ook nog gesproken van aanpakken. Aanpakken is zelfverzekerd, assertief en beheerst gedrag. De verschillende strategieën worden besproken en geoefend. Er wordt daarbij aandacht besteed aan zowel bewust gedrag (acties) en onbewust gedrag (lichaamshouding). Hierbij wordt veel aandacht besteed aan houding, oogcontact en stemgebruik en worden ontspanningsoefeningen ingezet.

De vele oefeningen en rollenspellen bieden de deelnemers uitgebreid de kans om de vaardigheden die zij bij de trainers en elkaar hebben geobserveerd, te oefenen. In combinatie met de kennis over hoe sociale interacties zijn opgebouwd en welke factoren deze kunnen beïnvloeden, biedt dit de deelnemers de mogelijkheid om hun gedrag en daarmee de uitkomst van interacties te veranderen. Niet alleen worden de competenties van de deelnemers vergroot, ook hun geloof in hun competenties (self-efficacy) wordt vergroot.

Dit onderzoek heeft als doel de effectiviteit van de training 'Opkomen voor jezelf (g)een kunst' te evalueren. Het dient echter niet alleen de GGZ Noord en Midden Limburg. Er wordt naar gestreefd een zinvolle bijdrage te leveren aan het onderzoek naar sociale vaardigheidstrainingen in Nederland. Hiertoe zullen de volgende vragen beantwoord worden:

1. Worden kinderen na het volgen van de training 'Opkomen voor jezelf' minder gepest?
2. Ervaren kinderen die de training volgen na afloop minder sociale angst?
3. Hebben kinderen die de training volgen na afloop een hogere competentie beleving?
4. Zien de ouders van deelnemers een afname in sociaal- emotionele problemen?

Deze onderzoeksvragen zijn geformuleerd aan de hand van theoretische relevantie en

eerdere onderzoeken naar SoVa trainingen. Hierbij heeft het onderzoek naar de effectiviteit van 'Plezier op school' een sturende rol gespeeld. Omdat de inhoud van 'Opkomen voor jezelf' zeer sterk lijkt op die van 'Plezier op school' was het voor de ontwikkelaars van de training interessant om de resultaten van de twee trainingen te kunnen vergelijken.

Methoden

Respondenten

In totaal hebben 43 kinderen (21 jongens, 22 meisjes) de eerste vragenlijst (t=0) ingeleverd en deelgenomen aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van zowel de jongens als de meisjes was 11 jaar en 12 maanden (SD=1,44). Alle deelnemende kinderen zijn in Nederland geboren en van 5 kinderen was één of waren beide ouders buiten Nederland geboren. De respons bij ouders op t=0 was 36.

Op t=1 zijn er 18 vragenlijsten van kinderen teruggestuurd en 15 van ouders. Er lijkt beperkt sprake te zijn van selectieve uitval. Op de schaal 'gevoel van eigenwaarde' scoorde de groep die beide vragenlijsten invulde op t=0 hoger (M=15.12, SD=3.42) dan de groep die alleen op t=0 de vragenlijst invulde (M=12.17, SD=4.66) ($t(37)=-2.154$, $p=0.038$). Op de schaal 'extraversie' scoorde de groep die beide vragenlijsten invulde hoger (M=3.41, SD=0.79) dan de groep die alleen op t=0 de vragenlijst invulde (M=2.71, SD=1.06) ($t(38)=-2.251$, $p=0.038$). Ook op de schaal 'openheid voor ervaringen' scoorde de groep die beide vragenlijsten invulde hoger (M=3.81, SD=0.55) dan de groep die alleen op t=0 de vragenlijst invulde (M=3.20, SD=1.07) ($t(39)=-2.103$, $p=0.042$). Door de kleine omvang van de steekproef was de kans op verschillen tussen de twee groepen groot, de onderzoeksresultaten kunnen door deze selectieve uitval slechts beperkt worden gegeneraliseerd.

Procedure

De deelnemende kinderen en één ouder hebben op twee momenten een vragenlijst ingevuld. De eerste vragenlijsten werd bij de intake uitgedeeld door de trainers. Zij gaven op dat moment tevens uitleg over het doel en de aard van het onderzoek aan de ouders en kinderen. De vragenlijsten werden bij de eerste trainingsbijeenkomst weer ingeleverd (T0). De vragenlijsten voor de nameting (T1) werden tijdens de laatste bijeenkomst uitgedeeld en werden één of twee weken laten retour gestuurd (zie bijlage 3 en 4). Als de training werd gevolgd bij een instelling die zelf een evaluatieformulier verstuurde, werd het samen met deze evaluatie terug gestuurd naar de instelling. De instelling stuurde in dat geval de vragenlijsten naar de onderzoeker. Wanneer alleen de vragenlijsten ingevuld hoefden te worden, stuurden de deelnemers deze direct naar de onderzoeker. Als de vragenlijsten niet op het afgesproken moment werden ingeleverd, werd er één á twee keer herinnerd. Gevraagd werd de vragenlijst alsnog in te leveren/sturen mits deze reeds ingevuld was.

Instrumenten

Sociaal Probleemgedrag.

De ouders wordt gevraagd naar het sociaal probleemgedrag van het kind. Hiervoor worden de subschalen 'teruggetrokken', 'angstig/depressief' en 'sociaal- emotionele problemen' van de Nederlandse vertaling van de Child Behavior Checklist (CBCL) (Verhulst, van der Ende en Koot, 1996) gebruikt. De betrouwbaarheid van de verschillende schalen was voldoende, zowel bij de huidige onderzoekspopulatie als bij de normeringssteekproef ('teruggetrokken': $\alpha = .57$ / $\alpha = .66$, 'angstig/depressief': $\alpha = .85$ / $\alpha = .72$, 'sociaal- emotionele problemen': $\alpha = .42$ / $\alpha = .68$). De betrouwbaarheid van de schalen 'teruggetrokken' en 'sociaal- emotionele problemen' stijgt naar respectievelijk .61 en .60 wanneer items 11 en 18 uit de schaal verwijderd worden. Beide items zijn daarom verwijderd. Opvallend is dat deze twee items beide gaan over het al dan niet liever alleen zijn.

Sociale Angst

Voor het meten van sociale angst werd gebruik gemaakt van de Sociale Angstschaal voor Kinderen (SAS-K) (Dekking, 1983). Deze bestond uit 56 zinnen, middels ja/nee antwoorden gaf het kind aan of een zin op hem van toepassing was. De SAS-K kent een totaalscore en de volgende subschalen: sociale vaardigheden, intellectuele vaardigheden, fysieke vaardigheden, situaties waarin een uitzonderingspositie wordt ingenomen, uiterlijke verschijning en sociale wenselijkheid. De betrouwbaarheid van deze totaalschaal was .94 (jongens $\alpha = .90$ en meisjes $\alpha = .93$), voor de subschalen werden alfa's tussen .69 en .91 gevonden. Onderzoek van de auteurs liet voor de subschalen betrouwbaarheidsscores zien tussen .64 en .90 en voor de totaalschaal $\alpha = .66$ voor jongens en $\alpha = .70$ voor meisjes.

Competentiebeleving

Om competentiebeleving te meten werden de subschalen 'sociale acceptatie', 'hechte vriendschap' en 'gevoel van eigenwaarde' van de Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten gebruikt (CBSA) (Treffers, Goedhart, van den Bergh, Veerman, Ackaert & de Ryke, 2002). Deze bestond uit 15 stellingen over kenmerken van kinderen (bijv. 'Sommige leerlingen zijn best tevreden met wie ze zijn'). Op een 4-puntsschaal werd aangegeven in hoeverre de stelling op het kind van toepassing was. De subschaal 'gevoel van eigenwaarde' is zeer betrouwbaar ($\alpha = .91$ in het huidige onderzoek, $\alpha = .76$ in de norm populatie) en ook voor de subschaal 'sociale acceptatie' wordt een hoge alfa gevonden (.81 in het huidige onderzoek, $\alpha = .76$ in de norm populatie). De subschaal 'hechte vriendschap' is voldoende betrouwbaar ($\alpha = .61$ in het huidige onderzoek, $\alpha = .73$ in de norm populatie).

Pesten en gepest worden

Om te meten in welke mate een kind gepest werd, werd een deel van de Klasgenoten

Relatie Vragenlijst Junior (KRV-J) gebruikt (Liebrand, IJzendoorn & Lieshout, 1992). Er werden 20 meerkeuze vragen gesteld met betrekking op zowel pesten als gepest worden. Omdat de vragenlijst zelf geen subschalen kent, zijn de schalen 'vrienden', 'gepest worden' en 'pesten' gebruikt welke zijn overgenomen van Mulder (in press). De schalen zijn gevormd op basis van factoranalyse en zijn voldoende betrouwbaar ($\alpha = .68$, $\alpha = .76$. en $\alpha = .73$ ⁵).

Persoonlijkheid

Om persoonlijkheid te meten is een vertaling van de Big Five Inventory (BFI) (Denissen, Geenen, van Aken, Gosling en Potter, 2008) gebruikt. Deze bestond uit 44 zinnen waarbij het kind op een 5-puntsschaal kon aangeven in hoeverre hij het met de zin eens was. De BFI bestaat uit 5 schalen: extraversie ($\alpha = .82$), aangenaamheid ($\alpha = .85$), zorgvuldigheid ($\alpha = .79$), emotionele stabiliteit ($\alpha = .70$) en openheid voor ervaringen ($\alpha = .68$). De schaal is voldoende betrouwbaar; voor de 5 schalen werden in het huidige onderzoek alfa waarden tussen de .68 en .85 gevonden. Eerder onderzoek liet waarden tussen de $\alpha = .73$ en $\alpha = .86$ (Denissen et al., 2008).

Een aandachtspunt bij de keuze van meetinstrumenten was het leeftijdsbereik. Omdat er slechts weinig instrumenten waren met voldoende brede leeftijds marges is er in veel gevallen voor gekozen de aanbevolen leeftijds marges te verbreden. Hierbij is in alle gevallen kritisch gekeken naar de verwoording en inhoud van de items en zijn deze zo nodig aangepast om aan te sluiten bij de onderzoekspopulatie. De SAS-K is bedoeld voor kinderen van 9 tot 12 jaar en is zonder aanpassingen gebruikt. De CBSA is bedoeld voor kinderen van 12 tot 18 jaar en is na controle van de items zonder aanpassingen gebruikt. Enkele vragen van de BFI zijn aangepast aan deze jongere doelgroep daar de oorspronkelijke vertaling bedoeld was voor volwassenen. Aan de oorspronkelijke formulering is een korte toelichting toegevoegd. In het voorbeeld hieronder is de toelichting schuin gedrukt.

Ik zie mijzelf als iemand die...

6. Terughoudend is (niet snel laat merken wat ik denk of voel).

7. Behulpzaam en onzelfzuchtig ten opzichte van anderen is (andere mensen graag helpt en veel over heeft voor andere mensen).

8. Een beetje nonchalant kan zijn (een beetje slordig kan zijn).

Resultaten

Veranderingen na het volgen van de training

Om de effecten van 'Opkomen voor jezelf' te onderzoeken zijn de gemiddelde scores van de na meting ($t=1$) vergeleken met de gemiddelde scores van de voor meting ($t=0$) middels paired samples t-tests. In de analyses zijn alleen scores meegenomen van deelnemers die zowel op $t=0$ als $t=1$ de vragenlijst hebben ingevuld.

⁵ Van het onderzoek van Mulder zijn nog geen gegevens over de betrouwbaarheid van deze subschalen bekend.

Gepest worden

Na het volgen van de training is er geen zichtbare daling in de mate waarin de kinderen ervaren gepest te worden ($t(16)=-.34$, $p=.74$), dit is zichtbaar in tabel 1. Ook hebben de kinderen na afloop van de training niet meer vrienden dan voor de training ($t(16)=.00$, $p=1.00$) en is er geen sprake van een toename van pest gedrag ($t(16)=-.06$, $p=.95$).

Tabel 1.

Gemiddeldes en Standaarddeviaties van de KRV-J Schalen op $t=0$ en $t=1$.

Schaal	Voormeting ($t=0$)	Nameting ($t=1$)	Verschilscore (voormeting – nameting)	t
Vrienden (N=16)	7.25 (2.91)	7.25 (3.07)	0.00 (0.54)	0.00
Pesten (N=16)	7.87 (3.24)	7.93 (3.38)	-.01 (4.12)	-.06
Gepest worden (N=16)	8.81 (3.82)	9.12 (3.57)	-.31 (3.65)	-.34

Sociale angst

De gemiddelden en standaarddeviaties die bij de voor- en nameting behaald zijn op de sociale angst schalen zijn te vinden in tabel 2. Na het volgen van de training lijkt er een toename te zijn in de mate van sociale angst die ervaren wordt in 'situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn' ($t(15) = -2.28$, $p=.038$). Een onverwacht effect aangezien dit suggereert dat de problemen verergeren na het volgen van de training. Op de totaalschaal is geen significante afname te zien, wel is er een trend zichtbaar ($t(15)=-1.79$, $p=.09$). Deze trend sluit aan bij het effect wat zichtbaar is op de schaal fysieke vaardigheden; het laat een toename in ruwe scores zien.

Op de overige subschalen zijn geen veranderingen zichtbaar.

Competentiebeleving

In tabel 3 is te zien dat de scores op de subschalen CBSA niet zijn veranderd na het volgen van de training. Wel is er een daling zichtbaar in de ruwe scores, vooral op de schaal 'hechte vriendschap'. Deze daling van de scores gaat in tegen de verwachting; een lagere score duidt op een lagere mate van competentiebeleving.

Tabel 2.

Gemiddelde Somscores en Standaarddeviaties van de SAS-K Schalen op t=0 en t=1.

Schaal	Voormeting (t=0)	Nameting (t=1)	Verschilscore (voormeting – nameting)	t
Situaties waarin een uitzonderingspositie wordt ingenomen (N=16)	20.56 (2.85)	20.88 (2.73)	-.31 (2.73)	-.46
Situaties waarin intellectuele vaardigheden in het geding zijn (N=16)	20.25 (3.94)	21.56 (2.53)	-1.31 (3.16)	-1.66
Situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn (N=16)	17.75 (2.72)	18.56 (2.45)	-.81 (1.42)	-2.28 *
Uiterlijke verschijning (N=16)	20.38 (3.24)	21.06 (2.77)	-.69 (1.82)	-1.52
Totaalschaal (N=16)	78.94 (11.39)	82.06 (8.78)	-3.13 (6.99)	-1.79

* p< 0.05

Tabel 3.

Gemiddelde Somscores en Standaarddeviaties van de CBSA Schalen op t=0 en t=1.

Schaal	Voormeting (t=0)	Nameting (t=1)	Verschilscore (voormeting – nameting)	t
Sociale acceptatie (N=16)	11.88 (3.77)	11.38 (1.67)	.50	.58
Hechte vriendschap (N=16)	14.19 (3.60)	12.31 (1.74)	1.88	1.72
Gevoel van eigenwaarde(N=16)	15.13 (3.42)	13.44 (1.97)	1.69	1.66

Sociaal probleemgedrag

In tabel 4 is te zien dat de sociaal- emotionele problemen van de kinderen, zoals gerapporteerd door de ouders, niet veranderden. In de gemiddelde ruwe scores is wel een lichte daling te zien, met name op het gebied van 'sociaal probleemgedrag' ($t(14) = 1.71$, $p = .109$). Bij gebruik van de CBCL worden de ruwe scores vrijwel altijd omgezet naar T-scores alvorens deze te interpreteren of vergelijken. De omzetting naar T-scores kan echter een afname in de variantie teweeg brengen. Door de kleine steekproef is de kans dat een eventueel effect opgemerkt wordt relatief klein. Een verkleinde variantie zou deze kans nog verder verkleinen. Daar de voordelen van het gebruik van T-scores niet relevant zijn voor het huidige onderzoek, is er voor gekozen de ruwe scores te hanteren.

Tabel 4.

Gemiddeldes en Standaarddeviaties van de CBCL Schalen op t=0 en t=1.

Schaal	Voormeting (t=0)	Nameting (t=1)	Verschilscore (voormeting – nameting)	t
Teruggetrokken/depressief (N=15)	1.77 (.36)	1.62 (.43)	.15	1.25
Angstig/depressief (N=15)	1.82 (.35)	1.68 (.43)	.14	1.40
Sociaal probleemgedrag (N=15)	1.73 (.35)	1.53 (.38)	.20	1.71

Samenhang tussen beginscores en de mate van verandering

Omdat in de bovenstaande resultaten geen effecten werden gevonden terwijl deze op basis van de literatuur en eerder onderzoek wel werden verwacht, is verder onderzoek gedaan. Hierbij is gekeken naar de correlatie tussen de beginmetingen (sociale angst, pesten/gepest worden, competentiebeleving en persoonlijkheid) en de verschilscore (voormeting – nameting) op de uitkomst variabelen. Per uitkomst variabele worden de significante correlaties besproken en weergegeven. Hiermee wordt inzichtelijk in hoeverre de beginscores samenhangen met de mate van verandering en of deelnemers die hoog/laag scoren op een specifieke schaal meer of minder verandering laten zien op een andere schaal.

Relaties met klasgenoten

In tabel 5 is te zien dat de verschilscore op de schaal 'pesten' negatief samenhangt met de competentiebeleving op het gebied van hechte vriendschap bij aanvang ($r = -.569$, $p < .05$). Deelnemers die bij aanvang rapporteerden weinig competent te zijn in het onderhouden van een hechte vriendschap rapporteerden grotere verschilcores welke wijzen op een daling op de schaal 'pesten'. Zij zeggen nu minder te pesten dan voorheen.

De beginscores van alle overige variabelen correleerden niet in significante mate met de verschilcores van de 'relaties met klasgenoten' schalen.

Tabel 5.

Correlatie Matrix van de Beginscore (t=0) op de CBSA en de Verschilscore (t=0-t=1) op de KRV-J

	Relaties met klasgenoten (verschilscore)
	VriendenPestenGepest worden
Competentiebeleving (begin-score)	Sociale acceptatie-0,148-0,4060,072
	Hechte vriendschap-0,355-,5690,065
	Gevoel van eigenwaarde-0,195-0,0050,124

* . $p < 0.05$ (2-tailed).

Sociale angst

Op het gebied van sociale angst zijn verschillende interessante correlaties te zien. Eerst is daar de correlatie tussen de beginscore op de schaal 'gepest worden' (KRV-J) en de verschillscore op de schaal 'fysieke vaardigheden' van de SAS-K ($r = .63$; $p < 0.01$) (tabel 6). Bij aanvang een hoge score op de schaal 'gepest worden' resulteert in een sterke daling (i.a.w. een hoge verschillscore) van sociale angst in situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn.

Tabel 6.
Correlatie Matrix van de Beginscore ($t=0$) op de KRV-J en de Verschilscore ($t=0-t=1$) op de SAS-K.

		Sociale angst (verschilscore)				
		Uitzonderings- posities	Intellectuele vaardigheden	Fysieke vaardigheden	Uiterlijke verschijning	Totaal schaal
Relaties met klas-genoten (begin-score)	Vrienden	-.116	.350	.374	-.066	0,002
	Pesten	-.073	.159	.352	-.242	0,333
	Gepest worden	.058	.338	.632 **	-.126	0,105

*. $p < 0.05$ (2-tailed).

** . $p < 0.01$ (2-tailed).

Verder is in tabel 7 te zien dat deelnemers waarvan de ouders bij aanvang van de training veel teruggetrokken gedrag rapporteren (CBCL) een hoge verschillscore laten zien op de schaal uitzonderingsposities ($r = .641$, $p < .01$). Deze hoge verschillscore betekent een daling in de mate van sociale angst die ervaren wordt in situaties waarin uitzonderingspositie wordt ingenomen.

Tabel 7.
Correlatie Matrix van de Beginscore ($t=0$) op de CBCL en de Verschilscore ($t=0-t=1$) op de SAS-K.

		Sociale angst (verschilscore)				
		Uitzonderings- posities	Intellectuele vaardigheden	Fysieke vaardigheden	Uiterlijke verschijning	Totaal schaal
emotionele problemen	Socialeproblemen/Sociaal-	0,48	0,321	0,082	0,188	-0,287
	Angstig/Depressief	0,409	0,312	0,208	0,069	-0,146
	Teruggetrokken	.641 **	0,385	-0,009	0,317	-0,319

(beginscore)

*. $p < 0.05$ (2-tailed).

** . $p < 0.01$ (2-tailed).

Wat betreft persoonlijkheid (BFI) zien we een correlatie tussen de mate van aangenaamheid bij aanvang van de training en de verschillscore op de schaal 'fysieke vaardigheden' van de SAS-K ($r = -0.56$; $p < 0.05$) (zie tabel 8). Dit geeft aan dat deelnemers die bij aanvang weinig aangenaam zijn een sterke daling in de mate van sociale angst op het gebied van fysieke vaardigheden laten zien. Een vergelijkbaar verband is zichtbaar tussen de mate van neuroticisme bij aanvang en de verschillscore op de totaal schaal. ($r = -.524$; $p < 0.05$).

De beginscores van de competentie belevingsschalen correleerden niet in significante mate met de verschillcores van de sociale angstschalen.

Tabel 8.
Correlatie Matrix van de Beginscore (t=0) op de BFI en de Verschilcore (t=0-t=1) op de SAS-K.

		Sociale angst (verschilcore)				
		Uitzonderings- posities	Intellectuele vaardigheden	Fysieke vaardigheden	Uiterlijke verschijning	Totaal schaal
Persoonlijk- heid (beginscore)	Extraversie	0,264	0,181	0,165	0,161	0,399
	Neuroticisme	-0,327	-0,28	-0,23	-0,462	-.524 *
	Openheid	-0,236	-0,074	-0,189	0,042	-0,126
	Gewetensvolheid	-0,391	-0,314	-0,378	-0,054	-0,277
	Aangenaamheid	-0,193	-0,223	-.564 *	0,21	-0,271

*. $p < 0.05$ (2-tailed).

Competentiebeleving

In tabel 9 is te zien dat de beginscore op de schaal 'vrienden' sterk negatief met de verschillcores op zowel 'sociale acceptatie' ($r = -.638$, $p < .01$) als 'hechte vriendschap' ($r = -.698$, $p < .01$). Concreet wil dit zeggen dat deelnemers die bij aanvang meer vrienden hebben een sterkere stijging laten zien in de mate van competentiebeleving op het gebied van zowel sociale acceptatie als het onderhouden van een hechte vriendschap.

Opvallend is dat de schaal 'pesten' een zelfde correlatie laat zien ($r = -.526$, $p < .05$) met de schaal 'hechte vriendschap'. Deelnemers die bij aanvang meer pesten, lieten ook een sterkere stijging zien in de mate van competentiebeleving op het gebied van het onderhouden van hechte vriendschappen.

De beginscores van alle overige variabelen correleerden niet in significante mate met de verschillcores van de competentie belevingsschalen.

Tabel 9.
Correlatie Matrix van de Beginscore (t=0) op de KRV-J en de Verschilcore (t=0-t=1) op de CBSA.

		Competentie beleving (verschil-score)		
		Sociale acceptatie	Hechte vriendschap	Gevoel van eigenwaarde
Relaties met klasgenoten (beginscore)	Vrienden	-.638**	-.698**	-.247
	Pesten	-.322	-.526*	.154
	Gepest worden			
		-.210	-.222	-.318

*. $p < 0.05$ (2-tailed).

** . $p < 0.01$ (2-tailed).

Sociaal- emotionele problemen

De verschillcores van de drie schalen die keken naar sociale en emotionele problemen (sociale problemen, angstig/depressief en teruggetrokken. CBCL) correleerden niet met de beginscores op de overige schalen. Dit kan verklaard worden doordat de sociale en emotionele problemen werden gerapporteerd door een ouder van de deelnemer terwijl de overige schalen gebaseerd zijn op zelfrapportage.

Discussie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de training 'Opkomen voor jezelf (g)een kunst' op de korte termijn slechts weinig zichtbare veranderingen teweegbrengt. Enkel op het gebied van sociale angst in situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn, is een kleine verandering te zien. Een opmerkelijk resultaat: de mate van sociale angst op dit vlak neemt toe, wat suggereert dat de training de problematiek op dit vlak verergert. Deze verandering is op kleinere schaal ook te zien op de totaalschaal; deze laat tevens een toename in de problematiek zien. Op de totaalschaal is er echter nog geen sprake van een effect. De oorsprong van dit onverwachte resultaat is onduidelijk. Mogelijk wordt het verklaard doordat de deelnemers veel bezig zijn met hun angsten en dat deze toename in de mate van bewustzijn de klachten verergeren. Een andere mogelijkheid is dat dit resultaat het gevolg is van een toevaligheid; van elke 20 toetsen met een betrouwbaarheidsinterval is er immers één vals positief.

Op de overige onderzoeksvariabelen zijn geen effecten gevonden. Wel waren er dalingen zichtbaar in de ruwe scores, met name op het gebied van sociaal- emotionele problemen zoals gerapporteerd door ouders. Maar ook op het gebied van de competentiebeleving van het onderhouden van hechte vriendschappen. Op basis van eerder onderzoek wordt verwacht dat deze dalingen, wanneer het onderzoek herhaald zou worden met een grotere steekproef, wel een significante verandering zouden laten zien.

Omdat er op basis van de literatuur en eerder onderzoek meer effecten verwacht werden, is er verder gekeken naar correlaties tussen begin- en verschijscores. De verandering in de mate van ervaren sociale angst in situaties waarin fysieke vaardigheden in het geding zijn bleek sterk te correleren met zowel de mate waarin een deelnemer aan het begin van de training gepest werd, als de mate van aangenaamheid van deelnemer. Kinderen die volgens hun ouders veel teruggetrokken gedrag vertoonden bij aanvang van de training lieten een sterke daling zien op het gebied van sociale angst in situaties waarin een uitzonderingspositie wordt ingenomen.

Deelnemers die bij aanvang meer vrienden hadden lieten een grotere toename zien in hun mate van competentiebeleving op het gebied van zowel sociale acceptatie als het onderhouden van een hechte vriendschap. Opvallend is dat ook kinderen die bij aanvang meer pestgedrag lieten zien een grotere toename lieten zien in hun competentiebeleving op het gebied van hechte vriendschap. Dit laatste verband werd ook omgekeerd gevonden: deelnemers die zichzelf bij aanvang weinig competent vonden in het onderhouden van hechte vriendschap lieten een sterke daling zien in de hoeveelheid pestgedrag.

Beperkingen

De hoeveelheid sterke correlatieve verbanden wekt de indruk dat 'Opkomen voor jezelf' meer effect heeft dan in dit onderzoek aan het licht is gekomen. Dit wordt onderschreven door eerder onderzoek waarin de effecten die in dit onderzoek verwacht werden wel werden gevonden. Er zijn verschillende verklaringen voor de enigszins teleurstellende resultaten. In de eerste plaats was dit onderzoek aangewezen op een zeer kleine steekproef. Dit verkleint de kans dat een aanwezig effect wordt opgemerkt. Tevens werd de nameting erg snel na het eind van de training verricht. Dit gaf de deelnemers weinig tijd om dat wat ze tijdens de training geleerd hadden in praktijk te brengen. Eerdere onderzoeken laten zien dat sommige effecten sterker worden naarmate er meer tijd verstrijkt (van Vugt et al., 2010; Van der Mast, 2006; Scheers, 2005; Blonk et al., 1996). Een derde mogelijke verklaring is de gebruikte manier van dataverzameling. Los van de reporterbias die inherent is aan zelfrapportage was duidelijk te zien dat de kinderen de vragenlijsten niet altijd even zorgvuldig invulden. Er werden pagina's over geslagen of ingevuld volgens een duidelijk patroon (bijv. door consequent de 1e antwoordmogelijkheid in te vullen). De trainers, die het contact met de deelnemers en ouders onderhielden, gaven aan dat de vragenlijst te lang werd bevonden. Door gebrek aan tijd en mankracht was het echter niet mogelijk meer betrouwbare methoden van dataverzameling te gebruiken zoals observatie of interviews. Door de vragenlijst in te korten of een beloning te verbinden aan het invullen en terugsturen van de vragenlijst, zou dit ondervangen kunnen worden.

Wanneer we dit onderzoek bekijken in de context van het Nederlandse onderzoek naar SoVa trainingen vallen de resultaten tegen. Eerder onderzoek heeft vrij consequent beperkte maar positieve resultaten gevonden. Ook het onderzoek naar 'Plezier op school' van Hermes (2008) liet positieve resultaten zien. Dit onderzoek had, net als het huidige, te kampen met een beperkte steekproef. Ondanks de beperkte steekproef werden er door Hermes wel duidelijke verbeteringen gevonden op het gebied van sociale- en gedragsproblemen en pesten; de deelnemers werden na het volgen van de training minder vaak gepest dan voorheen. Wel vond de na-meting van het onderzoek van Hermes 8 weken later plaats dan die van het huidige onderzoek.

Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Ondanks de vele beperkingen biedt dit onderzoek een waardevolle eerste blik op de training 'Opkomen voor jezelf (geen kunst)'. Er zijn positieve trends zichtbaar welke, samen met de vele correlatieve verbanden, zeker de moeite waard zijn om verder te onderzoeken. Hierbij dient ook gekeken te worden naar mogelijke covariabelen, welke een verklarende rol zouden kunnen spelen bij de gevonden verbanden. Tijdens de uitvoering van het onderzoek bleek uit het vele contact dat er tussen de onderzoeker en de trainers is geweest, dat er een

gedreven, ervaren en capabel team betrokken is bij de ontwikkeling en uitvoering van 'Opkomen voor jezelf'. Zij geloven in de training, hebben de positieve effecten van de training gezien en zijn zeer goed op de hoogte van de veranderingen die de training bij de jongeren teweegbrengt. Dat hun beeld gekleurd is, is geen reden om de inbreng uit de praktijk volledig te negeren. Voor eventueel toekomstig onderzoek is het daarom belangrijk om contact te houden met de praktijk.

Literatuurlijst

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Blonk, R.W.B., Prins, P.J.M., Sergeant, J.A., Ringrose, J.H. & Brinkman, A.G., (1996) Cognitivebehavioral group therapy for socially incompetent children: Short-term and maintenance effects with a clinical sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (2), 215-224.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children. Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology* 12, pp. 315–329.

Dekking, Y.M. (1983). *S.A.S.-K Sociale Angstschaal voor Kinderen*. Handleiding. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

Denissen, J. J. A., Geenen, R., van Aken, M. A. G., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). Development and validation of a Dutch translation of the Big Five Inventory (BFI). *Journal of Personality Assessment*, 90

Eeghen-Calis, A.A.J. van & Molen, H. van der (2006). *Vervolgonderzoek naar de cursus "Plezier op school"*. Ongepubliceerde master thesis. Universiteit Utrecht, Utrecht.

Ellis A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Lyle Stuart, New York.

Faber, M., Verkerk, G., Aken, M.A.G. van, Geerlings, M. & Lissenburg, L. (2006). Plezier op school: sterker naar de brugklas. *Kind & Adolescent Praktijk*, 5, pp. 32-39.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005) Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32(2), 110-121.

Geerlings, M. & Lissenburg, L. (2005). *Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van de zomercursus "Plezier op school"*. Ongepubliceerde master thesis. Universiteit Utrecht, Utrecht.

Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55,467-489.

Hermes, A (2008). *Evaluatieonderzoek naar de Effectiviteit van de Zomercursus 'Plezier op School'*. Faculteit Psychologie: Open Universiteit, Amsterdam.

Jacobs, G. (2008). *Rationeel-Emotieve Therapie: Een Praktische Gids Voor Hulpverleners*. Bohn Stafleu En Van Loghum: Houten.

Liebrand, J., IJzendoorn, H. van & Lieshout, C.F.M. (1991). *Klasgenoten Relatie Vragenlijst*. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen.

Lund, R., Kragelund Nielsen, K., Hjort Hansen, D., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P. & Christensen, U. (2008). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19;01.

Mast, S.D. van der (2006). *Follow-up Evaluatieonderzoek naar de lange termijn effecten van de zomercursus "Plezier op school"*. Ongepubliceerde master thesis. Universiteit Utrecht, Utrecht.

Mooij, T. (1992). *Pesten in het onderwijs*. Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, Nijmegen.

Mulder, S. (in press). *Titel onbekend*. Universiteit Utrecht, Utrecht.

Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences* 16, pp. 183–186.

Olweus, D. (1992). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes. In Rubin, K. H. & Asendorf, J. B. (eds.) *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum.

Ringrose, H.J. & Nijenhuis, E.H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen. Omgang en therapie met sociaal onhandige kinderen: een werkboek*. Groningen: Wolters- Noordhoff.

Scheers, M. (2005). *Een effectevaluatie van de zomercursus "Plezier op school"*. Ongepubliceerde master thesis. Universiteit Maastricht, Maastricht.

Sim L., Whiteside S. P., Dittner C.A. & Mellon M. (2006). Effectiveness of a social skill training program with school age children: transition to the clinical setting. *Journal of Child and Family Studies*; 15: 409-418.

Slee, P. T. (1995). Peer Victimization and its relationship to depression among Australian Primary School Students. *Personality and Individual Differences*, 18, 1, 57 - 62.

Treffers D. A., Goedhart, A. W., Bergh van den, B. R. H., Veerman, J. W., Ackaert, L. & Rycke de, L. (2002). *CBSA - Competentie-Belevingsschaal voor Adolescenten*. Pearson: Amsterdam.

Verhulst, F.C., Van der Ende, J. & Koot, H.M. (1996). *Handleiding voor de CBCL/4-18*. Erasmus Universiteit, Rotterdam.

Vugt, E. van, Stams, G. J., Dekovic, M., Prinzie, P., Geldorp, L. van & Buttinger, E. (2010). Evaluatie van een groepsgerichte sociale-vaardigheidstraining voor kinderen met probleemgedrag. *Kind en Adolescent*, 31;2, pp. 83-97.

Zwarthoed, D. A. (2008). *The effects of the Kanjertraining on behavior problems of children and adolescents*. Ongepubliceerde master thesis. Vrije Universiteit, Amsterdam.