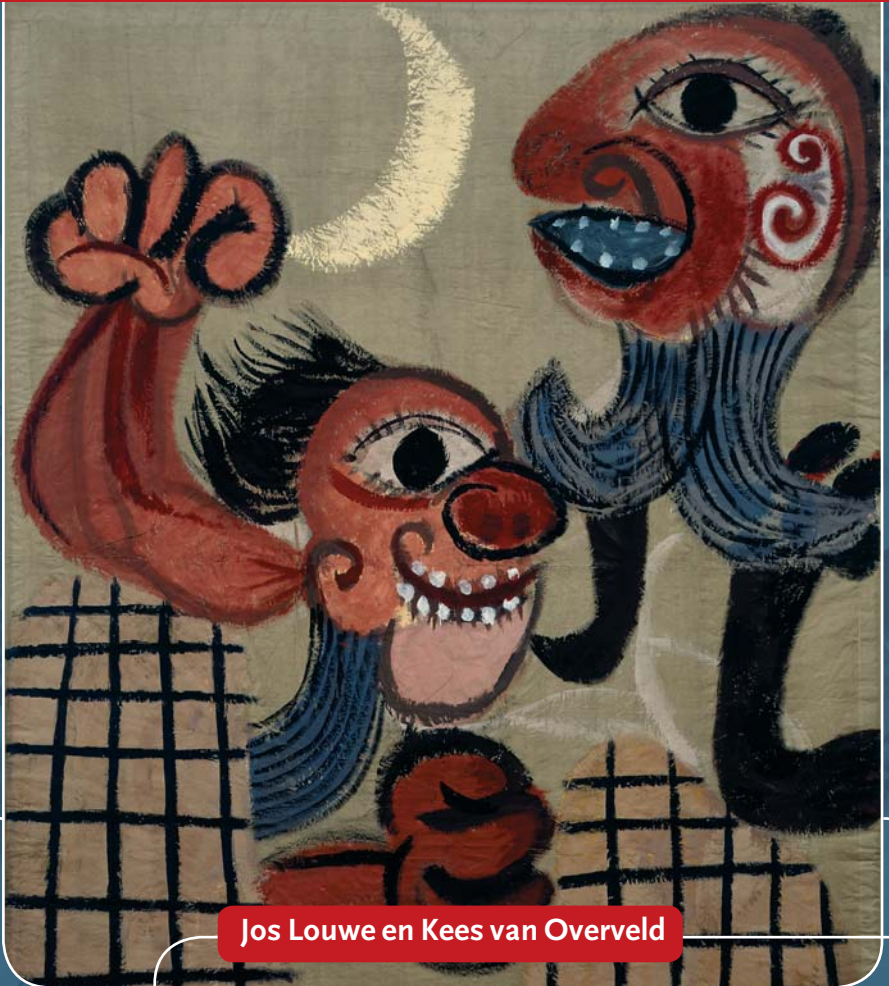


# EEN PAD NAAR MINDER AGRESSIE

DISSERTATIE



**Jos Louwe en Kees van Overveld**

De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs

# EEN PAD NAAR MINDER AGRESSIE

DISSERTATIE

Jos Louwe & Kees van Overveld

Een PAD naar minder agressie  
*Dissertatie*

## **Colofon**

Uitgeverij Agiel  
Roel de Groot  
Gerard van Stralen

Postbus 14007  
3508 SB Utrecht

Ontwerp, opmaak en lithografie: De Weijer Design BNO, Baarn  
Beeld omslag: ©Constant Nieuwenhuys, Barricade, 1949, c/o Pictoright Amsterdam 2008

ISBN 978-90-77834-30-5

©2008, Uitgeverij Agiel/J.J. Louwe & C.W. van Overveld

Behoudens uitzonderingen door de wet gesteld mag zonder schriftelijke toestemming van de uitgever niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.

De uitgever is met uitsluiting van ieder ander gerechtigd de door derden verschuldigde vergoedingen van kopiëren, als bedoeld in art. 17 lid 2, Auteurswet 1912 en in art. 16B Auteurswet 1912, j° KB 20 juni 1974 (Stbld. 351), zoals gewijzigd bij KB 23 augustus 1985 (Stbld. 471) te innen en/of daartoe in en buiten rechte op te treden.

Hoewel aan de samenstelling van deze uitgave de grootst mogelijke zorg is besteed, kan de uitgever niet aansprakelijk worden gesteld voor eventuele fouten, noch kunnen aan de inhoud rechten worden ontleend.

# **EEN PAD NAAR MINDER AGRESSIE**

**De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën  
voor jongens met ernstige gedragsproblemen  
in verschillende typen Nederlands primair onderwijs**

## **A PATHS-WAY TO REDUCE AGGRESSION**

**The effectiveness of the Dutch translation of the PATHS-curriculum  
on boys with severe behaviour problems in schools for primary  
education and in schools for special education in the Netherlands  
(with a summary in English)**

### **Proefschrift**

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht  
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. J.C. Stoof,  
ingevolge het besluit van het college voor promoties  
in het openbaar te verdedigen op maandag 2 juni 2008  
des ochtends te 10.30 uur

door

Josua Jean Louwe  
geboren op 5 december 1954, te Leiden

en

Cornelis Willem van Overveld  
geboren op 16 januari 1963, te Alblasserdam

Promotoren:

Prof. dr. B. Orobio de Castro

Prof. dr. W. Koops

<b>Inleiding</b>	<b>9</b>
<b>1 Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs</b>	<b>12</b>
Samenvatting	12
1.1 Inleiding	12
1.2 Onrust in de Nederlandse scholen	13
1.3 Bevordering van de sociale competentie binnen de school	13
1.4 Inhoud van sociale competentieprogramma's	17
1.5 Effectonderzoek	17
1.6 Conclusie en discussie	35
<b>2 Meer 'vaste grond onder de voeten' of 'drijfzand'?</b>	<b>38</b>
Samenvatting	38
2.1 Inleiding	38
2.2 Een kritische beschouwing	39
2.3 De ecologische validiteit van gepubliceerd effectonderzoek	40
2.4 Een ecologische visie op de gedragsontwikkeling van kinderen	40
2.5 Schoolspecifiek implementeren	41
2.6 Kennisontwikkeling in ecologisch perspectief	42
2.7 Ontwikkeling van ecologisch gefundeerde protocollen	44
2.8 Conclusie	47
Noten	47
<b>3 PAD, een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling</b>	<b>48</b>
Samenvatting	48
3.1 Inleiding	48
3.2 PAD – historie en uitgangspunten	50
3.3 De vier inhoudelijke pijlers van PAD	53
3.4 PAD: bevordering van pro-sociaal gedrag en preventie van sociaal-emotionele problematiek	57
3.5 Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van PAD	58
3.6 Conclusie	61

<b>4</b>	<b>Halverwege het PAD</b>	<b>62</b>
	Samenvatting	62
	4.1 Inleiding	62
	4.2 Theoretische onderbouwing	63
	4.3 Het huidige onderzoek	67
	4.4 Opzet en uitvoering van het onderzoek	68
	4.5 Data-analyse	72
	4.6 Discussie	75
	Noten	77
<b>5</b>	<b>Intermezzo 1 Met PAD naar de bodem</b>	<b>79</b>
	Samenvatting	79
	5.1 Een bodemeffect	79
<b>6</b>	<b>Een begaanbaar PAD voor agressieve jongens?</b>	<b>82</b>
	Samenvatting	82
	6.1 Inleiding	82
	6.2 Agressie in het onderwijs	83
	6.3 Typen agressie	84
	6.4 Agressie en PAD	85
	6.5 Onderzoeksofzet	86
	6.6 Uitvoering	89
	6.7 Resultaten	89
	6.8 Conclusies en discussie	94
	Noten	97
<b>7</b>	<b>Geen snelweg, maar wel een mooi PAD!</b>	<b>98</b>
	Samenvatting	98
	7.1 Inleiding	98
	7.2 PAD en agressie – de effecten na één jaar	99
	7.3 De structuur van het onderwijs in Nederland	100
	7.4 Opzet en uitvoering van het huidige onderzoek	102
	7.5 Data-analyse	105
	7.6 Discussie	108

<b>8</b>	<b>Intermezzo 2 UitgePAD: een analyse naar de invloed van uitval van deelnemers aan de effectiviteitsstudie</b>	<b>113</b>
	Samenvatting	113
	8.1 Uitvallersanalyse	113
	8.2 Aantallen uitvallers met sterk externaliserend gedrag bij tussentijdse en eindmeting	114
	8.3 Uitvallersanalyse op kindkenmerken	115
	8.4 Uitval van scholen	122
<b>9</b>	<b>Een PAD voor iedereen?</b>	<b>123</b>
	Samenvatting	123
	9.1 Inleiding	123
	9.2 De samenhang tussen leerlingkenmerken en de effectiviteit van PAD	124
	9.3 De gehanteerde onderzoeksopzet	125
	9.4 Analyse van de kindgerelateerde problemen in de huidige onderzoeksgroep	127
	9.5 De invloed van kindkenmerken op de effectiviteit van PAD	131
	9.6 Conclusies en discussie	134
	Noten	136
<b>10</b>	<b>De school en de leraar op PAD</b>	<b>137</b>
	Samenvatting	137
	10.1 Inleiding	137
	10.2 De sleutelpositie van de leraar bij onderwijsvernieuwingen	139
	10.3 De gehanteerde onderzoeksopzet	141
	10.4 Resultaten	148
	10.5 Discussie	155
<b>11</b>	<b>De effectiviteit van PAD volgens de ouders</b>	<b>159</b>
	Samenvatting	159
	11.1 Inleiding	159
	11.2 Leren door informeren?	159
	11.3 Toetsing	160
	11.4 Resultaten	161
	11.5 Conclusie en discussie	163



<b>12</b>	<b>De breedte van het PAD</b>	<b>164</b>
	Samenvatting	164
	12.1 Inleiding	164
	12.2 De gehanteerde onderzoeksopzet	165
	12.3 Toetsing	166
	12.4 Conclusies en discussie	169
<b>13</b>	<b>PAD: Proberen Anders te Denken</b>	<b>171</b>
	Samenvatting	171
	13.1 Inleiding	171
	13.2 Agressie en SIP	172
	13.3 PAD en SIP	174
	13.4 PAD en Nederlands effectonderzoek	174
	13.5 Opzet en uitvoering van het huidige onderzoek	177
	13.6 Data-analyse	180
	13.7 Resultaten	181
	13.8 Conclusie en discussie	187
<b>14</b>	<b>Conclusies en algemene discussie</b>	<b>190</b>
	14.1 Inleiding	190
	14.2 Theoretisch kader	190
	14.3 Effectiviteitsonderzoek	191
	14.4 Moderatoren en mediators	194
	14.5 Kanttekeningen bij de methoden	198
	14.6 De wetenschappelijke en de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek	201
	Noot	206
	<b>Samenvatting</b>	<b>207</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>212</b>
	<b>Summary</b>	<b>224</b>
	<b>Dankwoord</b>	<b>228</b>
	<b>Curricula vitae</b>	<b>232</b>

## Inleiding

Ernstig agressief gedrag door leerlingen baart onweersproken veel zorgen (Van Kessel & Sikkes, 2007). Of de agressie de afgelopen jaren ook daadwerkelijk is toegenomen is daarbij in onze ogen niet de meest dringende vraag. Onze aandacht gaat uit naar de ervaren problematiek van de leerkracht en diens handelingsverlegenheid met dit probleem. Agressie bedreigt het gevoel van veiligheid, een basisvoorwaarde voor leer- en ontwikkelingsprocessen, ernstig. Er is voor onderwijssituaties echter nog geen in onderzoek effectief gebleken structurele aanpak ontwikkeld die een agressieve gedragsontwikkeling van leerlingen tegengaat. Op veel scholen wordt steeds vaker een preventie- en veiligheidsbeleid gevoerd, alhoewel de inhoud van dat beleid nog erg fragmentarisch is (Van Aarsen & Hoffius, 2007). In de praktijk zien we dat een klein, maar naar verhouding toenemend aantal scholen kiest voor een meer preventieve aanpak, gericht op het bevorderen van pro sociaal gedrag bij alle leerlingen, naast het om buigen van een agressieve gedragsontwikkeling bij leerlingen met gedragsproblemen. De goedbedoelde, pedagogisch soms goed doordachte initiatieven blijken echter vaak persoonsgebonden of situatiespecifiek en worden tot nu toe niet of nauwelijks op effectiviteit onderzocht. Waar dat wel is gebeurd, zijn ofwel nauwelijks effecten aangetoond, ofwel is de aanpak nauwelijks overdraagbaar naar andere onderwijssituaties. Zie bijvoorbeeld het overzicht met de geringe hoeveelheid effectieve schoolinterventies van de databank van het Nederlands Jeugd instituut: [www.jeugdinterventies.nl](http://www.jeugdinterventies.nl). Naar onze mening verdient onderzoek naar de effecten van een schoolgebonden aanpak van agressie een hoge prioriteit. In het kader van ons promotieonderzoek richten wij ons daarom op de effectiviteit van een pedagogisch gefundeerde, programmatische aanpak van agressie in het primair onderwijs.

Doel van dit proefschrift is na te gaan in hoeverre een programma voor sociale competentie, het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in het bijzonder, de agressieve gedragsproblemen bij jongens van 7-9 jaar kan verminderen. Daarnaast zijn we geïnteresseerd in factoren die de effectiviteit van dit programma meebepalen. We onderzochten daartoe in quasi-experimenteel onderzoek de werking van het programma gedurende twee jaar in scholen voor regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (REC cluster 4). Tevens verzamelden we data van controlegroepscholen die een andere, eveneens op de bevordering van pro sociaal gedrag en/of het tegengaan van agressie gerichte interventie toepasten. Deze zelfde dataset is door een collega-onderzoeker, Welmoet Merk, gehanteerd bij haar promotieonderzoek; waarbij zij zich beperkte tot de empirische bestudering van ontwikkelingsprocessen van jongens met ernstig agressief gedrag. Het in haar onderzoek (Merk, 2005) aangetoonde onderscheid tussen reactieve agressie en proactieve agressie is, naar wij aannemen, ook relevant bij de toetsing van de effectiviteit van een schoolgebonden interventie; in casu het PAD-leerplan.

Dit effectiviteitsonderzoek is tamelijk omvangrijk en leidt, naar verwacht wordt, tot een dubbelpromotie. Alle empirische deelstudies die in dit proefschrift beschreven worden maken deel uit van één longitudinaal onderzoek over een periode van twee

jaar. Het proefschrift heeft de vorm gekregen van een bundeling van artikelen, die al dan niet reeds gepubliceerd zijn of ter publicatie zijn aangeboden aan diverse Nederlandstalige wetenschappelijke tijdschriften. Ieder artikel, waarvan de eerstgenoemde auteur steeds de eerstverantwoordelijke is, vormt een eigen hoofdstuk. De beide auteurs achten zich echter ten principale aanspreekbaar op het gehele proefschrift. Tussen een aantal artikelen is een zogenaamd Intermezzo geplaatst om het verband tussen de artikelen te verhelderen of wezenlijke, niet-gepubliceerde informatie over deelonderwerpen weer te geven.

De eerste drie hoofdstukken in het nu voorliggende manuscript zijn de kaderstellende publicaties van deze dissertatie. In hoofdstuk 1 presenteren we een review van gepubliceerde effectiviteitsgegevens van sociale competentieprogramma's die in het Nederlandse primair onderwijs worden gehanteerd. We kijken in het bijzonder naar de onderzoeksdesigns en de effecten op leerlingniveau. In hoofdstuk 2 reageren we op een rapport van de Onderwijsraad, die pleit voor meer *evidence-based* onderwijs. We beargumenteren waarom niet uitsluitend methodologische criteria moeten worden aangelegd om het niveau van een onderzoek te beoordelen. Het Programma Alternatieve Denkstrategieën is een vertaling van een Amerikaans *evidence-based* preventieprogramma dat in het Nederlandse primair onderwijs op zo'n driehonderd scholen wordt gebruikt. In hoofdstuk 3 belichten we inhoud en opbouw van dit curriculum.

De hoofdstukken 4 tot en met 8 hebben de effectiviteitsbepaling van PAD als onderwerp. Er zijn metingen geweest bij aanvang van het onderzoek, na 1 jaar en na 2 jaar. Hoofdstuk 4 toont de resultaten van de meting na één jaar bij jongens in het primair onderwijs. Er is onderzocht of PAD invloed had op twee typen agressief gedrag: reactief agressief en proactief agressief gedrag. In Intermezzo 1 bespreken we de bodem-effecten die na de tussentijdse meting optraden bij de agressiemetingen bij de leerlingen met geringe externaliserende problematiek. Of PAD na één jaar interventie ook van invloed is op de agressieontwikkeling van uitsluitend de jongens met sterk externaliserend gedrag is beschreven in hoofdstuk 6. De effecten van twee jaar interventie bij deze groep jongens zijn terug te vinden in hoofdstuk 7. We sluiten de reeks artikelen over de effectiviteitsbepaling af met een tweede intermezzo over de gedurende het onderzoek uitgevallen leerlingen en de invloed van de uitval op het tot dan toe uitgevoerde onderzoek.

In de hoofdstukken 9 tot en met 13 doen we verslag van de moderatoren en mediators die bij de effectiviteit van PAD een rol speelden. In hoofdstuk 9 is nagegaan wat de samenhang is tussen diverse kindgerelateerde factoren en de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van agressie en is een moderator geïdentificeerd. Hoofdstuk 10 gaat in op de rol van leraar- en schoolfactoren, zoals het pedagogisch denken en handelen van leerkrachten, de implementatie van PAD en de tevredenheid van leraren over het curriculum. In de hoofdstukken 11 en 12 kijken we nader naar de effectiviteit van PAD volgens de ouders en naar de effectiviteit van PAD op met agressie samengaande psy-

chosociale problematiek volgens de leerkrachten. De effecten van PAD op sociale informatieverwerkingsprocessen worden beschreven in hoofdstuk 13.

Hoofdstuk 14 bevat conclusies en een algemene discussie over de voorafgaande hoofdstukken. Er wordt onder meer een samenvatting van de resultaten gegeven, er worden kritische kanttekeningen bij de onderzoekstechnieken geplaatst, de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie wordt bediscussieerd en we doen aanbevelingen voor onderzoekers en leraren van scholen.

# 1 Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs

Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82 (02), 137-159.

## Samenvatting

De Nederlandse samenleving, daarbij inbegrepen het onderwijs, ervaart een toename van problemen in het gedrag van kinderen en jongeren. De mening dat de school in de aanpak hiervan een taak heeft, wordt breed gedragen. Scholen proberen een voor hun situatie passende oplossing te vinden, onder andere door het gaan gebruiken van programma's ter bevordering van de sociale competentie. Deze interventieprogramma's trachten middels lessen met een methodische opbouw een (verdere) ontwikkeling van antisociaal gedrag bij kinderen te voorkomen.

Van een groot aantal Nederlandse sociale competentieprogramma's dat bestemd is voor kinderen in de basisschoolleeftijd blijken geen effectiviteitsgegevens bekend, dan wel zijn de gepubliceerde resultaten gebaseerd op onderzoek met een kwalitatief pover onderzoeksdesign. Inzicht hierin is voor de onderwijspraktijk van groot belang bij de afwegingen over de aanschaf en invoering van een dergelijk programma.

## 1.1 Inleiding

Het gedrag van kinderen en jongeren in de Nederlandse samenleving is een thema dat herhaaldelijk in de pers en in publicaties negatief aan de orde komt. In het algemeen is het Nederlandse publiek van mening dat ernstige en gewelddadige jeugdcriminaliteit de laatste jaren is toegenomen en dat steeds meer burgers er direct of indirect mee te maken krijgen. Ook op scholen klaagt men over toenemende gedragsproblemen, agressie en geweld. Scholen kunnen zowel in preventieve als in curatieve zin maatregelen nemen om deze problemen te voorkomen of op te lossen. Een maatregel die de laatste jaren aan populariteit wint, is de invoering van een programma met lessen ter bevordering van de sociale competentie. Het is echter de vraag of een dergelijk programma leidt tot de gewenste effecten. In dit artikel willen we, na een verkenning van de interventiemogelijkheden die scholen in het primair onderwijs ter beschikking staan, ingaan op de vraag in hoeverre er over de diverse lesprogramma's een onderbouwde uitspraak gedaan kan worden over hun effectiviteit.

## 1.2 Onrust in de Nederlandse scholen

In dit artikel hanteren wij de term antisociaal gedrag als overkoepelend begrip voor een aanhoudend gedragspatroon waarbij de grondrechten van anderen en de leeftijdsgebonden sociale regels en normen worden overschreden (Kazdin, 1997). Met deze definiëring wordt erkend dat het begrip antisociaal gedrag mede normatief bepaald is, dat de concretisering ervan gebonden is aan tijd en sociale omstandigheden. Ondanks dit gebrek aan objectivering is echter wel duidelijk dat de Nederlandse samenleving, de scholen in het bijzonder, het gedrag van de jeugd in toenemende mate als een probleem ervaart. Zo rapporteren de Permanente Commissies Leerlingenzorg (PCL), de commissies die beoordelen of basisschoolleerlingen toelaatbaar zijn tot het speciaal basisonderwijs, dat sociaal-emotionele problematiek steeds vaker als verwijzingsgrond wordt aangevoerd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004a). En ook de onderwijsinspectie maakt in het Onderwijsverslag 2002/2003 (2004, p. 20) melding van het feit dat incidenten die het gevoel van veiligheid aantasten (pesten, chantage, bedreiging) op vrijwel alle basisscholen voorkomen.

Er lijkt dus breed de behoefte te bestaan aan een doelgerichte aanpak van een antisociale gedragsontwikkeling bij jongeren; bij voorkeur reeds op jonge leeftijd startend. Er is de afgelopen tien tot vijftien jaar in Nederland een groot aantal projecten en programma's geïnitieerd, maar er is slechts in zeer beperkte mate evaluatieonderzoek verricht naar de doelmatigheid en de kosten-baten verhouding van deze interventies (Boendermaker, Van der Veldt & Booy, 2003; Loeber, Slot & Sergeant, 2001). De vraag wordt daarmee: Welke interventiemogelijkheden staan scholen nu ter beschikking om een systematisch en inhoudelijk verantwoord, effectief onderwijsaanbod vorm te geven op dit gebied van de sociale en emotionele ontwikkeling?

## 1.3 Bevordering van de sociale competentie binnen de school

Met name in het primair onderwijs (het regulier en speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs in scholen binnen regionale expertisecentra) zoekt men, in aanvulling op het gebruikelijk pedagogisch handelen, naar een structurele, teamgerichte aanpak van antisociaal gedrag en de bevordering van prosociaal gedrag. Er is een steeds groter aanbod van programma's (methodes, lespakketten en projecten) om het sociaal functioneren van de leerlingen te verbeteren en (de ontwikkeling van) antisociaal gedrag te voorkomen c.q. te verminderen. Kernbegrip hierbij is de term 'sociale competentie': het vermogen om in de complexe werkelijkheid met steeds verschillende omstandigheden adequaat om te gaan met de belangen van zichzelf en met die van de anderen (Hoogenkamp & Struiksmá, 2003; Ten Dam & Volman, 1999). Het begrip 'adequaát' verwijst hierbij zowel naar de leeftijd (of beter gezegd: het ontwikkelingsniveau) van het kind als naar de in die sociale situatie geldende waarden en normen. Voorwaarden

van sociale competentie zijn bijvoorbeeld het hebben c.q. het ontwikkelen van inzicht in sociale situaties (bijvoorbeeld het onderscheid kunnen maken tussen waarneembaar gedrag en de achterliggende gevoelens en motieven van alle betrokkenen, het overwegen en evalueren van het eigen gedrag voor wat betreft de eigen doelstellingen, de belangen van de anderen en de in die specifieke sociale situatie geldende normen) en daarop gebaseerd het beschikken over een gedifferentieerd gedragsrepertoire met zowel prosociale als asertieve elementen. De sociale, de emotionele, de cognitieve en de morele ontwikkeling vormen dus de basis van de sociale competentie van kinderen (Van Lier, Hoeben & Van Lieshout, 1992a). Cruciaal bij het begrip 'sociale competentie' is dat het gedifferentieerde en zich steeds verder ontwikkelende gedragsrepertoire ook daadwerkelijk in de dagelijkse leefsituaties waargenomen kan worden. Voor een overzicht van definiëerings- en daarmee samenhangende operationalisatievraagstukken van het begrip 'sociale competentie' verwijzen wij naar Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram, Ledoux en Peschar (2003). In het onderwijs wordt het begrip 'sociale competentie' vooral vanuit een ontwikkelingspsychologisch denkkader ingevuld. Bij een ruimere begripsdefiniëring spelen aspecten van kritisch burgerschap en sociale participatie in een multiculturele samenleving als doelstellingen van de sociale competentie een belangrijke rol. In de leerplannen en methodes voor het primair onderwijs en in evaluatieonderzoeken naar het effect van deze programma's ontbreekt het burgerschapsperspectief echter tot op heden. In dit artikel wordt daarom de smallere, ontwikkelingspsychologisch gefundeerde en daarmee eenvoudiger te operationaliseren invulling van het begrip 'sociale competentie' gehanteerd. De term *Programma ter bevordering van de sociale competentie* zal daarbij worden gebruikt als algemene term voor een methodisch opgebouwd lessenpakket met doelstellingen op het terrein van het sociaal en emotioneel functioneren, in diverse situaties waarin leerlingen zich bevinden.

Matser (1990) bepleit een systematische opbouw van activiteiten en maatregelen die gericht zijn op een optimale sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hij ontwikkelde hiertoe het model Sociaal-Emotionele Vorming, dat bestaat uit twee preventieve interventieniveaus en één curatief interventieniveau: het pedagogisch klimaat, de algemene aanpak en de specifieke aanpak.

### **Preventieniveau 1: pedagogisch klimaat**

Het *pedagogisch klimaat* kan worden gezien als het primaire preventieve interventieniveau. Vanuit de missie en de visie van de school streeft het schoolteam naar de realisatie van gezamenlijk geformuleerde doelen. Een schoolteam probeert daarmee gedragsproblemen te voorkomen door aandacht te besteden aan onderlinge afstemming en reflectie op de interpretatie van leerlinggedrag, aan het dagelijks handelen van leerkrachten en aan de materiële en immateriële leeromgeving. Naast professionalisering van de omgangsstijl van leerkrachten wijst Matser (1990) op het belang van een met zorg ingerichte leer- en leefomgeving en een beleid waarbinnen regelgeleid gedrag wordt aangeleerd, gecontroleerd en geëvalueerd.

Op dit niveau zijn er programma's ontworpen om de klassenorganisatie te verbeteren en op schoolniveau onderling af te stemmen, om het speel- en werkgedrag van kinderen systematisch te bevorderen, om een regelsysteem in te voeren en om de klassensfeer te verbeteren. Voorbeelden van dergelijke programma's zijn *BAS: Bouwen aan een Adaptieve School* (Wildeboer, 2000), *GIP: Van groepsgericht naar individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht* (Roozendaal & Visser-Meijman, 1998) en *Taakspel* (Van Lier, 2002). Afhankelijk van de gegeneraliseerde effecten van deze aanpak op het gedrag van leerlingen in het algemeen (binnen en buiten de school) kunnen scholen overwegen om een van de activiteiten uit het tweede preventieniveau in te voeren.

### **Preventieniveau 2: de algemene aanpak**

Scholen kunnen in het verlengde van het pedagogisch klimaat kiezen voor een extra preventief interventieniveau: *de algemene aanpak*. Wanneer ervaren wordt dat leerlingen voortdurend onvoldoende sociaal gedrag vertonen in de dagelijkse omgangssituaties kunnen scholen uit een aantal planmatige activiteiten kiezen. Een eerste mogelijkheid is de invoering van een sociaal competentieprogramma. Door middel van groeps gesprekken en gezamenlijke oefeningen op het terrein van sociaal-emotioneel inzicht en vaardigheden, uitgevoerd door de eigen leerkracht, hoopt men het gedragsrepertoire van de leerlingen in diverse situaties te beïnvloeden. Deze programma's bestaan uit interventies binnen de schoolklas, en richten zich op alle leerlingen uit de groep. De leerlingen zijn dus niet vooraf op bepaalde kenmerken geselecteerd. Andere mogelijkheden op het niveau van de algemene aanpak zijn het gericht bevorderen van de groepsvorming (zie bijvoorbeeld Gieles, Konig & Lap, 1996) en het projectmatig behandelen van specifieke deelaspecten op het terrein van het sociaal en emotioneel functioneren, zoals pesten, geweld, verliefdheid en drugs.

### **Curatief niveau: de specifieke aanpak**

*De specifieke aanpak* betreft het zogenaamde curatieve interventieniveau. Scholen kiezen hier voor een aanpak gericht op het begeleiden en/of behandelen van die (groepen) leerlingen die sociaal-emotionele problemen vertonen zoals sociale angst, faalangst of antisociaal gedrag, en daarmee een verhoogd tot zeer hoog risico lopen voor het verder ontwikkelen van antisociaal gedrag en andere psychosociale problemen in de volwassenheid. Ook op dit niveau kunnen medewerkers van de school gebruikmaken van diverse trainingsprogramma's.

Het door Matser (1990) gehanteerde onderscheid tussen een preventieve en een curatieve aanpak verschilt enigszins met wat in de literatuur gebruikelijk is. Zo definieert Brezinka (2002) 'preventie' als het voorkómen van antisociaal en/of delinquent gedrag in de volwassenheid. Alle programma's ter behandeling van gedragsproblemen bij jeugdigen kwalificeert zij daarom als preventief, tenzij het programma's voor reeds delinquentie jongeren betreft; slechts dan spreekt zij over curatieve programma's. Een dergelijke



definiëring van het begrip 'preventie' lijkt ons voor het onderwijs echter niet functioneel. Het begrip 'preventie' wordt daar meer gehanteerd voor het bevorderen van de sociale competentie in het algemeen, bij alle leerlingen, door het creëren van situaties waarin pro sociaal gedrag wordt bevorderd en antisociaal gedrag zoveel mogelijk wordt voorkomen.

Zowel scholen voor regulier basisonderwijs (met leerlingen uit allerlei sociaal-economische en etnische achtergronden) als scholen voor speciaal onderwijs (met leerlingen met diverse gedrags- en ontwikkelingsproblemen) hebben behoefte aan een programma met een groepsgebonden, algemene aanpak. De term 'curatief programma' wordt in onderwijssituaties doorgaans gehanteerd voor een methodische aanpak van leerlingen die in vergelijking met de totale schoolpopulatie extra problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling vertonen en daarvoor binnen de schoolsituatie georganiseerde, specifieke aandacht behoeven (individueel of in groepjes). In een aantal schooltypen in het speciaal onderwijs, waar sociaal-emotionele problematiek inherent is aan de problematiek van de schoolpopulatie, is een onderverdeling in preventieve en curatieve programma's daardoor kunstmatig. De indeling 'algemene aanpak' versus 'specifieke aanpak' is in een dergelijke situatie een beter passende.

Scholen kunnen zich bij de keuze van een sociaal competentieprogramma in eerste instantie oriënteren op de mogelijkheden van de preventieve programma's die als een algemene aanpak in de eigen praktijksituatie toepasbaar lijken. Naast een gerichte stimulering van sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten bij de leerlingen zouden deze programma's ook de leerkrachten steun moeten bieden in het systematisch en daadwerkelijk bevorderen van de sociale competentie van de leerlingen in de dagelijkse onderwijssituaties. Een voornamelijk preventieve benadering, dus gericht op het totale sociale systeem van de leerlingen, lijkt meer kansen te bieden voor een effectieve aanpak van antisociaal gedrag en het bevorderen van de sociale competentie dan een geïsoleerde aanpak bij kinderen met risicogedrag of met een reeds ontwikkeld afwijkend gedragspatroon. En voorkomen is waarschijnlijk niet alleen beter, maar ook goedkoper dan genezen. Volgens Dodge (2002) is de invoering van een preventieprogramma dat zich richt op bijvoorbeeld school en gezin in economisch opzicht al een verstandige investering als 3% van de kinderen die het in zich hebben om crimineel te worden, kunnen worden behoed voor een gewelddadige carrière.

De belangstelling voor preventieprogramma's is de laatste tien jaar sterk toegenomen (Ince, Beumer, Jonkman & Vergeer, 2004). Echter, het aanbod is groot en er bestaat op scholen weinig kennis omtrent de inhoud, werkwijzen en effecten van deze programma's. Voor het afwegingsproces of invoering van een sociaal competentieprogramma op een school zinvol kan zijn, is kennis over de werkzaamheid en doeltreffendheid van een programma echter onontbeerlijk. Veel leerkrachten hopen dat door het gebruik van een dergelijk programma het door hen steeds vaker gesignaleerde antisociale gedrag binnen de klas zal verminderen of verdwijnen. De vraag is nu in hoeverre het gebruik van een programmatische aanpak effectief is: bevordert het programma daadwerkelijk en blijvend adequaat pro sociaal gedrag van de leerlingen c.q. vermindert het antisociaal gedrag?

## 1.4 Inhouden van sociale competentieprogramma's

De diverse programma's op het gebied van de sociale competentie kennen elk een eigen invalshoek en hanteren voor de beschrijving daarvan een eigen terminologie. Rechtstreekse vergelijking van doelstellingen en thema's is daardoor niet eenvoudig. In de Verenigde Staten publiceerde CASEL, the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2002), een gids waarin programma's op diverse aspecten met elkaar worden vergeleken. Het lijkt ons vanuit het oogpunt van transparantie aanbevelenswaardig dat ook Nederlandse preventieprogramma's op objectieve wijze inhoudelijk nader worden geanalyseerd. In Nederland deden Ince, Beumer, Jonkman en Pannebakker (2001) en Boendermaker et al. (2003) hiertoe al een eerste poging, zij het dat de door hen geïnventariseerde interventies niet uitsluitend op het primair onderwijs betrekking hadden, maar ook op bijvoorbeeld residentiële en ambulante hulpverlening, en evenmin een volledig beeld van het onderwijsgerelateerde aanbod geven.

Scholen die willen gaan werken met een leerplan in de eigen school zullen zich de vraag moeten stellen of zij, op grond van de teamvisie op haar pedagogische taakstelling (in hoeverre is sociaal-emotionele vorming, mede gezien de problematiek van haar leerlingen, een taak van de school), de voorkeur geven aan een programma voor een algemene aanpak gericht op de totale schoolbevolking. Met als volgende vraag: moet een dergelijk programma dan een zo breed mogelijk terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling bestrijken, of zich op zeer specifieke aspecten daarvan richten? Goleman (1996) verwijst in dit verband naar een vijf jaar durend project, gesponsord door het W.T. Grant Foundation. Een consortium van Amerikaanse onderzoekers bestudeerde diverse preventieprogramma's. Zij destilleerden uit deze meta-analyse de zogenaamde actieve ingrediënten die van cruciaal belang bleken te zijn voor geslaagde programma's op scholen. De uitkomsten van dit project suggereren dat een sociaal competentieprogramma met een breed aanbod (met zowel sociale en emotionele begrip- als gedragscomponenten) de beste perspectieven biedt. In onze verdere analyse maken wij daarom onderscheid tussen gemeten effecten op het gebied van de sociale en emotionele cognitie en die op het gebied van sociale vaardigheden in diverse sociale situaties.

## 1.5 Effectonderzoek

Deze paragraaf geeft een overzicht van effectstudies naar een aantal door ons geselecteerde programma's ter bevordering van de sociale competentie. Deze selectie vond plaats op grond van de volgende criteria:

- Het programma behoort volgens het model Sociaal-Emotionele Vorming van Matser (1990) tot de algemene aanpak of tot de specifieke aanpak.
- Het programma wordt gehanteerd in het Nederlandse primair onderwijs.
- Het programma kan worden uitgevoerd door de groepsleerkracht dan wel door

andere gespecialiseerde collega's, maar wel binnen de eigen schoolsituatie en onder de verantwoordelijkheid van de school.

- Onderzoek naar de effectiviteit van dit programma is gepubliceerd in de nationale of internationale vakliteratuur en/of internet, dan wel is toegankelijk via de Nederlandse Centrale Catalogus (NCC).

Aan de hand van deze vier criteria is een literatuuronderzoek uitgevoerd. We hebben ons gericht op artikelen in buitenlandse en Nederlandse vakbladen, internationale en nationale boeken en Nederlandse rapporten of scripties. Er is daarbij gebruikgemaakt van zoeksystemen van Nederlandse bibliotheken, zoekmachines van diverse universiteiten en de algemene internetzoekmachines. Er is gezocht onder de volgende zoektermen:

- programma, leerplan, interventie
- basisschool, speciaal onderwijs, kinderen, kleuters
- sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden, sociale cognitie, sociale competentie
- effect, effectiviteit, effectmeting, onderzoek.

Een eerste oriëntatie op de in basis- en speciaal onderwijs gebruikte sociale competentieprogramma's levert op dat er opvallend veel lesmateriaal voorhanden is. Een voorzichtige schatting, gebaseerd op tellingen in mediatheken van onderwijsbegeleidingsdiensten en een oriëntatie op de website <http://www.sociaalemotioneel.nl> van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), leidt tot een aantal van ruim veertig verschillende producten (programma's en projectmaterialen) die zich op (onderdelen van) de sociale competentie richten. Het is niet ondenkbaar dat dit aantal in werkelijkheid nog hoger zal zijn, omdat op diverse plekken in ons land door particuliere instituten, uitgeverijen en schoolbegeleidingsdiensten voortdurend nieuwe materialen worden ontwikkeld. Slechts enkele van deze programma's zijn echter, naast een vaak a-systematische verzameling van gegevens over de satisfactie bij leraren en/of de leerlingen, onderzocht op effectiviteit. Zo zijn er bijvoorbeeld over de in de onderwijspraktijk redelijk veel gehanteerde programma's *Sova-in-de-klas* (Kempers et al., 1996), *Rots en water* (Ykema, 2002) en *Ik, jij, wij* (Houterman, Snoek, Glazenborg, Fraaij & Haspel, 1993) geen gepubliceerde effectiviteitsgegevens bekend. Bij programma's waarnaar wel onderzoek is verricht, zijn er aanzienlijke onderlinge verschillen in onderzoeksopzet en generaliseerbaarheid van de uitkomsten. Achtereenvolgens zullen wij hier overzichten presenteren van de tot op heden wél bekende effecten van de sociale competentieprogramma's op het niveau van de algemene aanpak die in het Nederlandse primair onderwijs worden gebruikt en van de programma's die bedoeld zijn voor een specifieke aanpak. We hanteren daarbij een alfabetische volgorde van programmatitels. In de overzichten is van ieder onderzoek een aantal wezenlijke aspecten m.b.t. de generaliseerbaarheid weergegeven:

- Onderzoeksdesign: De wetenschappelijke kwaliteit van het design wordt weer-

gegeven met behulp van een vijfpuntsschaal. Zo bevatten designs met de hoogste waardering een interventie- en een controlegroep en is gebruikgemaakt van een pre- en posttestmeting plus meerdere *follow-ups*. Zie ook de legenda van de tabel.

- Aantal proefpersonen.
- Beschrijving van de proefpersonen: vanuit welke setting komen de proefpersonen, wat is de gemiddelde leeftijd etc.?
- Beschrijving van de interventie: aantal sessies, tijdsduur van een sessie etc.
- Effecten – uitgesplitst naar sociale cognitie en sociale vaardigheden/gedrag: significante verschillen (tussen interventiegroep en controlegroep) in de posttest.
- *Follow-up*: significante effecten een aantal maanden na de posttest.
- Overall score: beoordeling van onderzoeksopzet en de resultaten.

Een verdergaande analyse en vergelijking van de onderzoeken is achterwege gebleven. Zo is bijvoorbeeld geen indicatie gegeven van de kwaliteit van de gehanteerde meetinstrumenten. Slechts een enkele van de recent ontwikkelde en gehanteerde onderzoeksinstrumenten beschikt namelijk over een COTAN-oordeel (Evers, Van Vliet-Mulder, Resing, Starren, Van Alphen de Veer & Van Boxtel, 2002). Vermelding van deze gegevens levert geen meerwaarde op. Evenmin zijn de effectgroottes bij de diverse onderzoeken vermeld. Door de grote onderlinge verschillen in de kwaliteit van de gehanteerde onderzoeksdesigns zou een berekening van de effectgrootte gebaseerd worden op onderling onvergelijkbare gegevens.

### **Algemene preventieprogramma's voor sociale competentie**

Op basis van deze selectie is een aantal preventieprogramma's voor sociale competentie nader beschouwd, die doorgaans als een algemene aanpak binnen een school of klas worden gehanteerd (zie Tabel 1.1).

#### **Beter omgaan met jezelf en de ander**

Het preventieve programma *Beter omgaan met jezelf en de ander* (Vos, Kersten, Van Casteren, Dennissen, Boer & Jansen, 1994) is gebaseerd op de interactionele theorie van Van Lier, Hoeben en Van Lieshout (1992b) en richt zich op de onder-, midden- en bovenbouw van de basisschool. In een onderzoek van Van der Lee (1997) werd het programma uitgevoerd onder 45 leerlingen van een LOM-school. De controlegroep bestond uit 43 personen. In de metingen werden bij leerlingen en leerkrachten gegevens verzameld over houdingen, opvattingen en gedrag. Van der Lee (1997) kan bij een onderzoek op de LOM-school geen effecten van het programma aantonen, wat hij onder andere toeschrijft aan de geringe lessenfrequentie.

#### **Het Blauwe Boek**

*Het Blauwe Boek* (Collot d'Escury-Koenigs, 1998) is een zowel preventief als curatief inzetbaar interventieprogramma voor kinderen van 4 tot 8 jaar. Het programma bevat

28 rollenspelen om sociale cognitie en sociale vaardigheden te stimuleren. In een eerste studie (Koenigs & Oppenheimer, 1985) konden geen effecten van het interventieprogramma worden vastgesteld. In een tweede onderzoek (Collot d' Escury-Koenigs, 1990) bleek dat kinderen met sociaal-emotionele problemen hun achterstand met betrekking tot perspectiefnametaken verkleinden ten opzichte van kinderen zonder deze problemen. In de *follow-up* (na 18 maanden) bleek echter dat dit effect slechts tijdelijk was. Blijkbaar zijn voor blijvende effecten langduriger en intensiever interventies noodzakelijk.

### **Ik kan goed onderhandelen**

*Ik kan goed onderhandelen* (Grol & Zengerink, 1990) is een lessenserie sociale vaardigheden ontwikkeld op een school verbonden aan een pedologisch instituut. Het programma bevat vijflessencycli, waaronder twee voor geïndiceerde groepen (curatief gebruiksniveau). Een onderzoek van Zengerink (1993) onder 42 leerlingen uit de bovenbouw van deze school, waarvan er 21 die gedurende een schooljaar 20 sova-lessen kregen, toonde verbeteringen aan in de sociale competentie van deze kinderen. Zowel door de leerkrachten als de ouders van de kinderen werden er significante gedragsveranderingen geconstateerd. Het programma *Ik kan goed onderhandelen* is inmiddels in geringe mate herzien en krijgt als titel *Ik kan goed samen spelen* en werken.

### **Kanjertraining**

De *Kanjertraining* (Weide, 2003) is een korte training in sociale vaardigheden bestemd voor kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 16 jaar. De training wordt zowel in particuliere praktijken als op scholen gegeven en is dus zowel curatief als preventief inzetbaar. De effecten van dit programma zijn niet gepubliceerd in de vakliteratuur, maar op de website van de ontwikkelaar ([www.kanjertraining.nl](http://www.kanjertraining.nl); mei 2004). Weide claimt dat het programma bij 80% van de kinderen effectief is op het terrein van gedrag. Ook de concentratie op school en de leerresultaten (CITO-scores rekenen) zouden positief door het programma worden beïnvloed. Ook op langere termijn zouden effecten merkbaar zijn. De weergave van de onderzoeken waarop deze uitspraken gebaseerd zijn, is echter zeer onvolledig en bestaat grotendeels uit onbewerkte ruwe gegevens en gemiddelde scores zonder achtergrondinformatie; statistische toetsing is achterwege gebleven. Interpretatie van de onderzoeksgegevens is daardoor niet mogelijk.

### **Leefstijl**

*Leefstijl* (Schulte, 1999) is een van de meest gebruikte preventieprogramma's in het Nederlandse basisonderwijs. Het is gebaseerd op het Amerikaanse programma *Skills for Growing*. Volgens Gilman (1991) en Kim (1995) leidt *Skills for Growing* tot significante verbeteringen op het gebied van onder andere kennis van vriendschappen, besluitvaardigheid, probleemoplossingvaardigheden en gezond gedrag. De resultaten van de Amerikaanse effectonderzoeken zijn echter niet in Tabel 1.1 opgenomen, omdat het Nederlandstalige programma *Leefstijl* geen directe vertaling is van *Skills for*

*Growing*, maar een nieuw ontworpen lessenserie, ten dele gebaseerd op (eerder vertaalde) Amerikaanse lessen voor het voortgezet onderwijs. Er is geen effectiviteitsonderzoek verricht naar het programma *Leefstijl*; er zijn uitsluitend ruwe gegevens beschikbaar van een in opzet en kwaliteit beperkt tevredenheidsonderzoek (Brede Welzijnsinstelling Waalre, 2002).

### **Marietje Kessels Project**

Het *Marietje Kessels Project* (Van Helvoort & Clarijs, 1999) bestaat uit lessen zelfbescherming voor jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool. In de lessen komt zowel mentale als fysieke weerbaarheid aan de orde. Hieronder wordt verstaan dat kinderen leren met meer zelfvertrouwen en respect contacten met andere kinderen en volwassenen aan te gaan, wat zichtbaar moet worden in hun verbaal en non-verbaal gedrag. In een uitgebreid onderzoek (twee tranches) van Van der Vegt, Diepeveen, Klerks, Voorpostel en De Weerd (2001) met 36 interventie- en 35 controlescholen en honderden proefpersonen, bleken jongens uit de interventiegroep na vier maanden significante vooruitgang te boeken op kennis- en attitudeaspecten (mentale weerbaarheid). Aandachtspunten voor de interpretatie van dit onderzoek zijn de gerapporteerde problemen met de therapietrouw bij de deelnemende scholen: er werd massaal afgeweken van de voorgeschreven lesfrequentie en -duur, en het aantal deelnemende scholen en respondenten nam eveneens sterk af gedurende het onderzoek.

### **PAD-leerplan**

Het *PATHS Curriculum, Promoting Alternative Thinking Strategie* (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987a) is een van oorsprong Amerikaans preventieprogramma dat uitgebreid is onderzocht. Nederlandse scholen voor basis- en speciaal onderwijs maken sinds 1987 gebruik van een directe vertaling van dit leerplan, het *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD-leerplan)*; Greenberg et al., 1987b). Bij de vertaling en bewerking is, volgens de vereisten van de crossculturele validering van instrumenten, de weg gevolgd van vertalen en waar noodzakelijk terugvertalen en verifiëring, waarbij er regelmatig en intensief overleg plaatsvond tussen auteurs en vertaler. De uiteindelijke verschillen tussen beide versies zijn minimaal; het *PATHS-curriculum* en het *PAD-leerplan* mogen derhalve als (grotendeels) identieke programma's worden beschouwd. Onderzoek van Greenberg en Kusché (1996, 1997, 1998) toont zowel in nametingen als *follow-up* dat *PATHS* op diverse aspecten effectief is. Men rapporteert significante vooruitgang op onder andere emotiewoordschat, emotioneel besef, emotioneel begrip, en sociale probleemoplossing. De Conduct Problems Prevention Research Group (1999b) richtte zich op de effecten in de klas. Er werd onderzoek verricht binnen de context van de Fast Track Prevention Trial, waarbij 7560 leerlingen uit bijna 400 klassen betrokken waren. Een deel van de ouders van deze leerlingen participeerde echter tevens in een oudercursus, wat waarschijnlijk een positief-versterkend effect heeft op de effectiviteit van *PATHS*. De sociometrische gegevens en observaties toonden significante

verbeteringen op onder andere agressie en pedagogisch klimaat. Opvallend in dit onderzoek is dat er in het oordeel van leraren geen significante verschillen werden gevonden in de waarneming van problematisch gedrag van leerlingen. In Groot-Brittannië vond Reed (1999) bij kinderen met een auditieve handicap significante vooruitgang bij kinderen die PATHS hadden gevolgd voor wat betreft emotieherkenning, emotiebenoeming, zelfbeeld en emotionele aanpassing. Hoewel onderwijs en opvoeding in zowel de Verenigde Staten als in Groot-Brittannië in enige mate verschillen van de Nederlandse situatie, kunnen deze onderzoeksresultaten geïnterpreteerd worden als een duidelijke aanwijzing dat hantering van het PATHS-curriculum in de westerse samenleving veelbelovend is voor diverse aspecten van de sociale competentie. In Nederlands onderzoek (Joha, Van Luit & Vermeer, 1999; Van Opstal, 1994) worden significante, maar door de gekozen onderzoeksdesigns en de kleine onderzoeksgroepen niet eenduidig te interpreteren onderzoeksresultaten bij dove en langdurig zieke kinderen gevonden. In 2002 is het promotieonderzoek naar de effectiviteit van PAD op de agressie van externaliserende jongens in het Nederlandse primair onderwijs gestart, waarover in deze dissertatie wordt gerapporteerd. Tevens is effectonderzoek naar de brede implementatie van het PAD-leerplan in het regulier basisonderwijs in uitvoering (door Trimbos en het NIZW); de eerste publicaties hierover worden in 2008 verwacht.

### **Zeg nou zelf**

*Zeg nou zelf* (Rikken, Dekkers & Stein-Brinkerhof, 1990) is een programma sociale weerbaarheid voor de bovenbouw van de basisschool. Van der Meijden en Geelen (1995) vonden in nametingen geen verschillen tussen de interventie- en de controlegroep wat betreft sociaal functioneren, zelfvertrouwen en psychisch welbevinden. In een *follow-up* onderzoek (na zes maanden) bleek de interventiegroep echter wel significant beter te scoren op sociaal functioneren. Een aantal contextkenmerken bleek van significante invloed op de vooruitgang op sociaal functioneren: een goede sfeer in de klas tijdens de uitvoering van het leerplan, een hoge leerkrachtmotivatie en een consequente lesstijl met duidelijke regelgeving van de leerkracht.

*Samengevat:* Slechts een gering aantal algemene preventieprogramma's voor sociale competentie is op inzichtelijke wijze onderzocht op effectiviteit, waarbij er over het algemeen kwalitatief povere onderzoeksdesigns zijn gehanteerd en de onderzoeksgroep vaak uit een relatief klein aantal personen bestaat. Diverse onderzoeken tonen een teleurstellend resultaat: slechts enkele effecten op deelterreinen worden vermeld. Replicatieonderzoek ontbreekt veelal, waardoor niet uitgesloten kan worden dat gevonden resultaten (deels) situatieafhankelijk zijn. Gezien de positieve resultaten in meerdere studies en in *follow-up* onderzoek lijkt het programma *PATHS* (in de Nederlandse vertaling *PAD-leerplan*) op dit moment het programma dat enerzijds het best is onderzocht en waarvan anderzijds de effectiviteit het best is aangetoond.

Tabel 1.1 Overzicht van effectstudies naar algemene preventieprogramma's voor sociale competentie

Programma, onderzoeker en jaar publicatie	Kwaliteit Design <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
<b>Beter omgaan met jezelf en de ander</b> <i>Van der Lee, 1997</i>	***	**	6 middenbouw-groepen van een lom-school (3 groepen IG en 3 groepen CG); gem. leeftijd 10.8-10.9 jaar.	IG ontving in schooljaar 1995/1996 wekelijkse lessen conform de methode.	Geen duidelijke effecten gemeten.	Geen duidelijke effecten gemeten.		-
<b>Het Blauwe boek</b> <i>Koenigs &amp; Oppenheimer, 1985</i>	***	*	Twee groepen kleuters van MKD (IG en CG) en een groep kleuters basisonderwijs (CG); gem. leeftijd 4.11 jaar.	IG kreeg 20 lessen van 30 minuten.	IG ontwikkelt zich significant beter op perspectief-nemen dan de controlegroep zonder interventie, maar slechter dan de controlegroep bestaande uit kleuters met een normale ontwikkeling.			-
<b>Het Blauwe Boek</b> <i>Collot D' Escury-Koenigs, 1990</i>	****	**	Twee groepen kleuters van MKD (IG en CG) en een groep kleuters basisonderwijs (CG); gem. leeftijd 4.8 jaar.	IG (24 kleuters) kreeg 28 lessen van 25 minuten.	IG van het MKD maakt tussen pre- en posttest de grootste significante groei door.		Na 18 maanden: IG van het MKD kan eerdere groei niet vasthouden.	-



<b>Ik kan goed onderhandelen</b> <i>Zengerink, 1993</i>	***	*	IG: 2 bovenbouwgroepen van school verbonden aan P.I. Noord Nederland (11-13 jaar).  CG: 3 bovenbouwgroepen van school verbonden aan P.I. in A'dam.	IG ontving 20 sova-lessen van 1 uur in periode september 1991 - juni 1992.	Kinderen IG scoren pretest significant hogere negatieve zelfverwachting. Posttest laat geen significante verbetering zien.	Ouders van IG melden significante toename van gedragsproblemen en afname op teruggetrokkenheid; ouders CG zien significante afname van gedragsproblemen. Leerkrachten IG scoren de kinderen significant minder teruggetrokken en sociaal competent.		+
<b>Kanjertraining</b> <i>Weide, 2003</i>	**	*	Kinderen aangemeld bij particuliere praktijk. Kinderen op een basisschool. (Midden- en bovenbouw)	Training van 10 lessen.		Onduidelijk of effecten significant zijn.		--
<b>Leefstijl</b> <i>Brede welzijnsinstelling Waalre, 2002</i>	*	**	Leerlingen, leerkrachten en ouders van 5 basisscholen in Waalre. (3 scholen werken met Leefstijl, 2 scholen geven catecheselessen).	Niet bekend.	Onduidelijk of effecten significant zijn.	Onduidelijk of effecten significant zijn.		--
<b>Marietje Kessels Project</b> <i>Van der Vegt et al., 2001</i>	****	*****	Leerlingen basisschoolgroep 7-8; 11-12 jaar.	12 lessen weerbaarheidstraining van 45 - 90 minuten.	Significante effecten IG op kennis en attitude t.a.v. aspecten van weerbaar gedrag.	Leerkrachten vinden meisjes uit IG significant weerbaarder.	Na 4 maanden. N= 607. Vooral bij jongens significante effecten op onderdelen van kennis, attitude en vaardigheden.	++

Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs

<b>PAD</b> <i>Van Opstal, 1994</i>	**	*	Leerlingen van school voor langdurig zieke kinderen (Izk); 6;7-10;9 jaar.	8 maanden klassikale lessen (november-juni).	Significant hogere scores m.b.t. zelf-waardering, sociaal inzicht en logisch redeneren.	Significant hogere scores m.b.t. zelfcontrole, sociale vaardigheden.		+/-
<b>PAD – meerjarige versie</b> <i>Joha et al., 1999</i>	*	*	Leerlingen van dovenscholen; 10-11 jaar.		Volgens ouders en leerkrachten kleine maar significante veranderingen: beter vermogen gevoelens van zichzelf en anderen te herkennen en te benoemen.	Volgens ouders en leerkrachten kleine maar significante gedragsveranderingen: vergrote sociale vaardigheden, beheersing emoties, reguleren van gedrag in conflictsituaties, probleemoplossingsvaardigheden verbeterd.		+/-
<b>PATHS (USA)</b> <i>Greenberg, Kusché et al., 1995</i>	***	****	Leerlingen uit grades 1-3; regulier en speciaal onderwijs.	Klassikale lessen binnen 1 schooljaar (oktober-mei).	Algemeen: Significante verbeteringen in emotioneel beseffen emotioneel begrip. LIn uit het speciaal onderwijs vooral meer begrip van eigen en andermans emoties. LIn regulier onderwijs. meer kennis van complexe emoties. Geen duidelijke effecten op metacognitief niveau t.a.v. eigen emoties.	Significante verbeteringen in emotiewoordenschat.		+

<b>PATHS (USA)</b> <i>Greenberg &amp; Kusché, 1996, 1997</i>	*****	***	Leerlingen uit grades 2-3; regulier onderwijs.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	IG significante vooruitgang op emotioneel begrip. Voorts hogere score op non-verbale planningsvaardigheden.	IG significante vooruitgang op sociale probleemoplossing (minder agressieve oplossingen).	Na 12 maanden: Zelfde als posttestresultaten  Na 24 maanden: Leraren en leerlingen rapporteren significante afname van gedragsproblemen.	+++
<b>PATHS (USA)</b> <i>Greenberg &amp; Kusché, 1996, 1997</i>	*****	***	Leerlingen uit grades 1-3; leerlingen met leer- en gedragsproblemen in speciaal onderwijsklassen.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	IG significante vooruitgang op emotioneel begrip. Significant hogere score op non-verbale planningsvaardigheden. Leerlingen rapporteren significant minder depressie.	IG significante vooruitgang op sociale probleemoplossing (minder agressie, meer zelfcontrole). Volgens leraren significant minder internaliserende problematiek.	Na 12 maanden: Zelfde als posttestresultaten  Leerlingen rapporteren significant minder externaliserende en internaliserende problematiek.  Na 24 maanden: Leraren en leerlingen rapporteren significant minder externaliserende en internaliserende problematiek.	+++

Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs

<b>PATHS (USA)</b> <i>Greenberg &amp; Kusché, 1998</i>	****	**	Dove leerlingen in lokale scholen; grades 1-6. Wachtlijst controlegroep.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	Significante vooruitgang op emotieherkenning, leesvaardigheid, non-verbale cognitie, frustratietolerantie en aanpassing. De wachtlijstcontrolegroep heeft vergelijkbare resultaten.	Significante vooruitgang op soc. probleemoplossing en soc. competentie. De wachtlijstcontrolegroep heeft vergelijkbare resultaten.	Na 12 en 24 maanden: Zelfde resultaten als posttest.	++
<b>PATHS- Fast Track versie (USA)</b> <i>CPPRG, 1999</i>	***	*****	Leerlingen regulier onderwijs uit 4 staten; 3 opeenvolgende jaren met 3 cohorten van 1st graders (onderdeel van Fast Track Project).	57 klassikale lessen (geselecteerd voor Fast Track project).		IG significant lagere scores op agressie en hyperactiviteit (sociometrie). Observanten rapporteerden significant beter pedagogisch klimaat in IG-klassen.		++
<b>PATHS (U.K.)</b> <i>Reed, 1999</i>	***	**	Dove leerlingen op scholen en units; 7-11 jaar. Wachtlijstcontrolegroep.	2-4 klassikale lessen per week van 30-60 min; herfst 1995-zomer 1997.	Significante vooruitgang t.a.v. emotieherkenningen -benoeming, zelfbeeld en emotionele aanpassing.			+
<b>Zeg nou zelf</b> <i>Van der Meijden &amp; Geelen, 1995</i>	****	****	Leerlingen basisonderwijs; groep 6-7.	8 klassikale lessen.	Geen significante verschillen tussen IG en CG op zelfvertrouwen en psychisch welbevinden.	Geen significante verschillen tussen IG en CG op sociaal functioneren.	Na 6 maanden: Significante verbetering in sociaal functioneren van IG.	-

<sup>1</sup> \* = non-experimenteel design

\*\* = design met interventiegroep; voor- en nameting

\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting

\*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; enkelvoudige *follow-up*

\*\*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; meervoudige *follow-up*

<sup>2</sup> \* = 0 - 50 personen

\*\* = 51 - 100 personen

\*\*\* = 101 - 250 personen

\*\*\*\* = 251 - 1000 personen

\*\*\*\*\* = > 1000 personen

<sup>3</sup> IG = interventiegroep; CG = controlegroep

<sup>4</sup> Effecten op onderdelen sociale cognitie, zoals emotieherkenning, empathie, zelfvertrouwen etc.

<sup>5</sup> Daadwerkelijke effecten op sociale vaardigheden/gedrag.

<sup>6</sup> -- = zwak design, onduidelijk/tegenvallend resultaat

- = redelijk of goed design, tegenvallend resultaat

+/- = zwak design, redelijke resultaten

+ = redelijk of goed design, matige/redelijke resultaten

++ = veelbelovend: goed design, redelijke/goede resultaten

+++ = effectief: goed design, goede/uitstekende resultaten

### **Specifieke, curatieve programma's voor sociale competentie**

Een aantal programma's in het Nederlandse primair onderwijs is ontwikkeld voor de aanpak van kinderen met een welomschreven vraagstelling. Deze worden doorgaans in relatief kortdurende trainingen met geïndiceerde groepen binnen de schoolsituatie gehanteerd, maar in sommige vormen van het speciaal onderwijs toch ook als basis voor een algemene, groepsgebonden benadering. Over het algemeen kunnen deze programma's echter tot de specifieke aanpak gerekend worden. Tabel 1.2 geeft een overzicht van de effecten van deze specifieke sociale competentieprogramma's van meer curatieve aard.

#### **Bang zijn voor andere kinderen**

Het programma *Bang zijn voor andere kinderen* (Ringrose & Nijenhuis, 1986) is voor veel ontwikkelaars van sociale vaardigheidstrainingen een inspiratiebron geweest. Zie bijvoorbeeld Grol en Zengerink (1990) en Gubbels (2000). Het programma *Bang zijn voor andere kinderen* werd onderzocht door Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose en Brinkman (1996). De interventiegroep bestond uit kinderen aangemeld bij een Riagg, kinderen op een wachtlijst als controlegroep. Er werd gemeten op sociaal gedrag, zelfevaluatie, vriendschap en afwijkend gedrag. Negatieve zelfevaluatie en sociale angst namen door de training significant af. Daarnaast gaf sociometrisch onderzoek aan dat door de training allerlei vriendschapskenmerken waren verbeterd. Voor antisociaal gedrag werden geen effecten gevonden.

#### **Cool-down**

*Cool-down* (Kayser, 1998) is bestemd voor basisschoolleerlingen met externaliserend probleemgedrag. De training is gericht op het verminderen van agressief gedrag door het vergroten en verbeteren van sociale vaardigheden. In een onderzoek van Krol (1998) werden bij een onderzoeksgroep van 11 personen uit het basisonderwijs significante effecten gevonden op onder andere afname van agressie. In een onderzoek van Roede, Bijstra, Derriks en Moorlag (2001) bij 58 kinderen in het basisonderwijs was er

daarentegen geen sprake van afname van agressie en vond men geen toename van sociale vaardigheden. Mogelijk bezaten de leerlingen uit dit tweede onderzoek echter al voor aanvang van het programma grotendeels de te trainen vaardigheden; ook zou de groepssfeer en het gebrek aan rust in een behandelgroep van invloed kunnen zijn geweest op de effectiviteit van het programma.

### **Leer samen spelen met Tim en Flapoor en Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties.**

Kroes (1997) vergeleek in een onderzoek binnen het Paedologisch Instituut Nijmegen *Leer samen spelen met Tim en Flapoor* (Gubbels, 2000) en *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties* (Steerneman, 1994) bij kinderen wier problemen gediagnosticeerd waren als autisme, aan autisme verwante stoornissen, hyperactiviteit en overige. Deze kinderen waren opgenomen in ambulante, residentiële of dagbehandeling. Het eerste programma is een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar, het laatste een sociaal-cognitieve training voor kinderen van 4 tot maximaal 11 jaar. Deze laatste training zou met name geschikt zijn voor kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (autisme en aan autisme verwante contactstoornissen). Een groep van 12 kinderen werd willekeurig toegewezen aan de vaardigheidstraining, een andere groep van 12 kinderen aan de cognitietraining. De kinderen met autisme of een verwante stoornis werden aselekt verdeeld over de trainingen. Er was geen verschil in vooruitgang tussen de twee groepen aantoonbaar; beide trainingen leidden tot betere sociale vaardigheden en sociale cognities. In verband met twijfels over de representativiteit van beide experimentele groepen en de afwezigheid van een controlegroep is deze conclusie van de auteurs echter naar onze mening discutabel.

*Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties* werd tevens apart onderzocht door Logher, Steerneman en Buitelaar (1994) en Steerneman, Pelzer en Muris (1995). Het onderzoek van Logher et al. (1994) betrof een pilotstudie met vijf autistische kinderen. Geen vooruitgang kon worden aangetoond op sociaal-cognitieve taken als emotieherkenning en het toeschrijven van gedachten, gevoelens, ideeën en intenties aan jezelf en aan anderen en op basis daarvan te anticiperen op gedrag van anderen. Er werden wel significante effecten gevonden op het gebied van sociaal functioneren. De ervaringen met de pilotraining waren reden om het programma volledig te reviseren. In het daaropvolgende onderzoek van Steerneman et al. (1995) werden er naast de interventiegroep, die het programma volgde, drie controlegroepen samengesteld: kinderen van een school voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom-leerlingen; geen interventie), zeer moeilijk opvoedbare (zmok-)leerlingen (sociale vaardigheidstraining) en reguliere basisschoolleerlingen (geen interventie). Uit de resultaten bleek dat de interventiegroep, bestaande uit acht kinderen die zowel sociaal angstig als sociaal agressief gedrag vertoonden, baat had bij het programma. Zowel in de nameting als in de *follow-up* werd significante vooruitgang aangetoond in sociaal-cognitieve taken. Hierbij scoorde de interventiegroep na het programma even hoog als de controlegroep met basisschoolleerlingen. In een

emotieherkenningstaak (op *gezichten*) vertoonde de interventiegroep als enige een significante vooruitgang in de nameting en *follow-up*. Bij het onderdeel *houdingen* was er ook sprake van vooruitgang in de *follow-up*, maar de vooruitgang van de groep basisschoolleerlingen was groter. In het onderdeel sociale vaardigheden werd bij de interventiegroep een significante vooruitgang vastgesteld. De score was hoger dan van de controlegroep met de zmo-leerlingen die een sova-training hadden gevolgd.

Gezien de blijvende effecten in *follow-up* onderzoek lijkt *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties* een mogelijk zinvol programma. Volgens Steerneman et al. (1995, p. 177) moeten de resultaten echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Zo wijzen zij op de kleine onderzoeksgroep (32 kinderen, waarvan slechts acht de interventie volgden) en het gegeven dat slechts een deel van het volledige onderzoeks-instrumentarium is afgenomen.

### **RAM-training**

De *RAM-training* (*Reductie Agressie Methodiek*, Jongasma, 1997), een training gebaseerd op leertheoretische principes, is bestemd voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Het doel van de training is kinderen te leren omgaan met eigen en met andermans boosheid en frustraties. Dijkema en Oosterhof (2000) pasten de training aan voor kinderen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar. In het onderzoek van Roede et al. (2001) volgden 17 leerlingen van de school verbonden aan het Pedologisch Instituut Noord-Nederland de *RAM-training voor tien- tot twaalfjarigen*. De controlegroep (die geen training volgde) bestond uit 22 leerlingen van hetzelfde instituut. In vergelijking met de controlegroep ging de interventiegroep als geheel niet vooruit op sociale vaardigheden en was er geen afname in agressie. Er loopt inmiddels een tweede onderzoek, waarin de effectiviteit van (een bijgestelde en uitgebreide versie van) de *RAM-training voor tien- tot twaalfjarigen* opnieuw wordt onderzocht.

### **Spelend leren, leren spelen**

Het programma *Spelend leren, leren spelen* van Reenders en Spijker (1996), een training in sociale cognities en sociale vaardigheden voor kinderen van 8 tot en met 12 jaar, werd onderzocht door Honkoop en Riet (2001). Het onderzoek, met een *quasi-experimenteel design* met voor- en nameting zonder controlegroep en zonder randomisatie, werd uitgevoerd onder bij het Riagg aangemelde kinderen. De training bleek voor kinderen met (vermoedens) van AD(H)D, (vermoedens van) PDD-NOS en kinderen met externaliserend gedrag gunstig uit te pakken. Er was sprake van een significante afname van internaliserend probleemgedrag. Daarnaast zag men bij de groep kinderen met (vermoedens) van AD(H)D een afname wat betreft externaliserend gedrag. Bij kinderen van 10 jaar en jonger mat men tevens een significante afname op internaliserend en externaliserend gedrag. Kinderen van 11 jaar en ouder bleken een significante lagere score te halen op sociale angst en internaliserende problemen. Voor de groep kinderen met externaliserende problematiek werden geen effecten gemeten.

### Zelfcontrole

*Zelfcontrole* (Van Manen, 2001) is een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag. Van Manen heeft zelf onderzoek verricht onder 63 kinderen van 9 tot 13 jaar met agressief en oppositioneel gedrag. Er waren twee controle-groepen waarvan één groep een andere training (sociale vaardigheden) ontving, terwijl de tweede zonder interventie aan het onderzoek deelnam. De interventiegroep gaf een significante afname van agressie en impulsiviteit te zien. Voorts was er sprake van toename van sociaal gedrag en een betere aanpassing in de schoolsituatie. Net als bij de controlegroep met de sociale vaardigheidstraining waren er in de interventiegroep significante verbeteringen in sociaal-cognitieve vaardigheden. In de controlegroep zonder interventie werden geen verbeteringen gemeten. Bij *follow-up*metingen, na een jaar, worden echter geen significante verschillen meer gevonden tussen de interventiegroep en de controlegroepen.

*Samengevat*: evenals bij de algemene preventieprogramma's is er bij de specifieke, curatieve interventieprogramma's slechts in geringe mate effectonderzoek verricht. Slechts zeven programma's zijn in onderzoek geëvalueerd. Door de combinatie van eenvoudige onderzoeksdesigns en een gering aantal proefpersonen met zeer specifieke problematiek zijn algemeen geldende uitspraken over de effectiviteit van deze programma's echter onmogelijk. Afhankelijk van de problematiek van de kinderen kan het gebruik van een aantal programma's overwogen worden.

Tabel 1.2 Overzicht van effectstudies naar specifieke, curatieve programma's voor sociale competentieproblemen

Programma, onderzoeker en jaar publicatie	Kwaliteit Design <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
<b>Bang zijn voor andere kinderen</b> <i>Blonk et al., 1996</i>	****	***	Kinderen met gedragsproblemen aangemeld bij een Riagg; 8-12 jaar.	Sova-training van 20 sessies van 90 min; 12 groepen van 6 jongens en meisjes met externaliserende of internaliserende problematiek.	Kinderen scoren zichzelf significant minder negatief en minder sociaal angstig. Positievare scores in sociometrisch opzicht.	Ouders rapporteren significante toename assertiviteit en afname sociale teruggetrokkenheid. Significante afname op CBCL totaal-score en CBCL-internaliserend gedrag.	Veel effecten van de post-test blijven gehandhaafd. Significante afname van sociale angst en negatieve zelfevaluatie. Daarnaast blijvende positieve scores in sociometrisch opzicht. Geen <i>follow-up</i> gegevens van CG.	++



<b>Cool-down</b> <i>Krol, 1998</i>	**	*	Leerlingen basisonderwijs R'dam; groep 5-8; 8-11 jaar.	16 wekelijkse sessies van 45 min (anger coping); augustus 1997 t/m mei 1998.		Volgens leerkrachten significante afname van agressie en antisociaal gedrag t.o.v. medeleerlingen, afname van lichamelijke agressie en delinquent-agressief gedrag. Volgens leerlingen significante afname agressie t.o.v. medeleerlingen.		+
<b>Cool-down</b> <i>Roede et al., 2001</i>	**	**	Leerlingen basisonderwijs; groep 5-8; 8-11 jaar.	19 sessies van 45 min (anger coping).		In het algemeen geen significante toename sociale vaardigheden en geen significante afname agressie.		--
<b>Leer samen spelen</b> <i>Kroes, 1997</i>	**	*	PI-Nijmegen; kinderen in ambulante, residentiële en dagbehandeling; groepjes met autisme, aan autisme verwant, hyperactiviteit en overig; 6-9 jaar.	20 sessies (13 basis + 7 toegevoegde); tussen september en mei.	Significante vooruitgang op sociale cognitie. Nauwelijks significant verschil met andere cognitietraining.	Significante vooruitgang op sociale vaardigheden. Nauwelijks significant verschil met andere cognitietraining.		+/-
<b>Leren begrijpen van emoties en leren denken over denken</b> <i>Logher et al., 1994</i>	***	*	Kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornis/ autisme; 6-12 jaar. Wachtlijstcontrolegroep.	27 wekelijkse sessies van 60 minuten. Maart 1992-december 1992.	Geen effecten gevonden.	Significante vooruitgang op gebied van sociale competentie en sociale vaardigheden.		-

Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs

<p><b>Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties</b> <i>Steerneman et al., 1995</i></p>	<p>****</p>	<p>*</p>	<p>IG: 2 leerlingen lom-school en 6 leerlingen basisonderwijs aangemeld bij Riagg; 6,6-8, 11 jaar.</p> <p>CG: 3 groepen met 8 kinderen uit basisonderwijs, lom-school en zmk.</p>	<p>21 sessies, 7 maanden (Theory-Of-Mind-training).</p>	<p>IG: Significante vooruitgang op theory of mind taken en emotieherkenning.</p> <p>CG: basisschoolleerlingen significante vooruitgang op emotieherkenning.</p>	<p>IG: Significante vooruitgang op sociale vaardigheden.</p> <p>Zmk-leerlingen significante vooruitgang op sociale vaardigheden.</p>	<p>Na 4 mnd: IG: hogere significante score dan CG op emotieherkenning (gezichten).</p> <p>CG: basisschoolleerlingen significante vooruitgang op emotieherkenning (houdingen).</p>	<p>+</p>
<p><b>Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties</b> <i>Kroes, 1997</i></p>	<p>**</p>	<p>*</p>	<p>6-9 jaar; PI-Nijmegen; kinderen in ambulante, residentiële en dagbehandeling; groepjes met autisme, aan autisme verwant, hyperactiviteit en overig.</p>	<p>Selectie van 20 sessies; tussen september en mei.</p>	<p>Significante vooruitgang op sociale cognitie. Geen verschil met vaardigheidstraining.</p>	<p>Significante vooruitgang op sociale vaardigheden. Geen verschil met vaardigheidstraining.</p>		<p>+/-</p>
<p><b>RAM</b> <i>Roede et al., 2001</i></p>	<p>**</p>	<p>*</p>	<p>Leerlingen van PI Noord Nederland; 9-12 jaar.</p>	<p>14 sessies van 45 min (anger coping).</p>		<p>Geen significante toename sociale vaardigheden en geen significante afname agressie.</p>		<p>--</p>

<b>Spelend leren, leren spelen</b> <i>Honkoop &amp; Riet, 2001</i>	**	**	Kinderen aangemeld bij Riagg vanaf 02/1997; uiteenlopende problemen; 8-13 jaar.	16 sessies.		Significante afname internaliserende en externaliserende problematiek voor kinderen met adhd, bij pdd-nos alleen afname internaliserende problematiek. Bij kinderen met internaliserende problemen significante afname van sociale angst en internaliserende problematiek.		+
<b>Zelfcontrole</b> <i>Van Manen, 2001</i>	****	**	Kinderen met agressief en oppositioneel gedrag; 9-13 jaar.	11 sessies van 70 - 90 min (sociaal-cognitieve interventie).	Zowel IG als CG 1 (sovatraining): significante verbeteringen in sociaal-cognitieve vaardigheden.  CG2 (wachtlijst): geen significante verbeteringen.	IG kent significante afname agressie en impulsiviteit, toename sociaal gedrag en aanpassing in schoolsituatie.  CG2 (wachtlijst): geen significante verbeteringen.	Na 12 maanden. Geen significante resultaten.	+

<sup>1</sup> \* = non-experimenteel design

\*\* = design met interventiegroep; voor- en nameting

\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting

\*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; enkelvoudige *follow-up*

\*\*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; meervoudige *follow-up*

<sup>2</sup> \* = 0 – 50 personen

\*\* = 51 – 100 personen

\*\*\* = 101 – 250 personen

\*\*\*\* = 251 – 1000 personen

\*\*\*\*\* = > 1000 personen

<sup>3</sup> IG = interventiegroep; CG = controlegroep

<sup>4</sup> Effecten op onderdelen sociale cognitie, zoals emotieherkenning, empathie, zelfvertrouwen etc.

<sup>5</sup> Daadwerkelijke effecten op sociale vaardigheden/gedrag.

<sup>6</sup> -- = zwak design, onduidelijk/tegenvallend resultaat

- = redelijk of goed design, tegenvallend resultaat
- +/- = zwak design, redelijke resultaten
- + = redelijk of goed design, matige/redelijke resultaten
- ++ = veelbelovend: goed design, redelijke/goede resultaten
- +++ = effectief: goed design, goede/uitstekende resultaten

## 1.6 Conclusie en discussie

De eerder geschetste problemen in de Nederlandse samenleving en in het onderwijs in het bijzonder in ogenschouw nemend, zou de ontwikkeling van effectieve interventies voor zowel de preventie als voor de aanpak van bestaand antisociaal gedrag de hoogste prioriteit moeten hebben. Brezinka (2002, p. 19) stelt: "Gezien de enorme kosten die gedragsstoornissen voor het individu en de maatschappij meebrengen, zou deze investering echter de moeite waard kunnen zijn." Overdenking van en onderlinge afstemming in het pedagogisch-didactisch handelen en de klassenorganisatie in een schoolteam lijken de belangrijkste onderdelen in zo'n algemene aanpak; het programma Taakspel is een mogelijke en effectief gebleken uitwerking van een aantal aspecten daarvan (Ince et al., 2004).

De hantering van een sociaal competentieprogramma (een methodisch opgebouwd les- en pakket over sociaal-emotioneel inzicht en diverse vaardigheden die in diverse sociale situaties moeten worden leren toegepast) kan een tweede mogelijkheid en aanvulling hierop zijn. Er zijn in de afgelopen decennia veel sociale competentieprogramma's ontwikkeld met als doel het voorkomen dan wel het behandelen van gedragsproblemen binnen de school. Uit eigen waarneming weten we dat het aantal verschillende programma's dat in de schoolpraktijk in het primair onderwijs als een algemene aanpak wordt toegepast beperkt is. We schatten het aantal tussen de tien en vijftien, waarvan, zo blijkt uit Tabel 1.1, er acht zijn onderzocht op effectiviteit. In een klein aantal onderzoeken wordt er gebruikgemaakt van zowel een interventiegroep als een controlegroep en wordt een voor- en nameting verricht. Door het gehanteerde onderzoeksdesign en de wijze van selectie van proefpersonen kunnen echter vraagtekens geplaatst worden bij de interne en bij de externe validiteit van veel effectonderzoeken. In hoeverre positieve resultaten eenduidig zijn toe te schrijven aan het gehanteerde programma is vaak twijfelachtig; evenals de situatieafhankelijkheid van gevonden effecten. Replicatieonderzoek ontbreekt grotendeels, zodat ook via deze weg er geen aannemelijke uitspraken geformuleerd kunnen worden over de effectiviteit van programma's in wisselende omstandigheden. Ten slotte is het aantal onderzoeken met *follow-up* gegevens zeer gering. Er kunnen dus evenmin uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van die programma's op langere termijn. Dat is betreurenswaardig, want de behoefte aan programma's die niet slechts kortetermijnverbeteringen tot stand brengen, maar juist ook een garantie kunnen bieden op relevante verbeteringen op de langere duur, is groot (Prins, 1995).

De onderzoeksresultaten van de algemene preventieprogramma's zijn over het algemeen bescheiden. Het PAD-leerplan (de Nederlandse vertaling van PATHS) neemt in ons overzicht een bijzondere plek in, omdat van dit programma zowel enige Nederlandse als Engelse en Amerikaanse onderzoeksresultaten beschikbaar zijn. Vooral de Amerikaanse gegevens uit de *follow-up* na 1 en 2 jaar laten veelbelovende resultaten zien. Dit intensieve, klassikaal te hanteren preventieprogramma lijkt de sociale competentie van kinderen werkelijk en blijvend te kunnen verhogen.

Het aantal op effectiviteit onderzochte specifieke programma's met een meer curatief karakter is ronduit teleurstellend. Er zijn er slechts zeven onderzocht; bij drie van de zeven onderzochte programma's heeft een *follow-up* onderzoek plaatsgevonden. De effecten van deze programma's blijken in de meeste gevallen niet aantoonbaar. Tevens is de externe validiteit van de beschreven onderzoeken beperkt door de kleine aantallen onderzochte kinderen.

Het is vervolgens de vraag of deze programma's effecten generaliseren naar situaties buiten de les. Ook hierover is nauwelijks iets bekend. Bijstra en Nienhuis (2003) wijzen er in dit verband op dat een toegenomen sociaal inzicht en het in een goed gedefinieerde, gecontroleerde en veilige situatie leren uitvoeren van een sociale vaardigheid niet impliceert dat het gedrag van een kind ook in de complexe werkelijkheid automatisch verandert. Niet alleen vertaalt een toegenomen inzicht zich niet onmiddellijk in een nieuw handlingsrepertoire, ook de sociale situatie en de verwachtingspatronen en reacties van andere in die situatie betrokkenen bemoeilijken werkelijke gedragsveranderingen. Het is volgens Bijstra en Nienhuis (2003) dan ook irreal om te verwachten dat direct na een training effecten op gedragsniveau in de sociale werkelijkheid gemeten kunnen worden. Zij pleiten voor langduriger onderzoek naar de ontwikkeling op zowel sociaal-cognitief als op gedragsniveau en op meerdere meetmomenten. Dit standpunt wordt door ons onderschreven.

Van het merendeel van de op basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs gebruikte programma's bestaan er dus geen effectgegevens. Blijkbaar wordt de keuze voor een programma in de praktijk van veel scholen voor primair onderwijs grotendeels gebaseerd op een aantrekkelijke vormgeving en mogelijk een gunstige prijsstelling en op het reclamemateriaal, wat wel een erg smalle basis is om een keuze te verantwoorden. Scholen moeten echter wel over goede informatie kunnen beschikken. Het ontbreken van effectonderzoek bij programma's die zich op de markt presenteren is naar onze mening een groot gemis. Het enthousiasme voor het ontwikkelen en vermarkten van aantrekkelijk vormgegeven materialen lijkt vele malen groter dan dat voor onderzoek naar de effectiviteit van de ontwikkelde materialen. De vraag dringt zich op hoeveel scholen onderwijstijd verspillen aan het gebruik van een niet-effectieve, maar wel aantrekkelijk vormgegeven methode.

Overigens is de waarde van empirisch onderzoek naar de effectiviteit van programma's niet absoluut. Stevens en Van der Wolf (2001) wijzen in dit verband op de beperkte ecologische validiteit van veel onderzoek: de realiteit van de onderwijspraktijk

kent veel complexe, elkaar beïnvloedende en tevens unieke omstandigheden die van invloed zijn op de effectiviteit van een aanpak. Mogelijk vragen de omstandigheden in die specifieke school wel om bijstelling, of zelfs een geheel andere aanpak. Dat een programma 'in een gemiddelde situatie' effectief is gebleken, is geen garantie dat dit programma ook in de unieke situatie van een specifieke school effectief zal zijn. In empirisch onderzoek aangetoonde effectiviteit is wel een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde om succesvolle toepassing van een programma in een school te kunnen voorspellen. Scholen zouden naar onze mening daarom zelf veel actiever moeten nagaan of hun aanpak in de eigen specifieke situatie effectief is, door gebruik te maken van een ontwikkelingsvolgsysteem op individueel en groepsniveau. Daarnaast lijkt er hier ook een rol voor de onderwijsinspectie te zijn weggelegd als toezichthouder op de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs.

Wel is duidelijk dat een aantal factoren kunnen bijdragen aan de overdraagbaarheid van effectiviteit. Interventies die goede resultaten behalen zijn vaak multimodale programma's (zie onder anderen Brezinka, 2002). Dat betekent dat algemene preventieprogramma's worden gecombineerd met een trainings- en begeleidingsprogramma voor de ouders. Ook het gebruik van een programma in combinatie met begeleidend onderzoek, met monitoring, met een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject biedt goede vooruitzichten, juist omdat de invoeringstrategie, de organisatie en mogelijk ook de inhoud van een programma op verantwoorde wijze afgestemd moeten worden op de schoolspecifieke omstandigheden.

## 2 Meer 'vaste grond onder de voeten' of 'drijfzand'?

Louwe, J.J. & Overveld, C.W. van (2007). Meer 'vaste grond onder de voeten' of 'drijfzand'? Een reactie op het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs' van de Onderwijsraad (2006), in het licht van de preventie en de curatie van gedragsproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46(1), 8-26.

### Samenvatting

In het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs' stelt de Onderwijsraad (2006) dat scholen bij de aanschaf en de invoering van methodes en andere vormen van aanpak op diverse vak- en vormingsgebieden meer rekening moeten houden met de effectiviteitsgegevens van de programma's en dat er in Nederland meer effectiviteitsonderzoek moet worden verricht om verantwoorde keuzes door de scholen dan ook mogelijk te maken. In deze reactie onderschrijven de auteurs het advies weliswaar op hoofdlijnen, maar plaatsen kritische kanttekeningen bij de realisatie ervan op korte termijn op het terrein van de aanpak van gedragsproblemen in de school. Niet alleen ontbreken de effectiviteitsgegevens momenteel van veel gedragsaanpakken en -programma's, ook is de validiteit van de gegevens die wel bekend zijn discutabel. Er is namelijk niet of nauwelijks onderzoek verricht in omstandigheden die de dagelijkse realiteit in het onderwijs benaderen, noch is in dat onderzoek rekening gehouden met de invloed van verschillen in pedagogisch denken en handelen tussen leraren en schoolteams op de effectiviteit van een (elders ontwikkelde) aanpak. Gepleit wordt daarom voor veel meer (verplicht) onderzoek in de onderwijspraktijk, binnen een vastgestelde termijn van enkele jaren na introductie van een nieuw schoolprogramma, om zo de ecologische validiteit van uitspraken en adviezen over de waarde van een programma in specifieke omstandigheden te kunnen vaststellen.

### 2.1 Inleiding

In januari 2006 bracht de Onderwijsraad het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs' uit aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. In dit advies constateert de raad dat het belangrijk is om onderwijs op effectiviteit te bekijken en om zowel bestaande als nieuwe methoden en aanpakken te evalueren. De manier waarop hangt af van de stand van kennisontwikkeling op een bepaald gebied. Stapsgewijs kan de bewijsvoering over de werkzaamheid van een aanpak of een methode volgens de raad steeds harder worden. De voor- en vroegschoolse educatie en het taal- en leesonderwijs worden door de raad als voorbeelden genoemd van terreinen waarop de kennisontwikkeling in deze zin al vergevorderd is. Op het gebied van de sociale competentieontwikkeling en het omgaan met gedragsproblemen is minder bekend over effectieve aanpakmogelijkheden. De raad stelt diverse instrumenten voor om de *evidence-based* benadering in

het onderwijs en de benutting van kennis over effectieve interventies en methoden te stimuleren. Bijvoorbeeld het verrichten van meer wetenschappelijk effectonderzoek in het Nederlandse onderwijs, de inrichting van een digitaal loket waar scholen eenvoudig en zelfstandig informatie kunnen verkrijgen over de effectiviteit van interventies, het (verder) ontwikkelen van handelingswijzers en protocollen<sup>1</sup>, en het aanspreken van scholen over de keuzes die zij maken.

## 2.2 Een kritische beschouwing

De uitgangspunten van het advies en de aanbevelingen onderschrijven wij in algemene zin wel. De keuzes die een school nu maakt uit de diverse mogelijkheden van aanpak van gedragsproblemen en het bevorderen van de sociale competentie van haar leerlingen zijn vaak ofwel te vrijblijvend (waarbij iedere leraar een eigen invulling aan de afspraken kan geven), ofwel gebaseerd op een pedagogisch getinte overtuiging die onvoldoende stoelt op aangetoonde effectiviteit. Naar onze mening simplificeert de raad de problematiek echter bij het ontwikkelen van praktijkrelevante kennis en de huidige mogelijkheden om die kennis toe te passen, door vooral instrumenteel en sequentieel te redeneren. Het belang van een goede 'fit' tussen *evidence-based* interventies en de school lijkt door de raad te worden onderschat. Met als mogelijk gevolg dat scholen zich gedwongen kunnen voelen om een aanpak te kiezen die niet als passend wordt ervaren in de eigen, specifieke situatie. Het gebrek aan draagvlak beïnvloedt dan de effectiviteit van een aanpak hoogstwaarschijnlijk negatief, waardoor het toch al geringe vertrouwen in wetenschappelijke kennis over de aanpak van gedrag in het onderwijsveld nog geringer wordt. De afweging of een aanpak ingevoerd gaat worden vloeit voor een school namelijk niet logisch en uitsluitend voort uit de beschikbare gegevens over de in onderzoek gebleken effectiviteit ervan, hoewel die informatie de acceptatie aanvankelijk wel verhoogt. De al dan niet door het team zelf gevoelde wens om de bestaande aanpak te wijzigen in relatie tot de daarvoor noodzakelijke investering in tijd, energie en middelen, de mate van overeenkomst tussen het pedagogisch denken en handelen van de leraren en de eisen die het programma hieraan stelt, de beschikbare ondersteuning, de overtuiging dat de nieuwe aanpak bij de andere vernieuwingsinitiatieven van de eigen school moet passen en ten slotte de vormgeving en de prijs van eventueel materiaal blijken in de praktijk ook belangrijke afwegingen (Fullan, 2001; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Fleischer, 2004, Han & Weiss, 2005).

Wij willen daarom bij dit advies van de Onderwijsraad kritische kanttekeningen plaatsen bij de conclusies uit gepubliceerd onderzoek, bij de visie op het ontstaan en daarmee op de aanpak van sociaal en antisociaal gedrag, bij het achterliggend idee van kennisontwikkeling, bij de huidige kennis over effectieve aanpakken en de waarde daarvan voor de onderwijspraktijk en ten slotte bij de aanbevelingen van de Onderwijsraad.



## 2.3 De ecologische validiteit van gepubliceerd effectonderzoek

Scholen vragen zich – terecht! – af in hoeverre zij kunnen vertrouwen op de resultaten van effectonderzoek op andere scholen. De conclusies die onderzoekers trekken over de onderzochte aanpak zijn vaak discutabel: ten onrechte wordt de effectiviteit (of het ontbreken van aantoonbare effectiviteit) aan de inhoud van de aanpak-sec toegeschreven. Ook de omstandigheden waaronder een school betrokken werd bij de nieuwe aanpak spelen namelijk een doorslaggevende rol bij de effectiviteit van die aanpak. Zo worden doorgaans uitsluitend scholen geworven die in principe al positief staan tegenover de uitgangspunten van de nieuwe aanpak, wordt er een intensieve maar projectgebonden begeleiding van de leraren gerealiseerd en worden de leraren actief betrokken bij de vormgeving van de aanpak in hun praktijk. De ecologische validiteit (Bronfenbrenner, 1979) van dergelijk onderzoek is vaak gering. In replicatieonderzoek, waar invoering van de aanpak minder strikt wordt begeleid en uitvoering van de door anderen ontwikkelde aanpak vooral routinematig plaatsvindt, is de eerder gevonden effectiviteit echter vaak niet of nauwelijks meer aantoonbaar (Derzon, Wilson & Cunningham, 1999; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Implementatie van een ‘in wetenschappelijk onderzoek gebleken’ effectieve aanpak in geselecteerde scholen biedt dan géén garantie voor de aanpak van gedragsproblemen op een specifieke school (Bijstra & Nienhuis, 2003; Louwe, 2003). Het is daarom van groot belang dat, naast onderzoek naar optimale *efficacy* (doelmatigheid), onderzoek wordt uitgevoerd naar de *effectiveness*: effecten in de beoogde populatie, waarbij de interventie wordt uitgevoerd zoals het in de praktijk er daadwerkelijk aan toegaat (Kratochwill & Stoiber, 2002; Society for Prevention Research, 2004). In de volgende paragrafen zullen we de diverse aspecten van de ecologische validiteit verder uitwerken.

## 2.4 Een ecologische visie op de gedragsontwikkeling van kinderen

Bij de ontwikkeling van veel interventies en het onderzoek naar de effectiviteit hiervan lijkt men er impliciet nog steeds van uit te gaan dat problematisch gedrag en een achterblijvende ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie vooral een kindprobleem is. Er worden richtlijnen ontwikkeld hoe met kinderen met allerlei gedragskenmerken om te gaan, methoden ontwikkeld om kinderen sociaal vaardiger te maken, instructies geschreven om pestgedrag van kinderen te verminderen, gedragsregels voor kinderen ontwikkeld, enzovoorts. Bij effectonderzoek wordt dan op de gedragsontwikkeling van de kinderen gefocust. En mocht het gedrag onvoldoende verbeterd blijken, dan is de conclusie vaak dat ofwel het interventieprogramma niet deugt, ofwel dat de problematiek van de kinderen te ernstig was voor dit programma. Met deze redenering blijft echter een belangrijke groep factoren buiten beschouwing die van grote invloed is op het ontstaan, het versterken en verzwakken van de kinderlijke gedragsontwikkeling. Het sociaal en

emotioneel functioneren van een kind wordt immers voor een belangrijk deel beïnvloed door de omgeving ervan: ouders en gezinsleden, medeleerlingen, buurtkinderen, schoolsfeer en niet in de laatste plaats door de leraar. Een effectieve aanpak van gedragsproblemen verloopt dan ook (mede) via de opvoeders (ouders én leraren). Zo is bijvoorbeeld in recente televisieprogramma's<sup>2</sup> waarin opvoedingsondersteuning geboden wordt aan gezinnen met 'gedragsmoeilijke' kinderen, maar ook over onder andere het VMBO en over een school voor kinderen met een verstandelijke beperking, steeds bijzonder duidelijk te zien hoe groot de invloed is van het pedagogisch denken en het pedagogisch handelen van de opvoeders op de gedragsontwikkeling van kinderen, met of zonder bijkomende problemen. Een ouder of een leraar die bereid én in staat is om echt te communiceren met een kind (op welk niveau dan ook), tegelijkertijd grenzen durft te stellen, die reflecteert over zijn standpunten en zijn gedrag en dat kan bijstellen, lijkt veel minder gedragsproblemen te ervaren dan de rigide opvoeder die uitsluitend (en uiteindelijk zelfs dwangmatig) zijn eigen verwachtingen oplegt en gehoorzaamheid probeert af te dwingen. Een aanpak om de sociale, emotionele en morele ontwikkeling van kinderen en jongeren in schoolsituaties positief te beïnvloeden moet niet alleen aansluiten bij de leerlingkenmerken van een individuele leerling, een klas of een school, maar vooral ook bij leraar- en schoolteamkenmerken. Een (fictief) voorbeeld: als het team van school De Knoet in Aanpasserdam van mening is dat de schoolregels onder alle omstandigheden gevolgd moeten worden, dat die regels altijd en in gelijke mate voor alle leerlingen gelden en het team ervan overtuigd is dat een helder en streng gehandhaafd sanctiesysteem de belangrijkste en beste wijze is om leerlingen te socialiseren, dan mag invoering van een *evidence-based* schoolprogramma<sup>3</sup> gericht op de vergroting van het sociaal invoelingsvermogen van leerlingen, op weinig bijval van die leraren rekenen. Je moet je in zo'n situatie niet afvragen of er voor de stimulering van de sociale competentie van de leerlingen een *evidence-based* aanpak is, maar of er een *evidence-based* aanpak is voor de beïnvloeding van het denken en handelen van de leraren!

## 2.5 Schoolspecifiek implementeren

De eerste vraag bij een team met discutabele pedagogische interne werkmodellen (en wie bepaalt dat...?) zou moeten zijn: zijn er teamleden (liefst in sociaal opzicht invloedrijke teamleden) en is de schoolleiding bereid om stil te staan bij hun pedagogische constructen? Zijn die beïnvloedbaar, of is er veel weerstand tegen zo'n reflectieve benadering? Of is bijvoorbeeld een (al dan niet *evidence-based*) aanpak gebaseerd op gedragsmanagementprincipes, waarbij de nadruk komt te liggen op het sociaal belonen van gewenst gedrag in plaats van het afwijzen en zelfs bestraffen van ongewenst gedrag, voor deze specifieke school niet effectiever? Zelfs al zou die aanpak 'gemiddeld' minder effectief zijn, op deze specifieke school past hij wellicht beter! En is daarna, via het bepalen van wat nu eigenlijk gewenst gedrag is, niet veel gemakkelijker een eerste

stap te zetten op weg naar reflectie over de eigen normen en waarden? Kortom, de leraren (hun interne constructen over leerlinggedrag en over hun pedagogische taak daarin, en hun groeimogelijkheden in pedagogisch denken en handelen) bepalen veel meer wat een effectieve aanpak in een specifieke onderwijssituatie zou kunnen zijn, dan de theoretische onderbouwing van die aanpak en de bewezen effectiviteit in grootschalig onderzoek, waar alle onderlinge verschillen tussen scholen en leraren op methodologisch verantwoorde wijze zijn weggefilterd.

We moeten de focus dus mede, of zelfs vooral richten op de beïnvloedbaarheid van het denken en handelen van de leraar. En op het denken en handelen van het lerarenteam als geheel, de wijze waarop de leraren in een school elkaar hierin ondersteunen of juist negatief beïnvloeden. Ervaart de individuele leraar de gedragsproblemen van één leerling, of die van de klas, ook als zijn eigen probleem? Is hij bereid hierover na te denken, te reflecteren? Is hij bereid emotionele energie en daadwerkelijke moeite en tijd te steken in het zoeken naar een andere aanpak ten behoeve van de gedragsontwikkeling van deze ene leerling of die moeilijke groep? Wat is de positie en de rol van de schooldirectie in deze veranderingsprocessen? De opvatting dat een schoolleider die als 'instructional leader' kan en wil optreden veel invloed heeft op de teamprocessen, wordt breed gedeeld (zie bijvoorbeeld Beck & Murphy, 1993; Lashway, 2003; Kam, Greenberg & Walls, 2003). In hoeverre zijn de schooldirectie en het lerarenteam dus bereid en in staat om geld en moeite te investeren, de onderwijsorganisatie aan te passen, zich te professionaliseren in een andere aanpak en bereid te accepteren dat een oplossing misschien pas na maanden of jaren rendeert? Het verbeteren van het niveau van de sociale competentie van de leerlingen en het terugdringen van de ernst en de omvang van de gedragsproblematiek op een school is veel meer dan het identificeren van een *evidence-based* aanpak en de school deze aanpak laten invoeren!

## 2.6 Kennisontwikkeling in ecologisch perspectief

Wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van een aanpak zal, veel meer dan nu het geval is, rekening moeten houden met de invloed van de pedagogische concepten van de leraren. Het is daarbij maar de vraag of de verzameling van zo 'hard' mogelijk bewijs voor de effectiviteit van een aanpak via grootschalig experimenteel onderzoek (met een *at random* toewijzing van de experimentele of de controleconditie, zoals bepleit wordt in het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs') praktisch realiseerbaar én zinvol is. Immers, de te onderzoeken aanpak moet dan niet aselekt worden toegewezen aan een leerling, maar aan een leerling en zijn omgeving, i.c. een school. Slechts als dit op grote schaal gebeurt, kan de invloed van de verschillen in leraar- en teamkenmerken verwaarloosd worden bij het doen van uitspraken over de effectiviteit van een benadering in het algemeen. Scholen zullen echter niet bereid zijn om hun leerlingen 'ongezien' aan een onderzoek mee te laten doen waarbij de leraren gedwongen worden tot een aanpak waar zij het mogelijk niet mee

eens zijn. En wat levert een dergelijke onderzoeksopzet voor de onderwijspraktijk op, is het het waard om een investering in grootschalig onderzoek te doen?

De samenhang tussen verschijnselen die gevonden wordt in experimenteel onderzoek dient om theoretische verklaringsmodellen op te stellen. Op basis hiervan worden dan praktijkinterventies ontwikkeld waarvan de effectiviteit daarna, in de praktijk, moet worden vastgesteld. Het is onzes inziens echter niet zinvol om dan als ideaal te streven naar algemeen geldende uitspraken over de effectiviteit van een aanpak op basis van grootschalig onderzoek onder experimentele condities. Of een aanpak in een specifieke onderwijssituatie effectief is, is immers afhankelijk van het samenspel van leerling- en omgevingsfactoren. De gevoelde noodzaak en het enthousiasme voor een nieuwe aanpak, het pedagogisch denken en handelen van de leraar en van het schoolteam, de bereidheid om hierover te reflecteren en de onderlinge ondersteuning in een team zijn belangrijke factoren die ertoe bijdragen of een programma (dat in andere settings misschien wel zeer effectief is gebleken) ook nu weer effectief zal zijn. Omdat zulke factoren in de gehanteerde onderzoeksmodellen zelden zijn meegenomen, heeft dit bij replicatieonderzoek ofwel geleid tot het ontbreken van significante uitkomsten (terwijl in het oorspronkelijke, kleinschalig onderzoek wél significante uitspraken over de effectiviteit konden worden gedaan), ofwel tot het verwaarlozen van de invloed van deze factoren tot modelmatige ruis. Gemiddeld genomen zullen deze factoren er, in de grote onderzoeksgroep, dan inderdaad niet toe doen. In de realiteit zijn deze factoren echter zelden 'gemiddeld' op een school aanwezig; terwijl voor de inschatting van de waarschijnlijke effectiviteit in een specifieke schoolsituatie precieze gegevens noodzakelijk zijn over de invloed van interveniërende factoren in hun onderlinge samenhang. In de reviews, maar ook in de meeste daaraan ten grondslag liggende onderzoeksrapportages ontbreekt gestructureerde informatie over de omstandigheden waaronder de onderzochte interventie in de scholen is geïmplementeerd, wat het pedagogische en organisatorische draagvlak is en hoe dat van invloed is op de effectiviteit van de aanpak. Er is nog niet of nauwelijks bekend wat de verschillende interventies van een individuele leraar, van het schoolteam en van de schoolorganisatie vragen om gedragsproblemen bij de leerlingen effectief te kunnen terugdringen dan wel de sociale competentie van alle leerlingen te kunnen verbeteren.

Het is daarmee maar de vraag of er, met de huidige stand van zaken in het onderzoek naar de effectiviteit van interventies op het gebied van de sociale competentie, met de oprichting van een onderwijsloket waar voorlichting gegeven wordt over *evidence-based* programma's (zoals de Onderwijsraad bepleit) op dit moment geen schijnzekerheid wordt gecreëerd. Anderzijds: invoering van een *evidence-based* programma zal dan weliswaar geen effectiviteit in een specifieke school garanderen, maar eerder aangetoonde doelmatigheid moet wel een belangrijker afweging worden bij de besluitvorming tot invoering van een programma. Een aanpak waarvan de effectiviteit nooit is onderzocht, of waarvan de effectiviteit in onderzoek nooit kon worden aangetoond, is immers een nog veel grotere gok. Vooraf kunnen, op grond van wat uit onderzoek be-

kend is, in de nabije toekomst misschien wel de meest veelbelovende interventies worden geselecteerd die bij de vraag van de school passen. Mits er dus van meer interventies effectiviteitsgegevens bekend zijn, waarbij ook is onderzocht onder welke voorwaarden en omstandigheden de effectiviteit optimaal is. En mits de effectiviteitsgegevens mede gebaseerd zijn op (replicatie)onderzoek in scholen die het interventieprogramma al enige jaren hanteren; waar dus het aanvankelijk enthousiasme betrokken te zijn bij een nieuw project al wat is geluwd en er geen tijdelijke extra faciliteiten meer zijn.

De verantwoordelijkheid voor de afweging óf er gezamenlijke interventies en wélk interventieprogramma wordt ingevoerd, moet echter bij de school zelf blijven liggen. Dat de school over die keuzes verantwoording moet afleggen, en dat die verantwoording door de onderwijsinspectie getoetst wordt, zijn aanbevelingen van de Onderwijsraad die wij volledig onderschrijven. Het moet daarbij naar onze mening niet alleen het (vooraf) expliciteren van gemaakte keuzes betreffen, maar ook de wijze waarop de school de effectiviteit van de gekozen interventies in de eigen schoolsituatie zal operationaliseren. Een dergelijk praktijkonderzoek moet onzes inziens altijd worden uitgevoerd, dus ook bij de invoering van een programma dat reeds als *evidence-based* is gekwalificeerd. Waar mogelijk zal de school dan wel invloed moeten kunnen hebben op de definitieve vormgeving van de interventies: eigen verantwoordelijkheid en schoolspecifieke toespitsing van een aanpak zijn belangrijke factoren voor een succesvolle implementatie van een onderwijsvernieuwing. Met daaraan gekoppeld, na een vooraf aangegeven termijn, een rapportage over en evaluatie van de gerealiseerde aanpak. Een dergelijke evaluatie zal dan na een aantal jaren steeds moeten worden herhaald. Het is immers maar de vraag of meer routinematig gebruik van een interventie het optimale antwoord blijft op de pedagogische vraagstelling van een wellicht veranderende populatie.

## 2.7 Ontwikkeling van ecologisch gefundeerde protocollen

Naast de inrichting van een digitaal onderwijsloket bepleit de Onderwijsraad het ontwikkelen van protocollen en handelingsrichtlijnen. Ook hierbij zal nadrukkelijk rekening gehouden moeten worden met deze afstemming tussen de aanpak en het kind in zijn omgeving (in de ruimste zin des woords). Protocollen die zich uitsluitend baseren op kindkenmerken en rigide uitsluitend de in grootschalig onderzoek effectief gebleken aanpak voorschrijven, zullen regelmatig in specifieke onderwijssituaties teleurstelling oproepen: het protocol past, naar de indruk van de directbetrokkenen, onvoldoende of niet op die situatie.

Bij concreet uitgewerkte handelingsadviezen voor de aanpak van leerlingen met welomschreven probleemgedrag ontbreekt het namelijk meestal aan informatie over de mogelijke invloed van situatiespecifieke factoren. Bij protocollen en handelingsadviezen die zich in hoofdzaak richten op wijziging van het leerlinggedrag en de wijze waarop de leraar dit moet bevorderen, wordt de rol van de leraar bij het ontstaan, het in stand

houden of het versterken van het probleemgedrag onderbelicht of slechts in algemene termen beschreven.

In een protocol moet naar onze mening expliciet aandacht worden besteed aan de rol van het pedagogisch denken en handelen van de leraar en zullen deze gegevens dus een rol spelen bij de selectie van interventies. De beschikbaarheid van ecologisch gefundeerde protocollen is echter wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor een adequate toepassing ervan. Leraren en het lerarenteam zijn vaak niet in staat om geheel zelfstandig zoveel distantie van de situatie te nemen en van de emoties die het gedrag van de leerling(en) oproept, dat reflectie op het eigen denken en handelen mogelijk is en bijstelling van de eigen concepten kan worden overwogen. In groeps-/leerling-besprekingen met naaste collega's bestaat het gevaar dat de leraren elkaars interpretatie van het ongewenste gedrag van de leerling(en) bevestigen, waardoor de flexibiliteit in denken en handelen eerder af- dan toeneemt. En ook al vermeldt het protocol dat de leraar (of de intern begeleider/zorgcoördinator) het gedrag van de leerling en de situatie waarin dat gedrag zich voordoet 'objectief' in kaart moet brengen, dan zal er in de praktijk vaak slechts zijdelings aandacht worden besteed aan de interactieprocessen tussen de betreffende leerling, zijn groepsgenoten en zijn leraar/leraren. Er wordt in zulke gevallen een zwaar beroep gedaan op de kwaliteiten van de intern begeleider/zorgcoördinator: ondanks de betrokkenheid bij en emotionele steun aan de leraar moet deze naaste collega toch in staat zijn om professionele afstand te nemen van de situatie en de vakbekwaamheid hebben om het leerlinggedrag en de wisselwerking met de omgevingsfactoren te analyseren. Wij pleiten er daarom voor dat er een buiten de dagelijkse onderwijssituatie staande functionaris, die wel goed bekend is met de schoolspecifieke omstandigheden en het vertrouwen geniet van de leraren, structureel ingeschakeld kan worden om als supervisor of zelfs coach van de intern begeleider/zorgcoördinator het proces van analyse, handelingsplanning, -uitvoering en evaluatie te coördineren. De algemeen gerapporteerde toename van gedragsproblematiek in het onderwijs en in de samenleving rechtvaardigt zo'n professionelere aanpak. Daarbij kan gedacht worden aan de inzet van schoolpsychologen (met feeling voor de onderwijspraktijk!) of andere, in gedrag gespecialiseerde ambulante begeleiders (met een ruime theoretische bagage!) vanuit bijvoorbeeld het samenwerkingsverband van scholen, die de schoolgebonden zorgcoördinatoren/intern begeleiders kunnen coachen. Naast expertise m.b.t. de sociaal-emotionele ontwikkeling moet een dergelijke gedragspecialist dan ook over uitstekende begeleidingsvaardigheden beschikken. De drempel om deze functionaris in te schakelen moet zo laag mogelijk zijn, om vroegtijdig ingrijpen en een efficiënte en effectieve hantering van protocollen te faciliteren. De aanpak van de gedragsproblematiek moet immers optimaal aansluiten bij de motivatie en de competenties van de betrokken leraren én van de te coachen intern begeleider/zorgcoördinator. De ondersteuning moet daarbij vooral gericht zijn op het vergroten van de competentie van de gecoachte persoon: het ontstaan van afhankelijkheidsgevoelens moet worden vermeden. Collegiaal overleg over het pedagogisch handelen en klassenconsultatie door de intern begeleider van de

school, eventueel vergezeld door een ambulante begeleider-gedragsspecialist en/of de schoolpsycholoog, moeten daarom ook veel meer usance worden dan nu gebruikelijk is. Niet alleen omdat vroegtijdige en preventieve interventies effectiever zijn, ook om te voorkomen dat de aanwezigheid van een ander dan de eigen leraar uitsluitend bij opvallende ordeverstoringen, diens competentiegevoel en diens positie ten opzichte van de leerlingen ondergraaft.

Onder dergelijke condities kan de ontwikkeling van protocollen voor een drietal typen interventies zinvol zijn (Van Doorn & Bakker, 2006):

- Crisisinterventies: Het ontwikkelen van modelprocedures bij ingrijpende gebeurtenissen zoals het overlijden van een direct bij de school betrokkene, bij gewelds- en machtsincidenten etc.
- Curatieve interventies: Het ontwikkelen van een stappenplan bij structurele en sterke gedragsproblemen op groeps- of individueel niveau, zoals pestproblematiek, agressief gedrag, emotionele problematiek bij een leerling etc. In dit stappenplan zullen aanwijzingen moeten zijn opgenomen over de realisatie van een ecologische analyse van het probleemgedrag, de keuze van een situatiespecifiek vorm te geven (bij voorkeur *evidence-based*) interventiestrategie, de uitvoering ervan met eventueel interne of externe begeleiding door de leraren en de evaluatie en bijstelling van de handelingsplanning).
- Preventieve aanpak: Allereerst het realiseren van een didactische aanpak en onderwijsorganisatie die alle leerlingen ontwikkelingsmogelijkheden garandeert. Ten tweede het opstellen van richtlijnen voor de keuze van een *evidence-based* aanpak of een schoolspecifieke samenstelling van een schoolklimaat gerelateerde en eventueel programmatische aanpak om de sociale competentie van alle leerlingen te bevorderen.

Ten slotte behoren ook procedures om systematisch en structureel de verheldering van, de reflectie op en de professionele ontwikkeling van de interne werkmodellen en pedagogische concepten van leraren te bevorderen tot de preventieve aanpak. Omdat scholen geneigd zijn om pas iets structureel te wijzigen in hun aanpak als ze daar zelf de noodzaak toe voelen, zullen veel scholen vooral aandacht besteden aan de uitwerking van een curatieve aanpak en is het aantal scholen met een uitgewerkte preventieve aanpak momenteel veruit in de minderheid. Gezien het belang van een zo effectief mogelijke, samenhangende aanpak zouden wij de Onderwijsraad ter overweging willen geven om de minister te adviseren om scholen te verplichten een schoolspecifieke preventieve aanpak met betrekking tot de sociale en emotionele problematiek van hun leerlingen te ontwikkelen, te verantwoorden en te implementeren. Naar onze indruk is er een noodzaak om sturing te geven aan de ontwikkeling van het onderwijsaanbod en -organisatie in dezen.

## 2.8 Conclusie

Wij onderschrijven het centrale thema in het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs' van de Onderwijsraad volledig dat er meer onderzoek verricht moet worden naar de effectiviteit van interventies en programma's, en dat deze effectiviteitsgegevens een grotere rol moeten gaan spelen in het onderwijsaanbod. Wij zijn echter van mening dat de huidige kennis over de effectiviteit van interventies op het terrein van de sociale, emotionele en morele ontwikkeling van kinderen tekortschiet om op dit moment scholen adequaat te kunnen adviseren. Onderzoek naar interventies moet vooral gericht worden op de identificatie van leraar- en schoolfactoren en andere omgevingsvariabelen die de effectiviteit van die aanpak (mee)bepalen en vooral ook uitgevoerd moeten worden op scholen die die interventies al meer routinematig hanteren. Om meer *evidence-based* onderwijs te realiseren zal vervolgens veel meer aandacht moeten worden besteed aan de implementatiestrategieën, met name aan strategieën om het draagvlak voor een nieuwe aanpak te vergroten en in de loop der tijd te behouden. Het louter informeren van scholen over de mate van effectiviteit van de verschillende interventies kan slechts een eerste stap in dit proces zijn.

## Noten

<sup>1</sup> Een protocol is hier een aantal richtlijnen voor leraren over de meest gewenste manier van handelen in een situatie. De leraar krijgt, in dit geval m.b.t. probleemgedrag, informatie over hoe er op een adequate wijze met dat gedrag omgegaan kan worden, vaak in de vorm van een stappenplan.

<sup>2</sup> EHBO = Eerste Hulp Bij Opvoeden. Hilversum: RTL4, dec. 2004, jan. en feb. 2005.

De Opvoedpolitie. Hilversum: SBS6, maart en april 2006.

De Opvoedpolitie voor Pubers. Hilversum: SBS6, 2005-2006.

Klassestrijd – J. Wassink en H.J. Freiberg. Hilversum: VPRO, 18 april 2002.

De Opvoedschool. Hilversum: KRO, 20 april 2005.

Sociale Competentie: Hoezo? Hilversum: NPS, 9 feb. 2002.

Vét VMBO, N.M. van Damme en I. van Ditsshuyzen. Hilversum: RVU, april - mei 2001.

Een klasse apart – Mascha Poppenk en Manfred Poppenk. Hilversum: RVU/Educatieve Omroep, 2006.

<sup>3</sup> Onder een schoolprogramma wordt een theoretisch en praktisch samenhangend geheel van hiërarchisch geordende interventies verstaan, zoals incidentele en structurele pedagogische ingrepen van de leraar, het omgaan met regels en routines, klassengesprekken over gedrag en emoties en rollenspelachtige activiteiten.



## 3 PAD, een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling

Overveld, C.W. van, Louwe, J.J. & Freriks, C. (2008). *PAD, een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling*. Geactualiseerde versie van:

Louwe, J.J. & Freriks, C. (1995). PAD, een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. In A.M. Collot d'Escury-Koenigs, T.J. Engelen-Snaterse & E.M. Mackaay-Cramer (red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen; indicaties, effecten, knelpunten* (pp. 199-214). Lisse: Swets & Zeitlinger.

### Samenvatting

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een programma voor sociale en emotionele competentie voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Het programma is een vertaling van het Amerikaanse preventieprogramma PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies).

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de historie, de uitgangspunten, de inhoud en de huidige stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van het programma. Er wordt betoogd dat PAD als structurele, breed gedragen aanpak de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen positief kan beïnvloeden en dat PAD daarmee in opzet een preventief programma is bij het voorkómen van een (verdergaande) problematische gedragsontwikkeling. Tevens is het aannemelijk dat PAD geschikt is als interventie bij kinderen met reactieve dan wel proactieve agressie: PAD besteedt veel aandacht aan die aspecten van de sociale informatieverwerkingsprocessen die bij ernstig agressieve kinderen afwijkend of vertraagd zijn ontwikkeld.

### 3.1 Inleiding

Veel scholen in het primair onderwijs slagen er onvoldoende in om sociaal-emotionele problemen van leerlingen te verhelpen. Dit leidt ertoe dat basisscholen vooral leerlingen met gedragsproblemen naar het speciaal basisonderwijs verwijzen (Inspectie van het Onderwijs, 2006a). Tevens is er sprake van forse groeicijfers als het gaat om deelname van het aantal leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs met een indicatie voor Leerling Gebonden Financiering (Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling, 2006a). Een effectieve aanpak van probleemgedrag in het regulier en speciaal basisonderwijs blijkt eveneens niet eenvoudig te realiseren: de wachtlijsten voor het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (REC cluster 4) groeien (Inspectie van het Onderwijs, 2006b).

Om bovengenoemde redenen is zowel voor het basisonderwijs als voor het speciaal onderwijs structurele aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen niet alleen verdedigbaar, maar zelfs hoogst noodzakelijk. Voor vele scholen is dit geen gemakkelijk te realiseren aspect van hun onderwijsaanbod. Schoolteams die hieraan prioriteit

willen geven zien zich geplaatst voor discussies over de reikwijdte van hun pedagogische taak. Bovendien is er aandacht nodig voor de verhouding met de ouders als eerstverantwoordelijken in de opvoeding en de eventuele verschillen in normen en waarden tussen thuis-, straat- en schoolcultuur. Maar vooral is het nadenken en praten over verschillen in normen en waarden tussen de teamleden onderling van belang. Op sommige scholen komt men voorsnog niet verder dan het gezamenlijk onderschrijven van in zeer algemene termen gestelde opvoedingsdoelstellingen als ‘zelfstandigheid’, ‘weerbaarheid’, ‘zelfverantwoordelijkheid’ en dergelijke. Zodra geconcretiseerd moet worden over hoe het team deze doelstellingen bij de eigen schoolpopulatie gaat verwezenlijken, lijken persoonsgebonden eigenschappen van leraren het bewuster hanteren en onderling afstemmen van leraargedrag in de weg te staan. Met uitspraken als: “Bij ons op school leren de kinderen dat leraren onderling sterk verschillen, net als in de gewone maatschappij”, verdoezelt men het gebrek aan zelfreflectie op de pedagogische aanpak van de leerlingen. Een goede pedagogische relatie tussen de leraar en leerling is van groot belang voor een evenwichtige ontwikkeling van kinderen op allerlei terreinen (zie o.a. Stevens, 2003). Wil de school passend onderwijs bieden voor alle leerlingen, dan zal het zwaartepunt van de verandering moeten liggen in het dagelijks functioneren van de leerkracht. Orthopedagogische en orthodidactische programma’s zijn daarbij slechts een hulpmiddel, niet meer dan dat! Als het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het leren opbouwen en vasthouden van een goede vertrouwensrelatie met kinderen. Daarbij zijn belangrijke aspecten: de verhoging van de sensitiviteit en de responsiviteit van de leraar, de implementatie van positieve controle in de groep, een gericht en doordacht hantering van interventietechnieken, verbetering van de gespreksvaardigheden van de leraar en het systematisch beïnvloeden van de motivatie van leerlingen. Bij dergelijke omgangsstijlaspecten is niet alleen de inhoud van de interactie tussen leraar en leerlingen van belang, maar speelt ook de modelfunctie van de leraar een belangrijke rol. Indien de leraar zégt na te streven dat mensen rekening met elkaar moeten houden, moet dat ook dagelijks uit zijn eigen, actuele omgangsgedrag blijken. Model-leren is immers nog steeds een belangrijk middel in de opvoeding van kinderen en vormt in het programma een belangrijk aandachtspunt. Om de inhoudelijke overdracht van sociaal-emotionele kennis en vaardigheden te concretiseren en te systematiseren kunnen doelgerichte lessen een waardevolle aanvulling op het pedagogisch handelen van de leraar vormen. De laatste jaren is het aanbod van zowel preventieve als curatieve lesmaterialen ten behoeve van de sociaal-emotionele ontwikkeling sterk toegenomen. Een evaluatie van de bestaande lespakketten geeft aan dat de resultaten, zeker op wat langere termijn, vaak beperkt zijn (zie hoofdstuk 1 van dit proefschrift; Baar, Wubbels & Vermande, 2007). Gezien de geringe of in ieder geval moeilijk aantoonbare effecten van de meeste preventieve programma’s kan en mag niet volstaan worden met het bundelen van enkele losse thema’s, maar zal een doordachte en methodische aanpak moeten worden gerealiseerd. Een herbezinning op de inhoud en op de toepassing van de lespakketten is dan ook niet overbodig.

## 3.2 PAD – historie en uitgangspunten

### Historie

Greenberg et al. (1987a) ontwikkelden in de jaren tachtig het leerplan Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS). PATHS is een preventief schoolprogramma gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van auditief gehandicapte kinderen. Vanuit de Nederlandse Federatie van Organisaties van Ouders van Dove Kinderen (FODOK) kwam het initiatief om bij de opvoeding van en het onderwijs aan dove kinderen meer structurele aandacht te geven aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. De ouderorganisatie zag veel mogelijkheden in het PATHS-curriculum.

In 1987 zorgde de FODOK voor de eerste Nederlandse uitgave: het Programma Alternatieve Denkstrategieën (het PAD-leerplan). Vier van de vijf scholen voor dove kinderen en enkele scholen voor kinderen met ernstige hoor-, spraak- en/of taalmoeilijkheden kozen voor een systematische aanpak van de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen en implementeerden het leerplan. Aan de hand van de eerste praktijkervaringen op deze scholen werd het leerplan verder aangepast. In die tijd verkreeg het Seminarium voor Orthopedagogiek te Utrecht de exclusieve rechten voor verdere scholing en begeleiding van het programma voor het Nederlandse taalgebied. In de periode 1993-1995 bewerkte het Seminarium voor Orthopedagogiek het leerplan voor een bredere groep scholen binnen het speciaal onderwijs en voor basisscholen in onderwijsvoorrangsgebieden. Het PAD-leerplan voor Specifieke Doelgroepen verscheen in 1999. Dat leerplan is bedoeld voor kinderen en jonge mensen met een verstandelijke en/of meervoudige handicap. Er moet hierbij worden gedacht aan scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen, scholen verbonden aan een pedologisch instituut en scholen of afdelingen van scholen voor kinderen die naast een auditieve of motorische handicap ernstige leer- en ontwikkelingsproblemen hebben. In 2005 werd het leerplan in samenwerking met TNO, Trimbos Instituut, NIGZ en GGD Nederland compleet herzien. Het leverde een nieuwe druk op: PAD-lessen voor sociale en emotionele competentie in de basisschool (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 2005).

Dat het PATHS-curriculum ook internationaal gewaardeerd wordt, blijkt wel uit het gegeven dat het programma naast Amerika, Nederland en België onder andere ook in Zwitserland, Engeland, Australië, Mexico en Canada wordt gebruikt.

### Uitgangspunten bij de ontwikkeling

Het PAD-leerplan is niet gebaseerd op één theoretisch model, maar berust op elementen uit diverse psychologische stromingen, zoals de humanistische theorie, de cognitieve en sociale leertheorie, de sociaal-cognitieve ontwikkelingstheorie en psychoanalytische theorieën. In de handleiding van het leerplan wordt dit uitgebreid verantwoord en toegelicht. Greenberg et al. hebben bij de ontwikkeling van het PATHS-curriculum tevens zoveel mogelijk getracht tegemoet te komen aan de bezwaren die aan andere leerplannen op dit gebied kleven:

- Veel programma's zijn sterk verbaal gericht. Er wordt uitgegaan van een normale taalontwikkeling. Een groot aantal leerlingen, die we tot de zogenaamde 'zorg-kinderen' rekenen en die zich in zowel het speciaal als het basisonderwijs bevinden, heeft echter een taalachterstand. Deze kinderen profiteren daardoor onvoldoende van de mondelinge informatieoverdracht. PAD besteedt daarentegen veel aandacht aan de ontwikkeling van het begrippenkader én aan het gebruik van taal als intermediair om het gedrag te leiden. Tevens wordt er steeds de mogelijkheid voor visuele en voor motorische ondersteuning van het leerproces geboden.
- Er wordt in sommige programma's uitsluitend in hypothetische situaties of in sterk voorgestructureerde situaties geoefend, waardoor de transfer naar reële situaties moeizaam of niet tot stand komt. In het PAD wordt consequent aandacht besteed aan het toepassen van de aangeboden kennis en vaardigheden in uiteenlopende dagelijkse, schoolse situaties, zoals hierna uitgewerkt zal worden.
- In tegenstelling tot veel andere programma's wordt er bij het PAD een expliciete relatie tussen het pedagogisch klimaat en het sociaal-emotionele competentieprogramma gelegd. In scholingsbijeenkomsten wordt de leraar geleerd de lessen uit het leerplan zelfstandig te hanteren en aan te passen aan het ontwikkelingsniveau van zijn leerlingen. Tijdens deze nascholing is er vooral aandacht voor de leraar-leerling interactie en het afstemmen hiervan op PAD. Getracht wordt de transfer te optimaliseren. De leraar moet daartoe tijdens de dagelijkse interacties die momenten leren herkennen die geschikt zijn om de in de PAD-lessen geleerde kennis en vaardigheden door de leerlingen te laten toepassen. In het leerplan zijn tevens suggesties voor toespitsingen op specifieke vraagstellingen opgenomen, waardoor een zo groot mogelijke afstemming op de hulpvraag van leerlingen ontstaat. Aansluitend op de scholingsbijeenkomsten wordt er op de scholen die het leerplan gaan invoeren via het instellen van interne praktijkbegeleiding en desgewenst externe begeleiding een optimaal rendement nagestreefd.
- Er wordt in veel andere programma's slechts kortdurend, in enkele specifieke situaties, met de leerlingen geoefend, zodat er nauwelijks kansen voor verinnerlijking worden geboden. Hierdoor kan generalisatie naar algemene situaties niet gemakkelijk plaatsvinden. Vanuit de grondgedachte dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een ononderbroken proces is en dat voor systematische stimulering in veel gevallen niet kan worden volstaan met het aanbieden van een beperkt lessenspakket, biedt het leerplan de mogelijkheid om wekelijkse lessen te geven van groep 1 tot en met groep 8. Diverse lessen kunnen over meerdere lesbijeenkomsten verspreid worden. Tevens is voorzien in een herhalings- en tegelijkertijd instaptraject voor neveninstromers. Door een dergelijke langdurige beïnvloeding worden verinnerlijking, transfer en generalisatie bij veel kinderen vergemakkelijkt. Daarmee vormt het PAD een rode draad voor het systematisch stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen door het gehele schoolteam. Op deze wijze worden gezamenlijke verantwoordelijkheid,

onderlinge afstemming en zelfreflectie op gehanteerde en nagestreefde normen en waarden bevordert.

- Er wordt zowel binnen de handleiding van PAD als in de nascholingscursus aandacht besteed aan het informeren van de ouders en, waar mogelijk, aan samenwerking met de ouders om de wijze van stimulering van allerlei sociaal-emotionele vaardigheden op elkaar af te stemmen. Sinds enige jaren bestaat er ook een oudercursus PAD die door ingeschoolde leerkrachten binnen de eigen school kan worden aangeboden.
- In tegenstelling tot sommige andere programma's ligt het accent niet alleen op de sociale vaardigheden of op de sociale cognitie, maar worden beide aspecten steeds nadrukkelijk op elkaar betrokken. De kern van het PAD wordt gevormd door een algemeen toepasbare probleemoplossingsstrategie, waarbij zowel inzicht- als vaardigheidsaspecten getraind worden. Veel aandacht wordt besteed aan het vergroten van het repertoire aan gedragsalternatieven voor zelf-ervaren probleemsituaties. Bovendien is het verwerven van inzicht in de mogelijke gevolgen van gedrag(alternatieven voor zowel de handelende persoon als voor de andere betrokkenen een kernelement. Uitgangspunt is steeds het benadrukken van de eigen verantwoordelijkheid voor het gekozen gedrag. Op deze wijze zijn in het leerplan zelfbepaling en morele zelfverantwoordelijkheid als opvoedingsdoelstellingen geoperationaliseerd. Diverse deelvaardigheden komen daarbij uitgebreid aan de orde, zoals:
  - het herkennen van het 'nadenk-moment';
  - het leren beheersen van de eigen impulsiviteit;
  - het herkennen van eigen en andermans gevoelens;
  - het je kunnen verplaatsen in de ander, dus rolnemingsvaardigheden;
  - onderscheid leren maken tussen enerzijds prettige en nare gevoelens en anderzijds tussen toegestaan en niet toegestaan gedrag;
  - inzicht krijgen in verschillen tussen waarneembaar gedrag, de gevolgen van gedrag en de oorspronkelijke bedoeling;
  - besef krijgen van normen en waarden en de relatieve situatiegebondenheid daarvan;
  - besef krijgen van de invloed van eigen en andermans normen en waarden op de keuze uit gedrag(alternatieven);
  - morele dilemma's leren onderkennen.

### **Invoering van PAD**

PAD is niet vrij in de handel verkrijgbaar. Als uitdrukkelijke voorwaarden voor invoering hebben de Amerikaanse ontwikkelaars van het leerplan gesteld dat er op teamniveau nascholing moet worden gevolgd. De school moet bovendien zelf een vorm van praktijkbegeleiding realiseren. Het Seminarium voor Orthopedagogiek, onderdeel van de Hogeschool Utrecht Faculteit Educatie, heeft als licentiehouder van PATHS voor het

Nederlandse taalgebied het leerplan vertaald en aangepast. Het biedt een teamgerichte PAD-cursus aan scholen en adviseert het primair onderwijs over de mogelijkheden van praktijkbegeleiding. Doorgaans kiezen de scholen dan voor een combinatie van intervisie, interne en/of externe begeleiding.

In de nascholingscursus, die gedeeltelijk kan worden afgestemd op de specifieke wensen van schoolteams, wordt ingegaan op de opbouw en de inhoud van het leerplan. Daarnaast zijn de omgangsstijl van leraren en het pedagogisch concept dat ten grondslag ligt aan het opvoedkundig handelen belangrijke onderdelen. De in de cursus verworven kennis, de vaardigheden en de attitude van de leraren, zoals die zowel in de PAD-lessen als daarbuiten in praktijk moeten worden gebracht, worden dan middels de praktijkbegeleiding verder aangescherpt.

Tevens is binnenkort een alternatieve lessenvolgorde beschikbaar. Een aantal scholen voor speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs heeft, in verband met een gedeeltelijk snel wisselende populatie, behoefte aan meerdere, opeenvolgende tweejarige subprogramma's waarin de vier inhoudelijke pijlers van PAD (zie hieronder) alle in hoofdlijn aan de orde komen. Afhankelijk van de leeftijd waarin de leerlingen het onderwijs op deze school gaan volgen en het moment waarop zij weer terugverwezen worden naar het regulier basisonderwijs, krijgen zij dan één of meer subprogramma's aangeboden. Ieder volgend subprogramma is dan zowel herhaling als uitbreiding van het eerst gevolgde programma.

### 3.3 De vier inhoudelijke pijlers van PAD

#### Zelfbeeld

Het versterken van het zelfbeeld krijgt in het PAD-leerplan veel aandacht. Dit onderwerp blijft in alle leerjaren een punt van voortdurende aandacht. Met het PAD-leerplan ervaren kinderen dat ieder persoon uniek is en dat iedereen zijn eigen-aardigheden heeft. Door middel van het systeem 'PAD-kind' komt elk kind uit de groep één keer aan de beurt om gedurende één dag in het middelpunt van positieve belangstelling te staan. Hij of zij is die dag het hulpje van de leerkracht en mag allerlei leuke karweitjes doen of bijvoorbeeld een spel voor de gymles uitkiezen. Dit is echter niet het belangrijkste onderdeel van dit systeem. Heel bijzonder is dat de leerkracht en de klasgenootjes alert zijn op de positieve kwaliteiten van het 'PAD-kind' en dit vertalen in complimentjes. Ook wordt het kind gestimuleerd om zichzelf te complimenteren. Het geven en ontvangen van complimenten krijgt om die reden nadrukkelijk aandacht binnen de lessen en in de dagelijkse gang van zaken in de klas. De dag wordt meestal afgesloten met een 'complimentenrondje' waarbij een aantal complimenten op een mooi versierde lijst bijgeschreven wordt. Om de ouders bij het leerplan te betrekken, mag de lijst mee naar huis worden genomen. Vaak lezen de ouders samen met hun kind de lijst nog eens door en zetten ze er een extra compliment bij.

## Zelfcontrole

PAD introduceert het onderdeel zelfcontrole aan de hand van een verhaal over een jong schildpadje dat vanwege zijn onvoorspelbare en impulsieve gedrag vaak problemen heeft op school. Van een oude, wijze schildpad krijgt hij de raad om zich in moeilijke situaties terug te trekken in zijn schild. Die techniek helpt om eerst rustig te worden, om de situatie te overdenken en om vervolgens weloverwogen een oplossing te kunnen kiezen. Met behulp van rollenspelletjes, kringgesprekken en creatieve verwerking tijdens handenarbeid of tekenles wordt de kinderen de bedoeling van het verhaaltje duidelijk gemaakt. De kinderen leren dan het schildpadje na te doen. Als ze boos, verdrietig of bijvoorbeeld bang worden, kunnen ze het in het schild terugtrekken nadoen, bijvoorbeeld door hun armen over elkaar te leggen. Ze trekken zich even terug, kalmeren zichzelf en geven zo tevens aan de anderen te kennen dat er iets is. Binnen de veilige klassensituatie worden de kinderen gestimuleerd deze reactie op een zelfervaren probleem te oefenen, gedurende enkele weken op ieder gewenst moment van de dag. De leraar beloont deze reactie systematisch en gaat met het desbetreffende kind in gesprek. Na begrip getoond te hebben voor de beleving van het kind wordt er met het kind gesproken over een mogelijke oplossing en wordt het kind aangemoedigd een zoveel mogelijk zelfbedacht alternatief uit te voeren en te kijken hoe dat gaat. Naast deze begeleidende en controlerende rol vervult de leraar een voorbeeldfunctie. Ook hij zal op diverse momenten gedurende de dag alert moeten zijn om bij zelfervaren probleempjes de motorische respons te tonen en het proces hardop te verwoorden van rustig worden, de situatie analyseren, alternatieven afwegen en een keuze maken. Na enkele weken wordt de motorische respons vervangen door een uitsluitend verbale respons; visuele ondersteuning wordt geboden middels het zogenaamde stoplichtmodel, een denkmodel in drie stappen: stop – denk – doe. In veel gevallen wordt er in de klas en op het schoolplein een speciale PAD-plek geïntroduceerd: een zone waarbinnen kinderen uit eigen beweging naartoe kunnen gaan om rustig te worden. Het gaat bij de zelfcontrole dus niet om agressiebeheersing, maar om bewustwording van een zelfervaren probleem (en daarmee van een onprettig gevoel), het zelfstandig leren herkennen van het keuzemoment voor gedragsalternatieven en het vervangen van een ingeslepen impulsieve reactie door nieuw gedrag.

## Emoties

De derde pijler van PAD betreft de verschillende gevoelens die situaties en gedrag van anderen bij de leerlingen oproepen. Veel emotiewoorden, variërend van eenvoudige (zoals blij en verdrietig) tot ingewikkelder (zoals trots, schuldig en teleurgesteld), worden besproken aan de hand van verhaaltjes en van zelfervaren situaties van kinderen en van de leraar. Dat gevoelens ook in intensiteit kunnen verschillen wordt gevisualiseerd met behulp van een 'gevoelens thermometer': 'geprikeld, boos, kwaad en woedend' is een in sterkte oplopende reeks van een en dezelfde emotie. Ook worden zowel de kinderen als de leerkracht uitgenodigd om op verschillende momenten gedurende de dag middels emotiekaartjes hun gevoelens te uiten en eventueel kort te bespreken. Aanvankelijk wordt het uiten van de

eigen gevoelens vooral gestructureerd door de handeling van het plaatsen van een emotiekaartje met een gezichtje in een blokje op de eigen tafel. In een volgende fase kan dit bij oudere leerlingen beperkt worden tot een uitsluitend verbale uiting. De centrale gedachte bij de bewustwording en het leren uiten van de eigen gevoelens is dat gevoelens, zowel de prettige als de nare, altijd toegestaan zijn. Dit in tegenstelling tot gedrag: niet elk gedrag is toegestaan. De leerlingen ervaren dit daadwerkelijk. Ook als zij een situatie volledig anders beleven dan hun klasgenootjes, wordt dit nadrukkelijk gerespecteerd. Dergelijke uit leergesprekken voortvloeiende conclusies als *Gevoelens mogen altijd; Er is gedrag dat wel mag en gedrag dat niet mag*; worden door de leraar steeds hardop geformuleerd en in voorkomende situaties herhaald (generalisatie). De indeling in gewenst en ongewenst gedrag wordt bij jongere kinderen nog tamelijk strikt en eenduidig gemaakt. In de loop der jaren wordt deze indeling steeds meer genuanceerd: of gedrag al dan niet is toegestaan, kan afhangen van de achtergronden, van de situatie waarin men zich bevindt, et cetera. Oftewel: van je eigen normen en waarden en van die van de andere betrokkenen. Gedragskeuzes zijn zo steeds meer het gevolg van inzicht in sociale situaties en van eigen verantwoordelijkheid.

Een bijzondere plaats wordt ingenomen door het begrip ‘privé’. Immers, niemand kan gedwongen worden zijn gevoelens te uiten. Ieder heeft het recht gevoelens en gedachten voor zichzelf te houden, dit moet uitdrukkelijk gerespecteerd worden. Door middel van een blanco emotiekaartje kan een kind (of de leraar) aangeven zijn gevoel op dat moment niet te willen uiten. Wederom wordt gewezen op het verschil tussen gedrag en gevoelens. Zo kan men weigeren zijn gevoelens te bespreken, maar gedrag moet altijd wel bespreekbaar blijven.

Het inschatten hoe een ander de situatie beleeft komt eveneens uitgebreid aan de orde. De mogelijkheden én de beperkingen van het interpreteren van lichaamstaal van de ander, van het zich proberen te verplaatsen in de gedachten van de ander en van het rechtstreeks navragen van andermans gevoelens (‘actief luisteren en gevoelens reflecteren’) komen in een aantal lessen herhaaldelijk naar voren. Desgewenst kunnen deze intensief geoefend worden. Vermeldenswaard zijn hierbij onderwerpen als het opzettelijk verborgen houden of zelfs verdraaien van gevoelens en gedachten door mensen (‘het spijt me’ zeggen is gedrag dat niet hoeft voort te vloeien uit werkelijk gevoelde spijt; het vertonen van sociaal wenselijk gedrag) en het mogelijke verschil tussen de bedoelingen die ten grondslag liggen aan het gedrag van de één en de interpretatie ervan door de ander (per ongeluk of expres; plagen of pesten; ironie of sarcasme).

### Het probleemoplossen

In de lessen voor de oudere leerlingen wordt het probleemoplossen van het eerdergenoemde stoplichtmodel in elf achtereenvolgende deelvaardigheden uiteengegrafd, het elfstappenplan.

Het rode stoplicht staat voor drie stappen:

- Stop en word rustig (impulsiviteitsbeheersing, zoals in het begin van het leerplan uitgebreid is geoefend).



- Wat is mijn probleem?
- Welke gevoelens heb ik; en welke gevoelens hebben de anderen? (zoals in het tweede gedeelte van het leerplan is uitgewerkt; de veronderstelde vaardigheden moeten nu zodanig zijn verinnerlijkt dat deze stap snel kan worden doorlopen).

Het oranje licht betekent:

- Wat wil ik bereiken, wat is mijn doel? (waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen korte en lange termijn).
- s
- Wat zijn de gevolgen van deze oplossingen? (allerlei mogelijke consequenties overdenken van de verschillende oplossingsalternatieven).
- Welke oplossing kies ik? (Afwegen van de alternatieven op basis van het waarschijnlijk kunnen bereiken van het gestelde doel en op basis van morele oordelen: het doel heiligt niet ieder middel).
- Maak een concreet plan. (Over welke middelen en welke deelvaardigheden moet ik beschikken om de gekozen oplossing daadwerkelijk te kunnen uitvoeren; waar moet ik aan denken? Hierbij kan een relatie gelegd worden met de 'leerpunten' uit een sociale vaardigheidstraining. Zijn er omstandigheden die uitvoering van de gekozen oplossing in deze specifieke situatie bemoeilijken?).

Het groene stoplicht behelst:

- Voer het plan uit.
- Kijk wat er gebeurt en beoordeel het resultaat.
- Als het doel niet is bereikt: analyseer wat er is gebeurd en probeer het (nieuwe) probleem eventueel alsnog op te lossen (evaluatie).

In de lessen wordt eerst met hypothetische en weinig gecompliceerde voorbeelden gewerkt om specifieke aspecten te verhelderen, maar daarna worden zo snel mogelijk door de leerkracht reële situaties behandeld die de kinderen meemaken of meege maakt hebben om de transfer te bevorderen. Zo wordt er bijvoorbeeld een 'vraag- en antwoorddoos' ingesteld waarin kinderen een briefje met een eigen probleem kunnen doen, dat ze graag eens met de klas of alleen met de leraar zouden willen bespreken. Ook de leraar bespreekt geregeld een eigen probleem(pje) en verwoordt steeds zijn oplossingsstrategie. Wanneer er tijd en gelegenheid is voor uitgebreide bespreking wordt met het gedetailleerde elfstappenplan gewerkt; in veel actuele situaties wordt teruggегреpen op het verkorte model met het stoplicht.

Het leerplan wordt afgesloten met enkele lessen over meer complexe probleemsituaties, waarin ook normen en waarden een belangrijke rol spelen. Begrippen als vertrouwen, verantwoordelijkheid, een eigen mening en dergelijke komen dan aan de orde.

### 3.4 PAD: bevordering van pro-sociaal gedrag en preventie van sociaal-emotionele problematiek

PAD is primair bedoeld om pro-sociaal gedrag van leerlingen te bevorderen en om risicofactoren voor toekomstig antisociaal gedrag te verminderen (Greenberg, Kusché & Riggs, 2004). Dat houdt in dat getracht wordt om de leerlingen via de lessen en de generalisatietechnieken meer kennis en vaardigheden te laten verwerven op diverse sociaal-emotionele aspecten. Te denken valt aan onder andere de uitbreiding van de emotiewoordschat, de vaardigheid om complimenten te geven en te ontvangen, de vaardigheid om problemen met andere leerlingen op een correcte manier op te lossen en het herkennen en begrijpen van lichaamstaal.

Waarschijnlijk zal PAD ook goed bruikbaar kunnen zijn bij kinderen met internaliserende en/of externaliserende problematiek. De verwachting is dan dat PAD de leerling meer inzicht geeft in zijn eigen problematiek, hem meerdere interpretatiemogelijkheden van situaties en gedragsalternatieven aanreikt. Een aanpak (mede) gebaseerd op PAD maakt dan het probleemgedrag meestal ook beter hanteerbaar voor de omgeving en doorgaans vermindert het probleemgedrag dan in meerdere of mindere mate of verdwijnt zelfs volledig. Voor kinderen met internaliserende problematiek, zoals somatische klachten, teruggetrokkenheid, angst of depressie biedt het leerplan diverse handvatten op het terrein van sociale cognitie en sociaal-emotionele vaardigheden. Zo ervaren kinderen voortdurend aan den lijve dat iedereen meerdere positieve kwaliteiten bezit, dat er in een emotioneel beladen situatie je aan anderen informatie kunt verstrekken over je eigen gemoedstoestand en dat er meerdere manieren zijn om je probleem op te lossen. Ook voor kinderen met externaliserende problematiek, zoals normafwijkend en/of agressief gedrag, lijkt PAD bruikbaar. Het is hier interessant om vanuit een bijzondere invalshoek naar PAD en agressie te kijken. In hedendaags agressieonderzoek is het namelijk gebruikelijk om onderscheid te maken tussen twee typen agressieve gedragingen: reactieve en proactieve agressie (Dodge, 1991; Merk, 2005; Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel & Merk, 2007). Reactieve agressie wordt gezien als een uiting van onmacht: agressie in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie die gepaard gaat met woede of controleverlies. Het is impulsief en defensief gedrag (Brendgen, Vitaro, Tremblay & Lavoie, 2001; Dodge, 1991). Proactieve agressie daarentegen wordt geassocieerd met macht. Het gaat niet gepaard met woede en controleverlies, maar is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard (Cornell et al., 1996; Dodge, 1991; Vitaro, Gendreau, Tremblay & Oligny, 1998).

Type agressie	PAD-onderdelen
Reactieve agressie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schildpadtechniek</li> <li>• stoplichtposter</li> <li>• emotiegezichtjes</li> </ul>
Proactieve agressie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotiegezichtjes</li> <li>• stappen van het probleemoplossen</li> </ul>

Figuur 3.1 Relatie tussen onderdelen uit het PAD-leerplan en twee vormen van agressie

Als we de twee typen agressie relateren aan basiselementen uit het PAD-leerplan (zie Figuur 3.1), dan kan daaruit worden afgeleid dat het PAD-leerplan tegemoet komt aan de aanpak van specifieke kenmerken van beide agressietypen. Thema's als impulsiviteit-beheersing en emotieregulatie lijken met name erg geschikt in de aanpak van reactief agressief gedrag. Proactief agressief gedrag is eveneens gerelateerd aan emotioneel begrip, maar vooral bij de lessen die het oplossen van problemen als onderwerp hebben.

### 3.5 Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van PAD

#### Amerikaans onderzoek

Halverwege en eind jaren negentig werd op diverse plaatsen en in diverse onderwijs-settingen in de Verenigde Staten al onderzoek verricht naar de effecten van PATHS (Greenberg & Kusché, 1996; Greenberg & Kusché, 1997; Greenberg & Kusché, 1998; Greenberg et al., 1995). Zowel bij leerlingen in het regulier als bij leerlingen in het speciaal onderwijs vond men in de *posttest* en in de *follow-up* na 12 en/of 24 maanden significante vooruitgang op onder andere sociale probleemoplossing, emotioneel begrip en afname van internaliserende en externaliserende problematiek.

De Prevention Research Group (1999b) richtte zich op de effecten in de klas. Er werd onderzoek verricht binnen de context van de Fast Track Prevention Trial, waarbij 7560 leerlingen uit bijna 400 klassen betrokken waren. Een deel van de ouders van deze leerlingen participeerde echter tevens in een oudercursus, wat waarschijnlijk een positief-versterkend effect heeft op de effectiviteit van PATHS. De sociometrische gegevens en observaties toonden significante verbeteringen op o.a. agressie en pedagogisch klimaat. Opvallend in dit onderzoek is dat er in het oordeel van leraren geen significante verschillen werden gevonden in de waarneming van problematisch gedrag van leerlingen. Na deze toch wat teleurstellende resultaten van de Fast Track Prevention Trial op de korte termijn toonden Foster, Jones & the Conduct Problems Prevention Research Group (2006) aan dat er op de wat langere termijn wel degelijk effecten optraden. Het bleek dat negen jaar na aanvang, het aantal jongeren met een diagnose *conduct disorder* in de hoogste risicogroep van de interventiegroep minder dan de helft was van het aantal gediagnosticeerde jongeren in de controlegroep. De vraag is of een dergelijk programma, net als PATHS, ooit in Nederland geïmplementeerd zal worden.

Matthys (2007) lijkt daar somber over. De voorspellende waarde van een screening van jonge kinderen naar toekomstige gedragsstoornissen is, mede door het hoge aantal vals-positieven, onaanvaardbaar laag. Toepassing van een intensief en ingrijpend begeleidingsprogramma bij een brede doelgroep, waarbij de noodzaak ervan voor een aanzienlijk deel van de ouders en hun kinderen discutabel is, roept diverse morele vragen op. En vervolgens zal er veel overredingskracht nodig zijn om burgers en politici te overtuigen om in een dergelijk langlopend en financieel programma te investeren en dit daarna te implementeren.

Kam et al. (2003) deden onderzoek naar de kwaliteit van de implementatie van het programma op drie PATHS-scholen. In vergelijking met de controlegroep zag men bij de interventiegroep (164 leerlingen, *first grade*) een bescheiden maar significante vooruitgang op emotionele competentie en een afname van agressief gedrag. Verder bleken twee factoren van belang voor een kwalitatief hoog niveau van implementatie: ondersteuning door de directie en het implementatieniveau. De eerste factor betrof een adequate ondersteuning van de leraren door de schooldirectie. Het bleek van belang dat de schooldirectie PATHS als onderdeel van de missie van de school zag, in positieve termen over het leerplan sprak, de ondersteuning en facilitering van de PATHS-coördinator geregeld was en er lesmateriaal zichtbaar aanwezig in de directiekamer was (bijvoorbeeld een stoplichtmodel om problemen te bespreken). De tweede factor had betrekking op het implementatieniveau van het curriculum in de klassen. Twee vragen bleken van belang: *Hoe goed brengt de leraar de PATHS-concepten en -vaardigheden binnen de PATHS-lessen over aan de leerlingen?* en *Hoe goed slaagt de leraar erin om PATHS-vaardigheden gedurende de rest van de dag te generaliseren naar een veelheid aan sociale contexten?* De onderzoekers veronderstellen dat juist het gelijktijdig voorkomen van deze twee implementatiefactoren bijdragen aan de positieve resultaten.

In 2004 toonden Kam, Greenberg en Kusché aan dat PATHS ook effectief is in *special education classrooms*. De onderzoeksgroep bestond uit 131 leerlingen uit *grade 1-3*. De problematiek van de leerlingen was zeer divers: er waren leerlingen met leerproblemen, leerlingen met gedragsproblemen, leerlingen met lichamelijke handicaps enz. Twee jaar na de interventie rapporteerden de leraren een afname in zowel externaliserend als internaliserend gedrag. Uit de zelfrapportages van leerlingen bleken diverse depressieve aspecten aantoonbaar te zijn verminderd.

In 2006 publiceerden Riggs, Greenberg, Kusché en Pentz de resultaten van een onderzoek waarin vanuit neuropsychologisch perspectief wordt bezien in hoeverre de regulatie van heftige emoties en het functioneren in sociale contexten kan worden beïnvloed. De studie met 318 kinderen (*second and third graders - regular education*) toont o.a. aan dat als gevolg van het onderwijs in PATHS twee specifieke neuropsychologische functies verbeterden, te weten *inhibitory control* (de vaardigheid om impulsen te onderdrukken) en *verbal fluency* (vloeiend taalgebruik). Beide worden door de auteurs beschouwd als belangrijke mediators voor sociale competentieverbetering.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)</li> <li>• Blueprints Project for the Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado</li> <li>• Center for Substance Abuse Prevention (CSAP)</li> </ul>	Model Program with highest possible rating
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)</li> </ul>	Selected Program with highest possible rating
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centers for Disease Control and Prevention (CDC)</li> </ul>	Best Practices Program
<ul style="list-style-type: none"> <li>• U.S. Dept. of Education, Safe and Drug-Free Schools Program's Expert Panel</li> <li>• U.S. Surgeon General's Report on Youth Violence</li> </ul>	Promising Program
<ul style="list-style-type: none"> <li>• National Institute on Drug Abuse and the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention</li> </ul>	Effective Program

Figuur 3.2 Overzicht van de beoordeling van PATHS door Amerikaanse instellingen en/of databanken

PATHS wordt voortdurend uitgebreid met nieuwe curriculuminhouden. In twee studies wordt hierover gerapporteerd. Domitrovich, Cortes en Greenberg (2007) publiceerden de eerste resultaten van een studie naar de effecten van een *pre-school* versie van PATHS. Een groep van 246 in hun ontwikkeling bedreigde kleuters ontving gedurende negen maanden een serie van 30 lessen. In vergelijking met de controlegroep bleek de PATHS-groep vooruitgang te hebben geboekt op o.a. emotioneel begrip, zelfregulatie, sociale interactie en sociale vaardigheden. In een andere studie wordt gemeld dat het PATHS-curriculum is omgebouwd naar een lessenserie (*5th grade*) voor gezond gedrag ter preventie van obesitas: PATHWAYS (Riggs, Kobayakawa & Pentz, 2007). Specifieke PATHS-vaardigheden zoals impulscontrole en het maken van eigen en weloverwogen beslissingen worden hier ingezet om impulsief en ongezond eetgedrag te voorkomen. De resultaten waren positief: er was een significante toename van zelfgecontroleerd en gezond eetgedrag.

De effectiviteit van PATHS is in de Verenigde Staten dus meermaals en in wisselende omstandigheden onderzocht. Als gevolg hiervan wordt het curriculum door Amerikaanse instellingen en databanken hoog gewaardeerd. Zie Figuur 3.2.

### Overig internationaal onderzoek

PATHS wordt in een groot aantal landen buiten de Verenigde Staten gebruikt op scholen voor regulier en speciaal onderwijs. Voorbeelden zijn Canada, Australië, Groot-Brittannië, Mexico en Zwitserland. Tot op heden is alleen over een onderzoeksproject van eind jaren negentig gepubliceerd: In Groot-Brittannië vond Reed (1999) bij kinderen met een auditieve handicap significante vooruitgang bij kinderen die PATHS hadden gevolgd voor wat betreft emotieherkenning, emotiebenoeming, zelfbeeld en emotionele aanpassing. In een aantal andere landen is inmiddels ook wetenschappelijk

onderzoek naar de effecten van PAD in voorbereiding of reeds uitgevoerd en is publicatie in voorbereiding (zie o.a. Eisner & Ribeaud, 2005).

### Onderzoek in Nederland

In de jaren negentig is in Nederland onderzoek verricht naar de effecten van PAD in het speciaal onderwijs. Van Opstal (1994) en Joha et al., (1999) vinden door de gekozen onderzoeksdesigns en de kleine onderzoeksgroepen niet eenduidig te interpreteren resultaten bij respectievelijk langdurig zieke kinderen en dove kinderen.

In de afgelopen vijfjaar zijn er twee nieuwe onderzoeksprojecten van start gegaan. Het eerste, met een *quasi-experimenteel design*, wordt in dit proefschrift beschreven en betreft de effecten van de *routine-practiced* toepassing van het PAD-leerplan op agressief gedrag van kinderen in het regulier en speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen. De resultaten van dit onderzoek zijn reeds gedeeltelijk in diverse artikelen in wetenschappelijke tijdschriften en in vakbladen gepresenteerd. Het tweede onderzoeksproject betreft een samenwerking tussen TNO, Trimbos Instituut, NIGZ en GGD-Nederland. In dit project, met een onderzoeksgroep van ruim 1400 leerlingen, zal worden onderzocht welke effecten het vernieuwde PAD-leerplan (2005) heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In deze *randomized trial* wordt het PAD-leerplan op een groot aantal reguliere basisscholen geïntroduceerd. Er zal daarbij mede aandacht worden besteed aan implementatiefactoren die van belang zijn bij de invoering van een programma voor sociaal-emotionele competentieontwikkeling. De resultaten van dit onderzoek zullen naar verwachting vanaf 2008 worden gepubliceerd.

## 3.6 Conclusie

Een model voor stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling op school moet drie, elkaar wederzijds beïnvloedende aspecten hebben (Matser, 1990): een professionele aanpak van het pedagogisch klimaat, een algemene (voornamelijk preventief gericht) aanpak voor alle leerlingen en een curatieve aanpak.

Het PAD-leerplan kan deel uitmaken van zo'n algemene, structurele aanpak van een school. Als zodanig beïnvloedt het niet alleen kernaspecten als inzicht, vaardigheden en het normen- en waardenbesef van de leerlingen, maar geeft het de leraren in ieder geval een rode draad voor reflectie en voor aanscherping van het pedagogisch klimaat in de school. "De neuzen komen dezelfde kant op", zoals de directeur van een basisschool ons vertelde. Het enthousiasme over het leerplan is doorgaans groot. De mate en het tempo waarin de leraren in hun dagelijkse omgangsstijl de transfer bevorderen van de door de kinderen geleerde PAD-vaardigheden, verschilt echter individueel soms aanzienlijk. Dit blijft een punt van aandacht voor de praktijkbegeleiding. Het PAD-leerplan biedt tevens de mogelijkheid om het door enkele kinderen in een specifieke vaardigheidstraining geleerde gedrag te blijven oefenen in de schoolsituatie met de overige klasgenootjes.

## 4 Halverwege het PAD

Aangepaste versie van: Louwe, J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007a). De invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: Effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 84(4), 277-292.

### Samenvatting

In dit quasi-experimenteel onderzoek (N = 143) werd nagegaan of een methode ter bevordering van sociale en emotionele competentie, het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), van invloed is op reactieve en proactieve agressie bij 6- en 7-jarige jongens in het speciaal onderwijs en in het regulier en speciaal basisonderwijs. Leerlingen in de experimentele groep doorliepen gedurende een periode van twee jaar een gericht en methodisch aanbod van lessen uit het PAD-leerplan. Na één jaar waren er positieve effecten van PAD op totale agressie en op de reactieve agressie in het bijzonder. Voor proactieve agressie werd geen effect van PAD gevonden.

### 4.1 Inleiding

Nederlandse onderwijsprogramma's op het terrein van preventie van de ontwikkeling van agressief gedrag staan anno 2006 in het middelpunt van de belangstelling. De politiek en vele maatschappelijke instanties maken zich grote zorgen over de algemeen ervaren indruk dat de agressie onder jongeren toeneemt. De vraag werpt zich op in hoeverre sociale competentieprogramma's een bijdrage kunnen leveren aan de aanpak van de ervaren problemen. Een recente overzichtsstudie toont aan dat het aantal op effectiviteit onderzochte preventieve programma's in het primair onderwijs gering is, het onderzoeksdesign vaak matig van kwaliteit is en dat de gevonden effecten van de meeste programma's teleurstellend zijn (zie hoofdstuk 1). De effecten van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (Greenberg et al., 1987b) zijn, vooral op grond van Amerikaans onderzoek en beperkt Nederlands onderzoek, als een van de weinige programma's veelbelovend.

In dit hoofdstuk doen we verslag van de resultaten van het eerste jaar van een tweejarig onderzoek naar de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in Nederland. Daartoe bespreken wij eerst kort de theorie over het ontstaan van verschillende vormen van agressie. Vervolgens bespreken we de Amerikaanse en Nederlandse variant van het onderzochte programma. Tevens wordt ingegaan op implementatieaspecten bij programma's voor sociale en emotionele competentie en hun mogelijke invloed op de effectiviteit ervan, waarna de opzet en uitvoering van ons onderzoek wordt beschreven. In dit licht wordt de effectiviteit van PAD op de agressie na één jaar behandeling geanalyseerd en bediscussieerd.

## 4.2 Theoretische onderbouwing

### Verschillende vormen van agressie

Verschillende vormen van agressie lijken verschillende oorzaken te hebben en daardoor ieder om een eigen aanpak te vragen. Er is met name evidentie voor verschillen in etiologie van reactieve en proactieve agressie (Vitaro & Brendgen, 2005). Reactieve agressie is agressie in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie die gepaard gaat met woede of controleverlies. Het is impulsief en defensief gedrag (Brendgen et al., 2001; Dodge, 1991). Proactieve agressie daarentegen gaat niet gepaard met woede en controleverlies, maar is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard (Cornell et al., 1996; Dodge, 1991; Vitaro et al., 1998).

Reactieve agressie blijkt geassocieerd met een zogenaamd moeilijk temperament en aandachtsproblemen, negatieve opvoedingservaringen, afwijzing door leeftijdgenoten, het toeschrijven van vijandige bedoelingen aan andere kinderen en problemen met emotieregulatie (o.a. Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit, 1997; Merk, Orobio de Castro, Koops & Matthys, submitted; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman & Bosch, 2005). Deze impulsieve agressie werkt vaak averechts voor zowel het kind als zijn omgeving. Kinderen met reactieve agressie worden vaak afgewezen door leeftijdgenoten (Crick & Dodge, 1996). Proactieve agressie wordt beschreven in termen van de sociaal leren theorie als een verworven instrumentele gedraging. Bij proactieve agressie spelen operante conditionering, de aanwezigheid van agressieve rolmodellen en positieve verwachtingen over de uitkomsten van de eigen agressie een belangrijke rol. Wanneer kinderen inderdaad met hun agressie gewenste doelen bereiken, gaat dit ten koste van het leren van – vaak minstens zo effectieve – sociale vaardigheden. Ook deze ideeën lijken aannemelijk.

Een opvallende bevinding in onderzoek is dat reactieve en proactieve agressie veelal gelijktijdig bij een kind voorkomen. Het is niet mogelijk puur reactief agressieve en puur proactief agressieve kinderen te onderscheiden. Met name bij kinderen met ernstige problematiek komen beide vormen vaak samen voor. Mogelijk kan het samen voorkomen van beide vormen van agressie worden verklaard vanuit de overlap in etiologie. Verschillende oorzaken voor beide vormen van agressie komen mogelijk vaak samen voor. Zo zijn gewelddadige gezinsleden vaak zowel een model voor agressief gedrag als daders van agressie tegen het betreffende kind (Merk, Orobio de Castro & Koops, 2004). Uit onderzoek naar deze twee subtypen agressie blijkt echter wel dat reactieve en proactieve agressie worden gekenmerkt door een verschillend ontwikkelingsverloop, verschillende in stand houdende mechanismen en prognostische factoren (Dodge et al., 1997; Merk et al., 2004; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2002). Het onderscheid tussen verschillende vormen van agressie is daarmee belangrijk voor interventiedoeleinden. De effectiviteit van interventies zou kunnen worden verbeterd door interventies te richten op specifieke vormen van agressie (Dodge, 1991).



## **PATHS**

In de jaren tachtig ontwikkelden Greenberg et al. (1987a) het curriculum PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*). PATHS werd ontworpen om tegemoet te komen aan de wens te beschikken over een samenhangend en op ontwikkeling gebaseerd curriculum, dat sociale en emotionele competentie zou bevorderen en dat gedrags- en emotionele problemen zou voorkomen en/of reduceren. Getracht wordt de oorzaken en instandhoudende factoren voor zowel reactieve als proactieve agressie om te buigen, door kinderen en docenten in schoolklassen systematisch te laten werken aan inzichten en vaardigheden in de emotionele en sociale ontwikkeling. PATHS bevordert systematisch een schoolklimaat waarin niet-agressief gedrag meer oplevert dan agressief gedrag. In dit leerplan komen actiegerelateerde onderdelen van het sociale informatieverwerkingsproces (Dodge, 1986; Orobio de Castro, 2000) zoals response-generatie en response-evaluatie tegemoet aan de behoeften van leerlingen met proactieve agressie. Wat betreft reactieve agressie wordt aandacht besteed aan onderdelen van het sociale informatieverwerkingsproces zoals het herkennen en benoemen van eigen emoties, de attributie van intenties en emoties van anderen en emotieregulatie door diverse zelfcontroletechnieken. Deze laatste aspecten komen vooral in het eerste deel van het leerplan expliciet aan de orde. Deze onderwerpen worden niet geïsoleerd aangeboden en getraind, maar in samenhang met het agressieve gedrag als geheel. De vraag is of dit accentverschil na één jaar PAD ook waarneembaar is in het agressieve gedrag van de leerlingen. Indien het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie ook in de interventiepraktijk zichtbaar is, wordt daarmee de relevantie van het onderscheid in de twee typen agressie bevestigd.

PATHS is een van de weinige preventieprogramma's met een rijke en veelbelovende onderzoekshistorie. Ferrer-Wreder, Stattin, Lorente, Tubman en Adamson (2004, p. 85) schrijven dat "PATHS can be distinguished from many school-based interventions by its degree of development, i.e., a 15-year history, enhancement of multiple elements of social-emotional competence, and an explicit focus on the whole school environment that infuses PATHS into the everyday commerce of the school." Kam et al. (2004, p. 73) melden dat het gebruik van PATHS leidde tot een significante afname van door leraren gerapporteerde problematiek (zowel internaliserend als externaliserend gedrag). Twee jaar na afloop van de interventie werden deze effecten nog steeds gevonden. Naast bovenstaande effecten vond men ook significante verbeteringen in onder andere emotionele kennis, de identificatie van emotionele signalen in het gedrag van anderen en probleemoplossingsvaardigheden met zelfcontrole-elementen. Halverwege en eind jaren negentig werd op diverse plaatsen en in diverse onderwijssettings in de Verenigde Staten al onderzoek verricht naar de effecten van PATHS (Greenberg & Kusché, 1996; Greenberg & Kusché, 1997; Greenberg & Kusché, 1998; Greenberg et al., 1995). Zowel bij leerlingen in het regulier als bij leerlingen in het speciaal onderwijs vond men in de *posttest* en in de *follow-up* na 12 en/of 24 maanden significante vooruitgang op onder andere sociale probleemoplossing en emotionele competentie.

Als onderdeel van het zogenaamde FAST-Track programma zorgde PATHS voor significant lagere scores op agressie en hyperactiviteit en rapporteerden observanten een significant beter pedagogisch klimaat in de klassen (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999b). Engels onderzoek (Reed, 1999) naar de effecten van PATHS op scholen voor dove kinderen laat bescheiden, doch significante resultaten zien. Specifieke effecten op reactieve en proactieve agressie zijn echter als zodanig in geen van deze onderzoeken nagegaan.

### **PAD: PATHS in Nederland**

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een directe vertaling en bewerking van het Amerikaanse programma PATHS. PAD wordt als klassikaal in te zetten preventieprogramma, dat zich richt op het versterken van de sociale en emotionele competentie van leerlingen in de leeftijd van zes tot twaalf jaar, in Nederland in het primair onderwijs gehanteerd. Dit gebeurt zowel op scholen voor regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs als op scholen voor speciaal onderwijs die deel uitmaken van een Regionaal Expertise Centrum (REC). In september 2005 is er een uitgebreidere versie voor kinderen vanaf vier jaar verschenen. PAD bestaat uit hiërarchisch opgebouwde, wekelijkse lessen over een sociaal-emotioneel thema. Naast deze veelal klassikale lessen biedt PAD de leerkrachten en de leerlingen tal van generalisatie- en transfertechnieken, waarmee de verworven sociaal-emotionele kennis, vaardigheden en attitudes in de dagelijkse schoolpraktijk, binnen de klas, kunnen worden toegepast. Tevens zijn er diverse opdrachten opgenomen om in dagelijkse situaties buiten de klas, thuis en in andere situaties met leeftijdgenoten en volwassenen nieuwe gedragsmogelijkheden uit te proberen, om met hen van gedachten te wisselen over gedrag en gevoelens, over normen en waarden, etc. De leraar vervult daarbij steeds een model-functie: in zijn gedrag moet hij de leerling steeds zo expliciet mogelijk laten zien dat ook hij bij problemen een nadenkmoment inlast, het probleem vanuit verschillende invalshoeken analyseert, diverse oplossingsmogelijkheden afweegt en er één kiest, uitvoert en evalueert. Voorafgaand aan invoering van PAD wordt er door een schoolteam een gezamenlijke training gevolgd en organiseert de school een op de eigen situatie toegesneden en intensieve begeleiding voor iedere leraar. Invoering van PAD vereist daarom een schoolcultuur waarin ieder zich gesteund voelt door schoolorganisatie en teamfunctioneren.

Er is in Nederland echter niet of nauwelijks onderzoek verricht naar de daadwerkelijke effecten van PAD op het gedrag van kinderen, of naar de effectiviteit van PAD in vergelijking met andere programma's of andere vormen van aanpak. Diverse organisaties, zoals het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), het Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie (NIGZ) en het SCO-Kohnstamm Instituut, hebben wel een aantal Nederlandse preventieprogramma's en de implementatietrajecten beschreven. Op de websites [www.jeugdinterventies.nl](http://www.jeugdinterventies.nl), [www.gezondeschool.nl](http://www.gezondeschool.nl) en [www.socialecompetenties.nl](http://www.socialecompetenties.nl) is meer informatie te vinden over de diverse inhoudelijke

analyses door de genoemde organisaties en de verzamelde gebruikersoordelen over de diverse programma's. Dit veelal beschrijvende onderzoek is in algemene overzichten gepubliceerd, waarbij het gebrek aan Nederlandse effectiviteitsgegevens van invloed is op de uiteindelijke beoordeling (bijvoorbeeld bij Ince et al., 2004).

Het lijkt dan ook wenselijk om in wetenschappelijk onderzoek na te gaan of de hanteling van PAD, in meerdere schooltypes in het Nederlandse primair onderwijs, net als PATHS aantoonbare resultaten heeft op het terrein van het sociaal functioneren. Meer specifiek is de vraag aan de orde of en hoe PAD proactief en reactief agressief gedrag op school in positieve zin beïnvloedt en welke rol de programma-inhoud en school- en leraarfactoren daarbij spelen.

### **Implementatie**

Effecten van programma's hangen sterk af van de wijze waarop ze uitgevoerd worden. Veelal worden goede resultaten aangetroffen bij *research-initiated* gerandomiseerde experimentele *trials* met speciaal voor het onderzoek geworven kinderen en goed getrainde, gemotiveerde begeleiders die vaak ondersteund worden door de programma-ontwikkelaars. In replicatieonderzoek, waarbij de effectiviteit van diezelfde aanpak in de reële onderwijspraktijk wordt nagegaan, zijn de resultaten echter vaak slechter (Derzon et al., 1999). De geringere effectiviteit van veel *routine practiced programs* vergeleken met die van zogenaamde *demonstration programs* zou ten dele toegeschreven kunnen worden aan een slechte organisatie van de implementatie (Wilson et al., 2003). En mogelijk is de effectiviteit van een programma ook meer het gevolg van de hoge motivatie van de uitvoerende leraren en hun betrokkenheid bij de ontwikkeling ervan, dan van de inhoud van het programma (Bijstra & Nienhuis, 2003; Louwe, 2003). Het is daarom van groot belang dat, naast gerandomiseerd onderzoek naar optimale *efficacy*, ook onderzoek wordt uitgevoerd naar de *effectiveness*: effecten in de beoogde populatie, waarbij de interventie wordt uitgevoerd zoals het er in de praktijk daadwerkelijk aan toegaat (Society for Prevention Research, 2004).

De noodzaak om de *effectiveness* van een programma te onderzoeken geldt nog sterker wanneer de interventie onder andere cultureel-maatschappelijke omstandigheden plaatsvindt dan die waarin zij oorspronkelijk ontwikkeld werd. Juist als het gaat om een aanpak van agressie, waarbij eisen gesteld kunnen worden aan de professionele pedagogische omgangsstijl van leraren, aan de onderlinge afstemming van de interpretatie en de aanpak van gedrag binnen een schoolteam en aan ondersteunend beleid op school, kan de effectiviteit van een programma zelfs grotendeels afhankelijk blijken van de omstandigheden waaronder de implementatie plaatsvindt. Een succesvolle aanpak van agressie door invoering van het vertaalde PATHS-curriculum in het Nederlandse onderwijs wordt waarschijnlijk niet alleen door de programma-inhoud bepaald, maar ook door het oordeel van de leraar over de inhoud van het leerplan, de toepasbaarheid ervan in de eigen praktijk en over de wijze waarop het leerplan in de eigen school wordt geïmplementeerd. Zo is in het evaluatieonderzoek van Joha et al. (1999) naar de func-

tie van PAD in het Nederlandse onderwijs aan dove kinderen gedetailleerd het proces beschreven van een voornamelijk als *top-down* ervaren invoeringsstrategie, van een in de loop der jaren wegvallend draagvlak voor PAD en van de daarmee samenhangende afstemmingsproblematiek in pedagogisch concept. In de Verenigde Staten, met haar centralistische organisatiecultuur worden onderwijsinnovaties doorgaans vanuit wetenschappelijke kennis geïnitieerd en *top-down* aangestuurd (Louis, 1992). De onderwijssituatie in de VS m.b.t. innovatiecultuur verschilt daarmee wezenlijk van Nederland (getuige ook de indrukken van bijvoorbeeld Lange, Paternotte & Vlastuin, 2004; Westerop, 1994). De invoering in Nederland van een in het Amerikaanse onderwijs effectief gebleken aanpak is dus geen garantie voor succes. Zo wordt in de Nederlandse innovatieliteratuur (Lagerweij, 1994; Lagerweij, 1999; Luyten & Steeman, 1997; Vrieze, Van Gennip & Van Pruissen, 1995) het belang benadrukt van de motivatie van leraren bij een verandering in de aanpak.

In een praktijkgericht onderzoek naar de effectiviteit van een *routine-practiced* gebruik van PAD moet daarom de invloed van *expectancy* geminimaliseerd worden: door bekendheid met de doelstellingen van het onderzoek en door de impliciete of expliciete verwachtingen van de onderzoekers kunnen de dagelijkse pedagogische omgangsstijl en het oordeel van de leraren ongewenst beïnvloed worden.

### 4.3 Het huidige onderzoek

Doelstelling van het huidige onderzoek is de effecten van de uitvoering van PAD op de ontwikkeling van proactief en reactief agressief gedrag te bepalen bij agressieve jongens in het Nederlandse primair onderwijs. Om uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van PAD (*routine-practiced*) onder realistische omstandigheden in het Nederlandse onderwijs en bij die leerlingen waar de onderwijspraktijk PAD het meest relevant voor acht, is niet gekozen voor *at random* toewijzing van proefpersonen aan een experimentele groep waarin PAD wordt gehanteerd of aan een controlegroep. In dit onderzoek is gekozen voor hantering van een *quasi-experimenteel design*, waarbij de ontwikkeling van de agressie bij qua problematiek vergelijkbare kinderen op PAD en niet-PAD-scholen in diverse schooltypen wordt vergeleken. Om na te gaan in hoeverre PAD daadwerkelijk effectiever is dan een andere aanpak van agressie op school is ervoor gekozen om voor de controlegroep scholen te selecteren die op andere manieren dan met PAD het pro sociaal gedrag van leerlingen actief bevorderen (*treatment as usual*). Op deze wijze is de invloed van *expectancy* zoveel mogelijk geminimaliseerd: de verwachtingen over de effectiviteit van de aanpak op de eigen school zijn ook bij de scholen met de controlegroep leerlingen redelijk tot hoog. Tevens is op zowel de scholen met de experimentele conditie als de controlegroepscholen benadrukt dat het onderzoek zich richtte op het ontwikkelingsverloop van de verschillende typen agressie en op de mogelijke invloed van de aanpak van de school hierop. Op deze wijze is eveneens

de invloed van een ongelijke *expectancy*, namelijk ten gunste van de scholen die het PAD-leerplan hanteren, zoveel mogelijk voorkomen. Ten slotte is ook de ontwikkeling van een aantal kinderen met geringere of geen opvallende agressiviteit gevolgd, om zoveel mogelijk te voorkomen dat de agressievere kinderen in een ook voor hun ouders en medeleerlingen zichtbaar bijzondere positie zouden komen. Dit zou namelijk ongewenste gevolgen kunnen hebben voor de bereidheid tot deelname aan het onderzoek en voor de dagelijkse omgang met en aanpak van deze kinderen, waardoor de onderzoekssituatie niet of minder zou kunnen gelijken op de normale onderwijssituatie van deze kinderen.

Om de relevantie van dit onderzoek voor de aanpak van leerlingen met zware gedragsproblemen te maximaliseren is tenslotte gekozen voor een oververtegenwoordiging van deze kinderen in de steekproef. In het eerste onderzoeksjaar is daarbij de ontwikkeling van agressief gedrag van al deze leerlingen op school (volgens de leerkrachten) in kaart gebracht. Samengevat is de doelstelling van dit onderzoek de effectiviteit van PAD na één jaar vast te stellen. De verwachting in dit onderzoek is dat agressieve jongens in de diverse typen primair onderwijs een gunstiger ontwikkeling doormaken met betrekking tot de agressie in het algemeen en met reactieve agressie in het bijzonder als zij PAD volgen, dan kinderen die op een school zitten met een andere aanpak om sociaal gedrag te bevorderen.

## 4.4 Opzet en uitvoering van het onderzoek

### Design

In dit onderzoek vergelijken we in een aantal scholen voor regulier en speciaal basis-onderwijs en voor speciaal onderwijs de ontwikkeling van proactieve en van reactieve agressie bij leerlingen met matige tot zware gedragsproblemen, die gedurende ruim twee jaar al dan niet PAD aangeboden krijgen. Daarbij is een *quasi-experimenteel design* gehanteerd, waarbij gecontroleerd wordt op een aantal leerlingkenmerken. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd; na één jaar een tussentijdse meting en twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting. De uitvoering verliep in twee tranches: een aantal scholen startte met het onderzoekstraject en met het interventieprogramma in februari 2002, de overige scholen in oktober 2002. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten voor alle deelnemers na afloop van het eerste jaar PAD.

Onder 'toepassing van PAD' wordt in deze studie verstaan het gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit PAD door de eigen groepsleerkracht in een onderwijsleersituatie, waarbij ook de generalisatie en transfer van de kennis en vaardigheden uit PAD zoveel mogelijk worden gestimuleerd. De groepsleerkrachten van de leerlingen uit de experimentele groep hadden hiertoe minimaal een jaar vóór het onderzoek een

schoolteamgerichte training gevolgd. In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast (*'treatment-as-usual'*): naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangs- en werkregels hantieren sommige scholen ook een schoolaanpak voor de klassenorganisatie en/of verzorgen lessen over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD.

### Deelnemers

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001 – juni 2002 in een aantal schooltypen in het Nederlandse primair onderwijs<sup>1</sup>. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen in het REC cluster 4. De scholen bevonden zich, zowel voor de experimentele als de controleconditie, verspreid over geheel Nederland en gelijkelijk gelegen in landelijke en in (groot)stedelijke omgevingen.

Om te voorkomen dat de eventueel aantoonbare effectiviteit van PAD in de experimentele groep mede toegeschreven zou kunnen gaan worden aan geringere motivatie voor en betrokkenheid bij onderwijsverbetering in de controlegroepscholen, zijn hiervoor uitsluitend scholen benaderd die recent (één tot drie jaar voorafgaand aan dit onderzoek) teamgerichte scholing en/of begeleiding hadden ontvangen op het gebied van klasmanagement (m.n. het invoeren van regelgeleid gedrag) of het omgaan met gedragsproblemen en die deze scholingsinhouden actief in hun onderwijs probeerden te incorporeren. Als hoofddoel van het onderzoek is, zowel in de experimentele als in de controlegroepscholen, steeds geformuleerd het volgen van de ontwikkeling van de agressie bij vooral de kinderen met ernstige gedragsproblemen in verschillende schooltypen, in verschillende delen van het land. Er is geen expliciete relatie gelegd met de effectiviteit van de op de school gehanteerde aanpak; wel is gesteld dat er zowel kenmerken van de leerlingen als van de school geïnventariseerd en bij het onderzoek betrokken zouden worden. Op deze wijze is getracht zoveel mogelijk te voorkomen dat er onbedoelde selectiemechanismen bij de scholen zouden optreden bij de afweging of zij in dit onderzoek wilden participeren.

Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes komt minder frequent voor, heeft gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met sterke externaliserende gedragsproblemen, dat wil zeggen met minimaal *borderline-scores* op de TRF (Teacher Report Form: leraarbeoordelingen van gedrag – Nederlandse handleiding en normering; Verhulst, Van de Ende & Koot, 1997). Tevens zijn er per klas ter vergelijking *at random* maximaal vier jongens

met slechts geringe of incidentele gedragsproblemen geselecteerd.

Leerlingen waarvan bij de indicatiestelling (en daarmee toewijzing van financiële middelen voor extra, speciale ondersteuning) op de school voor regulier of speciaal basisonderwijs of voor speciaal onderwijs klinisch is vastgesteld dat er sprake is van een autistische spectrum stoornis, werden van dit onderzoek uitgesloten: PAD is niet ontworpen om agressief gedrag te beïnvloeden dat mogelijk samenhangt met de specifieke problematiek van deze kinderen.

Bij aanvang van het onderzoek bestond de experimentele groep uit 76 leerlingen van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en drie scholen voor speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok). De controlegroep bestond uit 96 leerlingen van vijf reguliere basisscholen, acht scholen voor speciaal basisonderwijs en acht scholen voor speciaal onderwijs (zmok). Gaandeweg het eerste jaar vielen in totaal 29 leerlingen uit. Deze uitval had geen significante effecten op de mate waarin experimentele en controlegroep bij aanvang van het onderzoek in leerlingkenmerken van elkaar verschilden. Aan het eind van het eerste onderzoeksjaar bestonden de experimentele en de controlegroep uit respectievelijk 62 en 81 leerlingen met nauwelijks tot zware externaliserende gedragsproblemen (in de verhoudingen 17/45 en 21/60).

### **Meetinstrumenten**

In dit onderzoek zijn meetinstrumenten gehanteerd die gegevens genereren over achtergrondvariabelen, de agressieontwikkeling en de implementatie van het leerplan:

#### **Achtergrondvariabelen**

De intelligentie van een kind werd in dit onderzoek geschat door zijn score op de verkorte WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Als maat voor de cumulatie van risicofactoren voor zwaar probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orobio de Castro, Veerman, Bons & De Beer, 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor zware agressieve gedragsproblemen. Deze signaleringslijst is gebaseerd op een uitgebreid literatuuroverzicht van 38 prospectieve longitudinale studies naar voorspellers van gewelddadige delinquentie door Hawkins et al. (1998) en op een meta-analyse over voorspellers van gewelddadig en ernstig delinquent gedrag door Lipsey en Derzon (1998; Tabel 6.8, 6 tot 14 jaar). Deze studie is gebaseerd op 155 effectmaten uit 34 longitudinale studies, met in totaal ruim 10.000 deelnemers. De interne consistentie van deze Signaleringslijst bleek in dit onderzoek uitstekend ( $\alpha = .90$ ).

De schalen voor internaliserende en externaliserende problematiek van de Teachers Report Form (TRF; Verhulst, Ende & Van der Koot, 1997) zijn gehanteerd voor de selectie van proefpersonen in experimentele en controlegroep.

#### **Agressieontwikkeling**

Leerkrachten beoordeelden agressie van de jongens op de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression (PRPA), een lijst om het gedrag te beoordelen (Kempes, Matthys,

Maassen, Van Goozen & Van Engeland, 2006) bij de voormeting en de meting na 1 jaar. Zie Figuur 4.1. De interne consistenties van de totale agressie en voor reactieve en proactieve agressie bij de voormeting en de meting na een jaar bleken uitstekend (Cronbach's alpha's variërend van .83 tot .96).

1	Deze leerling wordt snel kwaad als zij/hij geplaagd wordt	O nooit	O soms	O vaak
2	Deze leerling stookt anderen op tegen een kind dat zij/hij niet mag	O nooit	O soms	O vaak
3	Deze leerling is een dwingeland	O nooit	O soms	O vaak
4	Deze leerling denkt snel dat anderen het slecht met hem of haar voor hebben	O nooit	O soms	O vaak
6	Deze leerling wordt snel kwaad als zij/hij zijn zin niet krijgt	O nooit	O soms	O vaak
7	Deze leerling speelt vals om te winnen	O nooit	O soms	O vaak
8	Deze leerling geeft anderen direct de schuld van ruzie of problemen	O nooit	O soms	O vaak
9	Deze leerling is geniepig uit op eigen voordeel	O nooit	O soms	O vaak
10	Als deze leerling wordt uitgedaagd of gepest, reageert zij/hij direct en impulsief	O nooit	O soms	O vaak
11	Deze leerling wordt snel kwaad als zij/hij gecorrigeerd wordt	O nooit	O soms	O vaak
12	Deze leerling bedreigt of pest anderen om zijn/haar zin te krijgen	O nooit	O soms	O vaak
13	Deze leerling is een slechte verliezer	O nooit	O soms	O vaak
14	Deze leerling pest of treitert jongere kinderen of kinderen die anders zijn (vb. een bril of rood haar hebben)	O nooit	O soms	O vaak
15	Deze leerling wordt snel kwaad na kleine incidenten	O nooit	O soms	O vaak
16	Als deze leerling wordt uitgedaagd of gepest, neemt zij/hij op berekenende wijze wraak	O nooit	O soms	O vaak
17	Deze leerling spant anderen voor zijn/haar wagen	O nooit	O soms	O vaak
18	Als deze leerling zijn/haar zin niet krijgt, reageert zij/hij direct en impulsief	O nooit	O soms	O vaak
19	Deze leerling speelt de baas	O nooit	O soms	O vaak
20	Deze leerling neemt aan dat anderen expres dingen zo doen en niet per ongeluk	O nooit	O soms	O vaak
21	Als deze leerling zijn/haar zin niet krijgt, neemt zij/hij op berekenende wijze wraak	O nooit	O soms	O vaak
22	Deze leerling is een driftkikker	O nooit	O soms	O vaak

Scoring: Nooit = 0 punten Soms = 1 punt Vaak = 2 punten

Reactieve agressie: het puntentotaal van de vragen 6, 10, 11, 15, 18, 22

Proactieve agressie: het puntentotaal van de vragen 2, 9, 12, 14, 17

Totale agressie: het totaal van de scores op alle vragen

Figuur 4.1 De leraarversie van de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (naar Kempes, Matthys, Maassen, Van Goozen & Van Engeland, 2006)

## Uitvoering

Lopende het onderzoek is er geen rechtstreeks contact geweest tussen de bij dit onderzoek betrokken scholen en de onderzoekers die betrokken zijn bij de vormgeving van PAD en bij de implementatie van dit leerplan in het Nederlandse onderwijsveld, zodat oneigenlijke beïnvloeding zoveel mogelijk is voorkomen. De schriftelijke contacten



verliepen uitsluitend via de Universiteit Utrecht. Het onderzoek in de praktijk is uitgevoerd door onafhankelijke studentonderzoekers, die in verband met het voorkomen van *expectancy* slechts beperkt op de hoogte waren van de doelstellingen en de hypothesen van dit onderzoek. Als doelstelling is verwoord: het verkrijgen van inzicht in het ontwikkelingsverloop van agressiviteit van kinderen en de relatieve effectiviteit van de verschillende mogelijkheden van aanpak van de school op deze ontwikkeling. Bij de tussentijdse meting namen in totaal nog 143 leerlingen deel aan het onderzoek; 29 leerlingen uit de experimentele en de controlegroep vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema of de -organisatie.

Tabel 4.1 Verschillen tussen experimentele en controlegroep bij aanvang van het onderzoek

Leerlingkenmerken		N	M	SD	Sig. (2-tailed)
<b>Leeftijd in jaren</b>	geen pad	96	7,45	1,22	,008*
	wel PAD	76	7,03	,83	
<b>Externaliseren</b>	geen pad	96	63,98	11,89	NS
	wel PAD	76	61,50	11,93	
<b>Intelligentie</b>	geen pad	95	6,75	2,21	,023*
	wel PAD	76	7,68	2,96	
<b>Cumulatief risico</b>	geen pad	90	9,70	6,69	NS
	wel PAD	76	8,46	6,24	
<b>Reactieve agressie op T1 (beginmeting)</b>	geen pad	90	7,61	3,67	,018*
	wel PAD	76	6,20	3,95	
<b>Proactieve agressie op T1 (beginmeting)</b>	geen pad	90	2,96	2,58	NS
	wel PAD	76	3,05	2,37	
<b>Totale agressie op T1 (beginmeting)</b>	geen pad	90	21,13	10,72	NS
	wel PAD	76	19,34	11,13	

\*  $p \leq .05$

## 4.5 Data-analyse

Voor een maximale vergelijkbaarheid van de experimentele groep met de controlegroep is er, voorafgaand aan de toetsing van de effectiviteit van het PAD-leerplan, nagegaan in hoeverre de experimentele en de controlegroep verschillen op een aantal leerlingkenmerken en in hoeverre deze verschillen significant zijn (zie Tabel 4.1). De twee groepen blijken bij aanvang van het onderzoek significant van elkaar te verschillen op Leeftijd ( $p = .008$ ), op Intelligentie ( $p = .023$ ) en op Reactieve agressie ( $p = .018$ ). Daarna is met behulp van een regressieanalyse getoetst (zie Tabel 4.2) in hoeverre de gevonden verschillen op Leeftijd en Intelligentie in dit onderzoek relevant zijn in de voorspelling van de ontwikkeling van de agressie. De ontwikkeling van de agressie wordt

hier gedefinieerd als het verschil in agressiescores op de PRPA tussen de beginmeting en de tussentijdse meting na één jaar, zodat (waar van toepassing) ook steeds gecontroleerd wordt op de Totale, de Reactieve en de Proactieve agressiescore bij de nulmeting.

Tabel 4.2 Regressieanalyse: leerlingkenmerken als mogelijke controlevariabelen op de diverse agressiescores van leerlingen, na één jaar onderzoek (T2)

Predictoren (T1)	Totale agressie op T2				Reactieve agressie op T2				Proactieve agressie op T2			
	$\beta$	t	df	Sig.	$\beta$	t	df	Sig.	$\beta$	t	df	Sig.
Leeftijd	,11	1,48		,141	,10	1,31		,192	,10	1,17		,244
Intelligentie	-,09	-1,29	3;133	,198	-,07	-,90	3;133	,368	-,09	-1,13	3;133	,260
Agressie (Totaal, Reactief of Proactief)	,57	7,94		,000*	,56	7,72		,000*	,41	5,08		,000*

\*  $p \leq .10$

Om de kans op het ten onrechte verwaarlozen van controlevariabelen te minimaliseren is hierbij een overschrijdingskans van  $\alpha \leq .10$  gehanteerd. De variabelen Leeftijd en Intelligentie blijken in deze onderzoeksgroep geen significante voorspellers voor de agressieontwikkeling; hierop zal dus bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen niet gecontroleerd behoeven te worden. Vervolgens is nagegaan of andere leerlingkenmerken mede (ten dele) de desbetreffende agressie na één jaar voorspellen. Hierop moet dan eveneens bij de toetsing van de effectiviteitshypothese van PAD gecontroleerd worden, zodat de invloed van deze variabelen niet aan de *treatment* wordt toegeschreven. De invloed van deze variabelen is getoetst middels een regressieanalyse (zie Tabel 4.3). Met een overschrijdingskans van  $\alpha = .10$  blijkt de variabele Cumulatief risico eveneens van invloed op de ontwikkeling van de agressie na één jaar; hierop zal derhalve gecontroleerd worden bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen.

Tabel 4.3 Regressieanalyse: Signaleringslijst 'Cumulatieve risicofactoren' als mogelijke controlevariabele op de diverse agressiescores van leerlingen, na één jaar onderzoek (T2)

Predictoren (T1)	Totale agressie op T2				Reactieve agressie op T2				Proactieve agressie op T2			
	$\beta$	t	df	Sig.	$\beta$	t	df	Sig.	$\beta$	t	df	Sig.
Cumulatief risico	,23	2,70	2;135	,008*	,15	1,83	2;135	,069*	,30	3,27	2;135	,001*
Agressie (Totaal, Reactief of Proactief)	,48	5,61		,000*	,50	5,98		,000*	,29	3,16		,002*

\*  $p \leq .10$

Tabel 4.4 bevat een overzicht van de descriptieve gegevens van de agressieontwikkeling in de experimentele en de controlegroep na het eerste onderzoeksjaar. Naast de op de ruwe scores gebaseerde gemiddelden en standaarddeviaties hebben we tevens de voor cumulatief risico gecorrigeerde gemiddelde scores toegevoegd.

Tabel 4.4 Descriptieve gegevens van de agressiescores na een jaar onderzoek (T2): aantal personen in de experimentele en in de controlegroep, gemiddelden, voor cumulatief risico gecorrigeerde gemiddelden en standaarddeviaties.

Agressiescore op T2	Experimentele groep (PAD) / controlegroep	N	M	Gecorrigeerde M	SD
Totale agressie	Experimentele groep	62	15,23	15,92	11,08
	Controlegroep	81	19,80	19,21	11,10
Reactieve agressie	Experimentele groep	62	4,74	5,13	4,04
	Controlegroep	81	6,74	6,36	3,67
Proactieve agressie	Experimentele groep	62	2,40	2,47	2,66
	Controlegroep	81	2,72	2,72	2,64

Om de effectiviteit van één jaar onderwijs met PAD te toetsen is gebruikgemaakt van hiërarchische regressieanalyses met steeds een van de agressiescores na een jaar als afhankelijke variabele. Als onafhankelijke variabelen werden eerst dezelfde vorm van agressie bij aanvang en de hierboven geïdentificeerde relevante controlevariabele Cumulatief Risico opgenomen. Vervolgens werd een dummyvariabele toegevoegd die aangaf of al dan niet PAD was gegeven (PAD = 1, geen PAD = 0). Zodoende werd getoetst of PAD effect had op de ontwikkeling van agressie na controle voor andere voorspellers van deze ontwikkeling. In Tabel 4.5 zijn de resultaten van deze toetsing weergegeven. Hierbij is een overschrijdingskans van  $\alpha \leq .05$  gehanteerd.

De variantie in agressie in het algemeen gedurende het eerste onderzoeksjaar blijkt voor 41% verklaard te kunnen worden uit de reeds aanwezige agressie op het moment van de pretest en uit de cumulatieve risicofactoren van de kinderen. PAD blijkt de ontwikkeling van totale en reactieve agressie significant te verminderen, respectievelijk  $p = .029$  en  $p = .026$  met effectgroottes  $d = .29$  en  $d = .31$ . Dit betekent dat PAD na één jaar bij de totale geselecteerde groep leerlingen bijna eenderde standaarddeviatie verbetering geeft in de vertoonde totale agressie en in de reactieve agressie ten opzichte van de controlegroep leerlingen. Er was geen significant effect van PAD op de ontwikkeling van proactieve agressie na het eerste onderzoeksjaar.

Om te analyseren of PAD meer of minder effectief was voor leerlingen met externaliserende problematiek is nagegaan of er interactie-effecten optreden tussen het al dan

niet volgen van PAD en *borderline* of klinische scores op de TRF bij de aanvangsmeting. Hiertoe werd een interactieterm tussen de dummyvariabelen PAD en een dummyvariabele *borderline* externaliseren op de TRF opgenomen. Er bleken geen significante interacties aantoonbaar: de effecten van PAD waren vergelijkbaar voor kinderen met verschillende aanvangsniveaus van externaliserende problematiek.

Tabel 4.5 Stapsgewijze regressieanalyse: gecorrigeerde effecten van hantering van PAD op de ontwikkeling van de agressie, na één jaar onderzoek (T2)

Totale agressie op T2					
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
<b>Step 1</b>			47,59 (2;135)	,41*	,000*
Totale agressie op T1	,46	5,55*			
Cumulatief risico	,23	2,70*			
<b>Step 2</b>			4,88 (1;134)	,02*	,029*
PAD	-,14	-2,21*			
Reactieve agressie op T2					
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
<b>Step 1</b>			39,09 (2;135)	,37*	,000*
Reactieve agressie op T1	,47	5,65*			
Cumulatief risico	,16	1,94*			
<b>Step 2</b>			5,07 (1;134)	,02*	,026*
PAD	-,15	-2,25*			
Proactieve agressie op T2					
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
<b>Step 1</b>			24,34 (2;135)	,27*	,000*
Proactieve agressie op T1	,29	3,17*			
Cumulatief risico	,29	3,21*			
<b>Step 2</b>			,39 (1;134)	,00	,532
PAD	-,05	-,63			

\*  $p \leq .05$

## 4.6 Discussie

De hantering van PAD blijkt (naar het oordeel van de leraren) na één jaar enigszins effectief om de ontwikkeling van agressie in het algemeen bij kinderen met enige tot sterke externaliserende problemen te beïnvloeden, in vergelijking tot de ontwikkeling van de agressie van vergelijkbare kinderen op scholen die meer algemene technieken (*treatment-as-usual*) gebruiken om het sociale gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden. Deze effectiviteit geldt in het bijzonder voor reactieve agressie. Bij proactieve agressie kon geen significante verbetering worden aangetoond.

Een mogelijke verklaring voor de specificiteit van het effect voor reactieve agressie be-

treft de methodische opbouw van PAD in relatie tot de specifieke kenmerken van reactief en proactief gedrag. De PAD-lessen die in het kader van dit onderzoek door de leerkrachten op de experimentele scholen zijn gegeven, staan in het eerste jaar voor een belangrijk deel in het teken van het controleren van impulsief gedrag. De ontwikkelaars van PAD (Greenberg et al., 1987a) ontwierpen hiertoe de zogenaamde 'turtle technique' en de stoplichtmethodiek. Deze technieken lijken vooral toegesneden op de kenmerken van kinderen met reactief agressief gedrag. Dit gedrag wordt immers in hoge mate gekenmerkt door impulsieve, heftige boze reacties op een waargenomen frustratie, controleverlies en het onterecht toekennen van vijandige intenties aan de ander. Het is zeer wel mogelijk dat vooral dit type gedrag beïnvloed wordt door de beschreven technieken, omdat ze helpen potentieel onveilige situaties beter te begrijpen en zelf te gaan controleren. Proactief agressief gedrag daarentegen wordt minder direct door emoties gestuurd. Het komt voort uit berekening, als middel om een specifiek doel te bereiken, zoals het verwerven van de machtigste positie in de klas. De verwachting is dat pas in het tweede experimentele jaar effecten van PAD-lessen op proactieve agressie zullen optreden. In het tweede jaar komt de nadruk namelijk meer en meer te liggen op het genereren, selecteren en toepassen van verschillende gedragsalternatieven in een gegeven probleemsituatie. Kinderen leren dan dat er meerdere mogelijkheden zijn om je doel te bereiken en dat in de school vooral een prosociale instelling gewaardeerd en uitgedragen wordt. Deze invalshoek lijkt een passende interventie bij de beschreven kenmerken van proactief agressief gedrag.

Een nadere analyse van de effectiviteit van PAD, gerelateerd aan de zwaarte van de agressieproblematiek bij aanvang van het onderzoek, brengt geen verschillen aan het licht: na één jaar dringt PAD de agressie terug bij zowel de leerlingen met nauwelijks als met een sterke mate van externaliserende problematiek.

Met dit onderzoek is aangetoond dat het onderscheid tussen proactieve en reactieve agressie bij de evaluatie van een behandelingsprogramma zinvol is. Bij 6- en 7-jarige jongens in het primair onderwijs blijkt, door middel van hantering van een op de sociale competentie toegespitst schoolprogramma, binnen het tijdsbestek van een jaar een positieve invloed te kunnen worden uitgeoefend op de agressie in het algemeen en op de reactieve agressie in het bijzonder. In het licht van de huidige inzichten dat het verschijnsel agressie in de loop der jaren zeer stabiel is (Verhulst, Donker & Hofstra, 2001; Dubow, Huesmann & Boxer, 2003) is dat een zowel wetenschappelijk als maatschappelijk opmerkelijke en relevante onderzoeksconclusie. Tegenover de reeds aanwezige agressie bij kinderen en de vele risicofactoren in de leefomstandigheden die de agressie bevorderen, kan hantering van PAD op school dan beschouwd worden als een protectieve factor. En al geldt de beschermende invloed van het leerplan vooralsnog slechts voor reactieve agressie, welke volgens onderzoek van onder anderen Merk (2005) samenhangt met internaliserende problemen, aandachts- en impulsiviteitsproblemen, prikkelbaarheid en frustratie-intolerantie, dan zou een vermindering van deze problematiek zowel voor de directbetrokkenen in het bijzonder als voor de maatschappij in het algemeen toch

bijzonder wenselijk zijn. Daarbij moet overigens wel worden aangetekend dat niet bekend is of de vermindering in de agressie die door PAD is ingezet in de volgende jaren blijvend is, verkleind wordt of wellicht versterkt wordt.

De effectgrootte na het eerste onderzoeksjaar is bescheiden. Bij de interpretatie van de aard en de grootte van dit gevonden effect mag echter niet uit het oog verloren worden dat dit onderzoek een vergelijking betreft tussen kinderen op scholen die bewust voor PAD gekozen hebben versus kinderen op scholen die bewust gekozen hebben voor een andere intensieve aanpak om pro sociaal gedrag te bevorderen. Met de conclusie dat PAD na één jaar in geringe mate, maar wel significant effectiever blijkt dan de ‘gemiddelde’ andere doelgerichte aanpak, kan er strikt genomen geen uitspraak gedaan worden over de effectiviteit van PAD-scholen in vergelijking met scholen die geen enkele doelgerichte aanpak m.b.t. de agressieontwikkeling hebben. Dit is immers niet onderzocht. Het lijkt echter zeer onwaarschijnlijk dat scholen zonder enige teamgedragen aanpak van antisociaal gedrag in onderzoek op dit aspect juist effectiever zouden blijken.

Een kanttekening kan geplaatst worden bij het feit dat in deze evaluatie na één jaar uitspraken over de effectiviteit van PAD slechts gebaseerd konden worden op vragenlijsten die door de leraren zijn ingevuld. Dit geeft dan wel een valide indruk van de agressieontwikkeling van de leerlingen binnen de schoolsituatie naar de indruk van de leraren, toch is het een eenzijdig en subjectief oordeel. In een volgend artikel zullen we daarom ook de meningen van ouders over de ontwikkeling van hun kind na twee jaar *treatment* presenteren, zodat uitspraken over de effecten van PAD op het agressieve gedrag van de proefpersonen niet uitsluitend gebaseerd zijn op het oordeel van de leraren, maar mede op het oordeel van anderen die niet rechtstreeks betrokken waren bij de keuze en bij de uitvoering van de experimentele interventie.

Gezien de zorgen vanuit de maatschappij over de ontwikkeling van agressie onder jongeren is het verheugend om te kunnen constateren dat het klassikale preventieprogramma PAD na één jaar daadwerkelijk enig effect sorteert in de reductie van agressie. Omdat de gehanteerde versie van het PAD-leerplan een periode van twee jaar bestrijkt, mag verwacht worden dat een volgende evaluatie meer en diepgravender gegevens oplevert.

## Noten

<sup>1</sup> In Nederland vindt primair onderwijs, d.w.z. aan kinderen van 4 tot 12 jaar, onder twee verschillende wetgevingen plaats. De Wet op het Primair Onderwijs organiseert het basisonderwijs; in samenwerkingsverbanden stemmen de scholen voor regulier en speciaal *basisonderwijs* onderling organisatorisch, inhoudelijk en financieel de zorg af die zij aan hun leerlingen bieden. Leerlingen die op basis van een aantoonbare beperking aangewezen zijn op zeer speciale zorg ontvangen daarentegen onderwijs op scholen voor *speciaal* onderwijs, die onder de Wet op de Expertisecentra vallen. Het speciaal onderwijs is doorgaans georganiseerd in regionale expertisecentra (REC's). Het REC cluster 4 bestaat uit scholen verbonden aan een pedagogisch instituut, scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en die scholen

voor langdurig zieke kinderen, die bedoeld zijn voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren.

## 5 Intermezzo 1 Met PAD naar de bodem

### Samenvatting

Bij de meting na het eerste onderzoeksjaar lijken kinderen met minder ernstige gedragsproblemen reeds de laagste agressiescores te hebben bereikt. Uit nader onderzoek komt naar voren dat er bij deze groep in het gehanteerde meetinstrument voor agressief gedrag inderdaad sprake is van een bodemeffect. Daarom zal in het vervolg van dit onderzoek de effectiviteitstoetsing uitsluitend bij kinderen met een hoge mate van externaliserend gedrag worden uitgevoerd.

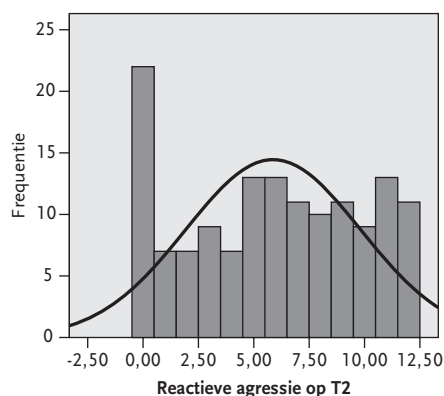
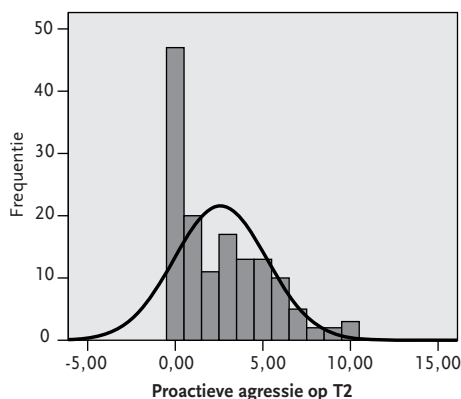
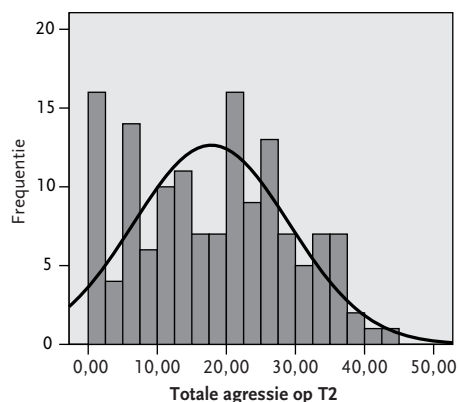
### 5.1 Een bodemeffect

Na het eerste onderzoeksjaar is bij alle geselecteerde leerlingen de effectiviteit van PAD getoetst (zie hoofdstuk 4). Opvallend was daarbij dat een aanzienlijk aantal leerlingen na één jaar al (vrijwel) de minimumscores op het gehanteerde meetinstrument de PRPA behaalde. Gevreesd moest worden dat daardoor na het tweede onderzoeksjaar geen effecten van PAD meer zouden kunnen worden aangetoond. De vraag rees of er bij (een deel van) de onderzoeksgroep een bodemeffect op de PRPA aantoonbaar was. Met behulp van de histogrammen van de totale, de proactieve en de reactieve agressiescores op T2 en de berekening van de gemiddelde score en de standaarddeviatie kon aannemelijk gemaakt worden dat er inderdaad sprake is van een bodemeffect voor de groep kinderen met minder ernstige gedragsproblemen bij aanvang van de studie. Zie Figuur 5.1. Bij de proactieve agressie is het verschil tussen de gemiddelde leerling-score en de laagst mogelijke leerling-score (de 0-score) minder dan één standaarddeviatie. De histogrammen van de Totale en de Reactieve agressie geven een scheve verdeling van de leerlingsscores weer. Ook dit duidt erop dat ten minste een deel van de onderzochte groep reeds na één jaar de minimumscores op de PRPA behaalde.

Wij vermoedden dat vooral de bij aanvang van het onderzoek geselecteerde kinderen met een geringe mate van externaliserende problematiek bij de tussentijdse meting al de laagste agressiescores hadden bereikt. Voor met name deze groep zou dan dus in het tweede onderzoeksjaar geen verdere afname van de agressie op de PRPA aantoonbaar zijn. Ook dit is nagegaan (zie Figuur 5.2).



Leerlingscores PRPA op T2		Totale agressie	Reactieve agressie	Proactieve agressie
N	Valid	143	143	143
	Missing	29	29	29
M		17,82	5,87	2,58
SD		11,28	3,95	2,64
	Minimumscore	,00	,00	,00
	Maximumscore	44,00	12,00	10,00

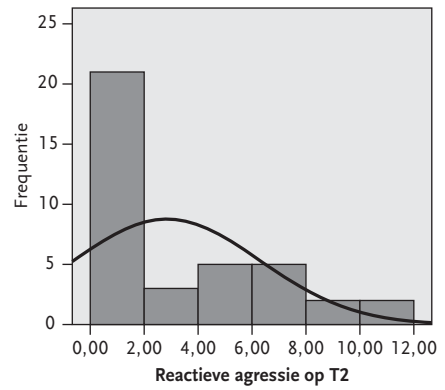
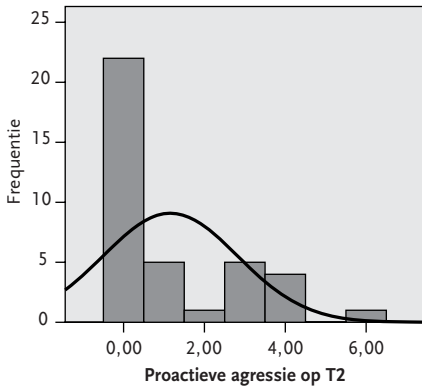
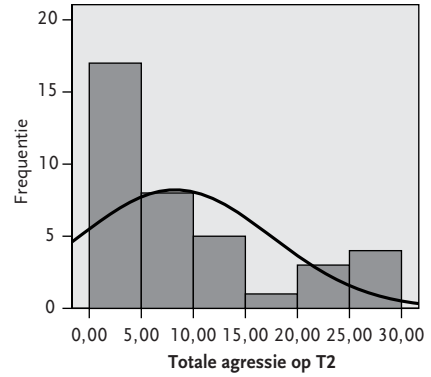


Figuur 5.1 PRPA-scores op de tussentijdse meting bij alle geselecteerde leerlingen

De kinderen met een geringe mate van externaliserend gedrag bij aanvang hadden na een jaar inderdaad gemiddelde agressiescores die minder dan één standaarddeviatie boven de minimumscore op de PRPA lagen: een bodemeffect.

Daarom is besloten om de toetsing van de effectiviteit van PAD na twee jaar uitsluitend uit te voeren bij de kinderen met een hoge mate van externaliserend gedrag: bij deze groep was vermindering van de agressie met de PRPA waarschijnlijk nog aantoonbaar. Tevens kan worden nagegaan of de effectiviteit van PAD in het terugdringen van de agressie bij leerlingen met sterk externaliserend gedrag schooltype-gerelateerd is. Dit zal in het volgende hoofdstuk worden getoetst.

Leerlingscores PRPA op T2		Totale agressie	Reactieve agressie	Proactieve agressie
N	Valid	38	38	38
	Missing	4	4	4
M		8,26	2,84	1,16
SD		9,23	3,46	1,67
Minimumscore		,00	,00	,00
Maximumscore		29,00	12,00	6,00



Figuur 5.2 PRPA-scores op de tussentijdse meting bij de leerlingen met een geringe mate van externaliserend gedrag

## 6 Een begaanbaar PAD voor agressieve jongens?

Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007a). Een begaanbaar PAD voor agressieve jongens? Tussentijdse evaluatie van de effecten van het PAD-leerplan op externaliserend gedrag van jongens in het primair onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46 (5), 219-232.

### Samenvatting

In een tweejarig quasi-experimenteel onderzoek (N = 105) is nagegaan of het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs (REC 4, i.c. zmok-scholen) de reactieve en proactieve agressie vermindert bij een groep jongens van 6 of 7 jaar met sterke externaliserende gedragsproblemen. Een tussentijdse evaluatie toont aan dat PAD na één jaar bij alle PAD-leerlingen (ongeacht het schooltype) een trendmatig effect heeft op reactieve agressie. In de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs vermindert de totale en proactieve agressie significant. In de scholen voor speciaal onderwijs (REC 4) lijkt het er echter op dat deze interventie de proactieve agressie bij de leerlingen na één jaar doet toenemen. De mogelijke oorzaken en de implicaties hiervan worden bediscussieerd.

### 6.1 Inleiding

Agressief gedrag door kinderen en jongeren stelt opvoeders voor een groot probleem. Jeugdigen met sterk agressief gedrag hebben een slechte prognose. De ontwikkeling van de agressie is zelfs gedurende meerdere generaties stabiel (Dubow et al., 2003). Dit heeft grote maatschappelijke implicaties. Ook in het onderwijs is sterke agressie een knelpunt bij de realisatie van de taak om voor ieder kind ontwikkelingskansen te scheppen. Dit leidt ertoe dat basisscholen vooral leerlingen met gedragsproblemen naar het speciaal basisonderwijs verwijzen (Inspectie van het Onderwijs, 2006a). In dit type onderwijs groeit tegelijkertijd het aantal kinderen met ernstige gedragsproblemen die, met Leerling Gebonden Financiering, daar onderwijs volgen in plaats van in scholen van het REC cluster 4 (Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling, 2006b). In het speciaal basisonderwijs blijkt een effectieve aanpak van antisociaal gedrag echter eveneens niet eenvoudig te realiseren: de wachtlijsten voor het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen in REC cluster 4 groeien (Inspectie van het Onderwijs, 2006b).

Recent publiceerden wij een tussentijds verslag van het tweejarig onderzoek naar de effecten van het PAD-leerplan (Greenberg et al., 1987b) op de ontwikkeling van agressie in het Nederlandse primair onderwijs (zie hoofdstuk 4<sup>1</sup>). In deze evaluatie werd de ontwikkeling van agressief gedrag gevolgd bij een, qua externaliserend gedrag, hetero-

gene groep jongens. Gemiddeld bleek PAD na één jaar matige, maar significante effecten te hebben op de ontwikkeling van agressie. Mogelijk waren de aangetoonde gemiddelde effecten over de totale groep onderzochte jongens echter hoofdzakelijk toe te schrijven aan relatief grote effecten bij jongens met een geringe mate van externaliserend gedrag op bijvoorbeeld het regulier basisonderwijs. In meerdere studies blijken namelijk juist jongens met ernstiger gedragsproblemen minder baat te hebben bij schoolinterventies. Illustratief zijn de effecten van het programma Taakspel, een Nederlandse bewerking van het Good Behavior Game (Dolan, Turkkan, Werthamer-Larsson & Kellam, 1989). Taakspel is een universele, klassikale leerkrachtmethodiek gericht op vermindering van disruptief gedrag bij kinderen, het bevorderen van taakgericht gedrag en het creëren van een positief onderwijsklimaat. Taakspel blijkt effect te hebben op het taakgerichte en regelovertreedende gedrag van leerlingen (Van Lier, 2002; Van der Sar, 2004). Een *follow-up* studie met experimenteel design toont aan dat kinderen met matige niveaus van probleemgedrag goed reageren op de Taakspel-interventie. Echter, bij kinderen met de meest zware vormen van gedragsproblemen (ODD- en CD-diagnoses) konden respectievelijk geen of slechts matige effecten op het significantieniveau van een trend worden aangetoond (Crijnen, Van Lier & Vuijk, 2003). Gezien de grote maatschappelijke relevantie van een effectieve aanpak van agressief gedrag in schoolsituaties is inzicht in de mate waarin de effectiviteit van PAD afhangt van de ernst van gedragsproblemen en van het onderwijstype van groot belang.

In dit hoofdstuk zullen wij daarom de bestaande onderzoeksdata van de evaluatie na één jaar opnieuw analyseren en nagaan of het PAD-leerplan ook effectief is in het terugdringen van agressief gedrag bij uitsluitend de leerlingen met een sterke mate van externaliserende gedragsproblemen. Daarbij zullen wij differentiëren naar schooltype (al dan niet speciaal onderwijs).

## 6.2 Agressie in het onderwijs

In het Nederlandse primair onderwijs treffen we kinderen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek binnen diverse schooltypen aan. De meeste kinderen komen via de indicatiecriteria van de Leerling Gebonden Financiering (OCenW-regelingen, 2005) terecht op een school binnen het speciaal onderwijs, in Regionale Expertise Centra van het cluster 4 (o.a. scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, zmk). Behalve op scholen voor speciaal onderwijs treffen we echter ook op de scholen voor regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs leerlingen met genoemde problematiek aan. Als gevolg van diverse wettelijke regelingen – zoals de Leerling Gebonden Financiering – kunnen ouders kiezen: zij melden hun kind aan bij een school voor speciaal onderwijs of zij kiezen voor (speciaal) basisonderwijs met ambulante begeleiding en een leerlinggebonden budget. Kortom, het hele onderwijs kan te maken krijgen met kinderen met een hoge mate van externaliserende problematiek.

Scholen treffen diverse maatregelen om agressie te voorkomen of binnen de perken te houden (Van Wonderen, 2004, 2005). De afgelopen jaren hebben veel scholen in het primair onderwijs geïnvesteerd in ontwikkeling van de professionaliteit van leraren, in de schoolorganisatie en in middelen om de begeleiding van leerlingen met agressieve gedragsproblemen te verbeteren. Als aanvulling op en ter concretisering van de (ortho)pedagogische aanpak op school is in de afgelopen jaren een groot aantal lesprogramma's ter bevordering van de sociale en emotionele competentie verschenen. Uit een eerdere studie (zie hoofdstuk 1) weten we dat er slechts beperkt effectiviteitsonderzoek naar deze methoden is verricht, dat dit onderzoek meestal van matige kwaliteit is en dat de resultaten vaak tegenvallen.

Een van de weinige programma's die, in de oorspronkelijk Amerikaanse versie PATHS, veelvuldig en op grote schaal zijn onderzocht is het Programma Alternatieve Denkstrategieën (het PAD-leerplan; Greenberg et al., 1987b). Met dit in opzet algemene preventieprogramma wordt het sociaal en emotioneel begrip van kinderen aantoonbaar verbeterd, blijkt het sociaal gedrag blijvend toe te nemen en verminderen zowel het antisociaal gedrag als emotionele problemen bij kinderen (o.a. Greenberg & Kusché, 1996, 1997, 1998). Binnen de Nederlandse onderwijssituatie (zie hoofdstuk 4) bleek het gebruik van PAD na één jaar toepassing in het primair onderwijs van significante invloed op de afname van de totale agressie en op de reactieve agressie in het bijzonder (met een effectgrootte van respectievelijk  $d = .29$  en  $d = .31$ ). Met name de effecten op reactieve agressie zijn waarschijnlijk toe te schrijven aan de programma-inhoud van het eerste onderzoeksjaar.

### 6.3 Typen agressie

In hedendaags agressieonderzoek is het gebruikelijk om onderscheid te maken tussen twee typen agressieve gedragingen: reactieve en proactieve agressie (Dodge, 1991; Merk, 2005; Polman et al., 2007). Reactieve agressie wordt gezien als een uiting van onmacht: agressie in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie die gepaard gaat met woede of controleverlies. Het is impulsief en defensief gedrag (Brendgen et al., 2001; Dodge, 1991). Proactieve agressie daarentegen wordt geassocieerd met macht. Het gaat niet gepaard met woede en controleverlies, maar is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard (Cornell et al., 1996; Dodge, 1991; Vitaro et al., 1998). Reactief en proactief agressieve kinderen onderscheiden zich onder andere van niet-agressieve kinderen in hun sociale cognities en emoties, in de wijze waarop zij gebeurtenissen en hun eigen reactiemogelijkheden waarnemen en interpreteren (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman & Bosch, 2005; Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro & Schaepers, 2007). Een van de meest bekende modellen hiervan is het Sociale Informatieverwerkingsmodel (Dodge, 1986), afgekort als

SIP. Een omissie in het model van Dodge is het ontbreken van expliciete aandacht voor de rol van emoties van de jongere. Lemerise en Arsenio (2000) pleiten daarom voor integratie van deze essentiële component in het SIP-model. Dit uitgebreide SIP-model bestaat dan uit de volgende stappen:

- 1 encoding: waarneming van relevante informatie vanuit de werkelijkheid;
- 2 interpretatie: subjectieve verwerking van de waargenomen informatie;
- 3 emotie: afhankelijk van de interpretatie ontstaat er een emotie;
- 4 responsgeneratie: er worden een of meerdere oplossingen bedacht;
- 5 responsselectie: er wordt een door de persoon meest wenselijke reactie geselecteerd; en
- 6 uitvoering/gedrag: de gekozen reactie wordt uitgevoerd.

Kinderen met reactief agressief gedrag hebben vooral veel moeite met de eerste drie stappen uit het SIP-model, terwijl de kinderen met proactieve agressie vooral tekorten hebben in die onderdelen die betrekking hebben op het vinden van een (moreel gezien) juiste oplossing (Orobio de Castro et al., 2005). Gezien de belangrijke verschillen in aard en achterliggende SIP van reactieve en proactieve agressie werden de effecten van PAD op deze beide vormen van agressie afzonderlijk getoetst.

## 6.4 Agressie en PAD

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD-leerplan) is een schoolprogramma voor kinderen van vier tot twaalf jaar binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs (verbonden aan regionale expertisecentra – REC's). Het leerplan is een rechtstreekse vertaling en bewerking van het Amerikaanse leerplan PATHS (Greenberg et al., 1987a) en wordt sinds 1987 in Nederland gebruikt. Het bevat, naast lessen als kringgesprekken en rollenspelen, veel praktijkgerichte aanwijzingen met generalisatietechnieken op het gebied van de sociale en emotionele competentie. Het PAD-leerplan heeft tot doel problemen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling te voorkomen. PAD heeft in die zin een preventief karakter. Echter, in de praktijk wordt het leerplan ook gehanteerd in klassen met kinderen die reeds een breed scala aan psychosociale problemen hebben ontwikkeld. Het PAD-leerplan heeft dan de functie om de bestaande problematiek terug te dringen en beter hanteerbaar te maken voor zowel de leerlingen als het onderwijzend en ondersteunend personeel.

Als we zowel de achtereenvolgende fasen uit het SIP-model als de twee typen agressie relateren aan de basiselementen uit het PAD-leerplan (zie Figuur 6.1), dan kan daaruit worden afgeleid dat het PAD-leerplan in het eerste jaar met thema's als impulsiviteit-beheersing en emotieregulatie vooral is gericht op reactief agressief gedrag. Proactief

agressief gedrag is eveneens gerelateerd aan emotioneel begrip, maar vooral bij de lessen die het oplossen van problemen als onderwerp hebben. In het tweede jaar van de in dit onderzoek gehanteerde tweejarige versie van het PAD-leerplan wordt de kennis rond de emoties verder uitgebreid en verdiept en is een start gemaakt met het effectiever oplossen van sociale probleemsituaties. PAD richt zich daarbij niet alleen op het waarneembaar gedrag, maar ook op sociaal-cognitief niveau. Daarbij wordt vooral ingegaan op de sociale informatieverwerkingsprocessen die bij proactieve agressie afwijkend zijn.

Op basis van deze samenhang tussen lesinhoud en type agressie verwachten wij dat het gebruik van PAD na één jaar de agressie, in het bijzonder de reactieve agressie, bij leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek vermindert, vergeleken met de agressie bij sterk externaliserende leerlingen op een school die een andere aanpak ter bevordering van prosociaal gedrag hanteren. Daarnaast vermoeden wij dat de mate van effectiviteit van PAD in het terugdringen van de agressie afhankelijk is van het schooltype waar deelnemers onderwijs ontvangen, in casu het speciaal onderwijs in REC cluster 4, dan wel het (regulier of speciaal) basisonderwijs.

Fasen in het Sociaal InformatieverwerkingsProces (SIP)	Specifieke tekorten bij reactieve en proactieve agressie	PAD-onderdelen gerangschikt naar jaar 1 en jaar 2
Encoding Interpretatie Emotieherkenning en -begrip Responsgeneratie Responsselectie Uitvoering / gedrag	<b>Reactieve agressie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schildpadtechniek</li> <li>• stoplichtposter</li> <li>• emotiegezichtjes</li> </ul>
	<b>Proactieve agressie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotiegezichtjes</li> <li>• stappen van het probleem oplossen</li> </ul>

Figuur 6.1 Relatie tussen SIP, tekorten bij reactieve en proactieve agressie en de onderdelen uit het PAD-leerplan

## 6.5 Onderzoeksopzet

Omdat gekozen is voor een onderzoek naar de effectiviteit van het PAD-leerplan in vergelijking met mogelijke andere door scholen doelbewust gekozen gedragsinterventies, en in omstandigheden die een routinematig gebruik van de gekozen aanpak zo dicht mogelijk benaderen, was *at random* toewijzing van de controle- of de experimentele conditie niet mogelijk. Er is daarom een *quasi-experimenteel design* gehanteerd, waarbij statistisch gecontroleerd is voor die variabelen waarin de experimentele en de controlegroep onderling significant verschilden en die tevens aantoonbaar relevant zijn voor de voorspelling van de ontwikkeling van de agressie gedurende het eerste onderzoeksjaar. De scholen van leerlingen uit de experimentele groep hanteerden als gedragsinterventie een tweejarige versie van het PAD-leerplan. De controlegroepscholen hanteerden een andere, zelfgekozen en hun eveneens vertrouwde aanpak. Voorafgaand aan het onder-

zoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd, na één jaar een tussentijdse meting en na twee jaar een eindmeting. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten na afloop van het eerste jaar bij de leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek, afkomstig uit het basis- en het speciaal onderwijs. Als hoofddoelstelling van het onderzoek is, zowel in de experimentele als in de controlegroepscholen, steeds geformuleerd het volgen van de ontwikkeling van de agressie bij vooral de kinderen met ernstige gedragsproblemen in verschillende schooltypen, in verschillende delen van het land. Er is geen expliciete relatie gelegd met de effectiviteit van de op de school gehanteerde aanpak; wel is gesteld dat er zowel kenmerken van de leerlingen als van de school geïnventariseerd en bij het onderzoek betrokken zouden worden. Op deze wijze is getracht zoveel mogelijk te voorkomen dat er onbedoelde selectiemechanismen bij de scholen zouden optreden bij de afweging of zij in dit onderzoek wilden participeren.

### **Deelnemers**

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001 – juni 2002. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren. Bij de scholen in het REC cluster 4 hebben we ons beperkt tot de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok), waar de populatie vrijwel uitsluitend bestaat uit leerlingen met sterk externaliserend gedrag. Alle geselecteerde scholen bevonden zich, zowel voor de experimentele als de controlegroep, verspreid over geheel Nederland en gelijkelijk gelegen in landelijke en in (groot)stedelijke omgevingen.

Om te voorkomen dat eventuele afname van agressie in de experimentele groep mede toegeschreven zou kunnen worden aan geringere motivatie voor en betrokkenheid bij onderwijsverbetering in de controlegroepscholen, zijn voor de controlegroep uitsluitend scholen benaderd die recent (één tot drie jaar voorafgaand aan dit onderzoek) teamgerichte scholing en/of begeleiding hadden ontvangen op het gebied van klassenmanagement (m.n. het invoeren van regelgeleid gedrag) of het omgaan met gedragsproblemen en die deze scholingsinhouden actief in hun onderwijs probeerden te incorporeren.

Aan het onderzoek namen uitsluitend jongens deel. Agressief gedrag bij meisjes heeft andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen met minimaal *borderline-scores* op de TRF (Teacher Report Form: leraarbeoordelingen van gedrag. Zie voor de Nederlandse handleiding en normering Verhulst et al., 1997). Tevens zijn er in het basisonderwijs



per klas *at random* een aantal jongens met slechts een geringe mate van internaliserende of externaliserende problematiek geselecteerd, om te voorkomen dat de geselecteerde jongens met sterk externaliserend gedrag zich gestigmatiseerd zouden voelen. De gegevens van de jongens met een geringe gedragsproblematiek werden echter niet bij de huidige analyses betrokken.

Leerlingen werden van deelname uitgesloten als bij de indicatiestelling (en daarmee toewijzing van financiële middelen voor extra, speciale ondersteuning) op de school voor speciaal basisonderwijs of voor speciaal onderwijs klinisch was vastgesteld dat er sprake was van een autistische spectrum stoornis. PAD is niet ontworpen om agressief gedrag te beïnvloeden dat mogelijk samenhangt met de specifieke problematiek van deze kinderen.

Vijfentwintig leerlingen, waarvan twaalf uit de experimentele groep, vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, met de -organisatie of met een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen. Uiteindelijk bestond de experimentele groep uit 45 leerlingen van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 13, 18 en 14 leerlingen. De controlegroep bestond uit 60 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 12, 24 en 24 leerlingen.

## Meetinstrumenten

### Agressie

In beide onderzoeksjaren is de ontwikkeling van agressief gedrag van de leerlingen op school (volgens de leraren) in kaart gebracht. De leraar, waar een deelnemer op dat moment in de groep zat, beoordeelde zowel zijn reactieve als zijn proactieve agressie op de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (Kempes et al., 2006). Zie Figuur 4.1.

De interne consistenties van de items in de PRPA bleken voor de totale agressie en voor de reactieve en de proactieve agressie, zowel bij de voormeting als bij de meting na een jaar uitstekend (alfacoefficiënten van .81 en .89 bij totale agressiescores; .83 en .90 bij de reactieve agressie; .77 en .88 bij de proactieve agressie).

### Achtergrondvariabelen

De *intelligentie* van deelnemers werd geschat middels een verkorte vorm van de WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Daarbij zijn de genormaliseerde standaardscores gehanteerd; met als gemiddelde voor de Nederlandse normgroep 10 en een standaarddeviatie van 3.

Als maat voor *cumulatie van risicofactoren* voor zwaar probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orobio de Castro et al., 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor ernstige agressieve gedragsproblemen. De interne consistentie van deze Signaleringslijst

bleek in dit onderzoek zeer goed ( $\alpha = .87$ ).

Voor de selectie van proefpersonen in experimentele en controlegroep zijn de schalen voor internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek van de Teachers Report Form (TRF; Verhulst et al., 1997) gehanteerd.

## 6.6 Uitvoering

Gedurende het onderzoek is er geen rechtstreeks contact geweest tussen de bij dit onderzoek betrokken scholen en de onderzoekers die betrokken zijn bij de vormgeving van PAD en bij de implementatie van dit leerplan in het Nederlandse onderwijsveld, zodat oneigenlijke beïnvloeding zoveel mogelijk is voorkomen. Contacten verliepen uitsluitend via de Universiteit Utrecht. Het onderzoek in de praktijk is uitgevoerd door onafhankelijke studentonderzoekers, die in verband met het voorkomen van *expectancy* slechts beperkt op de hoogte waren van de doelstellingen en de hypotheses van dit onderzoek. Als doelstelling van dit onderzoek voor leraren, ouders en student-onderzoekers is steeds verwoord: het verkrijgen van inzicht in het ontwikkelingsverloop van agressiviteit van kinderen en de relatieve effectiviteit van de verschillende mogelijkheden van een aanpak op school.

## 6.7 Resultaten

Vergelijkbaarheid van de experimentele groep met de controlegroep bij aanvang van de studie is nagegaan met T-toetsen op een aantal leerlingkenmerken (zie Tabel 6.1). De experimentele en de controlegroep bleken significant van elkaar te verschillen op de variabelen leeftijd ( $p = .016$ ), intelligentie ( $p = .004$ ) en reactieve agressie ( $p = .025$ ).

Tabel 6.1 Verschillen tussen experimentele en controlegroep bij aanvang van het onderzoek (T1)

	Experimentele groep (PAD)			Controlegroep (GEEN PAD)			Sig. (2-tailed)
	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	
Leeftijd	57	7,14	,85	73	7,60	1,29	,016*
Externaliseren	57	67,58	5,10	73	69,44	6,52	NS
Intelligentie	57	7,53	2,84	73	6,25	1,70	,004*
Cumulatief risico	57	10,51	5,77	69	11,81	5,86	NS
Reactieve agressie (T1)	57	7,91	2,83	69	9,00	2,56	,025*
Proactieve agressie (T1)	57	3,91	2,07	69	3,62	2,50	NS
Totale agressie (T1)	57	24,39	7,42	69	25,10	8,03	NS

\*  $p \leq .05$

Voordat besloten werd of er bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen statistisch gecontroleerd moest worden op leeftijd en intelligentie, diende de relevantie van deze variabelen voor de voorspelling van de agressieontwikkeling middels een regressie-analyse te worden nagegaan. Om de kans op het ten onrechte verwaarlozen van een controlevariabele te minimaliseren, kozen wij hierbij voor een verwerpingsniveau van  $\alpha = 0.10$ . In Tabel 6.2 zijn de resultaten van deze analyses samengevat.

Tabel 6.2 Regressieanalyse: leerlingkenmerken als mogelijke controlevariabelen op de agressie van leerlingen, na één jaar onderzoek (T2)

Totale agressie op T2					
Predictoren (T1)		$\beta$	t	df	Sig.
Stap 1	Totale agressie op T1	,32	3,33	3; 98	,001***
Stap 2	Leeftijd	,16	1,60	3; 98	,112 <sup>†</sup>
	Intelligentie	,02	,19	3; 98	,846

\*\*\*  $p \leq .001$     <sup>†</sup>  $p \approx .10$

Intelligentie bleek niet significant bij te dragen aan de voorspelling van de agressieontwikkeling gedurende het eerste jaar; daarom werd bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen niet op intelligentie gecontroleerd. Op grond van deze analyse is controle op leeftijd bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen discutabel. Bij het gekozen verwerpingsniveau van  $\alpha = .10$  is het effect van leeftijd op agressieontwikkeling marginaal significant. Wij kozen er daarom voor om, naast de agressiescores op T1, wel voor leeftijd te controleren bij de toetsing van de effectiviteit van PAD, zodat de eventueel gevonden effecten zo zuiver mogelijk aan de aanpak m.b.v. PAD kunnen worden toegeschreven.

Tabel 6.3 Regressieanalyse: Signaleringslijst 'Cumulatieve risicofactoren' als mogelijke controlevariabele op de ontwikkeling van de agressie van leerlingen, na één jaar onderzoek (T2)

Totale agressie op T2					
Predictoren (T1)		$\beta$	t	df	Sig.
Stap 1	Totale agressie op T1	,30	3,10	2; 99	,003**
Stap 2	Cumulatief Risico	,19	1,94	2; 99	,055 <sup>†</sup>

\*\*  $p \leq .01$     <sup>†</sup>  $p \leq .10$

Vervolgens is nagegaan of de cumulatieve risicofactoren mede (ten dele) de desbetreffende agressie na één jaar voorspellen. Hierop moet dan eveneens bij de toetsing van de effectiviteitshypothese van PAD gecontroleerd worden, zodat de invloed van deze variabelen niet aan de *treatment* wordt toegeschreven. De invloed van deze variabele is

wederom getoetst middels een regressieanalyse (zie Tabel 6.3). Op een significantie-niveau van  $p = .10$  blijkt de variabele cumulatief risico van invloed op de ontwikkeling van de agressie na één jaar; hierop zal derhalve eveneens gecontroleerd worden bij de toetsing van de effectiviteitshypothesen.

Tabel 6.4 Agressiescores op de PRPA bij beginmeting (T1) en tussentijdse meting (T2) van jongens met ernstig externaliserend gedrag in het primair onderwijs; leraarordelen

Agressie op beginmeting (T1) en op tussentijdse meting (T2)		Experimentele groep (PAD)						Controlegroep				
		N	M	SD	Gecorr. M	Gecorr. SD	N	M	SD	Gecorr. M	Gecorr. SD	
Ongeacht schooltype	Totale agressie	T1	57	24,39	7,42	25,06	,97	69	25,10	8,03	24,55	,88
		T2	45	19,04	9,94	19,52	1,42	57	22,82	9,86	22,45	1,26
	Reactieve agressie	T1	57	7,91	2,83	8,09	,35	69	9,00	2,56	8,85	,31
		T2	45	6,00	3,80	6,11	,51	57	7,60	3,17	7,51	,45
	Proactieve agressie	T1	57	3,91	2,07	4,08	,30	69	3,62	2,50	3,48	,27
		T2	45	2,89	2,83	3,01	,40	57	3,30	2,74	3,20	,35
Regulier en speciaal basisonderwijs	Totale agressie	T1	43	23,91	7,16	24,08	1,09	41	25,15	7,88	24,97	1,12
		T2	31	16,81	9,51	16,94	1,76	36	22,83	10,13	22,72	1,63
	Reactieve agressie	T1	43	7,56	2,69	7,63	,36	41	9,10	2,32	9,02	,37
		T2	31	5,29	3,55	5,35	,59	36	7,31	3,12	7,25	,55
	Proactieve agressie	T1	43	3,98	1,93	4,01	,32	41	3,56	2,32	3,53	,33
		T2	31	2,32	2,64	2,33	,45	36	3,42	2,48	3,41	,42
Speciaal onderwijs (REC4)	Totale agressie	T1	14	25,86	8,27	27,75	2,00	28	25,04	8,40	24,09	1,39
		T2	14	24,00	9,35	25,88	2,04	21	22,81	9,62	21,56	1,65
	Reactieve agressie	T1	14	9,00	3,06	9,29	,81	28	8,86	2,90	8,71	,56
		T2	14	7,57	3,99	7,89	,90	21	8,10	3,27	7,89	,73
	Proactieve agressie	T1	14	3,71	2,52	4,31	,64	28	3,71	2,79	3,42	,44
		T2	14	4,14	2,93	4,66	,76	21	3,10	3,21	2,75	,61

Tabel 6.4 bevat een overzicht van de agressiescores op de beginmeting en de meting na een jaar bij de agressieve jongens, zowel ongeacht het schooltype als schooltype-specifiek. Naast de op de ruwe scores gebaseerde gemiddelden en standaarddeviaties hebben we tevens de voor leeftijd en cumulatieve risicofactoren gecorrigeerde varianten toegevoegd. Op basis van de verschillen die in deze tabel tussen de agressieontwikkeling in het basis- en speciaal onderwijs lijken te bestaan, met name in de experimentele groep, kan vermoed worden dat de effectiviteit van PAD schooltype-specifiek is. Vergelijk bijvoorbeeld de scores op proactieve agressie in het basisonderwijs met die in het speciaal onderwijs. Om dit te toetsen is met een multiple regressieanalyse tweemaal nagegaan of er een interactie-effect met het type onderwijs optreedt en wat dan de effectiviteit van PAD per onderscheiden onderwijstype is.

De eerste stap in deze regressieanalyse bestond uit het agressieniveau bij de beginmeting; de tweede stap uit de twee eerder geïdentificeerde controlevariabelen. In de tweemaal uitgevoerde stap drie en vier werden een dummyvariabele 'al dan niet PAD' en

een dummyvariabele ‘wel of niet cluster 4’ opgenomen. Als vijfde en laatste stap werd een interactieterm tussen PAD en het onderwijstype (basis- of speciaal onderwijs) geconstrueerd. Indien in deze regressieanalyse gecontroleerd is op de variabele ‘speciaal onderwijs REC cluster 4’, dan heeft de regel ‘PAD’ betrekking op de effectiviteit daarvan op de niet-cluster 4 scholen (in casu het regulier en speciaal basisonderwijs); en andersom. Voor een uitgebreide beschrijving van deze statistische procedure, zie Holmbeck (2002). De uitkomsten van beide regressieanalyses zijn weergegeven in Tabel 6.5.

Tabel 6.5 Multiple regressieanalyses: gecorrigeerde effecten van hantering van PAD op de ontwikkeling van de totale agressie en het interactie-effect van schooltype op de effectiviteit van PAD, na één jaar onderzoek (T2)

Totale agressie op T2						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
<b>Step 1</b> Totale agressie op T1	,26	2,61*	15,42 (1;100)	,13*	,000*	,011*
<b>Step 2</b> Cumulatief risico Leeftijd	,17 ,12	1,71 1,25	2,80 (2;98)	,05	,066	,090 ,216
<b>Step 3</b> PAD op speciaal onderwijs (REC cluster 4 school) <b>of</b> <b>Step 3</b> PAD op (regulier of speciaal) basisonderwijs	,13  -,28	,80  -2,53*	2,63 (1;97)  2,63 (1;97)	,02  ,02	,108  ,108	,427  ,013*
<b>Step 4</b> (Regulier of speciaal) basisonderwijs <b>of</b> Speciaal onderwijs REC cluster 4	,09 -,09	,72 -,72	,81 (1;96)	,01	,372	,476
<b>Step 5</b> Interactie-effect PAD x basisonderwijs <b>of</b> Interactie-effect PAD x speciaal onderwijs (REC 4)	-,38  ,28	-2,09*  2,09*	4,37 (1;95)	,04*	,039*	,039*

\*  $p \leq .05$

Uit deze toetsing blijkt dat de effectiviteit van de aanpak met PAD met betrekking tot de totale agressie afhankelijk is van het schooltype ( $p = .039$ ). Voor leerlingen van een school voor speciaal onderwijs (REC cluster 4) met externaliserend gedrag blijkt PAD na één jaar *treatment* niet effectief in het terugdringen van de (totale) agressie. Voor leerlingen met externaliserend gedrag op een school voor (regulier of speciaal) basisonderwijs blijkt PAD wel effectief ( $p = .013$ ;  $\beta = -.28$ ;  $d = .53$ ).

Tabel 6.6 Regressieanalyse: gecorrigeerde effecten van de hantering van PAD op de ontwikkeling van de reactieve agressie, ongeacht het schooltype, na één jaar onderzoek (T2)

Reactieve agressie op T2					
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
<b>Step 1</b>					
Reactieve agressie op T1	,30	3,14***	6,30 (3;98)	,162***	,001***
Cumulatief risico	,12	1,28			
Leeftijd	,06	,66			
<b>Step 2</b>			2,96 (1;97)	,025°	,089°
PAD	-,16	-1,72°			

\*\*\*  $p \leq .001$  °  $p \leq .10$

Tabel 6.7 Multiple regressieanalyses: gecorrigeerde effecten van hantering van PAD op de ontwikkeling van de proactieve agressie en het interactie-effect van schooltype op de effectiviteit van PAD, na één jaar onderzoek (T2)

Proactieve agressie op T2						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
<b>Step 1</b>						
Proactieve agressie op T1	,28	2,81**	14,768 (1;100)	,13**	,000**	,006**
<b>Step 2</b>			2,739 (2;98)	,05°	,070°	
Cumulatief risico	,21	2,09°				,040°
Leeftijd	,10	1,03				
<b>Step 3</b>			,355 (1;97)	,00	,553	,077°
PAD op speciaal onderwijs (REC cluster 4 school)	,29	1,79°				
<b>Step 3</b>						
PAD op (regulier of speciaal) basisonderwijs	-,22	-1,97°	,355 (1;97)	,00	,553	,051°
<b>Step 4</b>			,151 (1;96)	,00	,698	,162
(Regulier of speciaal) basisonderwijs	,18	1,41				
<b>of</b>						
Speciaal Onderwijs REC cluster 4	,18	-1,41				
<b>Step 5</b>			6,790 (1;95)	,06°	,011°	,011°
Interactie-effect PAD x basisonderwijs	-,47	-2,61*				
<b>of</b>						
Interactie-effect PAD x speciaal onderwijs (REC 4)	,35	2,61*				

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$  +  $p \approx .05$  °  $p \leq .10$

Eenzelfde regressieanalyse voor reactieve agressie gaf geen interactie-effect tussen de effectiviteit van het interventieprogramma en het schooltype ( $p = .431$ ). Er hoeft daardoor geen onderscheid gemaakt te worden tussen de twee schooltypes. Een regressieanalyse bij de totale onderzoeksgroep sterk externaliserende leerlingen toonde een trend van PAD op reactieve agressie ( $p = .089$ ,  $\beta = -.16$ , de effectgrootte is  $.32$ ), ongeacht het schooltype. Zie Tabel 6.6.

Op proactieve agressie werd wel weer een interactie-effect vastgesteld;  $p = .011$ , zie Tabel 6.7. Op scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs is het effect van PAD op proactieve agressie marginaal significant;  $p = .051$ ,  $\beta = -.22$ , de effectgrootte is  $.45$ . Op scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 werd echter een negatieve trend voor proactieve agressie gevonden;  $p = .077$ ,  $\beta = .29$ , met een effectgrootte van  $-0.53$ . De PAD-lessen uit het eerste jaar PAD lijken in REC cluster 4 de ontwikkeling van proactieve agressie dus juist te bevorderen.

## 6.8 Conclusies en discussie

De effectiviteit van PAD na één jaar in het terugdringen van de agressieontwikkeling bij jongens met ernstig externaliserend gedrag in het primair onderwijs blijkt afhankelijk van het schooltype. In het regulier en speciaal basisonderwijs heeft PAD een matig, maar significant positief effect op agressie. Op Cluster 4 scholen is er geen effect van PAD op de totale agressie.

Het effect van PAD op reactieve agressie is trendmatig, maar geldt wel voor de totale onderzochte groep jongens met sterk externaliserend gedrag, ongeacht het schooltype. In vergelijking met de resultaten zoals beschreven in hoofdstuk 4, blijkt het significantieniveau bij de reactieve agressie zwakker. Dit is mogelijk te verklaren uit de reductie van het aantal proefpersonen. In de in hoofdstuk 4 gerapporteerde analyses waren immers meer leerlingen opgenomen, namelijk ook leerlingen met matige of nauwelijks aanwezige externaliserende gedragsproblemen.

Een opvallend en duidelijk verschil met eerder onderzoek is de trend richting negatieve effecten van één jaar PAD op de ontwikkeling van proactieve agressie in REC cluster 4 scholen. In eerder onderzoek (zie hoofdstuk 4) met een qua externaliserend gedrag, heterogene groep jongens werd zonder onderscheid naar schooltype geen effect van PAD op proactieve agressie gevonden. In deze onderzoeksgroep, met uitsluitend in hoge mate externaliserende jongens, zijn er duidelijk schooltype-specifieke verschillen aanwijsbaar. Terwijl het PAD-leerplan na één jaar een positieve invloed heeft op de vermindering van de proactieve agressie in het regulier en speciaal basisonderwijs, lijkt het de proactieve agressie bij leerlingen in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 juist te bevorderen. Verklaringen hiervoor zijn op dit moment speculatief; vanuit de beschikbare data kan geen gekwantificeerde ondersteuning worden geboden. Nader

onderzoek lijkt dan ook geïndiceerd. Tevens kunnen de effecten van PAD na twee jaar een ander licht op de huidige resultaten werpen. Gezien de maatschappelijke relevantie van de gevonden effecten van één jaar PAD op de ontwikkeling van de proactieve agressie is het echter van belang om mogelijke verklaringen voor het gevonden verschijnsel te genereren en hun consequenties voor de toepassing van PAD in de onderwijspraktijk van het speciaal onderwijs-REC cluster 4 te doordenken.

Allereerst kunnen oorzaken gezocht worden in de inhoud en organisatie van het PAD-leerplan, in relatie tot de doelgroep leerlingen. In het eerste jaar wordt relatief veel nadruk gelegd op de impulsiviteitscontrole (het leren herkennen van een zelf-ervaren probleemsituatie, het identificeren van het nadenkmoment, het proberen rustig te worden om de situatie te kunnen gaan analyseren en de mogelijke gedragsalternatieven af te wegen), zonder dat nog veel aandacht wordt besteed aan de interpretatie van de situatie en het afwegen van de consequenties van de mogelijke gedragsalternatieven op korte en lange termijn. Voor leerlingen met uitsluitend reactieve agressie kan dit wellicht voldoende ondersteuning zijn om tot gedragsverbetering te komen. Gelet op de effecten van PAD op reactieve agressie bij een heterogene groep leerlingen (hoofdstuk 4) en het trendmatig effect bij de leerlingen uit het regulier en speciaal basisonderwijs in deze studie lijkt dit inderdaad het geval te zijn. Bij leerlingen in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 komt wellicht vaker een combinatie voor van (ernstig) reactief én proactief agressief gedrag. Bij leerlingen die (mede) gekenmerkt worden door een hoge mate van proactief agressief gedrag kan het leren identificeren van het nadenkmoment in probleemsituaties, het uitstellen van een onmiddellijke reactie en het stilstaan bij de mogelijke gevoelens van de andere betrokkenen mogelijk tot gevolg hebben dat de leerling meer gelegenheid krijgt tot het mis-interpreteren van de bedoelingen van de anderen en het plannen van agressieve gedragingen om het eigen doel op korte termijn te bereiken (Orobio de Castro, Bosch, Veerman & Koops, 2003). Ook Yoon, Hughes, Gaur en Thompson (1999) vermelden in hun review dat agressieve kinderen een breed patroon van tekorten en vooroordelen vertonen in hun sociale informatieverwerkingsproces, waardoor zij situaties en relaties in probleemsituaties regelmatig onjuist interpreteren. Thema's als het verschil tussen gedrag en onderlinge bedoelingen, normen en waarden als eerlijkheid, vertrouwen en respect, het onderscheiden van korte- en langetermijneffecten van gedragsalternatieven et cetera komen in het PAD-leerplan pas na het eerste jaar aan de orde. Indien deze verklaring van de toename van proactief agressief gedrag juist is en/of de toename na het tweede jaar PAD blijvend is, zullen de volgorde en de inhoud van PAD-lessen in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 gewijzigd moeten worden dan wel de toepassing van PAD in dit schooltype heroverwogen moeten worden. Een tweede, hiermee verband houdende verklaring, kan gezocht worden in de onderwijsorganisatie en -uitvoering in het REC cluster 4. Door de bijzondere groepsprocessen in klassen met uitsluitend leerlingen met sterke gedragsproblemen kan het bevorderen van de sociale en de emotionele competentie bijzonder bemoeilijkt worden. Bespreking van de emoties en de werkelijke bedoelingen van alle betrokkenen in relatie tot de eigen



interpretatie van situaties, zoals in het PAD-leerplan veelvuldig gebeurt, kan in een groep die vrijwel uitsluitend bestaat uit kinderen met proactief agressieve gedragsproblemen hun negatieve sociale informatieverwerkingsstijl mogelijk juist versterken. Dishion, McCord en Poulin (1999) wijzen er in hun *review* eveneens op dat jeugdige adolescenten in groepsverband elkaars gedragsontwikkeling negatief beïnvloeden.

In dergelijke complexe situaties kan de leraar de neiging ontwikkelen om hoofdzakelijk op incidenten te reageren en deze te willen beheersen (reactief onderwijsgedrag), zodat de aandacht van de leraar vooral uitgaat naar de ‘explosieve’ leerlingen: kinderen met reactief agressief gedrag. Leerlingen met vooral proactief agressieve gedragspatronen krijgen dan naar verhouding minder aandacht voor de wijze waarop zij de sociale informatie verwerken en hun reactie plannen. In termen van het PAD-leerplan: de leraar besteedt vooral aandacht aan de fase van het ‘rode licht in het stoplicht’ en te weinig aan vooral ‘het oranje’ en aan ‘het groene licht’. Hierdoor wordt mogelijk eveneens bevorderd dat de proactief agressieve kinderen in de ontstane nadenktijd de gebeurtenissen onjuist attribueren, waarna zij acties plannen om de in hun ogen ‘oneerlijke’ situatie zonder gezichtsverlies voor henzelf weer ‘recht te trekken’.

Ook leraar- en teamfactoren kunnen, in aanvulling op het bovenstaande, een negatieve invloed op de effectiviteit van een aanpak hebben. Het ontbreken van satisfactie, een negatief vertrouwen in de schoolaanpak in relatie tot de persoonlijke leraarcompetenties en onzekerheid over voldoende ondersteuning van collega’s en schoolorganisatie (bijvoorbeeld door de sterk wisselende teamsamenstelling in dit type onderwijs) zijn daarvan mogelijke voorbeelden. Relaties tussen dergelijke leraar- en schoolfactoren, onderwijstype, satisfactie met PAD en implementatie van PAD worden momenteel door ons bestudeerd.

Een vierde verklaring voor het gevonden effect bij de proactieve agressie en voor het achterwege blijven van enig positief effect van PAD op de agressie in het algemeen in het REC cluster 4 onderwijs, kan gezocht worden in specifieke leerlingkenmerken van kinderen op het speciaal onderwijs. Zo veronderstellen Van Manen, Prins en Emmelkamp (2004) dat een hoge comorbiditeit, bijvoorbeeld van ADHD en ODD bij kinderen, van grote invloed op de effectiviteit van sociaal-cognitieve stimuleringsprogramma’s kan zijn. De relatie tussen leerlingkenmerken, type onderwijs en de effectiviteit van PAD zal nader onderzocht moeten worden.

Ten vijfde mag van scholen in het REC cluster 4 verwacht worden dat zij een specialistische aanpak voor het tegengaan van agressie realiseren, die afwijkt van wat op de controlegroepscholen in het (regulier en speciaal) basisonderwijs wordt gehanteerd. De aanpak op de controlegroepscholen in het REC cluster 4 blijkt minimaal even effectief, en misschien voor wat betreft de proactieve agressie effectiever dan het PAD-leerplan. De resultaten na het tweede onderzoeksjaar zullen uitwijzen of nader onderzoek naar de alternatieve gedragsaanpak op de controlegroepscholen in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 gerechtvaardigd is.

De belangrijkste conclusie van het huidige onderzoek is echter dat het mogelijk is ge-

bleken om reeds in één jaar agressief gedrag bij kinderen met ernstige externaliserende gedragsproblemen te verminderen met behulp van een schoolprogramma, dat in oorsprong preventief van karakter is opgezet. Daarbij moet tevens nogmaals onder de aandacht gebracht worden dat in dit onderzoek de effectiviteit van de aanpak met het PAD-leerplan is vergeleken met een *treatment-as-usual* op de controlegroepscholen, die al geruime tijd een andere gedragsaanpak hanteren.

## Noten

- <sup>1</sup> In de in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek gepubliceerde versie van dit hoofdstuk wordt hier naar Louwe et al. (2007a) verwezen. Dit artikel vormt in dit proefschrift hoofdstuk 4. Om de leesbaarheid te verhogen is in de tekst van het proefschrift in dergelijke situaties steeds naar een eerder hoofdstuk verwezen, in plaats van de oorspronkelijke vermelding van de publicatie.

## 7 Geen snelweg, maar wel een mooi PAD!

Louwe J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W.W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007b). Geen snelweg, maar wel een mooi PAD! Evaluatie na twee jaar onderzoek naar de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op de agressie van jongens met externaliserend gedrag in het primair onderwijs. Ter publicatie aangeboden aan *Pedagogiek*.

### Samenvatting

In dit quasi-experimenteel onderzoek (N = 96) werd nagegaan of het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), van invloed is op de ontwikkeling van de reactieve en de proactieve agressie bij zes- en zevenjarige jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag in zowel het regulier en speciaal basisonderwijs als in het speciaal onderwijs. In het basisonderwijs zijn de totale en de proactieve agressie na twee jaar PAD volgens de leraren significant afgenomen. Bij de reactieve agressie kon, naar het oordeel van de leraren, een marginaal significant effect van PAD worden aangetoond. Volgens de ouders zouden echter de leerlingen uit de controlegroep minder totale en minder reactieve agressie zijn gaan vertonen dan de leerlingen van de PAD-scholen.

In het speciaal onderwijs (zmok-scholen in REC cluster 4) kon op geen enkele vorm van agressie een effect van PAD worden aangetoond; noch op basis van de oordelen van de leraren, noch op die van de ouders.

### 7.1 Inleiding

Gedragsproblemen van leerlingen in het onderwijs zijn een punt van zorg voor veel onderwijsgevendenden. Deze conclusie valt te trekken uit de diverse onderzoeksrapporten die de afgelopen jaren zijn verschenen (o.a. Wartenbergh-Cras, Vrieze & Van Kessel, 2002; Van Oord & Schieven, 2004; Wendte, Haufe & Schieven, 2006; Smeets & Van Gennip, 2006). In 'De Staat van Onderwijs' (2006a) constateert de Inspectie van het Onderwijs dat het Nederlandse onderwijs een aantal hardnekkige en netelige problemen kent, waaronder agressie op scholen. De inspectie heeft in drie opeenvolgende jaren onderzoek gedaan naar de sociale veiligheid in het onderwijs. Hoewel een groot aantal scholen maatregelen heeft genomen om de veiligheid te vergroten, zijn er maar weinig vorderingen. Naar de overtuiging van de Inspectie is een sociaal veiligheidsbeleid voor scholen dan ook noodzakelijk: sinds 1 januari 2006 beoordeelt zij hoe in het primair onderwijs de sociale veiligheid gewaarborgd wordt. In eerdergenoemd verslag geeft de Inspectie aan dat er in ruime mate materiaal voorhanden is waarmee scholen maatregelen zouden kunnen nemen. Maar: "Een probleem is, dat er weinig onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van projecten, met uitzondering van enkele campagnes en pestprojecten. Het wemelt van de 'good practices', maar of al die goede praktijken hun naam wel verdienen is niet altijd helder. Dit is geen typisch Nederlands,

maar een internationaal probleem. Effectonderzoek op dit terrein zou scholen beter in de gelegenheid stellen beargumenteerd voor een benadering te kiezen.” (Inspectie van het Onderwijs, 2006a, p. 104.).

Ook de Onderwijsraad pleit in haar advies ‘Naar meer *evidence-based* onderwijs’ (2006) voor een beter gebruik van wetenschappelijk onderzoek. De Onderwijsraad adviseert daarbij om bij bestaande en nieuw te ontwikkelen interventies verplicht effectonderzoek uit te laten voeren. Goed effectonderzoek (met de meest harde bewijsvoering) is volgens de Onderwijsraad (2006, p. 40) dan “een gecontroleerd experiment met aselechte toewijzing.” De Onderwijsraad gaat daarbij echter grotendeels voorbij aan het gegeven dat effecten van programma’s in ‘real-world’-omstandigheden afhangen van velerlei factoren, anders dan in een gecontroleerde conditie (Han & Weiss, 2005; Kratochwill & Stoiber, 2002; Kratochwill & Shernoff, 2004). In dit hoofdstuk doen we verslag van de resultaten na het tweede jaar van een quasi-experimenteel, praktijkgericht onderzoek naar de effectiviteit van een schoolprogramma op agressief gedrag op scholen in Nederland. Bovendien gaan we na of de toepassing van PAD op school, naar het oordeel van de ouders, effect heeft op het gedrag van de kinderen in hun thuissituatie.

## 7.2 PAD en agressie – de effecten na één jaar

In twee eerdere artikelen hebben wij de effecten na één jaar gepresenteerd van het tweejarig onderzoek in het primair onderwijs naar de invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD; Greenberg et al., 1987b) op de agressie bij jongens met lichte tot zeer sterke externaliserende gedragsproblematiek (zie de hoofdstukken 4 en 6). In hedendaags agressieonderzoek is het gebruikelijk (Merk, 2005) om daarbij onderscheid te maken tussen twee typen agressie: reactieve en proactieve agressie. Reactieve agressie wordt gezien als agressie in reactie op een waargenomen bedreiging, een provocatie of een frustratie die gepaard gaat met woede of controleverlies. Het is impulsief en defensief gedrag (Brendgen et al., 1991). Proactieve agressie daarentegen gaat niet gepaard met woede en controleverlies, maar is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard (Cornell et al., 1996; Dodge, 1991; Vitaro et al., 1998).

PAD is een directe vertaling en bewerking van het Amerikaanse programma PATHS: Promoting Alternatieve Thinking Strategies (Greenberg et al., 1987a), een preventieprogramma dat zich richt op het versterken van de sociale en emotionele competentie van leerlingen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. PAD wordt gebruikt op zowel scholen voor regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs als op scholen voor speciaal onderwijs die deel uitmaken van een Regionaal Expertise Centrum (REC). Het Nederlandse leerplan kent inmiddels vier drukken (1987, 1991, 1996 en 2005). In het Nederlandse effectonderzoek is gebruikgemaakt van een verkorte versie van de derde druk uit 1996.

In klassikale lessen, die minimaal twee keer in de week worden gegeven, komen diverse hiërarchisch opgebouwde sociale probleemsituaties ter sprake tijdens onder andere groeps gesprekken en rollenspelen. Stap voor stap verwerven de leerlingen meer inzicht in sociale situaties, wordt hun kennis van emoties bij zichzelf en anderen vergroot, worden de relaties verhelderd tussen eigen gevoelens, die van anderen, eigen en andermans gedrag en de interpretatie hiervan, en de achterliggende bedoelingen van gedrag. Hierbij staan de probleemherkenning en -oplossingsvaardigheden in sociale situaties steeds centraal.

Het onderzoek na één jaar bij een qua externaliserend gedrag heterogeen samengestelde groep jongens (met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag) zoals beschreven in hoofdstuk 4 toont aan dat, volgens het oordeel van de leerkracht, op de eerste plaats de totale agressie sterker verminderde bij de PAD-leerlingen dan bij de leerlingen uit de controlegroep ( $p = .029$ ;  $d = .29$ ). Totale agressie is hierbij gedefinieerd als agressie zonder onderscheid naar reactief of proactief. Tevens bleek de reactieve agressie bij de PAD-groep sterker te verminderen ( $p = .026$ ;  $d = .31$ ). In de ontwikkeling van de proactieve agressie werd geen verbetering aangetoond. Om na te gaan in hoeverre deze effecten ook optraden bij de relatief moeilijker te hanteren kinderen en mogelijk afhankelijk zijn van het schooltype, zijn uit het eerste onderzoek beschikbare data van uitsluitend de jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag nogmaals geanalyseerd (zie hoofdstuk 6). Daarbij is waar noodzakelijk onderscheid gemaakt tussen het (regulier en speciaal) basisonderwijs en het speciaal onderwijs in REC cluster 4 (in casu het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, zmok). Uit deze studie bleek dat de reactieve agressie, ongeacht het schooltype, trendmatig sterker bij de PAD-leerlingen verminderde ( $p = .089$ ;  $d = .32$ ). In het basisonderwijs verminderde de totale agressie significant sterker ( $p = .013$ ;  $d = .53$ ) en de proactieve agressie marginaal significant ( $p = .051$ ;  $d = .45$ ). De proactieve agressie in het speciaal onderwijs (REC cluster 4) leek echter na één jaar PAD toe te nemen; tegenover een daling bij deze leerlingen uit de controlegroep. De experimentele en de controlegroep verschilden na één jaar op het significantieniveau van een trend ( $p = .077$ ) van elkaar. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de aangetoonde effectiviteit van PAD na de volledige onderzoeksperiode, met als centrale vraag: Leidt het gebruik van PAD, na een periode van twee jaar in het regulier en speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs (REC cluster 4, zmok) tot een vermindering van de totale agressie, de reactieve agressie en de proactieve agressie bij jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag, in vergelijking met de aanpak van antisociaal gedrag en de bevordering van prosociaal gedrag van leerlingen op andere scholen?

### 7.3 De structuur van het onderwijs in Nederland

De onderwijsomstandigheden van leerlingen van plusminus 7 jaar oud, met agressief gedrag, kunnen aanzienlijk verschillen. Allereerst zijn er in Nederland twee verschillende

schooltypen voor kinderen van 4 tot 12 jaar: het basisonderwijs en het speciaal onderwijs, die elk onder een eigen wet- en regelgeving vallen (de wet op het basisonderwijs, WBO, en de wet op de expertisecentra, WEC). De meeste kinderen bevinden zich in het regulier basisonderwijs; kinderen met leer- en gedragsproblemen die speciale zorg en begeleiding behoeven kunnen ook onderwijs krijgen in scholen voor speciaal basisonderwijs, die nauw met een aantal reguliere basisscholen in hun omgeving samenwerken. Hoewel de meeste kinderen op een school voor speciaal basisonderwijs wel sociaal-emotionele problematiek hebben, verschilt de leerlingpopulatie op een school voor speciaal onderwijs-REC cluster 4 daarvan toch door ernstiger gedragsproblematiek bij alle leerlingen (zie de indicatiecriteria cluster 4 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Door maatschappelijke en pedagogische bewegingen (bijvoorbeeld het streven naar Inclusief Onderwijs) zijn organisatorische en financiële maatregelen genomen als Weer Samen naar School en de Leerling Gebonden Financiering; met als gevolg dat er ook in het regulier en speciaal basisonderwijs getracht wordt om kinderen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek passend onderwijs te bieden binnen dat type onderwijs. Een onderscheid naar schooltype lijkt dan ook in dit onderzoek zinvol: De leerlingpopulaties in het regulier en speciaal basisonderwijs zijn qua gedragsproblematiek tamelijk heterogeen, terwijl de populatie in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 uitsluitend bestaat uit jongeren met sterke externaliserende gedragsproblematiek. De groepssamenstelling, in casu de ernst en de mate van gedragsproblematiek binnen een groep kinderen, heeft invloed op de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs en op de ontwikkeling van agressief gedrag. En kan daarmee ook effect hebben op de toepasbaarheid van een gedragsinterventieprogramma in het basisonderwijs of het speciaal onderwijs, en dus op de effectiviteit ervan. Helaas is het meeste onderzoek naar schoolinterventies niet gericht op kinderen met de zwaarste problematiek, of er worden bij deze groep kleinere of zelfs geen effecten gevonden. Daarom is het onzes inziens belangrijk om juist bij deze groep met ernstige gedragsproblemen in de verschillende onderwijsvormen onderzoek te verrichten.

Het bovenstaande leidt tot de eerste hypothese voor ons onderzoek: De afname in totale agressie, in reactieve agressie en in proactieve agressie is bij kinderen met sterke externaliserende gedragsproblemen die twee jaar PAD volgen groter dan bij leerlingen met dezelfde problematiek uit de controlescholen die het op hun school gebruikelijke onderwijsprogramma volgen; waarbij de grootte van de afname per schooltype kan verschillen. Deze hypothese wordt separaat getoetst bij leerlingen in het speciaal onderwijs (REC cluster 4) en bij leerlingen uit het (regulier of speciaal) basisonderwijs. We zullen hierbij uitgaan van de oordelen van de leraren. De volgende hypothese betreft het te verwachten generalisatie-effect van PAD naar de thuissituatie: Ouders van kinderen die PAD hebben gevolgd, zullen na afloop van de interventieperiode een grotere afname rapporteren van totale agressie, reactieve agressie en proactieve agressie dan de ouders van kinderen uit de controlescholen. We vermelden hier nadrukkelijk dat aan de ouders zelf binnen dit onderzoek geen individuele PAD-gerelateerde opvoedingsondersteuning of andere

interventie is aangeboden en dat zij slechts algemene informatie over PAD hebben ontvangen of incidenteel, op ouderavonden, over de aanpak hebben gesproken.

## 7.4 Opzet en uitvoering van het huidige onderzoek

### Design

In dit onderzoek vergelijken we in een aantal scholen voor regulier en speciaal basis-onderwijs en voor speciaal onderwijs de ontwikkeling van proactieve en van reactieve agressie bij leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen, die gedurende ruim twee jaar al dan niet PAD aangeboden kregen. Daarbij is een *quasi-experimenteel design* gehanteerd, waarbij gecontroleerd wordt op een aantal leerlingkenmerken. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd; na één jaar een tussentijdse meting en twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de resultaten na afloop van het tweede jaar.

Onder toepassing van PAD wordt in deze studie verstaan het gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit PAD door de eigen groepsleerkracht in een onderwijsleersituatie, waarbij ook de generalisatie en transfer van de kennis en vaardigheden uit PAD zoveel mogelijk worden gestimuleerd. De groepsleerkrachten van de leerlingen uit de experimentele groep hadden minimaal een jaar vóór het onderzoek de algemene, schoolteamgerichte training over het gebruik van het PAD-leerplan gevolgd. Direct voorafgaand en tijdens dit onderzoek hebben de betrokken leraren geen extra instructie, training of begeleiding ontvangen om hun pedagogisch-didactisch handelen te verbeteren, zodat de effectiviteit van PAD in de gebruikelijke, alledaagse onderwijspraktijk optimaal werd benaderd.

In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast (*'treatment-as-usual'*): naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangs- en werkregels hanteren deze scholen ook een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen, een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of worden er lessen verzorgd over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD. Deze scholen hadden één tot drie jaar vóór dit onderzoek hierover scholing gevolgd. Op deze wijze is de invloed van *expectancy* zoveel mogelijk geminimaliseerd: de verwachtingen over de effectiviteit van de aanpak op de eigen school zijn ook bij de scholen met de controlegroep leerlingen redelijk tot hoog. Tevens is op zowel de scholen met de experimentele conditie als de controlegroep-scholen benadrukt dat het onderzoek zich richtte op het ontwikkelingsverloop van de verschillende typen agressie en op de mogelijke invloed van leerling- en schoolfactoren hierop. Op deze wijze is eveneens de invloed van een ongelijke *expectancy*, namelijk ten gunste van de scholen die het PAD-leerplan hanteren, zoveel mogelijk voorkomen. Ten slotte is ook de ontwikkeling van een aantal kinderen met geringere of geen opval-

lende agressiviteit gevolgd, om zoveel mogelijk te voorkomen dat de agressievere kinderen in een ook voor hun ouders en medeleerlingen bijzondere positie zouden komen. Dit zou namelijk ongewenste gevolgen kunnen hebben voor de bereidheid tot deelname aan het onderzoek en voor de dagelijkse omgang met en aanpak van deze kinderen, waardoor de onderzoekssituatie niet of minder zou kunnen gelijken op de normale onderwijssituatie van deze kinderen. Het tweejarige effectonderzoek richtte zich echter uitsluitend op de leerlingen die bij aanvang van dit onderzoek al door de leraren als agressief werden ervaren.

### **Deelnemers**

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001-juni 2002 in het Nederlandse primair onderwijs. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 (voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren). Uit deze laatste categorie werden met name scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) geselecteerd. De uiteindelijk geselecteerde scholen bevonden zich, zowel voor de experimentele als de controleconditie, verspreid over geheel Nederland en gelijkelijk gelegen in landelijke en in (groot)stedelijke omgevingen.

Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes heeft gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen, met minimaal *borderline-scores* op de TRF (Teacher Report Form; Verhulst et al., 1997). Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden van het onderzoek uitgesloten. Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 130 leerlingen. Vijfentwintig leerlingen vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af; in het tweede onderzoeksjaar negen leerlingen. Van deze in totaal 34 uitvallers maakten er 15 deel uit van de experimentele groep. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, de organisatie van het onderzoek of een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen. Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen afkomstig van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en drie scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 11, 17 en 14 leerlingen. De controlegroep bestond uit in totaal 54 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 9, 21 en 24 leerlingen.



## Meetinstrumenten

### Agressie

Zowel de reactieve als de proactieve agressie van iedere proefpersoon werd gemeten met de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (Kempes et al., 2006). Voorafgaand aan het onderzoek, halverwege het onderzoek en na afloop van de tweejarige onderzoeksperiode is door de leraar waar het op dat moment in de groep zat, de ontwikkeling van agressief gedrag van ieder geselecteerd kind hiermee in kaart gebracht. Zie Figuur 4.1. Daarnaast beoordeelde een van de ouders of verzorgers van ieder kind het gedrag: voorafgaand en na afloop van het tweejarige onderzoek. Naast de afzonderlijke scores voor reactief en proactief agressief gedrag werd ook een 'totale' agressiescore berekend: het totaal van de scores op alle items van de PRPA. Een vermindering van de totale, de reactieve en de proactieve agressie wordt dan gedefinieerd als het verschil tussen de desbetreffende scores op de PRPA bij aanvang en bij de beëindiging van het tweejarig onderzoek.

De interne consistentie van de items in de PRPA, afgenomen bij de leraren, bleek zowel bij de voormeting, bij de meting na een jaar als bij de eindmeting redelijk tot goed: alfa-coëfficiënten voor de reactieve agressie .84, .85 en .94 en voor de proactieve agressie .66, .68 en .90. De interne consistentie van de door de ouders ingevulde PRPA-items bij de voor- en eindmeting werd door ons als redelijk tot goed gekwalificeerd: alfa-coëfficiënten voor de reactieve agressie .85 en .81 en voor de proactieve agressie .65 en .74.

### Achtergrondvariabelen

De intelligentie van een kind werd in dit onderzoek geschat door middel van een verkorte vorm van de WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Daarbij zijn de genormaliseerde standaardcores gehanteerd; met als gemiddelde voor de Nederlandse normgroep 10 en een standaarddeviatie van 3.

Als maatvoorcumulatie van risicofactoren voor zwaar probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orobio de Castro et al., 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor ernstige agressieve gedragsproblemen. De interne consistentie van deze Signaleringslijst bleek in dit onderzoek zeer goed ( $\alpha = .87$ ).

Voor de selectie van proefpersonen in experimentele en controlegroep zijn de schalen voor internaliserende en externaliserende problematiek van de Teachers Report Form (TRF; Verhulst et al., 1997) gehanteerd.

### Uitvoering

Lopende het onderzoek is er geen rechtstreeks contact geweest tussen de bij dit onderzoek betrokken scholen en de onderzoekers die betrokken zijn bij de vormgeving van PAD en bij de implementatie van dit leerplan in het Nederlandse onderwijsveld, zodat oneigenlijke beïnvloeding zoveel mogelijk is voorkomen. De contacten verliepen uitsluitend via de Universiteit Utrecht. Het onderzoek in de praktijk is uitgevoerd door

onafhankelijke studentonderzoekers, die in verband met het voorkomen van *expectancy* slechts beperkt op de hoogte waren van de doelstellingen en de hypotheses van dit onderzoek. Als doelstelling is steeds verwoord: het verkrijgen van inzicht in het ontwikkelingsverloop van agressiviteit van kinderen en de relatieve effectiviteit van de verschillende mogelijkheden van aanpak van de school op deze ontwikkeling.

## 7.5 Data-analyse

Voor de toetsing van de effectiviteit van PAD (zowel naar het oordeel van de leraren als dat van de ouders) is steeds een stapsgewijze regressieanalyse gehanteerd. Daarbij is in de eerste stap steeds gecorrigeerd op de (volgens de PRPA) reeds bestaande mate van agressie op het moment van de voormeting. Voor de tweede stap in de regressieanalyse zijn de overige controlevariabelen geïdentificeerd om daarna (als laatste stap) de invloed van PAD op de agressieontwikkeling zo zuiver mogelijk te kunnen vaststellen. Daartoe is eerst geanalyseerd in hoeverre de experimentele en de controlegroep bij aanvang van het onderzoek met elkaar overeenkwamen (zie Tabel 7.1).

Tabel 7.1 Verschillen tussen experimentele en controlegroep bij aanvang van het onderzoek

	Experimentele groep (PAD)			Controlegroep (GEEN PAD)			Sig. (2-tailed)
	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	
Leeftijd	57	7,14	,85	73	7,60	1,29	,016*
Externaliseren	57	67,58	5,10	73	69,44	6,52	NS
Intelligentie	57	7,53	2,84	73	6,25	1,70	,004*
Cumulatief risico	57	10,51	5,77	69	11,81	5,86	NS
Reactieve agressie (T1)	57	7,91	2,83	69	9,00	2,56	,025*
Proactieve agressie (T1)	57	3,91	2,07	69	3,62	2,50	NS
Totale agressie (T1)	57	24,39	7,42	69	25,10	8,03	NS

\*  $p \leq .05$

Met een t-toets werd aangetoond dat de experimentele en de controlegroep bij de beginmeting (T1) significant van elkaar verschilden op de variabelen reactieve agressie ( $p = .025$ ), leeftijd ( $p = .016$ ) en intelligentie ( $p = .004$ ). Omdat als eerste stap in de regressieanalyse voor de effectiviteitstoetsing gecontroleerd wordt voor het desbetreffende agressieniveau bij de beginmeting, behoefde slechts te worden nagegaan in hoeverre de variabelen leeftijd en intelligentie relevant zijn voor de voorspelling van de agressieontwikkeling (de eindmeting, op T3). Om de kans op het ten onrechte verwaarlozen van een controlevariabele te minimaliseren, kozen wij hierbij voor een verwerpingsniveau van  $\alpha = 0.10$ .

De agressieontwikkeling naar het oordeel van de leraren bleek noch door de variabelen leeftijd, intelligentie of een combinatie van beide, noch door een andere variabele zoals cumulatief risico of een andere combinatie van variabelen op enig significant niveau te worden voorspeld. In tegenstelling tot de tussentijdse evaluatie (zie hoofdstuk 6), waarbij gecontroleerd moest worden op de variabelen leeftijd en cumulatief risico, is bij de toetsing van de effectiviteit volgens de leraren na twee jaar PAD daarom niet gecontroleerd op andere variabelen. De ontwikkeling van de totale, de reactieve en de proactieve agressie volgens de ouders bleek, naast de agressiescores op T1, eveneens door geen enkele variabele of combinatie van variabelen voorspeld te kunnen worden. Besloten is daarom om bij de toetsing van de effectiviteit van PAD naar het oordeel van de ouders ook geen controlevariabelen te hanteren.

Aangezien uit de tussentijdse evaluatie reeds was gebleken dat de effectiviteit van PAD sterk afhankelijk was van het schooltype hebben wij ervoor gekozen om in deze eind-evaluatie de leerlingen uit het regulier en speciaal basisonderwijs en uit het speciaal onderwijs in REC cluster 4 steeds als twee afzonderlijke onderzoeksgroepen te beschouwen en de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van de agressie separaat voor deze schooltypen te toetsen.

Tabel 7.2 Agressiescores op de PRPA bij begin- en eindmeting van jongens in het regulier en speciaal basisonderwijs; leraarordelen

	Experimentele groep (PAD)					Controlegroep				
	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD
<b>Totale agressie op T1</b>	43	6,00	37,00	23,91	7,16	41	8,00	41,00	25,15	7,88
<b>Totale agressie op T3</b>	30	,00	39,60	12,92	10,01	30	1,83	37,40	19,81	11,06
<b>Reactieve agressie op T1</b>	43	1,00	12,00	7,56	2,69	41	4,00	12,00	9,10	2,32
<b>Reactieve agressie op T3</b>	30	,00	12,00	5,17	3,41	30	1,00	12,00	6,97	3,72
<b>Proactieve agressie op T1</b>	43	,00	8,00	3,98	1,93	41	,00	8,00	3,56	2,32
<b>Proactieve agressie op T3</b>	30	,00	8,00	1,57	2,25	30	,00	9,00	3,20	2,78

In het regulier en speciaal basisonderwijs zijn er volgens de leraren effecten van PAD aantoonbaar. De totale agressie neemt in de PAD-groep meer af dan in de controlegroep ( $p = .010$ ) met een effectgrootte van  $d = .66$ ; het effect van PAD op de reactieve agressie in dit onderwijstype is marginaal significant ( $p = .055$  met een effectgrootte van  $d = .52$ ). Bij de proactieve agressie is, op een significantieniveau van  $p = .014$ , de effectgrootte  $d = .63$ . Zie de tabellen 7.2 en 7.3.

Tabel 7.3 Multiple regressieanalyse: effecten van twee jaar PAD op de ontwikkeling van de totale agressie, de reactieve agressie en de proactieve agressie, bij jongens met sterk externaliserend gedrag in het (regulier en speciaal) basisonderwijs; naar het oordeel van de leraren

Totale agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Totale agressie op T1	Step 1			1,09 (1;58)	,02	,301
	Step 2	-,17	-1,35	7,10 (1;57)	,11**	,010**
PAD		-,33	-2,67*			
Reactieve agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Reactieve agressie op T1	Step 1			,04 (1;58)	,00	,839
	Step 2	-,05	-,34	3,83 (1;57)	,06 <sup>+</sup>	,055 <sup>+</sup>
PAD		-,26	-1,96 <sup>+</sup>			
Proactieve agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Proactieve agressie op T1	Step 1			,19 (1;58)	,00	,665
	Step 2	,09	,67	6,42 (1;57)	,10 <sup>+</sup>	,014 <sup>+</sup>
PAD		-,32	-2,54 <sup>+</sup>			

\*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 + p ≈ .05

Een multiple regressieanalyse van de ontwikkeling van de totale, de reactieve en de proactieve agressie bij de geselecteerde leerlingen uit in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 levert daarentegen op dat er, naar het oordeel van de leraren, geen significante effecten van PAD aantoonbaar zijn (p-waarden respectievelijk .549, .854 en .360).

Tabel 7.4 Agressiescores op de PRPA bij begin- en eindmeting van jongens in het regulier en speciaal basisonderwijs; naar het oordeel van de ouders

	Experimentele groep (PAD)					Controlegroep				
	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD
Totale agressie op T1	47	1,00	39,00	17,94	8,39	56	1,00	33,00	19,71	8,16
Totale agressie op T3	43	1,00	32,00	16,40	7,48	53	4,00	37,00	15,64	8,56
Reactieve agressie op T1	50	,00	12,00	6,78	2,99	60	1,00	12,00	7,35	2,83
Reactieve agressie op T3	44	,00	12,00	6,34	2,88	53	,00	12,00	5,87	2,78
Proactieve agressie op T1	48	,00	8,00	1,98	1,88	59	,00	8,00	2,29	1,86
Proactieve agressie op T3	44	,00	5,00	1,70	1,55	53	,00	6,00	1,83	1,99

De ouders van de leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs rapporteren dat het totale en het reactief agressief gedrag van de leerlingen uit de controlegroep, tegengesteld aan de door ons geformuleerde verwachting, sterker verminderd is dan dat van de leerlingen uit de experimentele scholen (p-waarden respectievelijk .042 en .021). Met betrekking tot de proactieve agressie worden er door de ouders uit het basisonderwijs geen verschillen in gedragsverandering tussen beide onderzoeksgroepen waargenomen. Zie de tabellen 7.4 en 7.5. De ouders van de leerlingen uit REC cluster 4 nemen eveneens geen verschillen tussen de kinderen uit de experimentele en de controlegroep waar (p-waarden voor de totale, de reactieve en de proactieve agressie respectievelijk .995, .894 en .906).

Tabel 7.5 Stapsgewijze regressieanalyse: gecorrigeerde effecten van twee jaar PAD op de ontwikkeling van de totale agressie, de reactieve agressie en de proactieve agressie, bij leerlingen met sterk externaliserend gedrag in het (regulier en speciaal) basisonderwijs; naar het oordeel van de ouders

Totale agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Totale agressie op T1	Step 1			13,95 (1;51)	,22***	,000***
	Step 2	,45	3,74***			
PAD		,25	2,08*	4,34 (1;50)	,06*	,042*
Reactieve agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Reactieve agressie op T1	Step 1			7,91 (1;55)	,13**	,007**
	Step 2	,33	2,69**			
PAD		,30	2,37*	5,63 (1;54)	,08*	,021*
Proactieve agressie op T3						
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change
Proactieve agressie op T1	Step 1			10,78 (1;53)	,17**	,002**
	Step 2	,41	3,23**			
PAD		,01	,04	,00 (1;52)	,00	,972

\*\*\* p ≤ .001 \*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 + p ≈ .05

## 7.6 Discussie

Doel van dit onderzoek was, na te gaan of de hantering van het PAD in het primair onderwijs na twee jaar een positief effect heeft op de ontwikkeling van de agressie en of de eventueel gevonden effecten generaliseerden naar de thuissituatie. De gevonden effecten van PAD werden daarbij steeds vergeleken met de effecten van de gedragsaanpak op een

aantal andere scholen.

Volgens onze eerste hypothese zou de interventie leiden tot afname van de agressieproblematiek binnen de onderwijssituatie. Op de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs werden door de leraren op totale agressie en proactieve agressie inderdaad effecten van PAD waargenomen; op reactieve agressie werd slechts een marginaal significant effect gemeten. Om een beeld te krijgen van de invloed van PAD gedurende de onderzoeksperiode kunnen de resultaten van de tussentijdse en de eindevaluatie met elkaar vergeleken worden. In de evaluatie na één jaar (zie hoofdstuk 6) werden significante c.q. marginaal significante afnamen van de agressie met matige effectgroottes gevonden; de resultaten uit de hier gerapporteerde onderzoeken lijken erop te wijzen dat de in het eerste jaar ingezette trend, dat PAD bijdraagt aan de bestrijding van de agressie in het onderwijs, in het tweede jaar aantoonbaar wordt doorgezet. Rechtstreekse vergelijking van de resultaten van de tussentijdse en de eindevaluatie is echter niet mogelijk: in de eerstejaarsevaluatie is immers gecontroleerd voor de variabelen leeftijd en cumulatief risico, in de eindevaluatie bleek dit onnodig. Om een dergelijke vergelijking toch mogelijk te maken zijn de effecten van PAD in het basisonderwijs herberekend zonder daarbij te controleren voor leeftijd en cumulatieve risicofactoren. Zie Tabel 7.6. De effectiviteit van PAD blijkt dan na het tweede jaar sterker geworden te zijn, terwijl de kans op toevalseffecten is afgenomen.

Tabel 7.6 Regressieanalyse: Effecten van één en twee jaar PAD op de agressieontwikkeling bij leerlingen met sterk externaliserend gedrag in het regulier en het speciaal basisonderwijs; naar het oordeel van de leraren

	Na één jaar treatment				Na twee jaar treatment	
	Met controlevariabelen (Van Overveld et al., 2007a)		Zonder controlevariabelen		Zonder controlevariabelen	
	Sig.	d	Sig.	d	Sig.	d
<b>Agressie totaal</b>	,013	,53	,021	,54	,010	,66
<b>Reactieve agressie</b>	,089	,32	,071	,44	,055	,52
<b>Proactieve agressie</b>	,051	,45	,053	,46	,014	,63

Deze effecten van PAD op de agressie van de leerlingen op de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs kunnen verklaard worden uit de methodische opbouw van PAD in relatie tot de specifieke kenmerken van reactief en proactief gedrag. In het tweede jaar van de in dit onderzoek gehanteerde versie van PAD is het accent meer komen te liggen op het genereren, selecteren en toepassen van verschillende gedragsalternatieven in een gegeven probleemsituatie. Deze invalshoek lijkt een passende interventie bij de beschreven kenmerken van proactief agressief gedrag. Tegelijkertijd lijkt de met behulp van het eerste leerplan-deel geboekte vermindering van de reactieve agressie in het tweede onderzoeksjaar te zijn vastgehouden. Waarschijnlijk is het leer-

effect uit het eerste jaar gegeneraliseerd naar het volgende jaar; hoewel de kans op een toevalseffect strikt genomen blijft bestaan.

Op de zmok-scholen voor speciaal onderwijs (REC 4) vonden we, naar het oordeel van de leraren, in het tweede jaar geen enkel effect ten gunste van PAD op de ontwikkeling van de totale, reactieve en proactieve agressie bij leerlingen met ernstige externaliserende gedragsproblematiek in vergelijking met de aanpak op de scholen in de controlegroep. Omdat in de tussentijdse evaluatie (zie hoofdstuk 6) gesignaleerd werd dat PAD na één jaar de proactieve agressie in dit schooltype zelfs leek te bevorderen, is het ontwikkelingsverloop van deze vorm van agressie in beeld gebracht (zie Tabel 7.7).

Tabel 7.7 Het ontwikkelingsverloop van proactieve agressie bij de experimentele en de controlegroep leerlingen in REC cluster 4 (zmok-scholen); naar het oordeel van hun leraren

	Experimentele groep (PAD)					Controlegroep				
	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD	N	Minimum-score	Maximum-score	M	SD
Proactieve agressie op T1	14	1,00	8,00	3,71	2,52	28	0,00	10,00	3,71	2,79
Proactieve agressie op T2	14	0,00	9,00	4,14	2,93	24	0,00	10,00	3,00	3,04
Proactieve agressie op T3	14	0,00	9,00	3,86	2,68	24	0,00	10,00	3,17	3,19

De relatieve toename van de proactieve agressie in het eerste jaar blijkt in het tweede jaar grotendeels geneutraliseerd te worden: het niveau van deze agressie bij de leerlingen uit de experimentele groep is na twee jaar weer bijna vergelijkbaar met het beginniveau. Bij de leerlingen in de controlegroepscholen neemt de proactieve agressie vooral in het eerste jaar af en lijkt zich in het tweede jaar te stabiliseren. Het verschil met de experimentele groep is dan weliswaar niet meer significant, de discrepantie tussen het ontwikkelingsverloop van de proactieve agressie op de controlegroepscholen en op de PAD-scholen blijft opmerkelijk. Mogelijke oorzaken hiervan zijn besproken in hoofdstuk 6.

PAD blijkt dus geen meerwaarde te hebben boven de door de controlescholen in het speciaal onderwijs-REC cluster 4 gehanteerde gedragsaanpak. Een mogelijke verklaring is dat de problematiek van deze leerlingen zo complex is dat een als preventieve interventie ontworpen aanpak zoals PAD alleen niet voldoende is om agressie te doen afnemen. Ook kan een aanpak als PAD, waar geappelleerd wordt aan het groeivermogen in sociaal inzicht en moreel besef van de kinderen, voor kinderen met een ernstige en gecompliceerde ontwikkelingsachterstand op dit terrein minder adequaat zijn dan een alternatieve, op zmok-scholen veelgebruikte aanpak waarbij gewerkt wordt met gedragstherapeutische technieken. Een andere verklaring kan zijn dat de gehanteerde werkvormen van PAD (zoals het vertellen over de eigen emoties, het rekening houden met emoties en bedoeelingen van anderen et cetera) wellicht onvoldoende zijn te realiseren in een school in het REC cluster 4, waar de sociale interactieprocessen tussen leerlingen met uitsluitend zwaar probleemgedrag het in de dagelijkse situatie gaan vertonen van prosociaal gedrag

ernstig bemoeilijken. Maar ook leraarfactoren (zoals al dan niet terechte negatieve verwachtingen over de sociale leerbaarheid van hun leerlingen met behulp van PAD), school- en teamfactoren (zoals onvoldoende onderlinge ondersteuning, onvoldoende afstemming in de realisatie van een gezamenlijke aanpak) kunnen van invloed zijn op de effectiviteit van PAD in dit schooltype. Nader onderzoek hiernaar is noodzakelijk om hierover verdere uitspraken te kunnen doen.

Het tweede doel van dit onderzoek was na te gaan of eventuele positieve effecten van PAD in de onderwijssituatie ook in de thuissituatie konden worden waargenomen. Naar het oordeel van de ouders van de leerlingen met sterk externaliserend gedrag in het basisonderwijs verschilt het proactief agressief gedrag van de leerlingen uit de PAD-scholen echter niet van dat van de kinderen uit de controlegroepscholen. Over de totale en de reactieve agressie rapporteren de ouders van de kinderen uit de controlegroep zelfs een grotere afname dan de ouders van de kinderen die PAD volgden. Mogelijke verklaringen voor deze resultaten kunnen op de eerste plaats gezocht worden in het ontbreken van een (onmiddellijke) generalisatie naar de thuissituatie van de positieve gedragsontwikkeling die de leraren over de kinderen in de schoolsituatie rapporteren. Dit ligt in lijn met de conclusies uit diverse studies dat slechts multimodale trainingsprogramma's betere resultaten boeken (Brezinka, 2002; Conduct Problems Prevention Research Group, 2002b). Onder een Multimodaal trainingsprogramma wordt een programma verstaan dat op verschillende niveaus intervenueert, zoals bijvoorbeeld een klasseninterventie gecombineerd met een oudervaardigheidstraining. Een multimodale versie van PAD, waarin ook een oudertraining deel van uitmaakt, zou dit tegengestelde effect van PAD op de ontwikkeling van de reactieve agressie dan wellicht grotendeels kunnen voorkomen. Vergelijk ook Domitrovich et al. (2007) die eveneens pleiten voor een koppeling van het Preschool PATHS-programma met een oudertraining. Dit verklaart echter wel het verschil tussen het oordeel van de ouders en dat van de leraren, maar niet waarom de totale en de reactieve agressie volgens de ouders in de controlegroepscholen na twee jaar meer is afgenomen dan op de PAD-scholen. Een alternatieve verklaring voor het verschil tussen de waargenomen effecten door leraren en ouders zou kunnen zijn dat niet het daadwerkelijke gedrag van de externaliserende leerlingen in de twee onderzoeksjaren is verbeterd, maar dat de perceptie van het (wellicht gelijk gebleven) leerlinggedrag door de leraren is veranderd. Doordat de leraren uit de experimentele groep meenden te beschikken over een effectieve manier van aanpak en wellicht ook bij hun groep als geheel (in het basisonderwijs) positieve veranderingen waarnamen in sociaal en emotioneel functioneren, interpreteerden zij de sociale interacties van de in hoge mate externaliserende leerlingen mogelijk ook positiever dan de realiteit was. Dit in tegenstelling tot de ouders, bij wie wel door de voorlichting hierover door de school en door de 'huiswerkopdrachten' in PAD (te) positieve verwachtingen kunnen zijn gewekt, maar minder actief participeerden in de aanpak met PAD en hierin mogelijk teleurgesteld zijn. Dit veronderstelt dan een negatieve samenhang tussen de hoeveelheid ouderinformatie vanuit de school en de effectiviteit van



PAD volgens de ouders. Dit zal nader worden geanalyseerd. Een dergelijke redenering veronderstelt vervolgens dat het verwachtingspatroon bij de leraren en hun satisfactie over de aanpak met PAD de effectiviteit ervan, zoals door hen op de PRPA aangegeven, vrijwel volledig verklaart. Ook dit zal nader worden onderzocht. Overigens pleit tegen deze hypothetische verklaring dat de pedagogische aanpak op de scholen van leerlingen in de controlegroep (mede) gericht was op het terugdringen van antisociaal gedrag en het bevorderen van prosociaal gedrag; waarbij het verwachtingspatroon van leraren en de ouders waarschijnlijk eveneens positief zal zijn beïnvloed. Deze hypothetische verklaring moet dan een naar verhouding zeer sterke verandering in het verwachtingspatroon en de oordeelsvorming van alle leraren en van alle ouders van leerlingen in de experimentele groep betreffen. De realiteitswaarde hiervan moet worden betwijfeld.

Meerdere auteurs stellen de validiteit van gedragsbeoordelingslijsten om veranderingen in oppositioneel en agressief gedrag bij kinderen in kaart te brengen ter discussie (Dishion & Andrews, 1995; Patterson, Dishion & Chamberlain, 1993; Peed, Roberts & Forehand, 1977; Pepler, King & Byrd, 1991; Walter & Gilmore, 1973). De kindnabijheid van de beoordelaar kleurt de gedragswaarnemingen in. Zo hebben vooral ouders de neiging om positief over gedragsveranderingen te rapporteren, onafhankelijk van de werkelijke gedragsontwikkeling van hun kind. Er wordt daarom gepleit voor het hanteren van gedragsobservaties in aanvulling op beoordelingsschalen (Stoolmiller, Eddy & Reid, 2000). Samenvattend is het, gezien de toenemende aandacht vanuit zowel de scholen als vanuit allerlei overheidsinstanties voor de toename van agressie en in het licht van het advies van de Onderwijsraad (2006) om meer gebruik te maken van *evidence-based programs*, verheugend om te kunnen concluderen dat toepassing van het klassikale lesprogramma PAD naar het oordeel van de leraren in het regulier en speciaal basisonderwijs in de schoolsituatie na twee jaar aantoonbaar effect sorteert in de reductie van agressie. Zeker als we in ogeschouw nemen dat het hier een groep leerlingen betreft met ernstige en daardoor moeilijk te beïnvloeden gedragsproblematiek, en dat de effectiviteit van PAD in dit onderzoek vergeleken is met de effectiviteit van de aanpak op scholen die eveneens doelgericht en intensief aandacht besteden aan het sociaal gedrag van hun leerlingen.

De uitdaging bij de verspreiding van PAD ligt in het ontwerpen van strategieën om het in de schoolsituatie veranderende gedrag van de leerlingen te laten generaliseren, allereerst naar de thuissituatie.

## 8 Intermezzo 2 UitgePAD: een analyse naar de invloed van uitval van deelnemers aan de effectiviteitsstudie

### Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt de invloed van de uitval van deelnemers aan het onderzoek nader geanalyseerd. Het blijkt dat de uitvallers gelijkelijk over de experimentele en controlegroep zijn verdeeld. Het aantal uitvallers verschilt per schooltype. Een vergelijking op leerlingkenmerken toont aan dat de overgebleven leerlingen in de experimentele groepen in verhouding meer risicofactoren kennen. Dit is echter niet van invloed op de interne validiteit van het onderzoek.

Implementatieproblematiek van scholen blijkt geen reden om een aantal leerlingen van verdere deelname aan het onderzoek uit te sluiten.

### 8.1 Uitvallersanalyse

In de loop van het onderzoek is een aanzienlijk aantal leerlingen met een verschillende mate van externaliserend gedrag in zowel de experimentele als de controlegroep uitgevallen. Met name de uitval van kinderen met sterk externaliserend gedrag zou verband kunnen houden met het onderzoeksthema, namelijk of het PAD-leerplan effectiever is in het terugdringen van de agressie. In een dergelijke situatie zou de uitval van grote invloed kunnen zijn op de resultaten van het effectiviteitsonderzoek. Door de betrokken scholen zijn aan de studentonderzoekers echter geen mededelingen gedaan over de achtergronden van deze uitval en zijn er geen aanwijzingen dat de uitval een rechtstreekse relatie had met het doel of de uitvoering van het onderzoek. Toch is de invloed nagegaan van de uitval op de omvang en op de kenmerken van de onderscheiden deelgroepen in dit onderzoek. Ten slotte wijden we nog enkele opmerkingen aan de uitval van een aantal scholen.

Eerst is nagegaan of de uitvallers met een hoge mate van externaliserend gedrag in aantal gelijkelijk over de onderzoeksgroepen en over de diverse schooltypen daarin verdeeld zijn. Er is bij deze eerste analyse vergeleken of er in de uitval van leerlingen een tendens waarneembaar is die het onderzoek naar de effectiviteit van PAD in positieve of negatieve richting zou kunnen beïnvloeden. Leerlingaantallen op de tussentijdse meting (T2) en op de eindmeting (T3) zijn steeds vergeleken met de leerlingaantallen op de beginmeting (T1).

## 8.2 Aantallen uitvallers met sterk externaliserend gedrag bij tussentijdse en eindmeting

Op T2 hebben we van 105 leerlingen met ernstig externaliserend gedrag de scores op de PRPA kunnen verzamelen. Uit de begingroep van 130 leerlingen ontbreken na een jaar dus de agressiescores van 25 leerlingen. Van deze groep uitvallers is nagegaan of zij in (ongeveer) gelijk aantal uit experimentele en controlegroep afkomstig zijn; en of de uitvallers naar verhouding gelijk over de schooltypes zijn verdeeld. Zie Tabel 8.1.

Tabel 8.1 Kruistabel: Aantal in het eerste onderzoeksjaar uitgevallen leerlingen versus onderzochte leerlingen met sterk externaliserend gedrag in experimentele en controlegroep; totalen en uitsplitsing naar schooltype

	Geen PAD	Wel PAD	Totaal	Regulier basisonderwijs		Speciaal basisonderwijs		Speciaal onderwijs (REC 4)	
				Geen PAD	Wel PAD	Geen PAD	Wel PAD	Geen PAD	Wel PAD
<b>Uitgevallen leerlingen op T2</b>	13	12	25	4	8	1	4	8	0
<b>Op T2 onderzochte lln.</b>	60	45	105	12	13	24	18	24	14
<b>Totaal aantal lln. op T1</b>	73	57	130	16	21	25	22	32	14

De uitvallers in het eerste onderzoeksjaar blijken, ongeacht het schooltype, in aantal verhoudingsgewijs ongeveer in gelijke mate afkomstig uit de experimentele of de controlegroep. Rekening houdend met het schooltype valt op dat in het speciaal onderwijs geen leerlingen uit de experimentele groep zijn uitgevallen, dit in tegenstelling tot de controlegroepscholen. Dit is in kwantitatieve zin geen probleem, omdat het aantal leerlingen uit de controlegroep in dit schooltype het aantal leerlingen in de experimentele groep bij de beginmeting al aanzienlijk overtrof. De eventuele consequenties van deze leerlinguitval zullen verderop worden getoetst.

Ook in het tweede onderzoeksjaar (zie Tabel 8.2) is, ongeacht het schooltype, geen ongelijke verdeling ontstaan tussen de uitvallers uit de experimentele en de controlegroep. Rekening houdend met het schooltype is het aantal uitvallers uit de controlegroep in het speciaal onderwijs verhoudingsgewijs nog steeds groter. Het aantal uitvallers uit het regulier basisonderwijs, ongeacht de experimentele of de controleconditie, is naar verhouding hoog.

Tabel 8.2 Kruistabel: Totaal aantal in het eerste en tweede onderzoeksjaar uitgevallen leerlingen versus onderzochte leerlingen met sterk externaliserend gedrag in experimentele en controlegroep; met uitsplitsing naar schooltype

	Geen PAD	Wel PAD	Totaal	Regulier basisonderwijs		Speciaal basisonderwijs		Speciaal onderwijs (REC 4)	
				Geen PAD	Wel PAD	Geen PAD	Wel PAD	Geen PAD	Wel PAD
<b>Uitgevallen leerlingen op T3</b>	19	15	34	7	10	4	5	8	0
<b>Op T3 onderzochte lln.</b>	54	42	96	9	11	21	17	24	14
<b>Totaal aantal lln. op T1</b>	73	57	130	16	21	25	22	32	14

### 8.3 Uitvallersanalyse op kindkenmerken

In een volgende analyse toetsen we of de groep leerlingen die gedurende het gehele tweejarige onderzoeksproces uitvielen, op cruciale kindkenmerken verschillen van de totale groep van 172 oorspronkelijk geselecteerde leerlingen (met nauwelijks tot een hoge mate van externaliserend gedrag) bij aanvang van het onderzoek. Daarna is dezelfde analyse nogmaals uitgevoerd bij uitsluitend de 130 leerlingen met sterk externaliserend gedrag, omdat het tweejarige effectiviteitsonderzoek zich met name op deze leerlingen heeft gericht. Bij al deze toetsingen hanteren we een verwerpingsniveau van  $\alpha \leq .05$ .

Kindgerelateerde kenmerken die in deze analyse zijn betrokken zijn Leeftijd, Intelligentie, Cumulatieve risicofactoren, Reactieve en Proactieve agressie bij de beginmeting, en de scores op de TRF-schalen Sociale problemen, Denkproblemen, Aandachtsproblemen, Totale problemen, *Internaliseren* en *Externaliseren*. De meeste van deze factoren bleken weliswaar bij de bepaling van controlevariabelen in dit onderzoek van geen invloed op de agressieontwikkeling, maar deze toetsing is uitgevoerd bij de niet-uitgevallen leerlingen. Indien uit ofwel de experimentele groep, ofwel de controlegroep onevenredig veel leerlingen met een specifiek kenmerk zijn uitgevallen, is daardoor een scheef beeld ontstaan. Door bij deze uitvallersanalyse op alle mogelijke kindkenmerken na te gaan of er verschillen zijn tussen de uitgevallen leerlingen en de leerlingen die aan het onderzoek bleven deelnemen wordt ook voor deze mogelijkheid gecontroleerd.

In Tabel 8.3 worden de resultaten weergegeven van de toetsing van de mogelijke verschillen tussen uitgevallen en niet-uitgevallen leerlingen, ongeacht hun plaatsing in de experimentele of de controlegroep.

Geconcludeerd kan worden dat er in de totale groep leerlingen (met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag) geen verschillen zijn tussen de uitgevallen en de niet-uitgevallen kinderen. Uitval van proefpersonen heeft dus geen invloed gehad op de mate waarin de resultaten van de deelstudie zoals beschreven in hoofdstuk 7 generaliseerd kunnen worden.

Tabel 8.3 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij alle geselecteerde leerlingen (met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag) in experimentele en controlegroep tezamen

Kinderkenmerk	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	126	7,29	1,13	,48	170	NS
	wel	46	7,20	,96			
Intelligentie	niet	126	7,13	2,73	-,29	169	NS
	wel	46	7,26	2,24			
Cumulatieve risicofactoren	niet	126	9,16	6,73	,09	164	NS
	wel	46	9,05	5,78			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	126	7,03	4,03	,45	79,83	NS
	wel	46	6,75	3,27			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	126	2,96	2,57	-,37	164	NS
	wel	46	3,13	2,16			
Sociale problemen	niet	126	4,61	4,02	-,56	170	NS
	wel	46	5,00	4,11			
Denkproblemen	niet	126	1,01	1,42	-1,21	58,69	NS
	wel	46	1,43	2,24			
Aandachtsproblemen	niet	126	13,63	8,27	-1,59	170	NS
	wel	46	15,87	7,94			
Totale problemen	niet	126	50,24	28,75	-,64	170	NS
	wel	46	53,35	27,57			
Internaliseren	niet	126	8,58	7,48	,67	170	NS
	wel	46	7,76	5,99			
Externaliseren	niet	126	22,91	14,78	-,32	170	NS
	wel	46	23,72	14,64			

NS = niet significant

Als volgende stappen in deze analyse vergelijken we de groep uitvallers met de niet-uitvallers binnen de experimentele en binnen de controlegroep leerlingen met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag. Zie tabellen 8.4 en 8.5.

Tabel 8.4 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij de leerlingen met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag in de experimentele groep

Kinderkenmerk	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	61	7,03	,88	,14	74	NS
	wel	15	7,00	,66			
Intelligentie	niet	61	7,68	3,05	-,03	74	NS
	wel	15	7,70	2,63			
Cumulatieve risicofactoren	niet	61	8,93	6,62	1,34	74	NS
	wel	15	6,53	4,05			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	61	6,21	4,18	,09	29,57	NS
	wel	15	6,13	2,95			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	61	2,90	2,43	-1,12	74	NS
	wel	15	3,67	2,02			
Sociale problemen	niet	61	4,16	2,96	-1,43	16,98	NS
	wel	15	5,93	4,57			
Denkproblemen	niet	61	,97	1,28	-,28	74	NS
	wel	15	1,07	1,03			
Aandachtsproblemen	niet	61	12,87	7,85	-1,84	74	NS
	wel	15	17,00	7,56			
Totale problemen	niet	61	45,97	26,27	-,92	74	NS
	wel	15	52,93	27,08			
Internaliseren	niet	61	6,89	5,88	-,79	74	NS
	wel	15	8,27	6,86			
Externaliseren	niet	61	21,10	14,29	-,31	74	NS
	wel	15	22,33	13,01			

NS = niet significant

Er zijn noch in de experimentele, noch in de controlegroep verschillen in kindkenmerken aantoonbaar tussen de groep uitgevallen en de groep niet-uitgevallen kinderen met een verschillende mate van externaliserend gedrag. Uitval van proefpersonen heeft dus geen rol gespeeld in de effectiviteitstoetsing van het PAD-leerplan bij deze, qua externaliserende gedragsproblematiek, heterogene groep kinderen.

Tabel 8.5 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij de leerlingen met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag in de controlegroep

Kinderkenmerk	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	65	7,52	1,29	,87	94	NS
	wel	31	7,29	1,07			
Intelligentie	niet	64	6,60	2,29	-,91	93	NS
	wel	31	7,04	2,04			
Cumulatieve risicofactoren	niet	65	9,37	6,88	-,76	88	NS
	wel	25	10,56	6,20			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	65	7,80	3,76	,79	88	NS
	wel	25	7,12	3,46			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	65	3,02	2,72	,35	88	NS
	wel	25	2,80	2,22			
Sociale problemen	niet	65	5,03	4,79	,49	94	NS
	wel	31	4,55	3,86			
Denkproblemen	niet	65	1,05	1,55	-1,11	40;19	NS
	wel	31	1,61	2,63			
Aandachtsproblemen	niet	65	14,35	8,65	-,52	94	NS
	wel	31	15,32	8,19			
Totale problemen	niet	65	54,25	30,56	,11	94	NS
	wel	31	53,55	28,24			
Internaliseren	niet	65	10,17	8,46	1,82	83;85	NS
	wel	31	7,52	5,63			
Externaliseren	niet	65	24,62	15,14	,07	94	NS
	wel	31	24,39	15,53			

NS = niet significant

Dezelfde drie toetsingen (bij alle leerlingen, bij de leerlingen in de experimentele groep en bij de leerlingen in de controlegroep) zijn uitgevoerd bij uitsluitend de leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag: zie de tabellen 8.6, 8.7 en 8.8.

Tabel 8.6 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij alle leerlingen met sterk externaliserend gedrag in experimentele en controlegroep tezamen

	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	94	7,45	1,20	,76	128	NS
	wel	36	7,28	,97			
Intelligentie	niet	94	6,72	2,48	-,68	128	NS
	wel	36	7,04	1,99			
Cumulatieve risicofactoren	niet	94	11,59	5,97	1,20	124	NS
	wel	32	10,16	5,34			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	94	8,73	2,82	1,61	124	NS
	wel	32	7,84	2,36			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	94	3,82	2,38	,54	124	NS
	wel	32	3,56	2,14			
Sociale problemen	niet	94	5,54	3,95	-,16	128	NS
	wel	36	5,67	4,04			
Denkproblemen	niet	94	1,27	1,47	-1,00	45;29	NS
	wel	36	1,69	2,41			
Aandachtsproblemen	niet	94	16,52	6,92	-1,00	128	NS
	wel	36	17,89	7,42			
Totale problemen	niet	94	62,73	20,64	,12	128	NS
	wel	36	62,22	23,43			
Internaliseren	niet	94	9,91	7,73	,99	128	NS
	wel	36	8,50	5,97			
Externaliseren	niet	94	68,74	5,43	,33	50;39	NS
	wel	36	68,31	7,33			

NS = niet significant



Tabel 8.7 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij alle leerlingen met sterk externaliserend gedrag in de experimentele groep

Kinderkenmerk	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	44	7,16	,91	,37	27;94	NS
	wel	13	7,08	,64			
Intelligentie	niet	44	7,35	2,92	-,85	55	NS
	wel	13	8,12	2,58			
Cumulatieve risicofactoren	niet	44	11,43	5,99	2,31	55	,025*
	wel	13	7,38	3,62			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	44	8,18	3,00	1,65	29;59	NS
	wel	13	7,00	2,00			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	44	3,89	2,13	-,17	55	NS
	wel	13	4,00	1,96			
Sociale problemen	niet	44	5,14	2,79	-,97	14;63	NS
	wel	13	6,46	4,67			
Denkproblemen	niet	44	1,32	1,34	,22	55	NS
	wel	13	1,23	1,01			
Aandachtsproblemen	niet	44	15,91	6,30	-1,17	55	NS
	wel	13	18,31	7,24			
Totale problemen	niet	44	59,30	17,06	,01	55	NS
	wel	13	59,23	23,06			
Internaliseren	niet	44	8,25	6,26	-,37	55	NS
	wel	13	9,00	7,08			
Externaliseren	niet	44	28,50	8,98	,96	55	NS
	wel	13	25,69	10,28			

NS = niet significant \*  $p \leq .05$

Tabel 8.8 T-toets naar de verschillen in kindkenmerken tussen de wel en niet gedurende het tweejarige onderzoek uitgevallen leerlingen; bij alle leerlingen met sterk externaliserend gedrag in de controlegroep

Kinderkenmerk	Uitval	N	M	SD	t	df	Sig.
Leeftijd	niet	50	7,70	1,36	,950	71	NS
	wel	23	7,39	1,12			
Intelligentie	niet	50	6,17	1,87	-,593	71	NS
	wel	23	6,43	1,28			
Cumulatieve risicofactoren	niet	50	11,72	6,02	-,209	67	NS
	wel	19	12,05	5,57			
Reactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	50	9,22	2,58	1,163	67	NS
	wel	19	8,42	2,46			
Proactieve agressie volgens lkr. op T1	niet	50	3,76	2,60	,734	67	NS
	wel	19	3,26	2,26			
Sociale problemen	niet	50	5,90	4,75	,610	71	NS
	wel	23	5,22	3,67			
Denkproblemen	niet	50	1,22	1,58	-1,137	28;130	NS
	wel	23	1,96	2,92			
Aandachtsproblemen	niet	50	17,06	7,45	-,313	71	NS
	wel	23	17,65	7,67			
Totale problemen	niet	50	65,76	23,09	,314	71	NS
	wel	23	63,91	23,97			
Internaliseren	niet	50	11,38	8,62	1,907	64;243	NS
	wel	23	8,22	5,39			
Externaliseren	niet	50	31,32	9,85	,151	71	NS
	wel	23	30,91	12,33			

NS = niet significant

Ook bij de totale groep leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag houdt de uitval van proefpersonen gedurende de twee onderzoeksjaren geen verband met de kenmerkende leerlingfactoren. De uitgevallen leerlingen zijn immers qua kindkenmerken vergelijkbaar met de leerlingen die bij het volledige onderzoek betrokken bleven. Uitval van leerlingen heeft derhalve geen invloed gehad op de externe validiteit van het onderzoek. De uitval van proefpersonen heeft eveneens geen relatie met de kindkenmerken in de controlegroep: er is geen verschil aantoonbaar tussen de leerlingfactoren van de groep uitgevallen en de groep niet-uitgevallen leerlingen. In de experimentele groep is echter wel één significant verschil tussen de uitgevallen leerlingen en de bij de eindmeting onderzochte leerlingen: de leerlingen die tussentijds zijn uitgevallen hebben een lagere score op de lijst Cumulatieve risicofactoren. Dit impliceert dat de wel onderzochte leerlingen in de experimentele groep in hun achtergrondsituatie bij de eindmeting meer risicofactoren voor een agressieve gedragsontwikkeling hebben dan uit de vergelijking op kindfactoren tijdens de beginmeting was gebleken. Dit betekent

dat de experimentele groep naar verhouding iets ‘moeilijker’ was dan de controle-groep, hetgeen de kans op het vinden van effecten van PAD alleen kan verkleinen. De tussentijdse uitval van leerlingen heeft de interne validiteit van dit onderzoek dus niet negatief beïnvloed.

## 8.4 Uitval van scholen

In het begin van het tweede onderzoeksjaar bleek tevens dat op twee scholen uit de experimentele groep, in casu een school voor regulier basisonderwijs en een school voor speciaal basisonderwijs, het PAD-leerplan al dan niet tijdelijk was stilgelegd. Als redenen hiervoor werden opgegeven dat de PAD-coördinator elders een betrekking had aanvaard, het team ingrijpend van samenstelling was veranderd en niet meer eensluidend positief over PAD was en dat andere onderwijsvernieuwingen op de school veel tijd en energie vroegen. Omdat dergelijke ontwikkelingen geen uitzonderingen zijn in de onderwijspraktijk en niet uitgesloten kan worden dat op de controlegroepscholen, met hun eigen aanpak, vergelijkbare processen plaatsvinden, is besloten om de betrokken kinderen (drie leerlingen van een reguliere basisschool en vijf leerlingen uit het speciaal basisonderwijs) toch in het onderzoek te handhaven als leden van de experimentele groep (*intention to treat* design). Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen afkomstig van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en drie scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 11, 17 en 14 leerlingen bij 7, 9 en 7 leraren. De controlegroep bestond uit in totaal 54 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 9, 21 en 24 leerlingen bij 4, 10 en 11 leraren. De kleine verschillen tussen deze leerlingaantallen met de N-waarden in de t-toetsingen in de tabellen 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7 en 8.8 zijn toe te schrijven aan ontbrekende data in de leerlinggerelateerde variabelen en bij de beginmeting van de agressie.

## 9 Een PAD voor iedereen?

Overveld, C.W. van, Louwe J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W. & Koops, W. (2007b). Een PAD voor iedereen? De relatie tussen de gedragskenmerken van jongens met externaliserend gedrag in het primair onderwijs en de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën. Ter publicatie aangeboden aan TOKK.

### Samenvatting

In eerder, quasi-experimenteel onderzoek ( $N = 96$ ) is aangetoond dat het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in het regulier en speciaal basisonderwijs bijdraagt aan de vermindering van de reactieve en de proactieve agressie van jongens van (bij aanvang van het onderzoek) zes tot zeven jaar met een hoge mate van externaliserende problematiek. In het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare jongens werden geen effecten van PAD gevonden.

In deze studie is ten eerste nagegaan of kindgerelateerde, met zware externaliserende problematiek samengaande factoren het verschil in effectiviteit van PAD tussen de experimentele en de controlegroep verklaren. Dit bleek niet het geval. Tevens is nagegaan of de ernst van de leerlingproblematiek verantwoordelijk was voor de schoolspecifieke effectiviteit van PAD. De problematiek van de leerlingen in het speciaal onderwijs bleek zwaarder en gecompliceerder dan in het basisonderwijs. Er werd op één leerlingkenmerk een belangrijk effect gevonden voor de effectiviteit van de aanpak van PAD op de agressievermindering: een klinische score op de TRF-schaal Denkproblemen bleek de effectiviteit van PAD te modereren. Deze moderator kan echter slechts zeer ten dele verantwoordelijk zijn voor de grote verschillen in effectiviteit van PAD tussen het basis- en het speciaal onderwijs, omdat de prevalentie van deze problematiek in de twee onderscheiden onderwijstypen nauwelijks verschilde. Overige verschillen in de hoeveelheid problematiek tussen de twee schooltypen speelden geen rol van betekenis voor de effectiviteit van de aanpak. De effectiviteit van PAD blijkt daarmee grotendeels onafhankelijk van de ernst van de psychosociale problematiek.

### 9.1 Inleiding

Leraren, beleidsmakers, de onderwijsinspectie, ouders en (mede)leerlingen beschouwen sociaal-emotionele problemen van leerlingen als een van de grootste knelpunten bij de realisatie van passend onderwijs (o.a. Van Leeuwen, 2007; Inspectie van het Onderwijs, 2007). Om deze problemen te voorkomen of te verminderen worden methodisch opgebouwde lesprogramma's op het terrein van de sociaal-emotionele en de morele ontwikkeling steeds meer als belangrijke hulpmiddelen voor de school beschouwd, ter aanvulling op een teamgerichte pedagogische aanpak. Maatschappelijk gezien past de aandacht voor dit thema in het streven naar meer aandacht voor burgerschap en inte-

gratie in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2007). In dergelijke programma's wordt op school- en groepsniveau in gesprekken en rollenspelen systematisch aandacht besteed aan het onderscheiden van eigen en andermans gevoelens, gedragingen, overwegingen en bedoelingen en het vervangen van antisociaal gedrag door prosociale alternatieven.

Een van de weinige meermaals en met positief resultaat onderzochte programma's voor het primair onderwijs is het Programma Alternatieve Denkstrategieën (het PAD-leerplan), een vertaling van het Amerikaanse PATHS-curriculum (Greenberg et al., 1987a en 1987b). Het PAD-leerplan is in de USA op meerdere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling onderzocht (voor een overzicht, zie hoofdstuk 1). In Nederland is quasi-experimenteel onderzoek verricht naar invloed van PAD op de ontwikkeling van agressief gedrag in het primair onderwijs (zie de hoofdstukken 4, 6 en 7). In het regulier en speciaal basisonderwijs bleek PAD, naar het oordeel van de leraren, effectief in het terugdringen van zowel de reactieve als van de proactieve agressie bij jongens met sterk externaliserende gedragsproblemen. In het speciaal onderwijs in REC cluster 4, in casu het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, bleek PAD voor dezelfde doelgroep echter niet effectief. Nagegaan moet worden in hoeverre dit verschil in effectiviteit kan worden verklaard door bijvoorbeeld verschillen tussen leerlingen in de onderzochte groepen kinderen van de twee onderscheiden schooltypes.

## 9.2 De samenhang tussen leerlingkenmerken en de effectiviteit van PAD

De schoolspecifieke effectiviteit van PAD roept de vraag op naar de relatie tussen diverse gedragsgerelateerde leerlingvariabelen en de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van de agressie. In hoeverre is het gevonden verschil in effectiviteit tussen de verschillende schooltypen verklaarbaar uit het verschil in kindkenmerken tussen leerlingen met zeer externaliserend gedrag in het basis- en het speciaal onderwijs? De problematiek van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen in het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen is wellicht omvangrijker, ernstiger en/of gecompliceerder dan bij de betrokken leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs.

Bekend is dat comorbiditeit bij ernstige gedragsproblemen eerder regel dan uitzondering is. Zo vermelden Matthys (2000) en Orobio de Castro (in druk) dat gedragsproblemen vaak gepaard gaan met aandachtsproblemen, hyperactiviteit, sociale problemen, cognitieve problemen en/of internaliserende problematiek (teruggetrokken gedrag, depressiviteit, angststoornissen, somatische klachten). Bij het onderzoek naar de ontwikkeling van verschillende gedragsuitingen waarvan agressiviteit deel uitmaakt moet daarom steeds aandacht zijn voor de invloed van kindgerelateerde factoren op de ontwikkeling van die agressie. Zo heeft Tremblay (1998) ten aanzien van het aspect 'leeftijd' aangetoond dat fysiek-agressief gedrag in het algemeen tussen het tweede en twaalfde levens-

jaar afneemt, terwijl verbaal-agressief gedrag dan toeneemt. Over het aspect 'intelligentie' vermeldt Junger-Tas (1996) dat kinderen met een lage intelligentie, grote impulsiviteit en prikkelbaarheid kwetsbaar zijn voor het ontwikkelen van antisociaal gedrag. Verhulst (2006) stelt dat kinderen met een lage verbale intelligentie minder van taal gebruik kunnen maken om controle uit te oefenen over het eigen gedrag en over de sociale situatie en daardoor het risico lopen dat het fysiek-agressieve gedrag niet vermindert. Ook Maughan en Rutter (2001) noemen verbale zwakbegaafdheid als een risicofactor voor gedragsstoornissen. De relaties tussen risicofactoren in de opvoedingssituatie, gedragsstoornissen en problemen in de ontwikkeling van de sociale cognitie worden door diverse auteurs beschreven, zoals Kazdin (1995), Matthys, Van der Ban, Spierings en Veraar (2007) en Orobio de Castro et al. (2002).

Als er in onze onderzoeksgroep diverse, met elkaar samenhangende sociaal-emotionele problemen voorkomen, dan rijst de vraag: In hoeverre wordt de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van agressie beïnvloed door variabelen op leerlingniveau? Daarbij moet dan steeds verkend worden of de twee onderscheiden schooltypen hierin onderling verschillen en of de leerlingkenmerken dan het eerder gevonden verschil in effectiviteit van PAD tussen basis- en speciaal onderwijs verklaren.

### 9.3 De gehanteerde onderzoeksopzet

#### Design

In het onderzoek zoals beschreven in de hoofdstukken 6 en 7 vergeleken we de ontwikkeling van agressief gedrag bij 96 leerlingen met ernstige externaliserende gedragsproblemen in een aantal scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en voor speciaal onderwijs, die gedurende ruim twee jaar al dan niet PAD aangeboden kregen. Daarbij is een *quasi-experimenteel design* gehanteerd. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd, twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting.

Onder toepassing van PAD wordt in deze studie verstaan het gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit PAD door de eigen groepsleerkracht in een onderwijsleersituatie. In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast (*'treatment-as-usual'*). Bij de selectie van deze controlegroepscholen was een doelgerichte en teamgedragen aanpak een belangrijk criterium. Zo hanteerden deze scholen, naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangsen werkregels, een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen, een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of werden er lessen verzorgd over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD. De inhoud van deze *treatment-as-usual*, die steeds schoolspecifiek is vormgegeven, is in dit onderzoek niet nader op effectiviteit van de mogelijke onderdelen geanalyseerd.

## Deelnemers

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001-juni 2002 in het Nederlandse primair onderwijs. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 (voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren). Uit deze laatste categorie werden scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) gekozen: ernstige externaliserende gedragsproblematiek is het hoofdkenmerk van de populatie op dit type scholen. Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes heeft namelijk gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn op de betrokken scholen alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen op ten minste *borderline*-niveau op de TRF (Teacher Report Form; Verhulst et al., 1997). Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden echter van het onderzoek uitgesloten.

Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 130 leerlingen. Vijftwintig leerlingen vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af; in het tweede onderzoeksjaar negen leerlingen. Van deze in totaal 34 uitvallers maakten er 15 deel uit van de experimentele groep. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, de organisatie van het onderzoek of een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen. Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen afkomstig van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 11, 17 en 14 leerlingen. De controlegroep bestond uit in totaal 54 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 9, 21 en 24 leerlingen.

## Meetinstrumenten

In beide onderzoeksjaren is de ontwikkeling van agressief gedrag van de leerlingen op school (volgens de leraren) in kaart gebracht. De leraar waar een deelnemer op dat moment in de groep zat, beoordeelde zowel zijn reactieve als zijn proactieve agressie op de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (Kempes et al., 2006). De interne consistenties van de items in de PRPA bleken voor de totaalscore en voor reactieve en proactieve agressie, zowel bij de voormeting als bij de meting na een jaar uitstekend (alfacoëfficiënten van .95 en .96 bij totale agressiescores; .92 en .94 bij de reactieve agressie;

.83 en .89 bij de proactieve agressie).

De *intelligentie* van deelnemers werd geschat middels een verkorte vorm van de WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Daarbij zijn de genormaliseerde standaardscores gehanteerd.

Als maat voor *cumulatie van risicofactoren* voor zwaar probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orobio de Castro et al., 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor ernstige agressieve gedragsproblemen. De interne consistentie van deze Signaleringslijst bleek in dit onderzoek uitstekend ( $\alpha = .90$ ).

Ten slotte hanteren wij de schalen *Aandachtsproblemen*, *Denkproblemen en Sociale Problemen* en de syndroomschalen *Externaliseren*, *Internaliseren* en *Totale Problemen* van de TRF (Verhulst et al., 1997). De schaal *Externaliseren* is een indicator voor normafwijkend-delinquent en voor agressief gedrag; de schaal *Internaliseren* voor somatische klachten met teruggetrokken-depressief en angstig-depressief gedrag; de schaal *Totale Problemen* is ten slotte een cumulatie van alle gedragschalen. De TRF is een internationaal geaccepteerde vragenlijst die gehanteerd wordt bij het formuleren van diagnostische vragen en accurate informatie oplevert over de meest voorkomende internaliserende en externaliserende stoornissen. Tevens kan deze lijst goed worden gebruikt om comorbiditeit in kaart te brengen (Van der Gaag, Serra, Boer, Duits, Lahuis, Loman, Matthys, Siebelink & Vos-Thiels, 2006). Aan de leraren van de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen is gevraagd om de TRF bij aanvang en na afloop van het onderzoek in te vullen.

#### 9.4 Analyse van de kindgerelateerde problemen in de huidige onderzoeksgroep

Allereerst is bij alle kindgerelateerde factoren nagegaan in hoeverre de kenmerken en problemen van geselecteerde leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs verschillen van die van de leerlingen in het speciaal onderwijs (REC 4), ongeacht de plaatsing in de experimentele of controleconditie. Zie Tabel 9.1.

Tussen de leerlingen uit het basis- en het speciaal onderwijs konden geen verschillen vastgesteld worden in Intelligentie, Aandachtsproblemen en Sociale problemen. In het speciaal onderwijs (REC 4) waren de kinderen wel ouder, hadden veel meer risicofactoren in hun leefomgeving, en was de Totale gedrags- en ontwikkelingsproblematiek zwaarder.



Tabel 9.1 Verschillen bij aanvang van het onderzoek tussen (regulier en speciaal) basisonderwijs en speciaal onderwijs (REC 4 - zmk) op een aantal kindgerelateerde factoren

Kindgerelateerde factoren ▼	Basisonderwijs			Speciaal onderwijs			T-toetsen	
	N	M	SD	N	M	SD	t	Sig.
Leeftijd	84	7,19	,84	46	7,78	1,47	-2,51	,015°
Intelligentie	84	6,78	2,61	46	6,87	1,81	-,22	NS
Cumulatieve risicofact.	84	10,04	5,13	46	13,60	6,46	-3,11	,003**
Aandachtsproblemen	84	17,07	6,42	46	16,59	8,17	,35	NS
Denkproblemen	84	1,13	1,26	46	1,85	2,41	-1,88	,065°
Sociale problemen	84	5,37	4,10	46	5,96	3,71	-,81	NS
Totale problemen	84	59,08	18,70	46	69,00	24,44	-2,40	,019°
Externaliseren:	84	28,11	9,56	46	32,70	10,60	-2,52	,013°
- normafwijkend-delinquent	84	3,96	2,36	46	5,02	2,79	-2,29	,024°
- agressief	84	24,14	8,36	46	27,67	8,68	-2,27	,025°
Internaliseren:	84	8,07	6,65	46	12,17	7,72	-3,18	,002**
- somatische klachten	84	,64	1,40	46	,59	1,31	,22	NS
- teruggetrokken-depressief	84	2,80	2,64	46	3,80	2,99	-1,98	,050°
- angstig-depressief	84	4,88	4,55	46	8,35	5,47	-3,86	,000***

\*\*\*  $p \leq .001$  \*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$  °  $p \leq .10$  NS = niet significant

Diverse leerling-gerelateerde kenmerken en de diverse schalen van de TRF blijken bij aanvang van het onderzoek hoog te correleren met de reactieve en proactieve agressie. Zo hangen leeftijd, cumulatief risico, aandachtsproblemen, sociale problemen, totale problemen, internaliseren en externaliseren in hoge mate samen met reactieve agressie. Cumulatief risico, totale problemen en externaliseren hebben een sterke relatie met proactieve agressie. Ook blijken reactieve en proactieve agressie in deze onderzoeksgroep vaak samen voor te komen. Vervolgens is in kaart gebracht wat de verschillen in leerling-gerelateerde factoren zijn tussen de experimentele en de controlegroep, ongeacht het schooltype (Tabel 9.3). In de controlegroep (ongeacht schooltype) blijken de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen ouder en minder intelligent dan in de experimentele groep. Bij de statistische toetsing van de effectiviteit na twee jaar van PAD op de PRPA (zie hoofdstuk 7) is daarom overwogen om voor Leeftijd en Intelligentie te controleren. Omdat echter geen van beide factoren enige voorspellende waarde bleek te hebben ( $p \geq .10$ ) op de agressieontwikkeling gedurende de twee onderzoeksjaren, was het niet noodzakelijk om voor deze variabelen te controleren.

Tabel 9.2 Pearson-correlatiecoëfficiënten tussen leerling-gerelateerde kenmerken, agressie en TRF-schalen

Intelligentie	-,17*																				
Cumulatieve risicofactor	,12	-,25**																			
Reactieve agressie op T1	,20*	-,07	,29**																		
Proactieve agressie op T1	,17	-,07	,30**	,28**																	
Aandachtsproblemen	-,03	-,18*	,33**	,21*	-,05																
Denkstoorissen	,10	-,02	,24**	,11	-,01	,35**															
Sociale problemen	,06	,01	,23*	,30**	,12	,50**	,31**														
Totale problemen	,13	-,12	,44**	,44**	,18*	,76**	,51**	,68**													
Internaliseren	,22*	-,09	,17	,23**	,07	,41**	,33**	,70**	,68**												
Externaliseren	,08	-,08	,43**	,52**	,31**	,39**	,27**	,27**	,76**	,21*											
** p ≤ .01 * p ≤ .05 ° p ≤ .10 126 ≤ N ≤ 130	Leeftijd	Intelligentie	Cumulatieve risicofactor	Reactieve agressie	Proactieve agressie	Aandachtsproblemen	Denkstoorissen	Sociale problemen	Totale problemen	Internaliseren											

Tabel 9.3 Verschillen bij aanvang van het onderzoek tussen experimentele groep en controle-groep op een aantal leerlinggerelateerde variabelen

Kindgerelateerde variabelen		Experimentele groep			Controlegroep			T-toetsen	
		N	M	SD	N	M	SD	t	Sig.
Ongeacht schooltype	Leeftijd	57	7,14	,85	73	7,60	1,29	-2,45	,016*
	Intelligentie	57	7,53	2,84	73	6,25	1,70	2,99	,004**
	Cumul. risicofact.	57	10,51	5,77	69	11,81	5,86	-1,25	NS
	Aandachtsproblemen	57	16,46	6,54	73	17,25	7,47	-,63	NS
	Denkproblemen	57	1,30	1,27	73	1,45	2,10	-,52	NS
	Sociale problemen	57	5,44	3,31	73	5,68	4,42	-,35	NS
	Totale problemen	57	59,28	18,37	73	65,18	23,22	-1,57	NS
	Externaliseren	57	27,86	9,27	73	31,19	10,61	-1,88	NS
	Internaliseren	57	8,42	6,40	73	10,38	7,85	-1,53	NS

\*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 NS = niet significant

In een volgende analyse is nagegaan of de met agressie geassocieerde problemen ook in sterke mate in de onderzochte groep leerlingen voorkomen en met name eventuele verschillen hierin tussen de experimentele en de controlegroep. Daartoe is het percentage klinische scores nagegaan op de syndroomschalen voor externaliserend gedrag en voor internaliserend gedrag en op de schalen aandachtsproblemen, denkproblemen, sociale problemen en totale problemen op de TRF (beginmeting). Zie Tabel 9.4.

Tabel 9.4 Percentage aantal klinische scores (t-scores  $\geq 65$ ) op een aantal TRF-schalen, bij aanvang van het onderzoek

	Totale onderzoeksgroep N=130	Experimentele groep			Controlegroep		
		Totale groep N=57	Bao/sbo N=43	REC4 (zmok) N=14	Totale groep N=73	Bao/sbo N=41	REC4 (zmok) N=32
<b>Internaliseren</b>	21,5%	17,5%	<b>20,9%</b>	<b>7,1%</b>	24,7%	<b>14,6%</b>	<b>37,5%</b>
<b>Externaliseren</b>	73,8%	73,7%	67,4%	92,9%	74,0%	68,3%	81,3%
<b>Aandachtsproblemen</b>	29,2%	24,6%	32,6%	<b>0,0%</b>	32,9%	29,3%	<b>37,5%</b>
<b>Denkproblemen</b>	20,0%	17,5%	16,3%	21,4%	21,9%	19,5%	25,0%
<b>Sociale problemen</b>	26,2%	28,1%	<b>32,6%</b>	<b>14,3%</b>	24,7%	<b>19,5%</b>	<b>31,3%</b>
<b>Totale problemen</b>	60,0%	56,1%	55,9%	57,1%	63,0%	58,5%	68,8%

In zowel de experimentele als in de controlegroep blijkt er, naast verhoudingsgewijs veel klinische scores op externaliserend gedrag, een aanzienlijk percentage klinische scores op de andere onderscheiden TRF-schalen aantoonbaar. De verschillen tussen beide groepen zijn, ongeacht het schooltype, relatief gering en (getoetst met een t-toets) niet significant. Indien echter wel rekening wordt gehouden met het schooltype dan lijken enkele verschillen in klinische scores op een aantal TRF-schalen tussen de experimentele en de controlegroep toch nadere aandacht te verdienen. Deze zijn in Tabel 9.4 vetgedrukt weergegeven. Met name bij de schalen *Internaliseren* en *Sociale Problemen* bij leerlingen uit het basisonderwijs en bij de schalen *Internaliseren*, *Aandachtsproblemen* en *Sociale Problemen* in het speciaal onderwijs (REC 4) vragen de verschillen om een nadere analyse. Met behulp van een t-toets is bij de ruwe scores van de leerlingen op deze schalen daarom nagegaan in hoeverre deze verschillen tussen de experimentele en de controlegroep significant zijn (zie Tabel 9.5).

Bij de controlegroep leerlingen in het speciaal onderwijs (REC cluster 4) blijken de Aandachtsproblemen, en mogelijk ook het Internaliserend gedrag, ernstiger dan bij de PAD-leerlingen uit datzelfde onderwijstype.

De invloed van de diverse leerlingvariabelen op de effectiviteit van PAD, afhankelijk van het schooltype, verdient vervolgens een nadere analyse en statistische toetsing.

Tabel 9.5 Opvallende, schooltype-specifieke verschillen bij aanvang van het onderzoek tussen experimentele groep en controlegroep op een aantal leerlinggerelateerde variabelen

Kindgerelateerde variabelen		Experimentele groep			Controlegroep			T-toetsen	
		N	M	SD	N	M	SD	t	Sig.
Uitsluitend opvallende verschillen tussen schooltypes (zie Tabel 9.3)	Internaliseren in het basisonderwijs	43	8,21	6,61	41	7,93	6,78	,19	NS
	Internaliseren in het speciaal onderwijs	14	9,07	5,89	32	13,53	8,10	-1,85	,071*
	Aandachtsproblemen in het speciaal onderwijs	14	12,29	4,18	32	18,47	8,81	-3,23	,002**
	Sociale problemen in het basisonderwijs	43	5,56	3,61	41	5,17	4,59	,43	NS
	Sociale problemen in het speciaal onderwijs	14	5,07	2,20	32	6,34	4,18	-1,07	NS

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .10$  NS = niet significant

## 9.5 De invloed van kindkenmerken op de effectiviteit van PAD

In hoeverre wordt de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van agressie beïnvloed door variabelen op leerlingniveau? Kindgebonden variabelen die mogelijk modereren in de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van de agressie zijn Leeftijd, Intelligentie, Cumulatieve Risicofactoren, Aandachtsproblemen, Denkproblemen, Sociale problemen, Totale Problemen, Externaliseren met de subschalen Normafwijkend-delinquent gedrag en Agressief gedrag, Internaliseren met de subschalen Teruggetrokken-depressief gedrag, Angstig-depressief gedrag en Somatische klachten. Op veel van deze variabelen verschilden de geselecteerde leerlingen uit het basis- en het speciaal onderwijs immers van elkaar; mogelijk verklaren zij ook het verschil in effectiviteit van PAD op de twee schooltypen.

De invloed van mogelijke moderatoren op de effectiviteit van PAD op de agressieontwikkeling (gemeten met de PRPA) is getoetst door middel van een multiple regressie-analyse. Naast deze identificatie van moderatoren in de totale onderzoeksgroep is nagegaan of er verschillen in het bestaan van moderatoren tussen de onderscheiden schooltypes worden gevonden. (Zie Tabel 9.6, waarin uitsluitend van die mogelijke moderatoren uitkomsten zijn weergegeven waar ten minste één significant effect is gevonden.) Om iedere mogelijke moderator te signaleren, worden alle resultaten met een  $p \leq .10$  vermeld.

Tabel 9.6 Resultaten van de regressieanalyses ter identificatie van mogelijke moderatoren bij de effectiviteit van het PAD-leerplan in de aanpak van agressie, gemeten met de PRPA

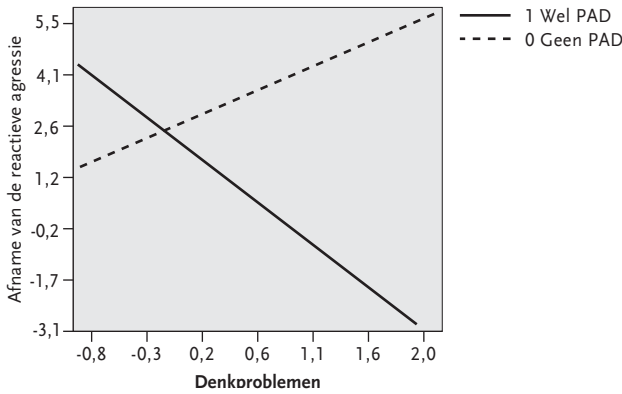
▼ Mogelijke moderator	Schooltypen ▶		Ongeacht het schooltype		Regulier en speciaal basisonderwijs		Speciaal onderwijs in REC 4 (zmok)	
	▼ Type agressie	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	
Denkproblemen (TRF)	Totale agressie	,25*	,067*	,29	NS	,04	NS	
	Reactieve agressie	,20	NS	,37*	,039*	-,08	NS	
	Proactieve agressie	,26*	,051*	,21	NS	,17	NS	

\*  $p \leq .05$     +  $p \approx .05$     °  $p \leq .10$     NS = niet significant

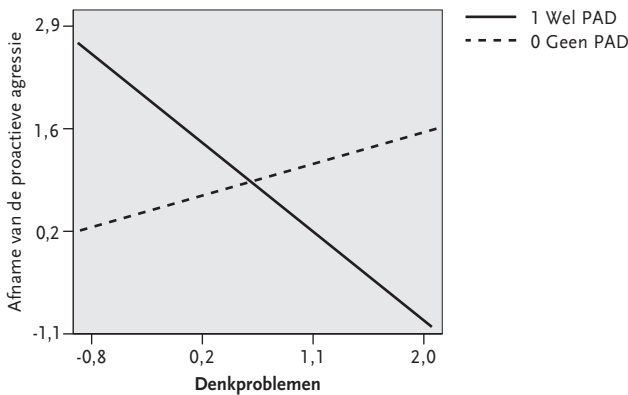
Slechts de schaal Denkproblemen<sup>1</sup> verdient een nadere analyse. Een hoge score op de schaal Denkproblemen wijst op de noodzaak om eventuele kinderpsychiatrische problematiek op het gebied van de realiteitsbeleving te onderzoeken en te behandelen. Denkproblemen blijken de effectiviteit van PAD op de reactieve agressie in het regulier en speciaal basisonderwijs dus significant te beïnvloeden ( $p = .039$ ). De invloed van deze (gemiddelde score van) Denkproblemen op de totale en de proactieve agressie is, als geen rekening gehouden wordt met schooltype, trendmatig respectievelijk marginaal significant.

Vervolgens is met het analysemodel van Soper (2006-2007) nagegaan of de sterkte van de Denkproblemen van invloed was op de effectiviteit van PAD. Analoog aan de in Tabel 9.6 aangetoonde interactie-effecten maken we daarbij waar noodzakelijk onderscheid tussen de schooltypes. Uit deze analyses blijkt dan dat er bij de reactieve agressie bij de experimentele groep in het regulier en speciaal basisonderwijs, eenzijdig getoetst, een significante relatie is tussen de mate van Denkproblemen en de effectiviteit van de aanpak met behulp van PAD:  $t(56) = -2.13$ ;  $p = .019$ . De mate van Denkproblemen heeft echter geen aantoonbaar effect op de effectiviteit van de *treatment-as-usual* in de controlegroep ( $p = .098$ ). De regressielijnen zijn weergegeven in Figuur 9.1.

Een hoge mate van Denkproblemen blijkt, ongeacht het schooltype, eveneens negatief van invloed te zijn op de effectiviteit van PAD bij de aanpak van de proactieve agressie:  $t(90) = -2,08$ ;  $p = .020$  en van de totale agressie:  $t(90) = -1.60$ ;  $p = .057$  (marginaal significant). Ook hier in tegenstelling tot de aanpak op de controlegroepscholen, waar de mate van Denkproblemen geen of een tegenovergestelde invloed blijkt te hebben op de afname van de agressie ( $p$ -waarden respectievelijk  $.190$  en  $.052$ ). In Figuur 9.2 en 9.3 worden de regressielijnen van de invloed van Denkproblemen op de afname van de proactieve en de totale agressie, ongeacht het schooltype, grafisch weergegeven. Uit de figuren 1, 2 en 3 blijkt tevens dat de effectiviteit van PAD sterk afneemt bij een oplopende score op de TRF-schaal Denkproblemen.

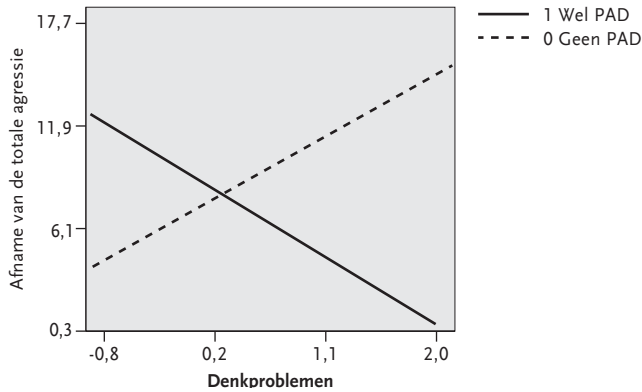


Figuur 9.1 De invloed van Denkproblemen (standaardscores op deTRF) op de effectiviteit van de aanpak in experimentele en controlegroep m.b.t. de ontwikkeling van de reactieve agressie in het basisonderwijs



Figuur 9.2 De invloed van Denkproblemen (standaardscores op de TRF) op de effectiviteit van de aanpak in experimentele en controlegroep m.b.t. de ontwikkeling van de proactieve agressie, ongeacht het schooltype

Uit Tabel 9.3 bleek eerder dat (afhankelijk van het schooltype) gemiddeld een vijfde van de geselecteerde leerlingen in sterke mate Denkproblemen vertoont. Om de invloed van Denkproblemen nauwkeuriger vast te stellen is daarom de effectiviteit van PAD, in vergelijking met de aanpak in de controlegroep, met behulp van een regressieanalyse nogmaals berekend, waarbij alle leerlingen met een klinische score op de TRF-schaal Denkproblemen ( $t$ -score  $\geq 65$ ) uit de onderzoeksgroep zijn verwijderd. Tevens is de effectgrootte van PAD berekend en vergeleken met de effectgrootte van PAD op de volledige groep leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag. (Zie Tabel 9.7.)



Figuur 9.3 De invloed van Denkproblemen (standaardscores op de TRF) op de effectiviteit van de aanpak in experimentele en controlegroep m.b.t. de ontwikkeling van de totale agressie, ongeacht het schooltype

Tabel 9.7 De effectiviteit van PAD in onderwijssituaties waar Denkproblemen een moderatorvariabele is en het verschil in effectgrootte van PAD in een onderzoeksgroep zonder en met leerlingen met sterke Denkproblemen

	Regressieanalyse			Effectgrootte van PAD	
	N	$\beta$	Sig.	Zonder leerlingen met klinische score op denkproblemen	In volledige onderzoeksgroep sterk externaliserende leerlingen
Reactieve agressie bij lln. uit het basisonderwijs	50	-,35	,014*	d = ,70	d = ,52
Totale agressie; Ongeacht schooltype	77	-,27	,016*	d = ,54	d = ,34
Proactieve agressie; Ongeacht schooltype	77	-,24	,033*	d = ,58	d = ,30

\*  $p \leq .05$

Hieruit blijkt dat de variabele Denkproblemen inderdaad een moderator is voor de aanpak van agressie middels PAD: bij leerlingen zonder een klinische score op deze TRF-schaal is de effectiviteit van PAD aanmerkelijk hoger.

## 9.6 Conclusies en discussie

In deze studie is nagegaan wat in de gedurende twee jaar gevolgte groep leerlingen uit het basis- en het speciaal onderwijs de samenhang is tussen enerzijds kindgerelateerde factoren (in casu leeftijd, intelligentie, risicofactoren in de opvoedingssituatie en ontwikkelings- en gedragsproblemen zoals gemeten met de TRF) en anderzijds de effectivi-

teit van PAD op de ontwikkeling van agressie. Dit in het licht van de uitkomsten van eerder onderzoek naar de ontwikkeling van de agressiviteit bij jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag in het primair onderwijs. Hierbij was namelijk gebleken dat de effectiviteit van PAD afhankelijk is van het schooltype: PAD bleek vooral effectief in het regulier en speciaal basisonderwijs; in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (in REC cluster 4) konden geen effecten worden aangetoond. Als kritische kanttekening moet hierbij wel vermeld worden dat de leraren verantwoordelijk waren voor zowel de uitvoering van het PAD-leerplan als voor de beoordeling van de agressie; de ouders namen in de thuissituatie geen afname van de agressie waar.

Uit een vergelijking tussen de gehele PAD-groep en de gehele controlegroep bleek dat er bij de sterk externaliserende leerlingen in ongeveer gelijke mate relatief hoge percentages met elkaar samenhangende gedragsgerelateerde problemen aantoonbaar waren. Ongeacht het schooltype was de psychosociale problematiek in de controlegroep op het merendeel van de onderscheiden kindfactoren wel ernstiger dan in de experimentele groep. Vervolgens is de relatie tussen de scores op de TRF en de effectiviteit van PAD nader geanalyseerd. Bij de toetsing van de invloed van de diverse TRF-schalen op de effectiviteit van PAD bleek dat slechts de schaal Denkproblemen een deels schooltype-onafhankelijke trendmatige invloed (op de totale en op de proactieve agressie) en een deels significante, maar schoolspecifieke invloed (op de reactieve agressie in het basisonderwijs) had. Een nadere analyse van dit moderator-effect op de effectiviteit van PAD leverde op dat een hoge mate van Denkproblemen vooral een negatieve invloed heeft op de effectiviteit van PAD, niet op de aanpak in de controlegroepscholen. Omdat bij ongeveer een vijfde deel van de leerlingen met sterk externaliserend gedrag ook ernstige Denkproblemen (klinische scores op de TRF) werden aangetroffen, is deze uitkomst mogelijk van praktisch belang.

Een mogelijke verklaring voor de negatieve invloed van een hoge mate van Denkproblemen op de effectiviteit van het PAD-leerplan is, dat dit leerplan veelvuldig gebruikmaakt van zogenaamde gedachte-experimenten. Leerlingen worden gestimuleerd om zich voor te stellen dat er ook andere verklaringen zijn voor gedragingen van anderen, dat zij zelf situaties anders kunnen interpreteren, dat er meerdere handelingsalternatieven zijn voor sociale probleemsituaties met verschillende consequenties voor het denken en handelen van alle betrokkenen; waarna zij een afgewogen eigen gedragskeuze voor die specifieke probleemsituatie moeten maken. Het is voorstelbaar dat kinderen met Denkproblemen (zoals geoperationaliseerd in de TRF) juist veel moeite hebben met dit onderscheid tussen fictieve situaties en de realiteit. De behandeling van psychiatrische problematiek is doorgaans, naast eventuele medicatie, gebaseerd op kindertherapeutische en gedragstherapeutische principes. Mogelijkerwijs komt de aanpak op de controlegroepscholen uit het REC cluster 4 (*treatment-as-usual*) hier dichtbij in de buurt. En is PAD, waarbij een groot beroep wordt gedaan op zelfstandigheid, zelfinstructie en zelfregulatie voor deze leerlingen juist contraproductief, omdat deze kinderen vaak leven in een onvoorspelbare of vervormde en daardoor beangstigende wereld en dus juist meer externe sturing nodig hebben. Ook omdat bij de selectie van leer-



lingen slechts jongens met sterk externaliserende gedragsproblematiek in dit onderzoek zijn betrokken en tegelijkertijd kinderen met klinisch vastgestelde stoornissen in het autistisch spectrum zijn uitgesloten, roept dit de vraag op naar de afstemming tussen de heterogeniteit van de schoolpopulatie en een algemene schoolaanpak middels PAD. In hoeverre is PAD voor een groot deel van de leerlingpopulatie de meest juiste aanpak? Is een meer gedragsregulerende aanpak als hoofdaanpak of als aanvullende aanpak naast PAD voor (een deel van) de doelgroep niet adequater? Deze afweging kan per schooltype, of zelfs per school met zijn eigen specifieke populatie tot een andere uitkomst leiden.

Het moderator-effect van Denkproblemen kan slechts een zeer gedeeltelijke verklaring zijn voor het, in vergelijking met het basisonderwijs, ontbreken van effectiviteit van PAD in de scholen voor speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen. In deze REC cluster 4 scholen lijken er weliswaar wat meer kinderen met Denkproblemen te zijn dan in de basisscholen ( $p = .065$ , zie Tabel 9.1), het verschil in klinische scores op Denkproblemen tussen de beide schooltypes is gering (zie Tabel 9.4). De mate van ernstige Denkproblemen in de experimentele scholen verschilt eveneens niet significant van die in de controlegroepscholen in het speciaal onderwijs. Denkproblemen kunnen dus evenmin een verklaring zijn voor de geringere effectiviteit van PAD in vergelijking met de *treatment-as-usual* in de andere zmk-scholen. Bij de controlegroep leerlingen in dit type speciaal onderwijs bleken de Aandachtsproblemen, en mogelijk ook het Internaliserend gedrag, zelfs ernstiger dan bij de PAD-leerlingen uit datzelfde onderwijstype (Tabel 9.5). Het ontbreken van aantoonbare effectiviteit van PAD in dit onderwijstype, vergeleken met de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen, kan daarmee niet toegeschreven worden aan een toevallig optredend effect door een zwaardere problematiek bij de leerlingen op de experimentele scholen.

Andere aanwijzingen op het terrein van kindgerelateerde problematiek om de schooltypegebonden effectiviteit van PAD te verklaren zijn evenmin gevonden. Hoewel de leerlingproblematiek van de geselecteerde leerlingen op het speciaal onderwijs-REC cluster 4 over het algemeen zwaarder is dan bij de leerlingen uit het basisonderwijs, bleken de overige onderscheidende factoren immers niet rechtstreeks van invloed te zijn op de effectiviteit van PAD. In een volgende studie zal daarom verkend worden of er leraar- en schoolgerelateerde variabelen, mogelijk in een combinatie met de leerlinggebonden factoren, identificeerbaar zijn die de effectiviteit van het PAD-leerplan beïnvloeden.

## Noten

<sup>1</sup> De schaal Denkproblemen bestaat uit acht items: 1) Kan bepaalde gedachten niet uit zijn/haar hoofd zetten; obsessies, 2) Verwondt zichzelf opzettelijk of doet zelfmoordpogingen, 3) Is bang voor bepaalde dieren, situaties of plaatsen, uitgezonderd de school, 4) Hoort geluiden of stemmen die er niet zijn, 5) Herhaalt alsmar bepaalde handelingen, dwanghandelingen, 6) Ziet dingen die er niet zijn, 7) Vreemd of raar gedrag, 8) Vreemde of rare gedachten.

## 10 De school en de leraar op PAD

Louwe J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W.W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007). Het PAD van de school en de leraar. De invloed van omgevingsfactoren op de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën bij de aanpak van agressieve jongens in het primair onderwijs. *Jaarboek Lectoraten Faculteit Educatie 2007* (pp. 49-77). Utrecht: Hogeschool Utrecht.

### Samenvatting

In dit hoofdstuk is nagegaan of er school- en leraargerelateerde factoren te identificeren zijn die de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD-leerplan) op de agressieontwikkeling van 42 jongens van 6-9 jaar met sterk externaliserend gedrag in het primair onderwijs beïnvloeden. Daarbij bleek dat op scholen die het PAD-leerplan al een aantal jaren hanteren zowel het niet meer voldoen aan algemene implementatievoorwaarden (zoals scholing en begeleiding van medewerkers) als het denken en praktisch handelen van de individuele leraar samenhang vertoonden met de effectiviteit van de aanpak. Zo is de satisfactie van de leraar over het leerplan in de eigen praktijksituatie een intermediaire variabele die, in zowel het regulier en speciaal basisonderwijs als het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, de effectiviteit van de aanpak met het PAD-leerplan meebepaalt. Ook leraren die in andere lessituaties een aan PAD gerelateerde omgangsstijl hanteerden bleken de agressie van hun leerlingen effectiever te beïnvloeden dan leraren die deze omgangsstijlkenmerken nauwelijks of uitsluitend tijdens de PAD-lessen vertoonden. Ten gevolge van het gehanteerde onderzoeksdesign kunnen geen uitspraken gedaan worden in hoeverre de school- en leraarfactoren de eerder gevonden verschillen in effectiviteit van de aanpak tussen de experimentele groep (die PAD hanteerden) en de controlegroep (met een *treatment-as-usual*) geheel of gedeeltelijk verklaren. Wel wijst deze uitkomst in de richting van leraar- en schoolfactoren die zowel in het basis- als speciaal onderwijs van belangrijke invloed zijn op de effectiviteit van PAD en de verschillen in effectiviteit van PAD op die schooltypen voor een belangrijk deel kunnen verklaren.

### 10.1 Inleiding

De afgelopen jaren is door begeleidingsdiensten, scholinginstututen, commerciële uitgeverij en anderen een groot aantal lespakketten en andere hulpmiddelen ontwikkeld om scholen te ondersteunen bij de realisatie van de doelstelling de sociale en emotionele competentie van hun leerlingen te bevorderen. Voor een overzicht hiervan zie Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). Naast de wettelijke verplichting om aandacht te besteden aan de sociale competentie zijn ook de zorgen van veel scholen over de sociale, emotionele en morele ontwikkeling van hun leerlingen de aanleiding om dit thema een structurele

plaats in hun onderwijsaanbod te geven. Een van de methodes die scholen voor primair onderwijs daartoe kunnen inzetten is het Programma Alternatieve Denkstrategieën PAD; een vertaling van het Amerikaanse Promoting Alternative Thinking Strategies PATHS van Greenberg et al. (1987; 2005). In Nederland is quasi-experimenteel onderzoek verricht naar invloed van PAD op de ontwikkeling van agressief gedrag in het primair onderwijs (zie de hoofdstukken 4, 6 en 7). In het regulier en speciaal basisonderwijs bleek PAD, naar het oordeel van de leraren, na twee jaar effectief in het terugdringen van zowel de reactieve als van de proactieve agressie bij jongens met externaliserende gedragsproblemen; met een effectgrootte van  $d = .66$  ( $p = .010$ ) voor de afname in totale agressie. In het speciaal onderwijs in REC cluster 4, in casu het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, bleek PAD volgens de leraren niet effectief. Dit verschil in effectiviteit tussen het basis- en het speciaal onderwijs kon nauwelijks worden verklaard uit kindgerelateerde factoren bij de onderzochte groepen (Van Overveld, Louwe, Orobio de Castro, Merk & Koops, in concept). Een klinische score op de schaal Denkproblemen van de TRF bleek namelijk de effectiviteit van PAD te modereren. In het speciaal onderwijs (zmok) werden wel meer kinderen met Denkproblemen aangetroffen dan in het regulier en speciaal basisonderwijs, maar dit verschil was slechts significant op het niveau van een trend ( $p = .065$ ). Het modererende effect van Denkproblemen is te gering om volledig verantwoordelijk te zijn voor de aangetoonde schooltypegerelateerde verschillen in effectiviteit van PAD.

Naast de verschillen in schoolpopulatie tussen het speciaal- en basisonderwijs spelen er mogelijk schoolorganisatie- en leraargerelateerde factoren een rol die de effectiviteit van PAD beïnvloeden of het effect van die verschillen zelfs versterken. Doel van dit hoofdstuk is na te gaan of er factoren in de implementatie van PAD en in het denken en praktisch handelen van de leraar traceerbaar zijn die de effectiviteit van PAD beïnvloeden en mogelijk ook de schooltypegerelateerde verschillen kunnen verhelderen.

Het PAD-leerplan vraagt van scholen namelijk niet uitsluitend de aanschaf van het curriculum met de lessen met een oriëntatie op de lesinhouden en het organisatorisch plannen van wekelijkse lesmomenten gedurende de gehele basisschoolperiode. De leerplanontwikkelaars, de betrokken scholings- en begeleidingsinstanties, maar vooral ook scholen die het leerplan al meerdere jaren toepassen, benadrukken het belang van gezamenlijk onderschreven en in de schoolpraktijk te realiseren pedagogische uitgangspunten bij de invoering van PAD. Het stimuleren van sociale probleemoplossingsvaardigheden om het prosociaal gedrag en het emotioneel welbevinden van leerlingen te bevorderen en antisociaal gedrag te bestrijden, krijgen immers in de eerste plaats vorm door een doordacht pedagogisch handelen in de dagelijkse realiteit. Hiërarchisch geordende lesinhouden, gericht op het bevorderen van sociaal en emotioneel inzicht en vaardigheden van de leerlingen, kunnen daarbij dan slechts een hulpmiddel zijn. De invoering en implementatie van het PAD-leerplan moet daarom gebaseerd zijn op de door een schoolteam gezamenlijk ervaren behoefte aan concretisering van de wenselijke pedagogische benadering van haar leerlingen en moet aan-

sluiten bij de mogelijkheden, wensen en verwachtingen van de teamleden. En hoewel het PATHS-curriculum op wetenschappelijke inzichten stoelt (*science-based* is), in samenwerking met en in de praktijk van Amerikaanse scholen is ontwikkeld (*practice-based*) en daar in meerjarig onderzoek in verschillende contexten effectief is gebleken (*evidence-based*; voor een overzicht zie hoofdstuk 1), is dit geen garantie voor een succesvolle invoering ervan in iedere school. Greenberg, Domitrovich, Graczyk en Zins (2005, p. 3) stellen: “A critically important gap remains between the implementation of well-designed interventions in controlled prevention trials and the typical implementation of prevention programs in schools and communities.” Een grote hoeveelheid aan te voeren objectieve argumenten die pleiten vóór aanschaf en invoering van het PAD-leerplan blijken in de onderwijspraktijk zelfs wel eens een tegengesteld effect te kunnen hebben. De wijze waarop de direct bij het onderwijsproces betrokkenen, de leraren, de besluitvorming rond de invoering van PAD beleven, wordt soms in de beleidsvoering onderschat; wat ingrijpende gevolgen heeft voor de uitvoering van de innovatie. Zie bijvoorbeeld Joha et al. (1999). Naast zakelijke omstandigheden lijken ook subjectieve overwegingen bij de implementatie de effectiviteit van een interventieprogramma te bepalen. Met name de invloed van leraar- en schoolfactoren op de effectiviteit van PAD in het Nederlandse primair onderwijs verdient daarom een nadere analyse.

## 10.2 De sleutelpositie van de leraar bij onderwijsvernieuwingen

Ingrijpende en grootschalige onderwijsinnovaties uit de afgelopen decennia waren, ondanks inzet van veel voorlichtingcampagnes, begeleidingsgelden en algemene materialen, geen onverdeeld succes (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004b). Dit leidde tot een kanteling van het beleid, waarbij de overheid zich terugtrok tot een meer faciliterende en kwaliteitsbewakende rol en de scholen gaandeweg meer financiële en inhoudelijke beleidsruimte kregen om eigen accenten te leggen en een meer schoolspecifieke invulling konden geven aan zowel centraal gewenste als eigen innovaties. Op deze wijze kon, naar werd verwacht, beter rekening gehouden worden met schoolomstandigheden zoals de eigen leerlingpopulatie, het eigen lerarenteam en de individuele leraren. Een schoolspecifieke vormgeving zou de kans op effectieve onderwijsvernieuwingen verhogen. Deze verwachting was gebaseerd op de conclusies uit wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van school- en leraarfactoren op implementatieprocessen.

Leraren worden in recente innovatietheorieën beschouwd als *central change agents*. Zij moeten actief betrokken worden en zich medeverantwoordelijk voelen bij de besluitvorming, planning en schoolspecifieke vormgeving van een onderwijsvernieuwing (Fullan, 2001; Kallenberg, 2004). Onderwijsveranderingen die door de leraren ervaren worden als uitsluitend extern geïnitieerd, beargumenteerd en door wetgever, bestuur en management worden opgelegd (*top-down innovations*) roepen veel weerstand op en leiden vaak slechts tot minimale, uiterlijke veranderingen in onderwijsorganisatie en

-uitvoering (Stevens, 2004). Ook producten die op grond van nieuwe pedagogische en psychologische theorieën en verklaringsmodellen door hogescholen en universiteiten worden bedacht, in de praktijk van enkele projectscholen worden ontwikkeld en daar op effectiviteit zijn onderzocht (het *Research-Development-Diffusion* model) kunnen bij de daaropvolgende bredere implementatie gemakkelijk als 'door buitenstaanders opgelegd' worden ervaren (Bergen & Van Veen, 2004). Holmes (1998) wijst anderzijds op de onvermijdelijkheid hiervan bij ingrijpende innovaties. Een goede wetenschappelijke onderbouwing van een vernieuwing en de bewezen effectiviteit ervan onder gunstige projectomstandigheden op een aantal scholen zijn echter wel noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarden gebleken voor een succesvolle implementatie op andere scholen (Kratochwill & Stoiber, 2002; Society for Prevention Research, 2004; Han & Weiss, 2005). De individuele beleving van een onderwijsvernieuwing door de leraren heeft een niet te verwaarlozen invloed op de implementatie ervan. Vernieuwingen die vragen om andere concepten en ander gedrag van de leraren zijn veel moeilijker te realiseren dan onderwijsverbeteringen, die aansluiten bij de zelf-ervaren behoeften aan verbetering van de bestaande praktijk (zie bijvoorbeeld Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Fullan, 2001; Nelissen, 2003; Van Veen, 2003). Een effectieve vernieuwing vraagt om bewuste keuzes van de leraren en van het schoolteam als geheel voor de innovatie, met nieuwe ideeën en overtuigingen (*beliefs*), materialen, didactiek en pedagogische omgangsstijl, om een actieve opstelling in het vinden van eigen oplossingen voor schoolspecifieke problemen en in het onderzoeken en evalueren van de effectiviteit van het veranderingsproces.

Individuele leraren blijken daarbij een relatief autonome positie ten opzichte van de vernieuwingen in hun eigen beroepspraktijk in te nemen (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Fullan, 1991; Van Veen, 2003). Hun opstelling bij een vernieuwing wordt hoofdzakelijk beïnvloed door de eigen inschatting van de relatie tussen de persoonlijke inspanningen die de vernieuwing vereist, de verwachte opbrengsten ervan voor de eigen leerlingen en het belang dat de eigen school aan de vernieuwing hecht (Hoyle, 1989; Kallenberg, 2004; Paulussen, Wiefferink & Mesters, 2007). Tevredenheid over de gekozen gezamenlijke pedagogische en didactische aanpak en hoge verwachtingen over de toepasbaarheid van de aanpak in de eigen praktijksituatie blijken dus van belangrijke invloed op de mate waarin de leraar zich positief en actief opstelt bij onderwijsinnovaties.

De opvattingen van de leraar over het onderwijsproces, zijn pedagogische doelstellingen en de wijze waarop een leraar zich bij een verandering betrokken voelt zijn daarbij echter geen statisch fenomeen (Van den Berg & Vandenberghe, 1995), maar zijn tot op zekere hoogte beïnvloedbaar. In de verandermogelijkheden en -tempo kunnen, ook binnen één schoolteam, wel aanzienlijke verschillen tussen de leraren bestaan. Of de leraren hun werksituatie als een voor hen stimulerende 'krachtige leeromgeving' beschouwen heeft daarop een belangrijke invloed. Een leraar moet voldoende veiligheid en ondersteuning van zijn collega's en het management ervaren om te durven experimenteren met de nieuwe werkvormen en materialen en zo een eigen vorm aan de veranderingsprocessen

kunnen geven, die recht doet aan zijn eigen praktijkervaringen en betekenisgeving (Fullan, 1991; Bergen & Van Veen, 2004). Programmaontwikkelaars moeten de beoogde gebruikers meerdere uitvoeringsmogelijkheden bieden, met richtlijnen waaraan de uitwerking moet voldoen om de methodische opzet en onderbouwing te behouden (*mutual adaptation*). Ook scholing en coaching moeten aan het ontwikkelen van een gevoel van *ownership* bij de gebruiker dienstbaar zijn (Ferrer-Wreder et al., 2004).

Volgens Han en Weiss (2005) wordt de mate waarin leraren een schoolaanpak vasthoudend uitvoeren, niet alleen bepaald door factoren op het niveau van het programma, maar zeker ook op het niveau van de school en de leraar. Uit hun inventariserend onderzoek blijken onder andere de volgende factoren van belang voor een goede implementatie van een interventieprogramma: ondersteuning door de schooldirectie, geloof in eigen kunnen, het actief voorkomen van *burnout*-gevoelens bij de leerkracht, de mate van programma-acceptatie door de leerkracht, een adequate en intensieve training voor de leraren en feedback op door de leerkracht gegeven lessen. In een quasi-experimenteel praktijkonderzoek naar het PATHS-curriculum vonden Kam et al. (2003) twee factoren die de effectiviteit ervan gunstig beïnvloeden: ondersteuning door de schooldirectie en de kwaliteit van de implementatie.

In dit hoofdstuk wordt daarom nagegaan of een aantal implementatieaspecten en andere school- en leraargerelateerde factoren van invloed zijn op de eerder aangetoonde, schooltypegebonden effectiviteit van het PAD-leerplan in het Nederlandse primair onderwijs. Eventuele verschillen hierin tussen het basis- en het speciaal onderwijs en de onderlinge samenhang tussen de school- en leraarfactoren kunnen dan mogelijk ook meer licht werpen op het eerder gebleken verschil in effectiviteit van PAD bij de onderscheiden schooltypes. Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan:

- Leraarmerken: aantal jaar onderwijservaring, sekse en aanstellingsomvang.
- Implementatiekenmerken op schoolniveau: Vermelding van PAD in het schoolplan, de inroostering van de PAD-lessen, de coördinatie van en interne begeleiding bij het PAD-leerplan en de gevolgde nascholing door de leraren.
- De mening van de individuele leraar: zijn tevredenheid over het PAD-leerplan als schoolaanpak en zijn indruk over het nut ervan, zijn pedagogisch-didactische concepten en zijn vertrouwen in de schoolorganisatie en de collegiale ondersteuning.
- Het geobserveerde pedagogisch handelen van de leraar (zijn omgangsstijl tijdens de PAD-les en tijdens een rekenles), de aanwezigheid van PAD-materialen in de klas en in de gehele school en de frequentie van PAD-lessen.

### 10.3 De gehanteerde onderzoeksopzet

#### Design

In de hoofdstukken 6 en 7 vergeleken we de ontwikkeling van agressief gedrag bij leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen in een aantal scholen

voor regulier en speciaal basisonderwijs en voor speciaal onderwijs, die gedurende ruim twee jaar al dan niet PAD aangeboden kregen. Daarbij is een *quasi-experimenteel design* gehanteerd. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd, na één jaar een tussentijdse meting en twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting.

Onder toepassing van PAD wordt in deze studie verstaan het gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit PAD door de eigen groepsleerkracht in een onderwijsleersituatie. In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast (*'treatment-as-usual'*). Bij de selectie van deze controlegroepscholen was een bestaande alternatieve doelgerichte en teamgedragen aanpak een belangrijk criterium. Zo hanteerden deze scholen, naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangs- en werkregels, een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen, een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of worden er lessen verzorgd over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD. De inhoud van deze *treatment-as-usual*, die steeds schoolspecifiek is vormgegeven, is in dit onderzoek niet nader op effectiviteit van de mogelijke onderdelen geanalyseerd.

## **Deelnemers**

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001-juni 2002 in het Nederlandse primair onderwijs. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 (voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren). Uit deze laatste categorie werden de scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) benaderd: sterk externaliserende gedragsproblematiek is het hoofdkenmerk van de leerlingpopulatie op dit type scholen. Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes heeft namelijk gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden eveneens van het onderzoek uitgesloten: PAD is niet ontworpen om de specifieke problematiek van deze ontwikkelingsstoornis te behandelen. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn op de betrokken scholen alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen op ten minste *borderline*-niveau op de TRF (Teacher Report Form; Verhulst et al., 1997). Tevens zijn er per klas *at random* een aantal jongens zonder ernstige internaliserende of externaliserende problematiek geselecteerd, om te voorkomen dat de geselecteerde jongens met sterk externaliserend gedrag zich gestigmatiseerd zouden voelen. De gegevens van deze jongens zonder

ernstige gedragsproblematiek werden echter niet bij het effectiviteitsonderzoek betrokken.

Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 130 leerlingen. Vijfentwintig leerlingen vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af; in het tweede onderzoeksjaar negen leerlingen. Van deze in totaal 34 uitvallers maakten er 15 deel uit van de experimentele groep. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, de organisatie van het onderzoek of een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen. De tussentijds uitgevallen kinderen in experimentele en controlegroep verschillen ook niet significant ( $p \leq .05$ ) op de eerder onderscheiden leerlinggerelateerde kenmerken (zie hoofdstuk 8) van de leerlingen tijdens de eindmeting.

In het begin van het tweede onderzoeksjaar bleek tevens dat op twee scholen uit de experimentele groep, in casu een school voor regulier basisonderwijs en een school voor speciaal basisonderwijs, het PAD-leerplan al dan niet tijdelijk was stilgelegd. Als redenen hiervoor werden opgegeven dat de PAD-coördinator elders een betrekking had aanvaard, het team ingrijpend van samenstelling was veranderd en niet meer eensluidend positief over PAD was en dat andere onderwijsvernieuwingen op de school veel tijd en energie vroegen. Omdat dergelijke ontwikkelingen geen uitzonderingen zijn in de onderwijspraktijk en niet uitgesloten kan worden dat op de controlegroepscholen, met hun eigen aanpak, vergelijkbare processen plaatsvinden, is besloten om de betrokken kinderen (drie leerlingen van een reguliere basisschool en vijf leerlingen uit het speciaal basisonderwijs) toch in het onderzoek te handhaven (*intention to treat design*). Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen afkomstig van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 11, 17 en 14 leerlingen bij 7, 9 en 7 leraren. De controlegroep bestond uit in totaal 54 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 9, 21 en 24 leerlingen bij 4, 10 en 11 leraren.

De vergelijkbaarheid van de experimentele groep met de controlegroep bij aanvang van de studie is op diverse leerlingkenmerken nagegaan met een t-toets. Er bleek een significant verschil aantoonbaar op de variabelen leeftijd ( $p = .016$ ) en intelligentie ( $p = .004$ ); waarbij de kinderen uit de controlegroep iets ouder, maar enigszins minder intelligent bleken. Bij de toetsing van de effectiviteit van PAD is de invloed hiervan op de agressieontwikkeling nagegaan en afgewogen om hier zo nodig voor te controleren (zie de hoofdstukken 6 en 7).

### Meetinstrumenten

Voor de verzameling van data over de agressie-ontwikkeling van de leerlingen met ernstig externaliserend gedrag is in zowel de experimentele als de controlegroep gebruikgemaakt van een bestaand, reeds elders gevalideerde vragenlijst (zie verderop).



Voor het verkrijgen van zakelijke informatie over de implementatie van PAD, over het pedagogisch handelen en over het oordeel van de leraar met betrekking tot diverse implementatieaspecten is halverwege het tweejarige onderzoek een vragenlijst met gesloten vragen afgenomen, een half-gestructureerd interview afgenomen en zijn observaties in de schoolpraktijk verricht met een in omvang beperkt, specifiek voor PAD ontworpen observatie-instrument. De gegevens uit de interviews en uit de observaties in de onderwijspraktijk zijn verkregen door onafhankelijke studentonderzoekers, die in verband met het voorkomen van *expectancy* slechts beperkt op de hoogte waren van de doelstellingen en de hypothesen van dit onderzoek. Als doelstelling van dit onderzoek voor leraren, ouders en student-onderzoekers is steeds verwoord: het verkrijgen van inzicht in het ontwikkelingsverloop van agressiviteit van kinderen en de relatieve effectiviteit van de verschillende mogelijkheden van een aanpak op school. Op deze wijze werd eveneens getracht de invloed van *expectancy* en de kans op sociaal wenselijke antwoorden van de leraren te minimaliseren. Het deel van de dataverzameling over de implementatieaspecten was daardoor niet toegespitst op uitsluitend de leerlingen met sterk externaliserend gedrag, maar ofwel op de volledige klas waarvan deze leerlingen deel uitmaakten, ofwel op alle geselecteerde leerlingen (dus inclusief de toegevoegde leerlingen, zonder ernstig externaliserend gedrag). Vanwege het beperkte onderzoeksbudget zijn bij slechts 13 van de 23 leraren uit de experimentele groep de observaties in de lespraktijk en de interviews uitgevoerd. De desbetreffende uitkomsten zijn daardoor mogelijk deels te zeer situatiespecifiek om algemeen geldende uitspraken te kunnen doen over de effecten van omgevingsinvloeden op de effectiviteit van de experimentele interventie. Wel kunnen zij een reeds eerder geformuleerde tendens bevestigen dan wel richtinggevend zijn voor nieuw onderzoek.

### **Agressie**

In beide onderzoeksjaren is de ontwikkeling van agressief gedrag van de leerlingen op school (volgens de leraren) in kaart gebracht met behulp van de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (Kempes et al., 2006). Zie Figuur 4.1. In dit instrument wordt onderscheid gemaakt tussen reactieve en proactieve agressie. Reactieve agressie is impulsief en defensief gedrag, in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie en gaat gepaard met woede of controleverlies. Proactieve agressie daarentegen is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard. Voor een overzicht van dit onderscheid en het belang ervan voor de aanpak van agressieve kinderen, zie Merk (2005). De interne consistenties van de items in de PRPA bleken voor de totaalscore van de agressie en voor reactieve en proactieve agressie, zowel bij de voormeting als bij de meting na een jaar uitstekend (alfacoëfficiënten van .95 en .96 bij totale agressiescores; .92 en .94 bij de reactieve agressie; .83 en .89 bij de proactieve agressie).

### **Zakelijke gegevens over de persoon van de leraar**

Bij een deel van de totale onderzoeksgroep (27 leraren met 60 leerlingen) zijn gegevens verzameld over de sekse van de leraar, het aantal jaren onderwijservaring van de leraar en zijn aanstellingsomvang. De data voor de aanstellingsomvang zijn vormgegeven in vier categorieën, namelijk een volledige aanstelling (1 FTE), 0.6-0.9 FTE, 0.2-0.5 FTE en < 0.2 FTE.

### **Algemene implementatievoorwaarden op schoolniveau**

Een effectieve implementatie van een vernieuwing vooronderstelt het opnemen daarvan in het formele beleid van de school. Middels een schriftelijke vragenlijst aan de leraren in de experimentele groep is nagevraagd of het PAD-leerplan vermeld is in het schoolplan of schoolgids, of er op school een collega belast is met de organisatorische en/of de inhoudelijke coördinatie van PAD-gerelateerde activiteiten en of de betrokken leraar zelf een (individuele of teamgerichte) nascholingscursus over het PAD-leerplan had gevolgd. Het belang van het voldoen aan al deze voorwaarden voor een succesvolle implementatie is steeds onderstreept bij de voorlichting over PAD (voorafgaande aan de scholing en de invoeringsprocessen). Slechts op de school voor speciaal basisonderwijs die gestopt is met de uitvoering van het PAD-leerplan, is deze aanpak niet meer in het schoolplan vermeld. De twee andere indicatoren blijken op de diverse scholen in de experimentele groep wel goed gedifferentieerde scores op te leveren. De invloed van deze implementatievoorwaarden op de effectiviteit van PAD zal separaat getoetst worden.

### **Satisfactie**

Aan het begin van het tweede onderzoeksjaar zijn gegevens verzameld over de satisfactie over het PAD-leerplan bij 23 leraren van alle leerlingen uit de experimentele groep. Satisfactie wordt door ons opgevat als tevredenheid over inhoud en gebruik van het PAD-leerplan en de mening van de leraren over het nut ervan. Daarover zijn drie items in een vragenlijst opgenomen; de antwoorden zijn gescoord op een vijfpuntschaal. De betrouwbaarheid van deze satisfactiemeting bleek net voldoende ( $\alpha = .62$ ).

### **Pedagogisch-didactische concepten van de leraar en zijn persoonlijke beleving van de schoolsituatie**

Om de pedagogisch-didactische concepten van de leraar in beeld te krijgen en zijn beleving van schoolorganisatie en teamfunctioneren te operationaliseren is een vragenlijst samengesteld, waarvoor items zijn geselecteerd uit het SAS-BaO instrumentarium (Systematische Analyse ten behoeve van Schoolverbeteringsprocessen in het Basis-Onderwijs; Voogt, 1991). Het SAS-BaO is een schooldiagnose-instrument waarmee de actuele stand van zaken binnen een school wordt vastgesteld over kwaliteitsbepalende onderwijsaspecten en veranderingsbereidheid. De voor deze vragenlijst geselecteerde (en incidenteel gewijzigde en herschikte) vragen betreffen zowel het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht als schoolorganisatie- en teamculturaspecten. De interne

validiteit van het vragenlijstonderdeel dat de eigen perceptie van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht meet (SAS-Leraar) bleek daarbij ruim voldoende ( $\alpha = .75$ ); de interne consistentie van de items op de vragenlijst die de mening van de leraar over de schoolorganisatie en het teamfunctioneren representeren (SAS-School) was zeer goed ( $\alpha = .89$ ).

### **Lesfrequentie en programma-integriteit**

In de vragenlijst is ook een item opgenomen waarmee is nagevraagd hoe vaak de leraar per week een PAD-les verzorgde. In het leerplan en in de bijbehorende nascholingscursus wordt een minimale frequentie van één tot twee PAD-lessen per week aanbevolen, naast allerlei momenten in overige lessen waar de leraar de generalisatie van de in de PAD-lessen geleerde sociaal-emotionele competenties kan stimuleren.

Een goede implementatie van PAD impliceert dat in de totale onderwijssituatie mogelijkheden voor de leerlingen moeten worden gecreëerd om de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen. De PAD-hulpmiddelen moeten in zoveel mogelijk situaties als 'geheugensteuntje' voor de kinderen zichtbaar zijn en de pedagogische omgangsstijl die de leraar tijdens de PAD-les hanteert, moet ook in andere situaties waarneembaar zijn. Een indicatie in hoeverre PAD gedurende het eerste onderzoeksjaar ook daadwerkelijk volgens de instructies in het leerplan in de schoolpraktijk werd toegepast (de 'programma-integriteit') is verkregen door studentonderzoekers in 22 klassen te laten inventariseren in hoeverre een aantal nauwkeurig omschreven PAD-materialen die gedurende dat eerste jaar geïntroduceerd werden, ook waarneembaar in de school aanwezig waren. Het totale aantal in de klas en in de school waargenomen eerstejaarsmaterialen is dan een indicatie voor de programma-integriteit. Deze observaties zijn in de eerste helft van het tweede onderzoeksjaar verricht: bij een optimale implementatie van het leerplan blijven de materialen immers ook na een eerste jaar functioneel. De interne consistentie van de items in dit observatie-instrument is net voldoende ( $\alpha = .68$ ).

### **Omgangsstijl**

Als maat voor het daadwerkelijk pedagogisch handelen van de leraar is een aantal aspecten van het leraargedrag in de schoolpraktijk geobserveerd. Hiertoe is een lijst opgesteld met vijf pedagogische omgangsstijlaspecten, die weliswaar specifiek in de handleiding van het PAD-leerplan gepropageerd worden en in de teamgerichte nascholingscursus en in de praktijkbegeleiding gestimuleerd worden, maar niet exclusief voor dit leerplan zijn. Met dit instrument is in het tweede onderzoeksjaar gedurende 20 minuten geobserveerd in zowel een PAD-les als in een exact gedefinieerde andere lessituatie: een rekenles met zowel een instructiegedeelte, een oefenmoment, als een periode waarin de leerlingen zelfstandig werken. Geobserveerd is in de periode vanaf het einde van het 'oefenen' en tijdens het 'zelfstandig werken'. Leraren die de PAD-principes in hun totale pedagogische stijl, onafhankelijk van de lesinhoud, hebben geïncorporeerd zullen de generalisatie van de sociale competenties bij hun leerlingen

naar wij verwachten beter bevorderen dan leraren die deze principes nauwelijks, of slechts binnen de PAD-lessen hanteren. De in de omgangsstijlvariabelen opgenomen en uit de oorspronkelijke observatielijst geselecteerde en waar noodzakelijk omgescoorde items betroffen het aantal maal dat de leraar negatieve feedback gaf op ongewenst gedrag, de verhouding tussen reacties op gewenst en op ongewenst gedrag, het aantal maal dat kritiek werd gegeven op foute antwoorden, het aantal maal dat er complimenten door de leraar werden gegeven en een enthousiasmerende stijl van lesgeven zoals dat door de observator werd geïnterpreteerd. Items die onvoldoende differentieerden en dus ten behoeve van een hogere interne consistentie uit de observatielijst zijn verwijderd, betreffen het stimuleren van de actieve inbreng van meerdere leerlingen, het geven van nadentijd aan de leerlingen, het vertonen van voorbeeldgedrag door de leraar, het suggereren van gewenst gedrag in plaats van negatief reageren op ongewenst gedrag en het ingaan op gevoelens bij de leerlingen. Steeds werd een driepuntsschaal gehanteerd: de scores 0, 1 en 2 representeerden dat het observatie-item respectievelijk niet, één keer of meer dan één keer werd waargenomen. De items in de definitieve versie van deze observatielijst correleren onderling binnen de PAD-les ruim voldoende (Cronbach's  $\alpha = .87$ ); de interne consistentie van de geselecteerde items bij observaties in de rekenles bleek eveneens voldoende ( $\alpha = .68$ ). Bij iedere observator is ten minste één keer door een tweede beoordelaar geobserveerd in zowel de PAD-les als in de rekenles. De interbeoordelaar-betrouwbaarheid bleek in beide lessen voldoende, namelijk respectievelijk  $r = .71$  ( $p < .001$ ) en  $r = .83$  ( $p < .001$ ).

Tabel 10.1 Screening van mogelijke moderatoren: Verschillen in zakelijke leraarvariabelen tussen experimentele en controlegroep en regressieanalyses ter vaststelling en de invloed hiervan op de ontwikkeling van de agressie, gemeten met de PRPA

▼ Mogelijke moderatoren	▼ Verschillen voor leerlingen tussen experimentele en controlegroep	Schooltypen ► ▼ Typen agressie	Ongeacht het schooltype		Regulier en speciaal basis-onderwijs		Speciaal onderwijs in REC 4 (zmok)	
			β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
<b>Sekse</b>	NS: Fisher's Exact Test $\sigma^2/\varphi$ - verhouding 6 / 44 leraren N = 65 lln; p = ,331 tweezijdig	<b>Totale agressie</b>	-,05	NS	-,20	NS	,32	NS
		<b>Reactieve agressie</b>	,01	NS	-,15	NS	,23	NS
		<b>Proactieve agressie</b>	-,12	NS	-,23	NS	,21	NS
<b>Onderwijs-ervaring</b>	NS: T-toets M resp. 3,35 en 3,57 jaar; SD 1,46 en 1,22 jaar; N = 60 lln bij 27 leraren; t = -,52; p = ,606	<b>Totale agressie</b>	-,11	NS	,28	,093°	-,32	NS
		<b>Reactieve agressie</b>	-,04	NS	,32	,089°	-,16	NS
		<b>Proactieve agressie</b>	-,13	NS	,12	NS	-,18	NS
<b>Aanstellings-omvang</b>	NS: Mann-Whitney U Toets Gemiddelde aanstell.omvang in beide groepen 0,2 – 0,5 FTE; U = 271,00; p = ,298	<b>Totale agressie</b>	,01	NS	,16	NS	,34	NS
		<b>Reactieve agressie</b>	-,09	NS	,01	NS	,28	NS
		<b>Proactieve agressie</b>	,15	NS	,25	NS	,51	NS

° p ≤ .10 NS = niet significant

De data van de twee scholen die in de loop van het onderzoekstraject gestopt zijn met de uitvoering van het PAD-leerplan zijn niet in de berekeningen meegenomen die betrekking hebben op het realiseren van PAD-coördinatie op de school, de programma-integriteit en de lesfrequentie van PAD. Waar bij de andere leraar- en schoolfactoren beargumenteerd kan worden dat de in voorgaande jaren intensieve hantering van PAD ook nadien nog invloed kan hebben op het pedagogisch denken en handelen van de leraar en op zijn persoonlijke mening over het leerplan, geldt dat niet voor bovengenoemde concrete uitvoeringsaspecten. Bij de toetsing van de invloed van de overige leraar- en schoolfactoren op de agressievermindering zijn de data van alle scholen uit de experimentele groep betrokken.

## 10.4 Resultaten

Voor een eerste screening of de leraarvariabelen Sekse, Onderwijservaring (in jaren) en Aanstellingsomvang mogelijke moderatoren zijn bij de aanpak van de agressie, is eerst nagegaan of deze variabelen bij alle leerlingen enige invloed hebben op de ontwikkeling van de agressie (Tabel 10.1). Om iedere mogelijke moderator te signaleren zijn alle resultaten met een  $\alpha \leq .10$  in deze enkelvoudige regressieanalyse vermeld. Slechts de leraarvariabele Onderwijservaring blijkt dan de vermindering in Totale en in Reactieve Agressie in het basisonderwijs, ongeacht de gehanteerde onderwijsaanpak, na twee jaar op het niveau van een trend te voorspellen (p-waarden respectievelijk .093 en .089). Met behulp van een multiple regressieanalyse (zoals beschreven door Holmbeck, 2002) is vervolgens nagegaan of deze leraarvariabele in het basisonderwijs de effectiviteit van PAD modereert: zie Tabel 10.2.

Uit deze analyse blijkt dat er geen aantoonbaar interactie-effect optreedt tussen het aantal jaar onderwijservaring van de leraar en de effectiviteit van het PAD-leerplan in het basisonderwijs op de vermindering van de agressie: Onderwijservaring is geen moderator en verklaart de eerder gevonden schoolspecifieke verschillen in effectiviteit van PAD niet, evenmin als de sekse en de aanstellingsomvang van de leraar.

De relatie tussen de overige, direct met de inhoud van het PAD-leerplan samenhangende implementatiekenmerken en de effectiviteit ervan is uitsluitend in de experimentele groep getoetst. Vanuit de assumptie dat school- en leraarfactoren (deels) schooltypegerelateerd zijn is steeds eerst bij al deze omgevingsvariabelen nagegaan in hoeverre het basis- en het speciaal onderwijs onderling op het desbetreffende aspect verschillen. Onafhankelijk van de uitkomst hiervan is vervolgens bij iedere leraar- en schoolgerelateerde variabele per schooltype nagegaan of deze invloed heeft op de agressieontwikkeling van de externaliserende leerlingen. Ook bij een gelijke verdeling van de omgevingsvariabelen kan het effect van een leraar- of schoolkenmerk immers afhankelijk zijn van de onderwijsomstandigheden zoals het schooltype. Ten

slotte is, waar dat zinvol leek, het eventuele onderlinge verband tussen (aspecten van) de onderzochte implementatievoorwaarden en -kenmerken nagegaan.

Omdat meestal niet van de volledige groep leerlingen per schooltype data zijn verkregen, zijn de onderzoeksvragen naar mogelijke verschillen tussen de twee schooltypes en naar de samenhang tussen leraar- of schoolvariabelen en de effectiviteit van het PAD-leerplan op de vermindering van de agressie niet getoetst met een t-toets en een regressieanalyse. Gezien de geringe grootte van de steekproef of een deelgroep daarvan ( $N \leq 30$ ) en/of de soms relatief extreme waarden op diverse variabelen is dan gekozen voor toepassing van statistische toetsen die primair ontwikkeld zijn voor metingen op ordinaal niveau.

Met betrekking tot de algemene implementatievoorwaarden 'Scholing van medewerkers' en 'Organisatie van PAD-coördinatie en begeleiding' is in Tabel 10.3 weergegeven in hoeverre de scholen in de experimentele groep hieraan voldoen. Toetsing van mogelijke verschillen met een Mann-Whitney U-toets levert op dat het basis- en speciaal onderwijs onderling niet significant verschillen in de mate waarin de leraren scholing hebben gevolgd. Het verschil in georganiseerde coördinatie tussen de twee onderwijstypen is wel significant ( $U = 98,00; p = .000$ ).

Tabel 10.2 Multiple regressieanalyse: Interactie-effect van 'Onderwijservaring van de leraar' met de effectiviteit van PAD op de Totale en de Reactieve Agressie in het regulier en speciaal basisonderwijs

Totale agressie bij de eindmeting volgens de leraar, in het basisonderwijs							
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Totale agressie op T1	Step 1			6,51 (1;30)	,18*	,016	
	Step 2	-,39	-,2,37	3,10 (1;29)	,08	,093	,025*
Onderwijservaring	Step 3	,59	,81	4,06 (1;28)	,09	,054	,425
PAD	Step 4	-,22	-,87	,29 (1;27)	,01	,594	,392
Interactie-effect PAD x Onderwijservaring (z-score)		-,39	-,54				,594
Reactieve agressie bij de eindmeting volgens de leraar, in het basisonderwijs							
Predictoren		$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Reactieve agressie op T1	Step 1			,24 (1;30)	,01	,630	
	Step 2	-,12	-,65	3,11 (1;29)	,10	,089	,520
Onderwijservaring	Step 3	1,08	1,31	,82 (1;28)	,03	,373	,203
PAD	Step 4	,06	,19	,98 (1;27)	,03	,331	,849
Interactie-effect PAD x Onderwijservaring (z-score)		-,81	-,99				,331

\*  $p \leq .05$

Tabel 10.3 Verschillen tussen het basis- en het speciaal onderwijs op de algemene implementatievoorwaarden op schoolniveau

Schooltypen ▶		Basisonderwijs	Speciaal onderwijs	Totaal (ongeacht schooltype)
Aantal lln. waarvan de leraar een PAD-cursus volgde	Nee	12	7	19
	Ja	26	7	33
Aantal lln. op een school met PAD-coördinatie	Geen	21	0	21
	IB-er/PAD-coördinator	16	14	30

Er blijken geen significante verschillen tussen het basis- en het speciaal onderwijs te bestaan in het al dan niet gevolgd hebben van scholing door de bij dit onderzoek betrokken leraren. Opvallend is wel dat in beide schooltypes een aanzienlijk deel van de leerlingen les krijgt van leraren die geen specifieke PAD-scholing hebben gevolgd en dat de begeleiding en ondersteuning voor deze aanpak in het basisonderwijs geen expliciete aandacht (meer) krijgt. In de realisatie van coördinatie en begeleiding is er wel een verschil tussen de twee schooltypes: Op de reguliere en speciale basisscholen is niet altijd een leraar specifiek belast met de aansturing van PAD, op de zmk-scholen daarentegen altijd wél. Of het door de school voldoen aan de implementatievoorwaarden met betrekking tot scholing van de leraren en het scheppen van begeleidingsfaciliteiten ook een verschil oplevert in de mate waarin de agressie bij de desbetreffende leerlingen vermindert, is vervolgens getoetst met een Mann-Whitney U-toets. Door de leerling-uitval gedurende het tweede onderzoeksjaar kon de toetsing van de relatie tussen deze algemene implementatievoorwaarden en de agressieafname bij slechts een geringer aantal leerlingen plaatsvinden. Zie Tabel 10.4.

Tabel 10.4 Verschillen in effectiviteit van de aanpak van de agressie bij het al dan niet voldoen aan de algemene implementatievoorwaarden bij invoering van het PAD-leerplan

Afname van de agressie m.b.t.:		Algemene implementatievoorwaarden					
		Wel / niet volgen PAD-cursus			Wel / geen PAD-coördinatie		
		Mann-Whitney U Toets			Mann-Whitney U Toets		
		U	N	Sig.	U	N	Sig.
Ongeacht het schooltype	Totale agressie	128,00	42 (26/16)	,038*	85,00	37 (26/11)	,054*
	Reactieve agressie	159,50		NS	103,00		NS
	Proactieve agressie	152,00		NS	122,00		NS

\*  $p \leq .05$  \*  $p \approx .05$  (marginaal significant) NS = niet significant

Leraren die een PAD-cursus hebben gevolgd blijken over het algemeen beter in staat om met behulp van dit leerplan de agressie bij hun leerlingen terug te dringen. Schooltypespecifiek werden geen significante resultaten gevonden. Het al dan niet organiseren van coördinatie en begeleiding bij de uitvoering van het PAD-leerplan blijkt een marginaal significante samenhang te vertonen met de effectiviteit van de aanpak van agressie, ongeacht het schooltype.

De satisfactie over het PAD-leerplan blijkt per schooltype sterk te verschillen. Een Mann-Whitney U-Toets toont aan dat de leraren in het basisonderwijs significant meer tevreden zijn over het PAD-leerplan dan de leraren uit het speciaal onderwijs ( $U = 46,00$ ;  $p = .005$ ). Bij een exploratieve analyse van deze gegevens bleek een verdergaand onderscheid in drie typen primair onderwijs verhelderend. Het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs blijken onderling sterk in satisfactie te verschillen (zie Tabel 10.5).

Tabel 10.5 Satisfactie over het PAD-leerplan op de verschillende schooltypen

Schooltype	N aantal leraren (met aantal ln.)	Mediaan	Spreiding	Oordeel <sup>1</sup>
<b>Speciaal onderwijs (REC 4)</b>	<b>7 (14)</b>	<b>-,44</b>	<b>,17</b>	<b>--</b>
<b>Basisonderwijs (totaal); waarvan:</b>	<b>16 (42)</b>	<b>,23</b>	<b>,68</b>	<b>+</b>
Regulier basisonderwijs	7 (21)	,23	1,07	+
Speciaal basisonderwijs	9 (21)	,53	,10	+++

<sup>1</sup> Het 'oordeel' is tot stand gekomen door plaatsing van de mediaanscores per schooltype op een zeven-puntsschaal (+++ ++ + ± - -- ---), waarbij +++ het meest positieve en --- het meest negatieve oordeel representeert, de nulscore op de waardering ± is geplaatst en de onderlinge afstand tussen de verschillende waarderingen 20 punten bedraagt.

Leraren in het basisonderwijs zijn over het algemeen tevreden, waarbij met name de leraren in het speciaal basisonderwijs vrij algemeen eenzelfde, zeer positief oordeel hebben. Leraren in het regulier basisonderwijs zijn weliswaar gemiddeld tevreden, maar verschillen onderling aanzienlijk van mening. Leraren in het speciaal onderwijs – REC cluster 4 zijn daarentegen algemeen zeer ontevreden over het leerplan en hebben negatieve verwachtingen. Dit onderscheid in drie in plaats van twee schooltypen is significant (Kruskall-Wallis toets;  $\chi^2 = 13,63$ ;  $df = 2$ ;  $p = .003$ ). De satisfactie over PAD hangt dus sterk samen met het schooltype. De satisfactie van de leraren over de toepasbaarheid van het PAD-leerplan voor alle leerlingen in hun klas blijkt echter niet te verklaren uit de mate van psychosociale problematiek van hun leerlingen met sterk externaliserend gedrag: de samenhang tussen de score van die leerlingen op de TRF-schaal Totale Problematiek en de satisfactie van hun leraar over PAD is niet significant.



Tabel 10.6 Spearman's rangcorrelatie: samenhang tussen de satisfactie van leraren over het PAD-leerplan en de effectiviteit daarvan m.b.t. de totale, de reactieve en de proactieve agressie, zowel ongeacht het schooltype als in de twee onderscheiden typen primair onderwijs

Samenhang tussen de satisfactie en de: ▶	Totale agressie			Reactieve agressie			Proactieve agressie		
	r <sub>s</sub>	p	N	r <sub>s</sub>	p	N	r <sub>s</sub>	p	N
▼ Schooltype									
Alle schooltypes	,37**	,006**	44	,18	NS	44	,44***	,001***	44
Regulier en speciaal basisonderwijs	,12	NS	30	,05	NS	30	,28°	,064°	30
Speciaal onderwijs in REC cluster 4	,56*	,019*	14	-,02	NS	14	,67**	,004**	14

\*\*\* p ≤ .001 \*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 ° p ≤ .10 NS = niet significant

Ter beantwoording van de vraag of er een relatie is tussen de mate van satisfactie van de leraren over het door hen gehanteerde PAD-leerplan en de mate waarin dit leidt tot waarneembaar minder agressief gedrag, is een aantal malen de correlatie berekend tussen de satisfactie en de effectiviteit van PAD (Tabel 10.6). De satisfactie blijkt na twee onderzoeksjaren met een significantie van .006 voor bijna 14 procent ( $r_s^2$ ) de variantie in de vermindering van de totale agressie te verklaren. De invloed van de satisfactie op de vermindering van de proactieve agressie, ongeacht het schooltype, is eveneens significant ( $p = .001$ ). Opvallend is verder dat ook in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (REC cluster 4) de vermindering van de totale agressie samenhangt met de satisfactie over PAD ( $p = .019$ ); de variantie in de afname van de proactieve agressie wordt daar voor bijna 45 procent uit de satisfactie verklaard ( $p = .004$ ).

De pedagogisch-didactische concepten van de leraar uit het basisonderwijs ( $N = 16$ ) en die van de leraar uit het speciaal onderwijs ( $N = 7$ ) verschillen niet significant van elkaar (Mann-Whitney U Toets:  $U = 160,00$ ;  $p = .125$ ). Het oordeel over de schoolorganisatie en het teamfunctioneren blijkt daarentegen wel schooltype-afhankelijk (Mann-Whitney Toets:  $U = 134$ ;  $p = .030$ ): de leraar in het speciaal onderwijs REC cluster 4 (zmok) heeft minder vertrouwen in de eigen schoolsituatie.

De relaties tussen enerzijds de pedagogische concepten van de leraar en zijn beleving van schoolorganisatie en teamfunctioneren en anderzijds de afname van de agressie gedurende twee jaar zijn vervolgens tweezijdig getoetst met de Spearman rangcorrelatie toets, waarbij wederom gedifferentieerd is naar schooltype (zie Tabel 10.7).

Tabel 10.7 Regressieanalyse: de relatie tussen de pedagogische concepten van leraren en de effectiviteit van de schoolaanpak en de relatie tussen het oordeel van de leraar over schoolorganisatie en teamfunctioneren

Invloed van de pedagogisch-didactische concepten van de leraar op de: ▶	Totale agressie			Reactieve agressie			Proactieve agressie		
	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N
Ongeacht schooltype	,36*	,018	43	,08	NS	43	,43**	,007	43
Regulier en speciaal basisonderwijs	,29	NS	29	,10	NS	29	,30	NS	29
Speciaal onderwijs in REC cluster 4	,40	NS	14	-,09	NS	14	,61*	,022	14
Invloed van zijn beleving van de schoolorganisatie en teamfunctioneren op de: ▶	Totale agressie			Reactieve agressie			Proactieve agressie		
	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N
Ongeacht schooltype	,06	NS	43	-,13	NS	43	,19	NS	43
Regulier en speciaal basisonderwijs	,00	NS	29	-,10	NS	29	,15	NS	29
Speciaal onderwijs in REC cluster 4	-,62*	,019	14	-,48*	,083	14	-,55*	,043	14

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$  °  $p \leq .10$  NS = niet significant

Over het algemeen blijken de pedagogisch-didactische concepten van de leraar 36 procent samenhang te vertonen met de effectiviteit van zijn aanpak van de agressie ( $p = .018$ ), in het bijzonder met de afname van de proactieve agressie ( $r_s = .43$ ;  $p = .007$ ). En hoewel de leraren uit het basis- en het speciaal onderwijs in hun concepten niet van elkaar te onderscheiden zijn, is er in het basisonderwijs geen relatie tussen de onderlinge verschillen in hun pedagogische concepten bij de leraren en de effectiviteit van hun aanpak van agressie, maar in het speciaal onderwijs op één agressievorm wel: de afname van de proactieve agressie in het zmk-onderwijs hangt voor 61 procent samen met de pedagogische concepten bij de leraren ( $p = .022$ ).

De mate waarin de leraar steun voor zijn aanpak zegt te ondervinden in schoolorganisatie en van collega's is in het basisonderwijs relatief hoog en heeft daar dan geen invloed meer op de effectiviteit van zijn aanpak. Die leraren in het speciaal onderwijs (zmk) die wel enig vertrouwen in de schoolorganisatie hebben en steun van collega's zeggen te ondervinden rapporteren echter, tegen de verwachting in, dat zij hun aanpak van de totale, van de reactieve en van de proactieve agressie als minder effectief ervaren (Spearman's Rho en p-waarden respectievelijk  $r_s = -.62$ ,  $p = .019$ ;  $r_s = -.48$ ,  $p = .083$  en  $r_s = -.55$ ,  $p = .043$ ).

De beleving van ondersteuning door schoolorganisatie en schoolteam door de leraar blijkt ten slotte niet samen te hangen met de hierboven besproken werkelijk gerealiseerde mate van ondersteuning en begeleiding (Pearson's productmoment correlatie;  $r = -.19$ ;  $p = .227$ ).

Het basis- en het speciaal onderwijs verschillen niet in de frequentie waarin de PAD-lessen worden gegeven (Mann-Whitney Toets;  $U = 204,50$ ;  $p = .426$ . De lesfrequentie blijkt, getoetst met Spearman's rangcorrelatie, noch in het algemeen, noch schooltype-

specifiek samen te hangen met de gerealiseerde agressievermindering.

In het basisonderwijs lijken de PAD-materialen beter zichtbaar aanwezig te zijn dan in het speciaal onderwijs (zmok):  $U = 152,50$ ;  $p = .059$ . Dit leidt echter evenmin tot een in (een van) beide schooltypes (middels Spearman's rangcorrelatietoets) aantoonbare relatie tussen de materiaalzichtbaarheid en de afname van de agressie na twee jaar PAD-lessen. Of de geobserveerde leraren in het basis- en het speciaal onderwijs in hun omgangsstijl met de leerlingen onderling verschillen is eveneens getoetst met de Mann-Whitney U toets. Er bleken geen verschillen te kunnen worden aangetoond.

De pedagogische omgangsstijl tijdens de PAD-les bleek met Spearman's rangcorrelatietoets geen samenhang te vertonen met de afname van de agressie. De omgangsstijl van de leraar tijdens de rekenles bleek daarentegen wel (sterk) te correleren met de effectiviteit van zijn aanpak (zie Tabel 10.8).

Tabel 10.8 Samenhang (Spearman's Rho) tussen de geobserveerde pedagogische omgangsstijl tijdens de rekenles en de afname van de agressie bij de leerlingen met sterk externaliserende problematiek na twee jaar PAD

Invloed van de geobserveerde omgangsstijl tijdens de rekenles op de: ►	Ongeacht schooltype			Regulier en speciaal basisonderwijs			Speciaal onderwijs REC 4 (zmok)		
	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N	$r_s$	p	N
Afname van de:									
<b>Totale agressie</b>	,42**	,002	44	,41*	,012	30	,52*	,028	14
<b>Reactieve agressie</b>	,40**	,004	44	,44**	,007	30	,20	NS	14
<b>Proactieve agressie</b>	,19	NS	44	,09	NS	30	,53*	,027	14

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$  NS = niet significant

Er is geen relatie tussen de omgangsstijl tijdens de rekenles en de realisatie van PAD-coördinatie en -praktijkbegeleiding (Mann-Whitney  $U = 291,50$ ;  $p = .650$ ). In het basisonderwijs is er ook geen samenhang tussen de omgangsstijl van de leraar tijdens de rekenles en het al dan niet door hem gevolgd hebben van een PAD-cursus ( $U = 251,00$ ;  $p = .231$ ); in het speciaal onderwijs is die relatie echter wel aantoonbaar ( $U = 9,00$ ;  $p = .041$ ). Tussen de pedagogisch-didactische concepten van de leraar en zijn omgangsstijl tijdens de rekenles bestaat in deze onderzoeksgroep geen verband; noch ongeacht het onderwijstype (Spearman's  $r_s = .15$ ;  $p = .164$ ), noch in het basisonderwijs ( $r_s = .14$ ;  $p = .219$ ). Ten slotte kon in het basisonderwijs ook geen samenhang tussen de omgangsstijl tijdens de rekenles en het vertrouwen van de leraar in de school worden aangetoond ( $r_s = .15$ ;  $p = .164$ ); in het speciaal onderwijs REC cluster 4 bleek er daarentegen een sterke negatieve samenhang tussen de omgangsstijl van de leraren en hun vertrouwen in schoolorganisatie en teamfunctioneren ( $r_s = -.73$ ;  $p = .002$ ;  $N = 14$ ).

## 10.5 Discussie

In dit hoofdstuk is nagegaan of er school- en leerlinggerelateerde factoren te identificeren zijn die de deels schooltype-afhankelijke effectiviteit van PAD op de agressieontwikkeling van jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag in het primair onderwijs verklaren. Daarbij bleek dat op de bij dit onderzoek betrokken scholen, die het PAD-leerplan al een aantal jaren hanteren, zowel het niet (meer) voldoen aan algemene implementatievoorwaarden als het denken en praktisch handelen van de individuele leraar, samenhang vertoonde met de effectiviteit van de aanpak.

Uit de resultaten van de statistische toetsing kan een aantal conclusies worden getrokken en kunnen mogelijke implicaties voor de invoerings- en begeleidingspraktijk worden geformuleerd. Bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten moet echter worden benadrukt dat het merendeel van deze studie uitsluitend is uitgevoerd bij de experimentele groep van het effectiviteitsonderzoek van het PAD-leerplan. Niet alleen kunnen op grond van de statistisch aangetoonde relaties geen conclusies worden getrokken over het causale karakter van de gevonden samenhang, bij het gehanteerde onderzoeksdesign kunnen er ook geen uitspraken gedaan worden of de gevonden samenhang de effectiviteit van PAD ten opzichte van de aanpak in de controlegroep verklaart. De gevonden samenhang tussen enkele implementatiefactoren en de effectiviteit van PAD lijkt inhoudelijk weliswaar moeilijk anders verklaard te kunnen worden dan met een oorzakelijk verband, maar uitsluitend op grond van de kwantitatieve gegevens zijn dergelijke conclusies niet te trekken. Soms wordt de aard van de gevonden relatie eerst nader geanalyseerd, waarna de inhoudelijk meest waarschijnlijke conclusie wordt gepresenteerd. Een tweede kritische kanttekening betreft het aantal bij deze studie betrokken proefpersonen, het geringe aantal betrokken leraren en het grote aantal toetsen dat is uitgevoerd om mogelijke verbanden te achterhalen. Er kan daardoor niet volledig uitgesloten worden dat sommige gevonden verbanden toch toegeschreven moeten worden aan toevalseffecten (*chance*). Dit pleit voor vervolgonderzoek naar de exacte aard van een dergelijke samenhang. Wel wijzen alle gevonden verbanden in dezelfde richting, namelijk dat school- en leraarfactoren een belangrijke invloed hebben op de effectiviteit van de aanpak. Zowel statistisch als inhoudelijk met elkaar samenhangende verbanden zullen dan waarschijnlijk het meest relevant zijn. De observaties in de schoolpraktijk en de vragenlijsten zijn vaak bij een slechts beperkt deel van de oorspronkelijke onderzoeksgroep afgenomen. De onderzoeksresultaten op basis van de observaties moeten daarom voorzichtig worden geïnterpreteerd, de generalisatiewaarde ervan is mogelijk beperkt. Zeker voor het speciaal onderwijs impliceert dat, dat de resultaten niet zonder meer algemeen geldend zijn, ondanks een incidenteel hoge significantie. De gevonden verbanden in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen moeten slechts beschouwd worden als een aanwijzing dat een verklaring voor (het ontbreken van) effectiviteit van PAD mogelijk mede gevonden kan worden in school- en leraarspecifieke factoren. De gevonden samenhangen zijn waarschijnlijk wel een

situatiespecifieke verklaring; in hoeverre er bij andere leraren in het zmk-onderwijs vergelijkbare omstandigheden en processen een belangrijke rol spelen bij de effectiviteit van de aanpak moet in nieuw onderzoek worden nagegaan.

Een algemene conclusie die (op basis van de steeds in dezelfde richting wijzende resultaten) wel uit dit deelonderzoek getrokken kan worden, is dat twee implementatieaspecten ook bij een meer routinematig gebruik van PAD verband blijven houden met de effectiviteit ervan. Het hebben gevolgd van een aanpakgerelateerd scholingstraject en het organiseren van ondersteuning en begeleiding van leraren zijn positief gecorreleerd met de vermindering van de agressie van de leerlingen, zoals gerapporteerd door de leraar. Dat, ook na de eerste invoeringsfase van PAD, deze optimale schoolomstandigheden de effectiviteit van de aanpak positief beïnvloeden lijkt de meest plausibele interpretatie. De alternatieve verklaring van de gevonden samenhang, namelijk dat de door het schoolmanagement ervaren effectiviteit van PAD heeft geleid tot de beslissing de faciliteiten met betrekking tot scholing en ondersteuning van leraren uit te breiden, is in contacten met het onderwijsveld nooit vernomen (hoewel strikt genomen niet uit te sluiten). Ook zijn er geen aanwijzingen dat er een derde omstandigheid is die zowel de effectiviteit van de aanpak als de implementatievoorwaarden positief beïnvloedt.

De relatie tussen de satisfactie van de leraar over PAD en de effectiviteit van de aanpak is, ongeacht het schooltype, opvallend sterk; in het bijzonder de samenhang met de proactieve agressie. De kernvraag betreft dan de aard van de relatie tussen de satisfactie (halverwege het onderzoek gemeten) en de leereffecten van het PAD-leerplan: In hoeverre bepaalt de mening van de leraren over PAD de effectiviteit van hun aanpak, in casu de gedragsbeoordelingen op de PRPA bij de eindmeting? Of beïnvloedt uitsluitend de ervaring met PAD in het eerste onderzoeksjaar de mening over PAD? Het lijkt ons onwaarschijnlijk dat de satisfactie bij de desbetreffende leraar volledig wordt bepaald door de resultaten bij de sterk externaliserende leerlingen in dit onderzoek. Er is bij de meting van de satisfactie namelijk geen relatie gelegd met specifieke leerlingen, maar gevraagd naar de algemene indruk van de leraar over het leerplan. De satisfactie van de leraar hangt evenmin samen met de mate van psychosociale problematiek van de bij dit onderzoek betrokken externaliserende leerlingen uit zijn klas. En hij was ook niet op de hoogte van de resultaten van de agressiemetingen in zijn klas. De leraar kon zijn oordeel dus slechts baseren op een globale, gemiddelde indruk van zijn ervaringen in dat en in de afgelopen jaren en op zijn verwachtingen over het komende jaar. Het lijkt dan ook waarschijnlijker dat er een wederkerig causale relatie bestaat tussen eerdere ervaringen, het verwachtingspatroon van de leraar, zijn pedagogisch handelen met PAD en de effectiviteit van het leerplan zoals hij deze in het jaar ervoor in zijn gehele klas heeft ervaren. Satisfactie lijkt daarmee een intermediërende variabele te zijn die, naast de inhoud van het leerplan, de effectiviteit van de aanpak met het PAD-leerplan bepaalt voor de leerlingen met sterk externaliserende gedragsproblemen.

De vermoedelijke wederkerigheid van de causale aard van deze relatie wordt bevestigd in een schooltypespecifieke analyse. De verschillen in effectiviteit tussen het basis- en het

speciaal onderwijs, vooral op de proactieve agressie in het eerste onderzoeksjaar, zouden het verschil in de direct daarna gemeten satisfactie tussen beide schooltypes goed kunnen verklaren. Anderzijds, binnen het regulier en speciaal basisonderwijs lijkt de satisfactie over PAD, gemeten aan het begin van dat onderzoeksjaar, de effectiviteit van PAD op de gemiddelde afname van de proactieve agressie na het tweede jaar voor een deel te voorspellen. De onderlinge verschillen tussen de leerlingen in het basisonderwijs nemen gedurende de twee onderzoeksjaren beperkt toe of blijven nagenoeg gelijk, zo blijkt uit de data van het effectiviteitsonderzoek (zie hoofdstuk 7). De satisfactie hangt in het basisonderwijs eveneens waarschijnlijk maar beperkt samen met de verschillen in agressieontwikkeling tussen de leerlingen (een samenhang op het niveau van een trend). In de zmk-scholen, met hun specifieke leerlingpopulatie, zijn de leraren zeer ontevreden over de aanpak met PAD, hebben (al dan niet terecht) over het algemeen lage verwachtingen van het effect van PAD. Maar hoewel de aanpak met het PAD-leerplan volgens hun oordeel na twee jaar niet effectiever is dan de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen rapporteren de leraren wel een gemiddelde afname in de totale en de reactieve agressie en een vrijwel gelijkblijvend niveau van de proactieve agressie. De spreiding in agressie wordt tussen de zmk-leerlingen na twee jaar echter wel overal (veel) groter (hoofdstuk 7). Deze groter wordende onderlinge verschillen tussen de zmk-leerlingen voor wat betreft de ontwikkeling van de totale agressie en van de proactieve agressie blijken een goede samenhang te hebben met de mening van de leraar in het speciaal onderwijs voor zmk over de toepasbaarheid van het PAD-leerplan bij zijn leerlingen: hoe hoger zijn satisfactie, hoe meer de totale en de proactieve agressie volgens de leraar afneemt (zie Tabel 10.6). Als ook hier sprake is van een wederkerig causale relatie wordt een in hoofdstuk 6 gegeven mogelijke verklaring voor het ontbreken van de effectiviteit van PAD in het speciaal onderwijs aan zmk genuanceerd. Het ontbreken van de effectiviteit van PAD in cluster 4 ten opzichte van de aanpak in de controlegroepscholen is dus niet volledig toe te schrijven aan de veronderstelling dat PAD in zijn opzet niet bruikbaar is in dit onderwijstype door de verdichte en zwaardere problematiek van deze leerlingpopulatie. Mogelijk speelt de groepssamenstelling in het zmk wel een rol in de oordeelsvorming van de leraar over de toepasbaarheid van PAD in dit onderwijstype, maar een eventuele relatie tussen de problematiek van de populatie van dit speciaal onderwijstype en de effectiviteit van PAD lijkt sterk ingekleurd te worden door school- en leraarspecifieke factoren.

De relatie tussen de pedagogisch-didactische concepten van de leraar in het speciaal onderwijs aan zmk en de effectiviteit van zijn aanpak op de ontwikkeling van de proactieve agressie wijst in dezelfde richting. Het lijkt hier evenmin aannemelijk dat de onderlinge verschillen in concepten tussen de leraren voortkomen uit de hen tijdens het eerste onderzoeksjaar gebleken verschillen in effectiviteit van PAD bij een klein aantal van hun leerlingen of dat zij bijvoorbeeld via de satisfactie over PAD tot stand zijn gekomen. De aard van de invloed van de pedagogisch-didactische concepten op de agressieontwikkeling is daarmee waarschijnlijk eveneens causaal. Deze vermoedelijk

causale relatie is over het algemeen schooltype-onafhankelijk, hoewel situatiespecifieke omstandigheden de invloed van deze leraargebonden factor mogelijk wel versterken. Bij de leraren in het zmk in dit onderzoek is de samenhang tussen hun pedagogisch-didactische concepten en de effectiviteit van PAD op de proactieve agressie namelijk opvallend (een correlatie van .61).

Situatie- en leraarspecifieke omstandigheden zouden ook een verklaring kunnen zijn voor de opvallende negatieve correlatie tussen het vertrouwen in de schoolorganisatie en de effectiviteit van PAD in het zmk-onderwijs. Een nadere analyse van de ruwe data geeft echter geen aanwijzingen in deze richting: De leraren die, in vergelijking met hun collega's, een laag vertrouwen in de school hebben, wijken in hun scores op de andere school- en leraargerelateerde variabelen niet eveneens af van de gemiddelde scores in dit schooltype. Er is daarmee geen verklaring gevonden voor het in het speciaal onderwijs gevonden negatieve verband tussen de beleving van de schoolorganisatie en van het teamfunctioneren en de effectiviteit van de PAD-aanpak.

Als het gaat om de in de onderwijspraktijk geobserveerde PAD-gerelateerde omgangsstijlkenmerken bleek, dat die leraren die zich deze pedagogische stijl zodanig eigen hadden gemaakt dat zij deze ook zichtbaar tijdens een les met een geheel andere inhoud vertoonden, de agressie van hun leerlingen effectiever beïnvloedden dan leraren die deze omgangsstijlkenmerken nauwelijks of uitsluitend tijdens de PAD-lessen vertoonden. Dit was niet alleen in het basisonderwijs aantoonbaar, maar ook in het speciaal onderwijs (zmk). Deze conclusie is wederom opvallend, omdat de aanpak middels PAD in het zmk-onderwijs in eerder onderzoek niet effectiever was gebleken dan de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen. Vermeldenswaard is verder dat een aantal in theorie belangrijke omgangsstijlaspecten ter verhoging van de interne consistentie van het instrument uit de definitieve versie van de observatielijst is verwijderd, omdat de score op deze items bij alle leraren zeer laag was. Juist op de twee PAD-specifieke omgangsstijlaspecten 'Vertonen van voorbeeldgedrag door de leraar', zoals het uiten van eigen gevoelens en het expliciteren van afwegingen en het 'ingaan op gevoelens bij de leerlingen' in allerlei les- en dagelijkse situaties is wellicht nog winst te behalen.

Er kan op basis van dit onderzoek geen uitspraak gedaan worden in hoeverre de verschillen in pedagogische omgangsstijl de gevonden verschillen in effectiviteit van de aanpak tussen de experimentele en de controlegroep geheel of gedeeltelijk verklaren. In de controlegroepscholen zijn immers geen observaties van de pedagogische omgangsstijl uitgevoerd. Wel wijst deze uitkomst nogmaals in de richting van leraar- en schoolfactoren die, ook in het speciaal onderwijs, van belangrijke invloed zijn op de effectiviteit van PAD.

## 11 De effectiviteit van PAD volgens de ouders

Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2007). De effectiviteit van PAD volgens de ouders. *Ongepubliceerd manuscript*.

### Samenvatting

In dit hoofdstuk is nagegaan of de mate waarin de school de ouderbetrokkenheid bij PAD heeft gestimuleerd van invloed is op het oordeel van de ouders over de effectiviteit van PAD in de thuissituatie. Noch de organisatie van ouderbijeenkomsten, noch het hanteren van schriftelijke informatie, noch het verstrekken van thuisopdrachten blijkt verband te houden met het oordeel van de ouders over de agressieve gedragsontwikkeling van hun kind. Er worden suggesties voor nieuw onderzoek gedaan.

### 11.1 Inleiding

In hoofdstuk 7 is beschreven dat niet uitsluitend de leraren, maar ook de ouders hun indrukken van het agressief gedrag van de kinderen gedurende de twee onderzoeksjaren rapporteerden. In het speciaal onderwijs in REC cluster 4, in casu het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, bleek PAD noch volgens de leraren, noch volgens de ouders effectief. Deze aanpak was volgens de leraren in het regulier en speciaal basisonderwijs in hun praktijksituatie echter wel effectief. De bevindingen van de ouders van leerlingen in het basisonderwijs kwamen echter niet overeen met het oordeel van de leraren over de gedragsveranderingen. Bij de proactieve agressie werden er door deze ouders geen significante verschillen in gedragsverandering tussen beide onderzoeksgroepen waargenomen. Volgens de ouders van de basisschoolleerlingen uit de controlegroep was na twee jaar zowel de totale agressie als het reactief agressief gedrag zelfs sterker verminderd dan dat van de basisschoolkinderen uit de experimentele groep (p-waarden respectievelijk .021 en .042). Hier voor werd geen bevredigende verklaring gevonden.

### 11.2 Leren door informeren?

Er wordt nu nagegaan of de mate waarin de ouders door de school betrokken zijn bij het stimuleren van sociaal inzicht en gedrag middels het PAD-leerplan, een relatie heeft met de effectiviteit van PAD volgens de ouders. Het informeren en in beperkte mate begeleiden van ouders zou een aantal, soms aan elkaar tegengestelde processen ten gevolge kunnen hebben. De meest voor de hand liggende redenering is dat de informatie en doelgerichte PAD-activiteiten ouders enige steun bieden bij hun benadering van hun agressieve kind. Ofwel hun aanpak van het kind zou werkelijk aan effectiviteit kunnen



winnen, ofwel de ouders zouden meer gefocust worden op gedragsveranderingen die door PAD gepropageerd worden. De mate van informatie zou in beide gevallen een positieve invloed kunnen hebben op waarneming door de ouders van minder agressief gedrag. Een meer op elkaar afgestemde pedagogische aanpak van ouders en leraren zou mogelijk ook een waarneembaar positief effect kunnen hebben op het gedrag van het betreffende kind in de schoolsituatie. Leraren en scholen die de ouders regelmatig informeren en hen intensief, op verschillende manieren proberen te betrekken bij de pedagogische aanpak met behulp van de PAD-principes zouden mogelijk effectiever zijn in het realiseren van een vermindering van de agressie, ook zoals deze door de leraren wordt waargenomen. Het is echter ook mogelijk dat door het verstrekken van PAD-ouderinformatie en de beperkte begeleiding een irrealistisch verwachtingspatroon bij de ouders geschapen is: met deze aanpak zou het agressieve gedrag van hun kind snel verminderen! De werkelijkheid kan dan zwaar zijn tegengevallen, waardoor het in realiteit ongewijzigde of mogelijk zelfs in geringe mate verbeterde gedrag de ouders niet meer opvalt en de ouders uitsluitend nog de agressieve momenten waarnemen. Een andere mogelijkheid is dat de pedagogische uitgangspunten van PAD en de informatie hierover vanuit de school door sommige ouders mogelijk zelfs als een *top-down* opgelegde interventie ervaren kunnen worden en dat dat tot weerstand heeft geleid. Deze laatste processen zouden er dan toe geleid kunnen hebben dat de mate van informatie aan de ouders negatief samenhangt met de waarneming door hen van minder agressief gedrag. Veelvuldig maar slechts globaal geïnformeerde ouders rapporteren, teleurgesteld of opstandig, juist een toename van agressie bij hun kinderen. Deze mogelijke processen bij de ouders leiden niet tot een eenduidige reactie in de interpretatie van het leerlinggedrag bij de leraren. Vermoedelijk zal er dan geen relatie worden aangetroffen tussen de mate waarin de ouders door de school bij PAD worden betrokken en de agressieafname zoals deze door de leraren is waargenomen.

### 11.3 Toetsing

Er moet dus onderzocht worden of de mate waarin de school de ouders bij de aanpak middels PAD betreft, samenhangt met het oordeel van de ouders en met het oordeel van de leraren over de agressieontwikkeling. Dit mogelijke verband is onderzocht in de experimentele groep, waar in beide onderzoeksjaren de ontwikkeling van agressief gedrag van de leerlingen op school (volgens de leraren) en buiten de schoolsituatie (door de ouders) in kaart is gebracht met behulp van de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression PRPA (Kempes et al., 2006). De mate waarin ouders door de school betrokken worden bij de PAD-aanpak om de agressie bij hun kinderen te verminderen is halverwege het onderzoek in kaart gebracht door een aantal items op de vragenlijst voor de leraren. Deze vragen betroffen de wijze waarop ouders door de school schriftelijk worden geïnformeerd (niet of nauwelijks; door middel van stan-

daardinformatie of tevens met informatie ‘op maat’), de organisatie van gespreksgroepen, oudercursussen of andere ondersteuning van ouders en het al dan niet meegeven van ‘huiswerkopdrachten’ aan de kinderen over sociaal-emotionele aspecten waar zij met hun ouders over moesten praten of die zij in de thuissituatie moesten oefenen. Of het basis- en het speciaal onderwijs onderling verschilden in de wijze en mate waarin zij ouders bij de PAD-aanpak betrokken, is steeds getoetst met een Mann-Whitney U-toets (op een alpha-niveau van .05). De mogelijke samenhang tussen enerzijds de diverse vormen van informatie aan de ouders en andere activiteiten om de ouders bij de aanpak met PAD te betrekken en anderzijds de ontwikkeling van agressief gedrag zoals door de ouders en door de leraren is gerapporteerd, is tweezijdig getoetst met Spearman’s rangcorrelatie ( $\alpha = .05$ ). Bij de ouderoordelen is hiertoe besloten omdat door hen zowel een positief als negatief verband betekenis heeft; bij de leraren omdat in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (REC cluster 4) in eerdere deelstudies een aantal malen tegengesteld aan de verwachting is gerapporteerd. Wel worden steeds samenhangen op het niveau van een trend in de tabellen weergegeven, zodat thema’s voor vervolgonderzoek opgespoord kunnen worden. Gezien de geringe leerlingaantallen in de diverse deelgroepen en de niet altijd optimale responspercentages van de vragenlijsten kan het net niet bereiken van het verwerpingsniveau van de nulhypothese ook het gevolg zijn van onvoldoende *power*.

## 11.4 Resultaten

De mate waarin ouders betrokken worden in de aanpak van de agressie middels het PAD-leerplan verschilt niet tussen het basis- en het speciaal onderwijs voor wat betreft de schriftelijke informatievoorziening en de opdrachten die de leerlingen in de thuis-situatie moeten uitvoeren. In alle bij dit onderzoek betrokken scholen voor speciaal onderwijs (zmok) die PAD hanteerden werden echter, in tegenstelling tot de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs, structureel gespreksgroepen voor ouders georganiseerd, al dan niet met cursorische activiteiten. Voor de getoetste verschillen tussen de scholen, zie Tabel 11.1.

Tabel 11.1 Mann-Whitney U toets: Verschillen tussen het basis- en het speciaal onderwijs in de mate waarin ouders betrokken worden bij de PAD-aanpak

	Schriftelijke informatie			Ouderbijeenkomsten			Thuisopdrachten via IIn		
	N	U	Sig.	N	U	Sig.	N	U	Sig.
Basisonderwijs	42	265,50	NS	41	203,00	,023*	32	215,00	NS
Speciaal onderwijs (REC cluster 4)	14			14			14		

\*  $p \leq .05$  NS = niet significant

In hoeverre deze structurele vormen van ouderbetrokkenheid een samenhang hebben met de afname van de agressie is voor de totale experimentele groep en per schooltype twee keer getoetst: eenmaal voor de afname van de agressie zoals deze is gerapporteerd door de leraren (Tabel 11.2) en eenmaal voor de agressieontwikkeling volgens de ouders (Tabel 11.3). Door de leerlinguitval in het tweede onderzoeksjaar zijn de resultaten op geringere aantallen data gebaseerd.

Tabel 11.2 Spearman's Rho: Samenhang tussen de mate waarin de ouders betrokken worden bij de PAD-aanpak en de effectiviteit van PAD volgens de leraren van leerlingen in de experimentele groep

Afname van de: ▼		M	SD	Schriftelijke informatie			Ouderbijeenkomsten			Thuisopdrachten via IIn		
				N	R <sub>s</sub>	Sig.	N	R <sub>s</sub>	SIG	N	R <sub>s</sub>	Sig.
Ongeacht schooltype	Totale agressie	9,39	13,75	44	,13	NS	44	-,09	NS	38	-,07	NS
	Reactieve agressie	2,41	4,13	44	,20	NS	44	-,16	NS	38	-,07	NS
	Proactieve agressie	1,59	3,56	44	-,01	NS	44	,00	NS	38	,04	NS
Regulier en speciaal basis-onderwijs	Totale agressie	11,71	14,63	30	,31	NS	30	,03	NS	24	-,33	NS
	Reactieve agressie	2,63	4,72	30	,32	NS	30	-,13	NS	24	-,24	NS
	Proactieve agressie	2,40	3,28	30	,17	NS	30	,20	NS	24	-,13	NS
Speciaal onderwijs (zmk)	Totale agressie	4,41	10,43	14	-,43	NS	--	--	--	14	,50	NS
	Reactieve agressie	1,93	2,56	14	-,21	NS	--	--	--	14	,28	NS
	Proactieve agressie	-,14	3,63	14	-,47	NS	--	--	--	14	,45	NS

NS = niet significant

Op geen enkel aspect van het betrekken van de ouders bij de PAD-aanpak kan op een verwerpingsniveau van  $\alpha \leq .05$  een verband met de ontwikkeling van de agressie volgens de waarneming door de leraren worden aangetoond; noch in het basis-, noch in het speciaal onderwijs. In het regulier en speciaal basisonderwijs is er wel een relatie aantoonbaar tussen de mate waarin de ouders de totale agressie en meer in het bijzonder de reactieve agressie zien afnemen en het geven van verwerkingsopdrachten aan leerlingen om deze in de thuissituatie te bespreken en te oefenen.

Tabel 11.3 Spearman's Rho: Samenhang tussen de mate waarin de ouders betrokken worden bij de PAD-aanpak en de effectiviteit van PAD volgens de ouders van leerlingen in de experimentele groep

Afname van de: ▼		M	SD	Schriftelijke informatie			Ouderbijeenkomsten			Thuisopdrachten via IIn		
				N	R <sub>s</sub>	SIG	N	R <sub>s</sub>	Sig.	N	R <sub>s</sub>	Sig.
Ongeacht schooltype	Totale agressie	1,30	8,02	30	,01	NS	30	-,27	NS	24	,11	NS
	Reactieve agressie	0,51	3,19	34	-,05	NS	34	-,28	NS	28	,24	NS
	Proactieve agressie	0,31	1,75	32	,01	NS	32	-,17	NS	26	-,05	NS
Regulieren speciaal basis-onderwijs	Totale agressie	1,15	7,99	20	,15	NS	20	,14	NS	14	,56 <sup>*</sup>	,036
	Reactieve agressie	,24	3,23	22	-,08	NS	22	-,37	,094 <sup>*</sup>	16	,54 <sup>*</sup>	,031
	Proactieve agressie	,36	1,50	21	,11	NS	21	-,22	NS	15	,40	NS
Speciaal onderwijs (zrnok)	Totale agressie	1,70	8,53	10	-,34	NS	--	--	--	10	-,50	NS
	Reactieve agressie	1,17	3,13	12	,05	NS	--	--	--	12	-,22	NS
	Proactieve agressie	,18	2,36	11	-,09	NS	--	--	--	11	-,4	NS

\*  $p \leq .05$  °  $p \leq .10$  NS = niet significant

## 11.5 Conclusie en discussie

Blijkbaar houdt de waarneming van de agressieontwikkeling van hun kind nauwelijks verband met de wijze waarop en de mate waarin de school de ouders betrok bij hun aanpak middels PAD: Alleen in het basisonderwijs is een positieve relatie tussen het verstrekken van huiswerkopdrachten en de waarneming van een afname van de totale en de reactieve agressie aangetroffen. De afname van deze vormen van agressie is in de controlegroep in het basisonderwijs echter groter. Er is daarmee geen verklaring gevonden voor het ontbreken of de zelfs tegengestelde effectiviteit van PAD in het basisonderwijs. De aanbeveling in hoofdstuk 7, om te zoeken naar wegen om het binnen de onderwijssituatie verbeterde gedrag van de leerlingen naar andere situaties te doen generaliseren en nader onderzoek hiernaar te doen, blijft dan ook onverkort gehandhaafd.

De zeer zwakke, trendmatige samenhang tussen de mate van informatievoorziening aan de ouders en het leraaroordeel over de agressieontwikkeling is naar onze mening een mogelijke aanleiding om ook daar in een vervolgonderzoek aandacht aan te besteden. De tegenstrijdige signalen vanuit het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen vragen eveneens om nader onderzoek naar de in dit onderwijstype bijzondere situatie.

## 12 De breedte van het PAD

Louwe, J.J. & Overveld, C.W. van (2007). De breedte van het PAD: Effecten van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op met agressie samenhangende psychosociale problematiek. *Ongepubliceerd manuscript*.

### Samenvatting

De oorspronkelijke versie van het PAD-leerplan, het PATHS-curriculum, heeft volgens diverse Amerikaanse onderzoeken effect op meerdere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De vraag is nu of het Nederlandse leerplan ook invloed heeft op andere, met het externaliserend gedrag van de kinderen uit deze onderzoeksgroep samenhangende kindgerelateerde variabelen. Uit een toetsing blijkt echter dat PAD geen effect heeft op de ontwikkeling van de psychosociale problematiek zoals gemeten met diverse syndroomschalen van de Teacher Report Form. Het schooltype blijkt in dezen geen rol te spelen. Een verklaring voor deze resultaten wordt gevonden in het schaalontwerp van het meetinstrument TRF. Ten slotte wordt een aanbeveling voor nader onderzoek naar de effectiviteit van PAD op psychosociale problematiek gedaan.

### 12.1 Inleiding

Het PAD-leerplan (Greenberg et al., 1987b) is in de Verenigde Staten op meerdere aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling onderzocht en effectief bevonden. Voor een overzicht, zie hoofdstuk 3. In de voorgaande hoofdstukken in deze dissertatie wordt verslag gedaan van een quasi-experimenteel onderzoek naar de invloed van PAD op de ontwikkeling van agressief gedrag in het Nederlandse primair onderwijs. In het regulier en speciaal basisonderwijs bleek PAD, naar het oordeel van de leraren, effectief in het terugdringen van zowel de reactieve als van de proactieve agressie bij jongens met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen. Daarmee wordt vervolgens de vraag opgeroepen of PAD uitsluitend effectief is in het verminderen van de agressie, of dat PAD in deze onderzoeksgroep ook invloed heeft gehad op andere, met agressie samenhangende psychosociale problematiek bij de leerlingen. Daarbij moet tevens oog zijn voor eventuele schooltypespecifieke verschillen. Hoewel dit geen rechtstreekse invloed had op de effectiviteit van PAD in het bestrijden van de agressie, bleken de onderzochte jongens uit het speciaal onderwijs namelijk wel een zwaardere of gecompliceerdere problematiek te hebben dan de geselecteerde leerlingen uit het basisonderwijs (zie hoofdstuk 9). De invloed hiervan op de eventuele effectiviteit van PAD op de overige psychosociale problemen is onbekend.

## 12.2 De gehanteerde onderzoeksopzet

### Design

In hoofdstuk 7 vergeleken we de ontwikkeling van agressief gedrag bij leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen in een aantal scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en voor speciaal onderwijs, die gedurende twee jaar al dan niet PAD aangeboden kregen. Daarbij is een *quasi-experimenteel design* gehanteerd. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voor-meting uitgevoerd, twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting.

Onder toepassing van PAD is in deze studie verstaan het gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit PAD door de eigen groepsleerkracht in een onderwijsleersituatie. In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast (*'treatment-as-usual'*). Bij de selectie van deze controlegroepscholen was een doelgerichte en teamgedragen aanpak een belangrijk criterium. Zo hanteerden deze scholen, naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangs- en werkregels, een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen, een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of worden er lessen verzorgd over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD. De inhoud van deze *treatment-as-usual*, die steeds schoolspecifiek is vormgegeven, is in dit onderzoek niet nader op effectiviteit van de mogelijke onderdelen geanalyseerd. De data van dit onderzoek worden ook bij deze deelstudie gehanteerd.

### Proefpersonen

De werving van de scholen voor selectie van de proefpersonen in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001-juni 2002 in het Nederlandse primair onderwijs. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 (voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren). Uit deze laatste categorie werden scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) gekozen: sterk externaliserende gedragsproblematiek is het hoofdkenmerk van de populatie op dit type scholen. Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes heeft namelijk gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn op de betrokken scholen alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen op ten minste *borderline*-niveau op de TRF (Teacher Report Form; Verhulst et al., 1997). Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden echter van het onderzoek uitgesloten.

Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 130 leerlingen. Vijftientig leerlingen vielen gedurende het eerste onderzoeksjaar af; in het tweede onderzoeksjaar negen leerlingen. Van deze in totaal 34 uitvallers maakten er 15 deel uit van de experimentele groep. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, de organisatie van het onderzoek of een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen. Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen afkomstig van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 11, 17 en 14 leerlingen. De controlegroep bestond uit in totaal 54 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs, met respectievelijk 9, 21 en 24 leerlingen.

### Meetinstrumenten

Voor de selectie van proefpersonen met externaliserend gedrag, maar ook om de bredere psychosociale problematiek van leerlingen in kaart te brengen is de Teachers Report Form TRF (Verhulst et al., 1997) gehanteerd. De schaal *Externaliseren* van de TRF is een indicator voor zowel normafwijkend-delinquent als voor agressief gedrag; de schaal *Internaliseren* voor somatische klachten met teruggetrokken-depressief en angstig-depressief gedrag; de schaal *Totale Problemen* is ten slotte een cumulatie van alle gedragsschalen. De TRF is een internationaal geaccepteerde vragenlijst die gehanteerd wordt bij het formuleren van diagnostische vragen en accurate informatie oplevert over de meest voorkomende internaliserende en externaliserende stoornissen. Tevens kan deze lijst goed worden gebruikt om comorbiditeit in kaart te brengen (Van der Gaag et al., 2006). Aan de leraren van de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen is gevraagd om de TRF bij aanvang en na afloop van het onderzoek in te vullen.

De *intelligentie* van deelnemers werd geschat middels een verkorte vorm van de WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Daarbij zijn de genormaliseerde standaardscores gehanteerd. Als maat voor *cumulatie van risicofactoren* voor zwaar probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orobio de Castro et al., 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor ernstige agressieve gedragsproblemen. De interne consistentie van deze Signaleringslijst bleek in dit onderzoek uitstekend ( $\alpha = .90$ ).

## 12.3 Toetsing

In een eerste analyse gaan we met een t-toets na wat de verschillen in leerlinggerelateerde factoren bij de beginmeting zijn tussen de experimentele en de controlegroep, ongeacht het schooltype (Tabel 12.1). In de controlegroep (ongeacht schooltype) blijken de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen ouder en minder intelligent dan in de experimentele groep.

Tabel 12.1 Verschillen bij aanvang van het onderzoek tussen experimentele groep en controlegroep op een aantal leerlinggerelateerde variabelen

Kindgerelateerde variabelen ▼		Experimentele groep			Controlegroep			T-toetsen	
		N	M	SD	N	M	SD	t	Sig.
Ongeacht schooltype	Leeftijd	57	7,14	,85	73	7,60	1,29	-2,45	,016*
	Intelligentie	57	7,53	2,84	73	6,25	1,70	2,99	,004**
	Cumul. risicofactor	57	10,51	5,77	69	11,81	5,86	-1,25	NS
	Aandachtsproblemen	57	16,46	6,54	73	17,25	7,47	-,63	NS
	Denkproblemen	57	1,30	1,27	73	1,45	2,10	-,52	NS
	Sociale problemen	57	5,44	3,31	73	5,68	4,42	-,35	NS
	Totale problemen	57	59,28	18,37	73	65,18	23,22	-1,57	NS
	Externaliseren	57	27,86	9,27	73	31,19	10,61	-1,88	NS
	Internaliseren	57	8,42	6,40	73	10,38	7,85	-1,53	NS

\*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$  NS = niet significant

Indien wel rekening wordt gehouden met het schooltype dan blijken de experimentele en controlegroep, voor wat betreft het percentage klinische scores, op een aantal TRF-schalen echter wel te verschillen. Met name bij de schalen *Internaliseren* en *Sociale Problemen* bij leerlingen uit het basisonderwijs en bij de schalen *Internaliseren*, *Aandachtsproblemen* en *Sociale Problemen* in het speciaal onderwijs (REC cluster 4) vragen de verschillen om een nadere analyse. Met behulp van een t-toets is bij de ruwe scores van de leerlingen op deze schalen daarom nagegaan in hoeverre deze verschillen tussen de experimentele en de controlegroep significant zijn (zie Tabel 12.2). Bij de controlegroep leerlingen in het speciaal onderwijs (REC cluster 4) blijken de Aandachtsproblemen, en mogelijk ook het Internaliserend gedrag, ernstiger dan bij de PAD-leerlingen uit datzelfde onderwijstype. Bij de effectmeting van PAD zal altijd voor de leerlingsscores bij de beginmeting worden gecontroleerd.

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag 'In hoeverre is PAD effectief in het verminderen van leerlingsscores op de diverse subschalen van de TRF?' is vervolgens nagegaan of er gecontroleerd moet worden voor leeftijd, intelligentie en cumulatief risico: in hoeverre zijn deze variabelen van invloed op de ontwikkeling van aandachtsproblemen, denkproblemen, sociale problemen, internaliserend en externaliserend gedrag en de totale problematiek gedurende de tweejarige onderzoeksperiode? De ontwikkeling van deze kindgerelateerde variabelen wordt daarbij gerepresenteerd door de verschillen op de TRF die hun leraren voorafgaand en na afloop van de onderzoeksperiode hebben ingevuld. Deze identificatie van controlevariabelen wordt getoetst met behulp van een regressie-analyse, waarbij we een verwerpniveau van  $\alpha \leq .05$  hanteren (zie Tabel 12.3).



Tabel 12.2 Opvallende, schooltypespecifieke verschillen bij aanvang van het onderzoek tussen experimentele groep en controlegroep op een aantal leerlinggerelateerde variabelen

Kindgerelateerde variabelen ▼		Experimentele groep			Controlegroep			T-toetsen	
		N	M	SD	N	M	SD	t	Sig.
Uitsluitend opvallende verschillen tussen basis- en het speciaal onderwijs	Internaliseren in het basisonderwijs	43	8,21	6,61	41	7,93	6,78	,19	NS
	Internaliseren in het speciaal onderwijs	14	9,07	5,89	32	13,53	8,10	-1,85	,071°
	Aandachtsproblemen in het speciaal onderwijs	14	12,29	4,18	32	18,47	8,81	-3,23	,002**
	Sociale problemen in het basisonderwijs	43	5,56	3,61	41	5,17	4,59	,43	NS
	Sociale problemen in het speciaal onderwijs	14	5,07	2,20	32	6,34	4,18	-1,07	NS

\*\* p ≤ .01 ° p ≤ .10 NS = niet significant

Tabel 12.3 Regressieanalyse: identificatie van controlevariabelen op de ontwikkeling van de leerlinggebonden problematiek volgens de TRF

TRF-schalen ► ▼ Mogelijke controlevariabelen	Aandachtsproblemen		Denkproblemen		Sociale problemen		Externaliseren		Internaliseren		Totale problemen	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
Leeftijd	,04	NS	,07	NS	-,03	NS	,11	NS	,02	NS	,08	NS
Intelligentie	,00	NS	-,01	NS	,06	NS	-,00	NS	,01	NS	,02	NS
Cumulatieve risicofact.	,11	NS	-,09	NS	,12	NS	,10	NS	-,01	NS	,13	NS

NS = niet significant

Uit de regressieanalyse blijkt dat geen van de kindgerelateerde variabelen een significante invloed heeft op de ontwikkeling van leerlingen op de diverse TRF-schalen gedurende de twee onderzoeksjaren. Bij de toetsing van de effectiviteit van PAD op de leerlingproblematiek die met deze schalen wordt gerepresenteerd, hoeft er dus niet gecontroleerd te worden voor Leeftijd, Intelligentie of Cumulatieve Risicofactoren. De effectiviteit van PAD is vervolgens getoetst met behulp van een lineaire regressieanalyse. Naast de toetsing van de effectiviteit voor de totale onderzoeksgroep is ook gedifferentieerd naar schooltype. Daarbij is gebruikgemaakt van de procedure volgens Holmbeck (2002). Afhankelijk van de aantoonbaarheid van een interactie-effect tussen het al dan niet gebruik van PAD en het schooltype (regulier en speciaal basisonderwijs versus speciaal onderwijs in REC cluster 4) kunnen dan uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van PAD op de gekozen TRF-schaal in het basis- of speciaal onderwijs dan wel in de totale onderzochte groep leerlingen (ongeacht het schooltype). De resultaten van de toetsing van effectiviteit van PAD op de diverse TRF-schalen zijn samengevat in Tabel 12.4.

Tabel 12.4 Multiple regressieanalyses: effecten van de hantering van het PAD-leerplan op de ontwikkeling van leerling-scores op de TRF-schalen

▼ Effectiviteit PAD op TRF-schalen	Totale onderzoeksgroep						Interactie-effect schooltype x PAD	
	T1 (N = 130)		T3 (N = 83)		$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
	M	SD	M	SD				
<b>Aandachtsproblemen</b>	<b>16,90</b>	<b>7,06</b>	<b>16,55</b>	<b>7,98</b>	,02	NS	,09	NS
<b>Denkproblemen</b>	<b>1,38</b>	<b>1,78</b>	<b>1,33</b>	<b>1,98</b>	-,13	NS	-,08	NS
<b>Sociale problemen</b>	<b>5,58</b>	<b>3,96</b>	<b>5,71</b>	<b>4,04</b>	,07	NS	-,08	NS
<b>Externaliseren:</b>	<b>29,73</b>	<b>10,14</b>	<b>24,70</b>	<b>14,93</b>	-,07	NS	,01	NS
- Normafwijkend-delinquent	4,34	2,56	3,72	3,21	-,07	NS	,18	NS
- Agressief	25,39	8,61	20,98	11,89	-,07	NS	-,06	NS
<b>Internaliseren:</b>	<b>9,52</b>	<b>7,29</b>	<b>10,61</b>	<b>8,19</b>	,10	NS	,01	NS
- Somatische klachten	,62	1,37	,80	1,68	,05	NS	,25	NS
- Teruggetrokken-depressief	3,15	2,80	3,47	3,14	-,03	NS	-,11	NS
- Angstig-depressief	6,11	5,15	6,82	5,74	,15	NS	-,07	NS
<b>Totale problemen</b>	<b>62,59</b>	<b>21,35</b>	<b>58,36</b>	<b>28,36</b>	-,03	NS	-,06	NS

NS = niet significant

In de totale onderzoeksgroep, dus ongeacht het schooltype, is geen effect aantoonbaar van de hantering van het PAD-leerplan op de ontwikkeling van leerlingsscores op de diverse TRF-schalen. Evenmin is er sprake van een interactie-effect tussen het al dan niet gevolgd hebben van het PAD-leerplan en het schooltype. Er is dus ook tussen de schooltypen geen verschil in effectiviteit van PAD op de diverse TRF-schalen.

## 12.4 Conclusies en discussie

Het PAD-leerplan blijkt geen effect te hebben op de ontwikkeling van de leerlingsscores op de syndroomsschalen *Externaliseren* en *Internaliseren* en op de schaal *Totale Problemen* van de TRF, die een overkoepelende waarde hebben voor de verklaring van de sociaal-emotionele problemen van kinderen. Ook op de TRF-schalen *Aandachtsproblemen*, *Denkproblemen* en *Sociale Problemen*, die leerlingkenmerken omvatten die vaak samen gaan met agressiviteit, is geen effect van de tweejarige aanpak met het PAD-leerplan aantoonbaar. Er zijn hierin evenmin verschillen gevonden tussen enerzijds het regulier en speciaal basisonderwijs en anderzijds het speciaal onderwijs in REC cluster 4. Een eerste verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat PAD na een interventieperiode van twee jaar uitsluitend voor leraren waarneembare effecten oplevert op het terrein van het agressief gedrag-sec, en dat deze gedragsontwikkeling niet of nog niet generaliseert naar andere, met de agressiviteit samenhangende problematiek. Toch is dit niet een

volkomen bevredigende verklaring: ook op de TRF-subschaal Agressief gedrag, die deel uitmaakt van de syndroomschaal *Externaliseren*, zijn geen effecten aangetoond. Een alternatieve verklaring is dat de gedragsbeoordelingslijst TRF wel zeer geschikt is voor het signaleren van gedrags- en ontwikkelingsstoornissen, maar door de gehanteerde driepuntsschaal (met de antwoordcategorieën 'helemaal niet van toepassing', 'een beetje of soms van toepassing' en 'duidelijk of vaak van toepassing') minder geschikt is om geleidelijke veranderingen te meten. Het gegeven dat de hier beoordeelde kinderen in de klassen van het basisonderwijs geselecteerd waren als diegenen met het sterkst externaliserend gedrag, vergroot het effect van de stabiele beoordeling door hun leraren nog. Immers, hun klasgenoten met minder externaliserend gedrag hebben gedurende de twee onderzoeksjaren hoogstwaarschijnlijk ook een positieve gedragsontwikkeling doorgemaakt (vergelijk hoofdstuk 5). In vergelijking met deze leerlingen moet de aanpak met het PAD-leerplan bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag bijzonder grote effecten bereiken, willen zij ook in de middelste of laagste antwoordcategorie van de TRF worden beoordeeld. Relatief kleine gedragsveranderingen lijken met andere, specifiek op agressief gedrag toegespitste meetinstrumenten en meer gedifferentieerde antwoordcategorieën wel meetbaar te zijn. Zo werden er ook in het groots opgezette Amerikaanse evaluatieonderzoek naar de effecten van PATHS binnen het *FAST-track* programma met de TRF (schaal *Externaliseren*) geen significante resultaten gevonden (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002a).

Wij zouden daarom ook willen aanbevelen dat er in studies naar de invloed van interventieprogramma's op gedragsaspecten en op hiermee samengaande, diverse leerlinggebonden problematieken gebruik wordt gemaakt van meer specifieke meetinstrumenten om de ontwikkeling gedurende meerdere jaren en nauwgezetter te kunnen volgen.

## 13 PAD: Proberen Anders te Denken

Overveld, C.W. van, Louwe J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W. & Koops, W. (2007). PAD: Proberen Anders te Denken. De effecten van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op het sociale informatieverwerkingsproces bij agressieve jongens in het primair onderwijs. *Ongepubliceerd manuscript*.

### Samenvatting

Interpersoonlijk gedrag wordt in hoge mate bepaald door een sociaal-cognitief mechanisme: het Sociale InformatieverwerkingsProces (SIP). Bij kinderen met ernstig agressief gedrag zijn afwijkende sociale informatieprocessen aangetoond. Het PAD-leerplan, in opzet een hoofdzakelijk algemeen schoolprogramma om de sociale competentie bij leerlingen van 4 tot 12 jaar te verhogen, richt zich vooral op de stimulering van het sociaal inzicht en beoogt het sociaal gedrag vooral te bevorderen vanuit een toegenomen inzicht bij de kinderen. De diverse onderdelen van het PAD-leerplan blijken heel goed gerelateerd te kunnen worden aan de opeenvolgende fasen in het SIP-model. In dit onderzoek wordt daarom nagegaan of bij leerlingen die PAD hebben gevolgd, het SIP is verbeterd en het toegenomen sociaal inzicht samenhangt met een afname van agressief gedrag.

Na twee jaar interventie blijken alle leerlingen een vooruitgang te hebben gemaakt in SIP. Verder blijkt het PAD-leerplan een positieve invloed te hebben op de SIP-variabele (*agressieve*) *responsgeneratie*. Dit geldt voor zowel de totale groep leerlingen als voor de leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag. Hoewel de verbeterde (*agressieve*) *responsgeneratie* slechts gedeeltelijk de vermindering van de agressie verklaart, toont dit wel aan dat de effectiviteit van het PAD-leerplan op agressief gedrag ten dele berust op een doeltreffende stimulering van de sociale cognitie bij de kinderen. De door de leraren gesignaleerde agressiereductie berust dus niet op uitsluitend vermijding van cognitieve dissonantie van diegenen die zowel verantwoordelijk zijn voor de uitvoering als de evaluatie van deze interventie.

### 13.1 Inleiding

Agressieve gedragingen gaan samen met afwijkende denkpatronen. Sinds de publicatie van Dodge (1986) neemt men aan dat het sociale informatieverwerkingsproces een belangrijk mechanisme is voor het in stand houden van agressieve gedragspatronen. Regelmatig en ernstig agressief gedrag blijkt samen te gaan met een afwijkende waarneming, interpretatie, cognities en emoties in sociale situaties (Crick & Dodge, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000). Agressie is echter een te heteroog begrip om als uniform concept te hanteren. Het is dan ook noodzakelijk om een onderscheid te maken in reactieve en proactieve agressie (o.a. Dodge et al., 1997; Merk, Orobio de Castro,

Koops & Matthys, 2005). De sociale informatieverwerkingsprocessen bij reactieve en proactieve agressie kennen elk een eigen karakter en vragen daarom een eigen benadering. Kennis van de agressietypen en de sociale informatieverwerkingsprocessen is derhalve essentieel bij het onderzoek naar interventies die het voorkomen of verminderen van agressief probleemgedrag tot doel hebben.

Een van de interventies die scholen voor primair onderwijs kunnen inzetten is het Programma Alternatieve Denkstrategieën, PAD (Greenberg et al., 1987b & 2005). De ontwikkelaars van dit PAD-leerplan gaan ervan uit dat de beoogde gedragsveranderingen bij kinderen vooral bereikt worden door vergroting van het inzicht in sociale probleemsituaties en een doelgerichte keuze van de leerlingen voor het meest effectieve gedragsalternatief. De vraag is nu of bij leerlingen die PAD gevolgd hebben de sociale informatieverwerkingsprocessen aantoonbaar zijn verbeterd en of het toegenomen sociaal inzicht dan samenhangt met de mate waarin het agressief gedrag van die kinderen afneemt. Daartoe zullen we eerst de inhoudelijke relaties tussen het sociale informatieverwerkingsproces, de eerdergenoemde agressietypen en het leerplan PAD beschrijven.

## 13.2 Agressie en SIP

Experimenteel onderzoek toont aan dat er een oorzakelijk verband bestaat tussen sociale informatieverwerking en agressief gedrag (Orobio de Castro, 2004). Kinderen die agressief reageren op een sociale stimulus nemen dat (onbewuste) besluit op basis van een systeem van opeenvolgende mentale stappen (Dodge & Schwartz, 1997). Een veelvuldig gebruikt model om deze stappen te visualiseren is het Sociale Informatieverwerkingsmodel (Dodge, 1986), afgekort als SIP (*Social Information Processing*). Een omissie in het model van Dodge is het ontbreken van expliciete aandacht voor de rol van emoties van de jongere. We zien dit als een gemis omdat in divers onderzoek (o.a. Orobio de Castro, et al., 2003; Stegge, 2007; Thomaes, 2007) is aangetoond dat bij kinderen met agressief gedrag emoties een belangrijke rol spelen in onder andere het ontstaan, beoordelen en/of oplossen van sociale probleemsituaties. Met Lemerise en Arsenio (2000) pleiten we daarom voor integratie van dit essentiële component in het SIP-model. Het uitgebreide SIP-model bestaat dan uit de volgende stappen:

- 1 encoding: waarneming van relevante informatie vanuit de werkelijkheid;
- 2 interpretatie: subjectieve verwerking van de waargenomen informatie;
- 3 emotie: afhankelijk van de interpretatie ontstaan er emoties, die in sterkte en karakter kunnen verschillen en die hun invloed hebben in volgende fasen;
- 4 responsgeneratie: er worden verschillende oplossingen overwogen;
- 5 responsselectie: er wordt een door de persoon meest wenselijke reactie geselecteerd; en
- 6 uitvoering/gedrag: de gekozen reactie wordt uitgevoerd.

Zoals hierboven vermeld, kent het SIP van agressieve kinderen afwijkende patronen die afhankelijk zijn van het agressietype: reactieve agressie en proactieve agressie.

Reactieve agressie wordt gezien als een uiting van onmacht: agressie in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie, die gepaard gaat met woede of controleverlies. Het is impulsief en defensief gedrag (Brendgen et al., 2001; Dodge, 1991). Reactieve agressie blijkt sterk samen te hangen met een vijandige attributiebias; de neiging om slechte bedoelingen aan anderen toe te schrijven (Dodge, 2006). Het blijkt dat bij dit type agressief gedrag de eerste stappen uit het SIP de zwakke schakels zijn in het sociaal-cognitief functioneren van kinderen in sociale probleemsituaties. Doordat informatie als negatief en bedreigend wordt geïnterpreteerd, raken deze kinderen zeer geëmotioneerd (boosheid, woede), wat vanwege een geringe zelfcontrole leidt tot agressieve gedragingen. Met name competitieve contexten (zoals een spel) leiden tot meer vijandige attributies dan coöperatieve contexten (Lochman & Dodge, 1998).

Proactieve agressie daarentegen wordt vaak beschreven in termen van sociaal leren door *modeling* en operante conditionering. Het agressieve gedrag gaat niet gepaard met woede en controleverlies, maar is gericht op macht, op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van andere mensen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard (Cornell et al., 1996; Dodge, 1991; Vitaro et al., 1998). Bekrachtiging en geanticipeerde voordelen van agressie, bijvoorbeeld het verbeteren van de positie in de groep, spelen een belangrijke rol. Dit betekent dat kinderen met pro-actief agressief gedrag juist de laatste stappen van het SIP-model afwijkend doorlopen. Vanuit de positieve ervaringen met agressie kiezen zij meer dan andere kinderen voor een agressief gedragsalternatief in een gegeven sociale probleemsituatie.

Deze achtereenvolgende fasen in het Sociaal InformatieverwerkingsProces (SIP)	zijn onvoldoende of afwijkend ontwikkeld bij kinderen met:	en kunnen specifiek worden getraind met de volgende onderdelen uit het PAD-leerplan:
Encoding	<i>Reactieve agressie</i>	<b>Impulsiviteitscontrole</b> - Schildpadtechniek - Stop-denk-doe-model
Interpretatie		<b>Emotionele vaardigheden</b> - Emotiegezichtjes
Emotieherkenning en -begrip		<b>Sociale vaardigheden</b> - Rollenspel
Responsgeneratie	<i>Proactieve agressie</i>	<b>Emotionele vaardigheden</b> - Emotiegezichtjes
Responsselectie		<b>Sociale vaardigheden</b> - Rollenspel
Uitvoering/gedrag		<b>Probleemoplossen</b> - Stapsgewijze aanpak

Figuur 13.1 Relatie tussen SIP, aandachtsgebieden bij reactieve en proactieve agressie en de onderdelen uit het PAD-leerplan

### 13.3 PAD en SIP

PAD is begin jaren negentig niet specifiek ontwikkeld vanuit de theorie van Dodge (1986), maar wel vanuit het standpunt dat het sociaal gedrag van kinderen vooral gestimuleerd kan worden via het bevorderen van de sociale cognitie. De verschillende onderdelen van het PAD-leerplan blijken heel goed gekoppeld te kunnen worden aan de verschillende fasen van het SIP-model (zie Figuur 13.1).

De lessen die met name in het oorspronkelijk eerste PAD-deel worden aangeboden blijken goed aan te sluiten bij die fasen in het SIP-model waar kinderen met reactief agressief gedrag de meeste problemen ervaren. Op de eerste plaats gaat het daar om de impulsiviteitscontrole: het leren herkennen van het moment waarop negatieve gedachten mogelijk overgaan in negatief gedrag, het gebruik van *inner speech* om jezelf te kalmeren en het gebruik van diverse technieken om niet-effectieve en ongewenste gedragingen te neutraliseren. Een tweede onderdeel betreft de emotionele vaardigheden van leerlingen. Binnen en buiten lessituaties leren leerlingen emoties bij zichzelf en de ander te herkennen, ze verwerven een emotiewoordschat en ze leren hun emoties te verwoorden. Het verbeteren van de uitingsmogelijkheden zou hoog oplopende emoties kunnen reguleren. Het derde onderdeel betreft de inzet van verschillende rollenspelen, waarbij de leerlingen de gelegenheid wordt geboden om de verworven kennis eerst in een veilige situatie te oefenen.

In de daaropvolgende delen van het PAD-leerplan wordt de kennis rond de emoties verder uitgebreid en verdiept. Tevens wordt een start gemaakt met het effectiever oplossen van sociale probleemsituaties. Kinderen met proactief agressief gedrag zouden juist op dit onderdeel een hulpvraag hebben. In leergesprekken en in rollenspel wordt stilgestaan bij de verschillende responsen die mogelijk zijn in een sociale probleemsituatie. Daarbij geldt het principe dat een probleem via meerdere wijzen is op te lossen en dat een ieder verantwoordelijk is voor de zelfgemaakte keuze.

### 13.4 PAD en Nederlands effectonderzoek

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een directe vertaling en bewerking van het Amerikaanse programma *PATHS: Promoting Alternatieve Thinking Strategies* (Greenberg et al., 1987a), een interventieprogramma dat zich richt op het versterken van de sociale en emotionele competentie van leerlingen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. PAD wordt gebruikt op zowel scholen voor regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs als op scholen voor speciaal onderwijs die deel uitmaken van een Regionaal Expertise Centrum (REC). Het Nederlandse leerplan kent inmiddels vier drukken (1987, 1991, 1996 en 2005). In klassikale lessen, die zeker één keer in de week worden gegeven, komen diverse hiërarchisch opgebouwde sociale probleemsituaties ter sprake tijdens onder andere groepsgesprekken en rollenspelen. Stap voor stap ver-

werven de leerlingen meer inzicht in sociale situaties, wordt hun kennis van emoties bij zichzelf en anderen vergroot, worden de relaties verhelderd tussen eigen gevoelens en de gevoelens van anderen. Tevens wordt stilgestaan bij eigen en andermans gedrag en de interpretatie hiervan, en de achterliggende bedoelingen van gedrag. Hierbij staan de probleemherkenning en probleemoplossingsvaardigheden in sociale situaties steeds centraal.

De invloed van PAD op de ontwikkeling van agressie wordt beschreven in onder andere hoofdstuk 7. In dit onderzoek was een qua gedragsproblematiek heterogene groep jongens geselecteerd, waarbinnen jongens met ernstige externaliserende problemen waren oververtegenwoordigd. Deze keuze was gemaakt omdat de problematiek van deze jongens in de onderwijspraktijk als bijzonder lastig wordt ervaren. De leraren rapporteerden na één jaar dat de aanpak met PAD effectiever was dan de *treatment-as-usual* zoals de controlescholen dat aanboden. Bij de evaluatie van de effecten van PAD na twee jaar zou echter geen vooruitgang in gedrag meer kunnen worden aangetoond. Bij nadere analyse bleek daarvoor een bodemeffect verantwoordelijk te zijn. Een deel van de onderzoeksgroep, namelijk de leerlingen die bij de beginmeting al nauwelijks externaliserend gedrag vertoonden, kon na het eerste jaar op het gehanteerde meetinstrument de Parent rating scale Reactive and Proactive Aggression (Kempes et al., 2006) geen gedragsverbetering meer bereiken. Daarom is de effectiviteitstoetsing nogmaals uitgevoerd met uitsluitend de jongens met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek. De resultaten hiervan zijn beschreven in de hoofdstukken 6 en 7. PAD bleek daarbij effectief in het regulier en speciaal basisonderwijs, maar niet in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok).

Een nadere analyse naar de invloed van kindgerelateerde factoren op deze schoolspecifieke effectiviteit van PAD wees uit dat kindgerelateerde, psychosociale problematiek zoals gemeten met de TRF, niet of slechts zeer ten dele verantwoordelijk kon zijn voor de schooltype-afhankelijke effectiviteit van PAD. Onderzoek naar de invloed van school- en leraarfactoren bij de implementatie van PAD leverde daarentegen op dat omgevingsvariabelen een duidelijke relatie hadden met de effectiviteit van PAD. Daarmee werd de vraag opgeroepen of de inhoud van het PAD-leerplan wel van invloed was op het verminderen van de agressie, of dat de effectiviteit van de aanpak met PAD vrijwel volledig moest worden toegeschreven aan het pedagogisch denken en handelen van de leraar en de schoolomgeving. Wij richten ons in dit hoofdstuk daarom op de relatie tussen de sociale informatieverwerkingsprocessen, de agressieontwikkeling bij jongens met verschillende maten van externaliserende gedragsproblematiek en de invloed van hantering van het PAD-leerplan op deze relatie. We veronderstellen namelijk dat de in eerder onderzoek aangetoonde effectiviteit van PAD op de agressieve ontwikkeling ten minste gedeeltelijk berust op de systematische verbetering van de sociale informatieverwerkingsprocessen van de leerlingen.

In een onderzoek van Orobio de Castro (2000) werden vier SIP-variabelen onderscheiden: Vijandige attributie (het inschatten van al dan niet vijandige bedoelingen achter het



gedrag van de ander), Emotie-attributie (het inschatten van de gevoelens van vreugde, leedvermaak of juist schrik, schaamte, schuld en dergelijke bij de ander na het incident; en de sterkte van die gevoelens), Eigen emoties na het incident (kwaadheid en andere emoties) en Respons-generatie (het al dan niet agressieve gedrag dat het kind, naar eigen zeggen, zou gaan vertonen na het incident). De emotiewoordschat van de proefpersonen werd eveneens in het onderzoek betrokken. In dit onderzoek zullen we dezelfde variabelen betrekken. Wij verwachten daarbij dat het gebruik van PAD zal leiden tot een minder vijandige inschatting van de bedoelingen en de emoties van anderen. Daarnaast denken we dat de proefpersonen meer kennis zullen vergaren over eigen en andermans emoties, dat die eigen emoties positief zullen zijn en dat de neiging tot een agressieve respons zal afnemen.

Het bovenstaande leidt voor dit onderzoek tot de volgende vragen:

- 1a. *Is bij alle voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen (dat wil zeggen jongens met geringe tot sterk externaliserend gedrag) na 2 jaar een ontwikkeling in SIP aantoonbaar, ongeacht de door hen gevolgde aanpak?*
- 1b. *Is bij de leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag, ongeacht de door hen gevolgde aanpak, na 2 jaar een ontwikkeling in SIP aantoonbaar?*
- 2a. *Hangt vooruitgang in SIP bij alle voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen samen met afname van agressie (onafhankelijk van de aanpak)?*
- 2b. *Hangt vooruitgang in SIP bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag samen met afname van agressie (onafhankelijk van de aanpak)?*
- 3a. *Bevordert de aanpak met het PAD-leerplan, in vergelijking met de treatment-as-usual in de controlegroep, de ontwikkeling van SIP bij alle voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen?*
- 3b. *Bevordert de aanpak met het PAD-leerplan, in vergelijking met de treatment-as-usual in de controlegroep, de ontwikkeling van SIP bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag?*
- 3c. *Bevordert de aanpak met het PAD-leerplan, in vergelijking met de treatment-as-usual in de controlegroep, de ontwikkeling van SIP bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag verschillend in het basis- en het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen?*
- 4a. *Hangt de mate waarin in de experimentele groep (met PAD) het agressief gedrag vermindert samen met de verbetering van SIP bij alle voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen?*
- 4b. *Hangt de mate waarin in de experimentele groep (met PAD) het agressiefgedrag vermindert samen met de verbetering van SIP bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag?*
- 5a/b *En is de eventuele samenhang tussen SIP en de vermindering van de agressie door hantering van het PAD-leerplan bij alle geselecteerde leerlingen en bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag dan schooltypespecifiek; dus uitsluitend in het basis- of speciaal onderwijs, of is er een samenhang ongeacht het schooltype?*

## 13.5 Opzet en uitvoering van het huidige onderzoek

### Design

In dit onderzoek vergelijken we de ontwikkeling van SIP bij leerlingen van een aantal scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en voor speciaal onderwijs, die gedurende ruim twee jaar al dan niet PAD aangeboden kregen. Daarbij hanteren we een *quasi-experimenteel design*, waarbij zo nodig gecontroleerd wordt op een aantal leerlingkenmerken. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd en twee jaar na aanvang van het onderzoek een eindmeting. Onder toepassing van PAD wordt in deze studie verstaan het in diverse scholen voor primair onderwijs gedurende ruim twee jaar uitvoeren van een door het onderzoeksteam vooraf samengestelde selectie van wekelijkse lessen uit het PAD-leerplan (3<sup>e</sup> druk) door de eigen groepsleerkracht, waarbij ook de generalisatie en transfer van de kennis en vaardigheden uit PAD naar de dagelijkse omgangssituaties zoveel mogelijk worden gestimuleerd.

De groepsleerkrachten van de leerlingen uit de experimentele groep hadden minimaal een jaar vóór het onderzoek de algemene, schoolteamgerichte training over het gebruik van het PAD-leerplan gevolgd. Direct voorafgaand en tijdens dit onderzoek hebben de betrokken leraren geen extra instructie, training of begeleiding ontvangen om hun pedagogisch-didactisch handelen te verbeteren, zodat de hantering van PAD in de gebruikelijke, alledaagse onderwijspraktijk optimaal werd benaderd.

In de klassen met de controlegroep leerlingen werd de op die school gebruikelijke aanpak toegepast ('*treatment-as-usual*'): naast de gangbare aandacht voor algemene of groepsgebonden omgangs- en werkregels hanteren deze scholen ook een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen, een schoolsysteem voor de klassenorganisatie en/of worden er lessen verzorgd over sociaal-emotionele thema's vanuit een project of een ander programma dan PAD. Deze scholen hadden één tot drie jaar vóór dit onderzoek hierover scholing gevolgd. Op deze wijze is de invloed van *expectancy* zoveel mogelijk geminimaliseerd: de verwachtingen over de effectiviteit van de aanpak op de eigen school zijn ook bij de scholen met de controlegroep leerlingen redelijk tot hoog. Tevens is op zowel de scholen met de experimentele conditie als de controlegroepscholen benadrukt dat het onderzoek zich richtte op het ontwikkelingsverloop van de verschillende typen agressie en op de mogelijke invloed van de aanpak van de school hierop. Op deze wijze is eveneens de invloed van een ongelijke *expectancy*, namelijk ten gunste van de scholen die het PAD-leerplan hanteren, zoveel mogelijk voorkomen.

### Deelnemers

De werving van de scholen voor selectie van de deelnemers in de experimentele en de controlegroep vond plaats van oktober 2001 - juni 2002 in het Nederlandse primair onderwijs. Er werden scholen voor regulier basisonderwijs en voor speciaal basisonderwijs benaderd, evenals scholen voor speciaal onderwijs in het REC cluster 4 (voor kinderen met een primaire problematiek op het terrein van het sociaal-emotioneel functioneren).

Uit deze laatste categorie werden met name scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok, in REC cluster 4) geselecteerd. De uiteindelijk geselecteerde scholen bevonden zich, zowel voor de experimentele als de controleconditie, verspreid over geheel Nederland en gelijkelijk gelegen in landelijke en in (groot)stedelijke omgevingen.

Voor dit onderzoek werden uitsluitend jongens geselecteerd. Agressief gedrag bij meisjes heeft gedeeltelijk andere kenmerken en kent waarschijnlijk een ander ontwikkelingsverloop dan bij jongens (Crick & Zahn-Waxler, 2003), zodat de beïnvloeding van dat gedrag mogelijk op een andere wijze moet plaatsvinden. In dit onderzoek naar de effectiviteit van PAD is daarom een voor de onderwijspraktijk realistische seksekeuze gemaakt. Zowel in de experimentele als in de controlegroep zijn alle 6- en 7-jarige jongens geselecteerd met externaliserende gedragsproblemen blijkend uit minimaal *borderline-scores* op de TRF (Teacher Report Form; Verhulst et al., 1997). Ten slotte is ook de ontwikkeling van een aantal kinderen met geringere of geen opvallende agressiviteit gevolgd, om zoveel mogelijk te voorkomen dat de agressievere kinderen in een ook voor hun ouders en medeleerlingen bijzondere positie zouden komen. Dit zou namelijk ongewenste gevolgen kunnen hebben voor de bereidheid tot deelname aan het onderzoek en voor de dagelijkse omgang met en aanpak van deze kinderen, waardoor de onderzoekssituatie niet of minder zou kunnen gelijken op de normale onderwijssituatie van deze kinderen. Het tweejarige effectonderzoek richtte zich echter uitsluitend op de leerlingen die bij aanvang van dit onderzoek al door de leraren als agressief werden ervaren.

Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden van het onderzoek uitgesloten: PAD is niet ontworpen om de voor deze kinderen specifieke problemen met betrekking tot agressief gedrag te beïnvloeden.

Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 172 leerlingen. De experimentele groep bestond uit 76 leerlingen, de controlegroep uit 96 leerlingen. Gedurende de onderzoeksperiode van twee jaar vielen 42 leerlingen af waardoor de onderzoeksgroep bij de laatste meting uit 130 leerlingen bestond. De experimentele groep bestond uit 63 leerlingen, de controlegroep uit 67 leerlingen. Er zijn geen aanwijzingen dat deze uitval rechtstreeks verband houdt met het onderzoeksthema, de organisatie van het onderzoek of een over de experimentele en de controlegroep ongelijk verdeeld effect van verwijzing of terugplaatsing van leerlingen met agressieve gedragsproblemen.

## **Meetinstrumenten**

### **Achtergrondvariabelen**

De intelligentie van een kind werd in dit onderzoek geschat door middel van een verkorte vorm van de WISC-R (WISC-R Projectgroep, 1986). Daarbij zijn de genormaliseerde standaardcores gehanteerd.

Als maat voor cumulatie van risicofactoren voor ernstig probleemgedrag is de Signaleringslijst (Orbio de Castro et al., 2002) gebruikt, een inventarisatie van 31 risicofactoren voor ernstige agressieve gedragsproblemen. De interne consistentie van deze Signalerings-

lijst bleek in dit onderzoek zeer goed ( $\alpha = .87$ ).

Voor de selectie van proefpersonen in experimentele en controlegroep zijn de schalen voor internaliserende en externaliserende problematiek van de Teachers Report Form (TRF; Verhulst et al., 1997) gehanteerd.

### SIP

Om verschillende deelaspecten van de sociale informatieverwerkingsprocessen in beeld te brengen hanteren we het door Orobio de Castro (2000) geconstrueerde meetinstrument. Dit SIP-meetinstrument bestaat uit twee parallelle sets met elk vier op cassette ingesproken vignetten. De inhoud van elk vignet heeft betrekking op een storende of provocerende gedraging van een fictieve leeftijdsgenoot van wie de intenties niet eenduidig te interpreteren zijn. Een dergelijke context blijkt bij de kinderen met agressief gedrag de bron van velerlei sociale conflicten op school (Dodge, McClasky & Feldman, 1985). Een voorbeeld:

Stel je voor: Jij en een jongen uit je klas spelen een computerspel. Nu is het jouw beurt en je doet het erg goed. Je bereikt het hoogste level, maar je hebt nog maar één leven. Je kwam nog nooit zo ver, dus je doet goed je best. De jongen met wie je speelt, kijkt mee over je schouder. Hij ziet hoe ver je bent gekomen. Dan schreeuwt hij: "Pas op! Je moet nu snel zijn!" en hij duwt op een knop. Maar het was de verkeerde knop, en nu heb je het spel verloren!

De leerlingen beluisteren individueel één set met vier vignetten en beantwoorden direct daarna een aantal open, half-open en gesloten vragen. Het totaal aantal door de kinderen gegeven antwoorden wordt geteld en daarna zo nodig gecodeerd in verschillende categorieën die steeds verwijzen naar pro- of antisociale kenmerken dan wel in een restcategorie (weet niet /irrelevant) worden geplaatst. Per kind worden zo gemiddelde scores over vier SIP-aspecten verkregen (Orobio de Castro et al., 2000; 2005): vijandige attributie, emotie-attributie, eigen emoties en responsgeneratie.

Om de eventuele invloed van herhaalde metingen van SIP op de antwoorden van deelnemers zoveel mogelijk te beperken werden twee parallelle sets vignetten ontwikkeld. Random werd de helft van de deelnemers bij de voormeting set A aangeboden, na een jaar set B en na twee jaar wederom set A. De andere helft van de deelnemers maakten bij deze afnamen respectievelijk juist de sets B, A en B. De sets bleken op geen enkele variabele en bij geen enkele meting te verschillen in gemiddelde scores. Desalniettemin werden voor de volledige vergelijkbaarheid van de scores tussen de sets en over meetmomenten de scores op beide sets getransformeerd naar Z-scores op de voormeting. Voor beide sets en alle gerapporteerde SIP-scores in het hoofdstuk geldt hierdoor dat

bij aanvang het gemiddelde 0 en de standaarddeviatie 1 was. Voor een uitgebreidere beschrijving van de afnameprocedure, de berekening van de leerlingscores op de diverse SIP-onderdelen en de correctie op de invloed van sociale wenselijkheid en de bepaling van betrouwbaarheidsmaten bij de constructie van het SIP-meetinstrument verwijzen wij naar Orobio de Castro et al. (2005). Daarnaast werd er in het onderzoek gebruikgemaakt van een bijgestelde versie van de Kusché Emotional Inventory (Ribordy, Camras, Stefani & Spaccarelli, 1988) om de mate van kennis van emotiewoorden te meten. Bij dit meetinstrument moeten leerlingen uit beschrijvingen van sociale situaties de meest waarschijnlijke emotie bij de betrokkenen inschatten. De betrouwbaarheid van deze schaal in het huidige onderzoek was goed,  $\alpha = .70$ . Wel leek dit instrument – in tegenstelling tot in Amerikaans onderzoek – aan de gemakkelijke kant voor deelnemers, waardoor er sprake kan zijn van een plafondeffect.

### **Uitvoering**

Lopende het onderzoek is er geen rechtstreeks contact geweest tussen de bij dit onderzoek betrokken scholen en de onderzoekers die betrokken zijn bij de vormgeving van PAD en bij de implementatie van dit leerplan in het Nederlandse onderwijsveld, zodat oneigenlijke beïnvloeding zoveel mogelijk is voorkomen. De contacten verliepen uitsluitend via de Universiteit Utrecht. Het onderzoek in de praktijk is uitgevoerd door onafhankelijke studentonderzoekers, die in verband met het voorkomen van *expectancy* slechts beperkt op de hoogte waren van de doelstellingen en de hypotheses van dit onderzoek. Als doelstelling is steeds verwoord: het verkrijgen van inzicht in het ontwikkelingsverloop van agressiviteit van kinderen en de relatieve effectiviteit van de verschillende mogelijkheden van aanpak van de school op deze ontwikkeling.

## **13.6 Data-analyse**

Uit een review van Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch en Monshouwer (2002) waarin de resultaten van 41 studies met in totaal 6017 participanten werden vergeleken, blijkt dat verschillen in de ontwikkeling van sociale informatieverwerkingsprocessen bij kinderen van vier tot twaalf jaar leeftijdgerelateerd zijn. Leeftijd blijkt bovendien in cognitieve interventiestudies een moderator van effecten. Dat impliceert dat leeftijd een belangrijke controlevariabele kan zijn bij een analyse naar de invloed van een stimuleringsprogramma voor de sociale competentie bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Met een regressieanalyse zijn we daarom voor alle SIP-scores nagegaan of ook in dit onderzoek voor de variabele *leeftijd* gecontroleerd zou moeten worden. Deze analyse is uitgevoerd bij de totale groep leerlingen en bij de groep leerlingen met ernstig externaliserende problemen. Daarbij blijkt dat we bij de SIP-variabelen (*agressieve*) *responsgeneratie* (uitsluitend in de volledige groep geselecteerde leerlingen) en *vijandige intentietoekenning* (in de groep leerlingen met sterke externaliserende proble-

men) inderdaad moeten controleren voor *leeftijd*. Tevens is nagegaan of de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen in de onderzoeksgroep en de controlegroep bij aanvang van het onderzoek reeds van elkaar verschillen op de diverse SIP-variabelen. Met een t-toets konden op een  $\alpha$ -niveau van .05 geen verschillen worden aangetoond. Vervolgens zijn de eerder geformuleerde vraagstellingen onderzocht.

## 13.7 Resultaten

De eerste onderzoeksvragen (1a en 1b) betroffen de aantoonbaarheid van een ontwikkeling in sociale informatieverwerkingsprocessen bij kinderen in de heterogene groep (zowel jongens met nauwelijks externaliserende gedragsproblemen als jongens met een hoge mate van externaliserend gedrag) en in de groep met sterk externaliserende gedragsproblematiek; steeds ongeacht de aanpak. We toetsten deze vraag met een variantieanalyse (herhaalde metingen-analyse), waarbij er bij de (agressieve) responsgeneratie bij de heterogene groep jongens voor *leeftijd* moest worden gecontroleerd. Tevens is bij iedere SIP-variabele het gemiddelde en de standaarddeviatie na afloop van het onderzoek vermeld. (Zie Tabel 13.1; de scores op de beginmeting zijn gestandaardiseerd en niet opgenomen in de tabel. De scores op emotieherkenning zijn daarentegen niet gestandaardiseerd. Deze gegevens zijn daarom verwerkt in de tekst).

Tabel 13.1 De ontwikkeling van vier SIP-variabelen bij alle geselecteerde leerlingen (ongeacht de aanpak)

	Volledige onderzoeksgroep			
	T3		Herhaalde metingen analyse	
	M	SD	F (df)	Sig.
Eigen emotie	,32	1,03	8,60 (1;128)	,003**
Emotie attributie	-,25	,92	3,73 (1;128)	,012*
Vijandige intentie attributie	-,60	1,09	1,59 (1;128)	,000***
(Agressieve) responsgeneratie	-,48	,74	6,30 (1;128)	,000***

\*\*\*  $p \leq .001$  \*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$

De resultaten van deze toetsing tonen aan dat in de groep kinderen met en zonder externaliserend gedrag de kinderen bij de eindmeting bij zichzelf meer negatieve en bij de ander minder positieve gevoelens verwachten dan zij bij de beginmeting hebben gerapporteerd. Op de twee andere SIP-variabelen zijn eveneens significante effecten aantoonbaar: de kinderen noemen zelf minder agressieve responsen als hun meest waarschijnlijke reactiewijze en zij schatten de bedoelingen van de ander als minder vijandig in. Daarnaast herkennen zij significant beter de emoties van de ander:  $F(1;128) = 55,41$  met  $p = .000$ .

Tabel 13.2 De ontwikkeling van vier SIP-variabelen bij leerlingen met sterk externaliserend gedrag (ongeacht de aanpak)

	Leerling met externaliserend gedrag			
	T3		Herhaalde metingen analyse	
	M	SD	F (df)	Sig.
Eigen emotie	,45	1,05	8,86 (1;94)	,004**
Emotie attributie	-,15	,86	6,70 (1;94)	,011*
Vijandige attributie	-,46	1,00	13,90 (1;93)	,000***
(Agressieve) responsgeneratie	-,36	,77	18,56 (1;94)	,001***

\*\*\*  $p \leq .001$  \*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$

In de groep met uitsluitend sterk externaliserende leerlingen is na twee jaar op dezelfde SIP-variabelen als bij de volledige groep een significante afname aantoonbaar. Verder blijkt dat de leerlingen in hun antwoorden op de diverse vignetten bozere reacties geven in vergelijking met de beginmeting. Op *emotieherkenning* is er een significante verbetering:  $F(1; 96) = 46,80, p = .000$  (zie Tabel 13.2).

Vervolgens is met een multiple regressieanalyse nagegaan of de ontwikkeling in SIP de afname van de agressie voorspelt, onafhankelijk van de gehanteerde aanpak, zowel in de qua externaliserend gedrag heterogene groep als bij de groep leerlingen met uitsluitend sterk externaliserend probleemgedrag (onderzoeksvragen 2a en 2b). Daarbij maken wij onderscheid tussen totale agressie, reactieve agressie en proactieve agressie. In de tabellen 13.3 en 13.4 zijn de significante en de trendmatige resultaten vermeld. Steeds is in stap 3 te lezen of verandering in de betreffende SIP-variabele de verandering in agressie voorspelt.

De afname van de totale agressie bij de heterogene groep kinderen wordt voor slechts een klein deel voorspeld door verandering in SIP-variabelen *eigen emotie* en *(agressieve) responsgeneratie* (p-waarden zijn respectievelijk .045 en .033). Naar verhouding lijkt een agressieve responsgeneratie meer van invloed te zijn op de reactieve agressieontwikkeling en de *eigen emoties* op de proactieve agressie. Er is daar echter slechts een samenhang op het niveau van een trend. Bij de andere SIP-variabelen kon geen significante samenhang met verandering in agressie worden aangetoond.

Eenzelfde regressieanalyse is ook uitgevoerd bij de groep leerlingen met sterk externaliserend gedrag (Tabel 13.4). We zien dat slechts verandering op de variabele *(agressieve) responsgeneratie* een marginaal significant effect heeft op de proactieve agressie. De trendmatige samenhang met de totale agressie is hoogstwaarschijnlijk volledig aan het effect op de proactieve agressie toe te schrijven. Verandering in de andere SIP-variabelen had bij de externaliserende leerlingen geen samenhang met de agressieontwikkeling. De afname van de verschillende typen agressie hangt bij de onderzochte groepen leerlingen,

ongeacht de aanpak in de experimentele en de controlegroep, dus maar op enkele onderdelen samen met de verbetering van de sociale informatieverwerkingsprocessen.

Tabel 13.3 Regressieanalyse bij de volledige groep: samenhang tussen agressieontwikkeling (totale, reactieve en proactieve) en SIP-ontwikkeling

Agressie totaal T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Agressie totaal T1	,41	4,87	27,61 (1;117)	,19	,00	,000***
Stap 2 Eigen emotie T1	,05	,54	,92 (1;116)	,01	,34	,593
Stap 3 Eigen emotie T3	,17	2,03	4,11 (1;115)	,03	,05	,045*
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Agressie totaal T1	,34	4,06	27,61 (1;117)	,19	,00	,000***
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,20	2,32	10,92 (1;116)	,07	,00	,022*
Stap 3 Leeftijd	,05	,53	,78 (1;115)	,01	,38	,595
Stap 4 (Agress.) responsgeneratie T3	,19	2,16	4,65 (1;114)	,03	,03	,033*
Reactieve agressie op T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Reactieve agressie T1	,38	4,65	34,19 (1;117)	,23	,00	,000***
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,18	2,17	9,26 (1;116)	,06	,00	,032*
Stap 3 Leeftijd	,06	,74	1,18 (1;115)	,01	,28	,461
Stap 4 (Agress.) responsgeneratie T3	,16	1,84	3,40 (1;114)	,02	,07	,068*
Proactieve agressie op T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Proactieve agressie T1	,32	3,71	17,55 (1;117)	,13	,00	,000***
Stap 2 Eigen emotie T1	,07	,77	1,31 (1;116)	,01	,26	,443
Stap 3 Eigen emotie T3	,16	1,82	3,32 (1;115)	,02	,07	,071*

\*\*\*  $p \leq .001$  \*  $p \leq .05$  °  $p \leq .10$

Met de toetsing van de volgende onderzoeksvragen (3 a/b en 4a/b) is nagegaan of de aanpak met PAD (in de experimentele groep) invloed heeft op de ontwikkeling van SIP. Eerst wordt, zowel voor de heterogene groep als voor de groep met uitsluitend sterk externaliserend gedrag, getoetst of de aanpak met het PAD-leerplan de ontwikkeling van SIP meer stimuleert dan de *treatment-as-usual* in de controlegroep (onderzoeksvragen 3a en 3b) (zie Tabel 13.5).

PAD vermindert (agressieve) responsgeneratie bij de leerlingen uit de heterogeen samengestelde groep meer ( $p = .005$ ;  $\beta = -.36$ ) dan de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen. Er is tevens sprake van sprake van een interactie-effect ( $p = .049$ ) met het vertonen van een hoge mate van externaliserend gedrag. De mate waarin PAD SIP beïnvloedt hangt dus af van de ernst van de problematiek van kinderen. Het interactie-effect heeft een  $\beta = .24$  wat betekent dat sterk externaliserend gedrag de effectiviteit van PAD op dit SIP-aspect vermindert. Het geheel resulteert echter in een afname van



de agressieve responsen bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag van -.12 (-.36 minus .24). Er is dus een geringere, maar nog steeds aantoonbare afname van de agressieve respons aantoonbaar bij de leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag die het PAD-leerplan volgden. Op de andere SIP-variabelen werden geen significante effecten van PAD over de gehele groep gevonden.

In een volgende regressieanalyse is nagegaan of de sociale informatieverwerkingsprocessen onder de experimentele conditie beter vooruitgaan als er onderscheid wordt gemaakt naar schooltype. Immers, de effectiviteit van PAD op de agressievermindering was schooltypeafhankelijk: in het basisonderwijs was PAD wel effectief, in het speciaal onderwijs niet. Mogelijk wordt eenzelfde verschil in effectiviteit gevonden bij de SIP-variabelen. Zie Tabel 13.6 voor de resultaten van deze analyses.

Tabel 13.4 Regressie-analyse leerlingen met sterk externaliserend gedrag: samenhang tussen agressieontwikkeling (totale, reactieve en proactieve) en SIP

Agressie totaal T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Agressie totaal T1	,07	,72	,61 (1;86)	,01	,44	,471
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,25	2,27	9,40 (1;85)	,10	,00	,026*
Stap 3 (Agress.) responsgeneratie T3	,20	1,83	3,33 (1;84)	,03	,07	,071°
Reactieve agressie op T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Reactieve agressie totaal T1	,17	1,68	3,77 (1;86)	,04	,55	,097*
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,27	2,48	9,65 (1;85)	,10	,00	,015*
Stap 3 (Agress.) responsgeneratie T3	,13	1,25	1,56 (1;84)	,02	,22	,215
Proactieve agressie op T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Proactieve agressie totaal T1	,21	2,01	3,71 (1;86)	,04	,06	,047*
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,15	1,33	4,49 (1;85)	,05	,04	,186
Stap 3 (Agress.) responsgeneratie T3	,21	1,92	3,69 (1;84)	,04	,06	,058*

\*  $p \leq .05$     +  $p \approx .05$     °  $p \leq .10$

Tabel 13.5 Regressieanalyse met alle leerlingen: samenhang tussen de ontwikkeling van de SIP-variabele (Agressieve) Responsgeneratie en PAD, en de interactie tussen PAD en sterk externaliserend gedrag

(Agressieve) responsgeneratie T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 (Agress.) responsgeneratie T1	,27	3,27	16,88 (1;128)	,12	,00	,001**
Stap 2 Leeftijd	,16	1,86	6,30 (1;127)	,04	,01	,065*
Stap 3 PAD	-,36	-2,89	4,39 (1;126)	,03	,04	,005**
Stap 4 Interactie PAD x external.gedrag	,24	1,99	3,96 (1;125)	,03	,05	,049*

\*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 ° p ≤ .10

Tabel 13.6 Regressieanalyse bij leerlingen regulier en speciaal basisonderwijs: samenhang tussen de ontwikkeling van de SIP-variabele (Agressieve) Responsgeneratie en PAD, en de interactie tussen PAD en sterk externaliserend gedrag

(Agressieve) responsgeneratie op T3 bij basisschoolleerlingen						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 (Agress.) responsgeneratie T1	,22	2,25	8,70 (1;94)	,09	,00	,027*
Stap 2 Leeftijd	,08	,78	1,38 (1;93)	,01	,24	,438
Stap 3 PAD	-,40	-2,99	6,69 (1;92)	,06	,01	,004**
Stap 4 Interactie PAD x external.gedrag	,21	1,59	2,53 (1;91)	,02	,12	,115

\*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05

In het regulier en speciaal basisonderwijs vinden we wederom uitsluitend bij de SIP-variabele (*agressieve*) *responsgeneratie* een effect. PAD is effectief voor de totale groep leerlingen ( $p = .004$ ;  $\beta = -.40$ ), maar het al dan niet vertonen van een hoge mate van externaliserend gedrag is niet meer aantoonbaar van invloed op de effectiviteit. In het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen is echter geen enkel effect van PAD op de sociale informatieverwerkingsprocessen aantoonbaar. Het in Tabel 13.5 vermelde effect van PAD op de *responsgeneratie* lijkt dus vooral toegeschreven te kunnen worden aan de leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs.

Nu aangetoond is dat een minder *agressieve responsgeneratie* van invloed is op de *agressie* (onderzoeksvragen 2a en 2b) en dat PAD de (*agressieve*) *responsgeneratie* in het basisonderwijs meer vermindert dan de *treatment-as-usual* (onderzoeksvragen 3a en 3b), en vorig onderzoek heeft opgeleverd dat hantering van het PAD-leerplan de *agressie* met name bij de sterk externaliserende leerlingen vermindert, is de volgende te beantwoorden vraag: *Hangt de mate waarin in de experimentele groep (met PAD) het agressief gedrag vermindert samen met de mate van verbetering in responsgeneratie?* (onderzoeksvraag 4a en 4b).

Tabel 13.7 Regressieanalyse bij PAD-leerlingen: samenhang tussen de ontwikkeling van de totale en reactieve agressie en van de (Agressieve) Responsgeneratie

Agressie totaal op T3 in experimentele conditie						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Agressie totaal T1	,25	2,05	6,23 (1;55)	,10	,02	,046*
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,23	1,72	9,67 (1;54)	,14	,002	,093*
Stap 3 Leeftijd	-,01	-,05	,00 (1;53)	,00	,98	,960
Stap 4 (Agress.) responsgeneratie T3	,30	2,28	5,20 (1;52)	,07	,03	,027*
Reactieve agressie op T3 in experimentele conditie						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Reactieve agressie T1	,38	3,25	16,08 (1;55)	,23	,00	,002**
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,24	1,93	11,08 (1;54)	,13	,00	,059*
Stap 3 Leeftijd	,00	,01	,00 (1;53)	,00	,97	,994
Stap 4 (Agress.) responsgeneratie T3	,28	2,27	5,17 (1;52)	,06	,03	,027*

\*\* p ≤ .01 \* p ≤ .05 ° p ≤ .10

We voerden ter beantwoording van deze vraag een multiple regressieanalyse uit met de PAD-leerlingen als onderzoeksgroep. We onderscheiden weer totale agressie, reactieve agressie en proactieve agressie en gingen de samenhang na met de SIP-variabelen, in het bijzonder met de (agressieve) responsgeneratie. We vermelden hierbij (Tabel 13.7) uitsluitend de significante uitslagen van de toetsing van deze onderzoeksvraag in de qua externaliserend gedrag heterogene groep.

In de heterogene groep PAD-leerlingen zien we dat er een significant verband is tussen afname in (agressieve) responsgeneratie en afname van totale agressie (T3) en reactieve agressie (T3). Er is hiermee een positief verband (positieve  $\beta$ -waarde) aangetoond tussen de afname van de agressieve antwoordresponsen en de daadwerkelijke agressievermindering. Respectievelijk 6% en 7% van de vermindering van de totale en de reactieve agressie wordt verklaard door de afname van de agressieve regressierespons. Bij de leerlingen in de controlegroep kon geen verband worden aangetoond tussen SIP-variabelen en agressieontwikkeling.

Tabel 13.8 Regressieanalyse bij PAD-leerlingen met sterk externaliserend gedrag: samenhang tussen reactieve agressie en de ontwikkeling van de (Agressieve) Responsgeneratie

Reactieve agressie op T3 bij PAD-leerlingen met externaliserend gedrag						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Reactieve agressie T1	,28	2,05	3,50 (1;39)	,08	,07	,048*
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,28	1,70	10,88 (1;38)	,20	,00	,097*
Stap 3 (Agress.) responsgeneratie T3	,29	1,73	3,00 (1;36)	,05	,09	,092*

\* p ≤ .05 ° p ≤ .10

Als we de groep leerlingen specifiek maken, namelijk uitsluitend de PAD-leerlingen met sterk externaliserend gedrag in de experimentele groep (onderzoeksvraag 4b), vinden we nog net een samenhang op het niveau van een trend tussen een minder agressieve responsgeneratie en de afname van de reactieve agressie (Tabel 13.8). In de controlegroep leerlingen met sterk externaliserend gedrag werden op geen enkel aspect verbanden gevonden tussen verandering van SIP en de agressieontwikkeling.

Tabel 13.9 Regressieanalyse bij PAD-leerlingen in het basisonderwijs: samenhang tussen de ontwikkeling van de (Agressieve) Responsgeneratie en reactieve agressieontwikkeling

Reactieve agressie op T3						
Predictoren	$\beta$	t	F change (df)	R <sup>2</sup> change	Sig. F change	Sig.
Stap 1 Reactieve agressie T1	,23	1,52	4,00 (1;41)	,09	,05	,138
Stap 2 (Agress.) responsgeneratie T1	,23	1,51	5,87 (1;40)	,12	,02	,138
Stap 3 Leeftijd	,05	,34	,43 (1;39)	,10	,52	,740
Stap 4 (Agress.) responsgeneratie T3	,30	2,05	4,20 (1;38)	,01	,05	,047*

\*  $p \leq .05$

In een regressieanalyse met uitsluitend PAD-leerlingen in het basisonderwijs (onderzoeksvraag 5a) vinden we bij reactieve agressie op de eindmeting een significant effect. De ontwikkeling van een minder (agressieve) responsgeneratie hangt samen met de afname van de reactieve agressie (zie Tabel 13.9).

Als we ons beperken tot PAD-leerlingen met externaliserend gedrag in het basisonderwijs (onderzoeksvraag 5b) dan zijn er geen effecten meer op significant niveau.

## 13.8 Conclusie en discussie

Jongens met een lichte tot hoge mate van externaliserend probleemgedrag, vertonen ongeacht hun plaatsing in de experimentele of de controlegroep na twee jaar een ontwikkeling in de meeste sociale informatieverwerkingsprocessen.

De relatie tussen verandering in SIP en afname van agressie, ongeacht de gevolgde aanpak, blijkt op de onderdelen *eigen emoties* en *(agressieve) responsgeneratie* aantoonbaar.

Het PAD-leerplan bleek, zoals we reeds verwachtten, in vergelijking met de aanpak in de controlegroep, een grotere positieve invloed te hebben op de *(agressieve) responsgeneratie*. Dit was ook bij leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag het geval, hoewel de invloed van PAD daar wel geringer was. Toetsing van deze relatie bij uitsluitend de PAD-leerlingen uit het basisonderwijs levert eenzelfde beeld op. In het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen was er echter geen effect van PAD op de *(agressieve) responsgeneratie* aantoonbaar. De effectiviteit van PAD is dus ook hier

schooltypespecifiek; met andere woorden: het ontbreken van effecten van PAD op het agressief gedrag in het zmo-onderwijs kan dus niet uitsluitend worden toegeschreven aan onderwijsomstandigheden die het door de leerlingen in de dagelijkse praktijk toepassen van toegenomen sociaal inzicht bemoeilijken. Dit resultaat zet hiermee opnieuw vraagtekens bij de kwaliteit van de uitvoering van PAD en het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren op de onderzochte REC cluster 4 scholen.

Vervolgens bleek de verbetering van de (agressieve) responsgeneratie door PAD bij de totale, heterogene groep leerlingen van invloed op de vermindering van totale en de reactieve agressie. De samenhang tussen PAD, de (agressieve) responsgeneratie en de reactieve agressieontwikkeling bij de sterk externaliserende leerlingen kon slechts op het niveau van een trend worden aangetoond. Het lijkt aannemelijk dat de afname van het aantal proefpersonen (*power*-problematiek) hieraan debet is; de  $\beta$ -waarden bij de heterogene samengestelde PAD-groep en de PAD-leerlingen met sterk externaliserend gedrag zijn namelijk vrijwel identiek (namelijk respectievelijk .28 en .29). De mediërende functie van de (agressieve) responsgeneratie op de effectiviteit van PAD bij de aanpak van de reactieve agressie kon ook worden aangetoond bij de qua externaliserend gedrag heterogene groep leerlingen op de basisschool. Verkleining van de onderzoeksgroep tot uitsluitend de leerlingen met ernstige externaliserende problematiek leverde, vermoedelijk nogmaals door de *power*-problematiek, geen significante effecten op. Bij de controlegroep leerlingen konden dergelijke verbanden tussen sociale informatieverwerkingsprocessen en de agressievermindering in het geheel niet worden aangetoond.

Gezien de vele factoren die sociale informatieverwerking beïnvloeden zullen uitsluitend op verandering van sociale informatieverwerking gerichte interventies in veel gevallen waarschijnlijk tekortschieten (Orobio de Castro, 2004). Ook in deze studie verklaarde de verbeterde (agressieve) responsgeneratie maar een deel van de agressievermindering. Binnen multimodale interventies gericht op ouders, school, buurt, leeftijdgenoten en kind kan gelijktijdige beïnvloeding van sociale informatieverwerking wel een belangrijke rol spelen, zoals blijkt uit de huidige resultaten en recente effectstudies van multimodale interventies (Lochman & Wells, 2002).

Dit alles leidt tot de conclusie dat niet uitsluitend de leraar- en schoolfactoren van invloed zijn op de effectiviteit van PAD (Louwe, Van Overveld, Merk, Orobio de Castro & Koops, submitted for publication – b). Het is met deze studie aannemelijk geworden dat ook de op SIP gerichte inhoud van het leerplan van invloed is op de agressie, waarbij de SIP-variabele (*agressieve*) *responsgeneratie* een mediërende functie blijkt te hebben. Dit impliceert eveneens dat de door de leraren gesignaleerde agressiereductie niet, of in ieder geval niet uitsluitend berust op de vermijding van cognitieve dissonantie: zij waren in dit onderzoek immers zowel verantwoordelijk voor de uitvoering als voor de evaluatie van deze interventie.

We vonden in dit onderzoek geen effecten voor PAD op de overige SIP-variabelen. Mogelijk zijn deze denkprocessen van een hogere orde dan de variabele agressie-respons en vraagt progressie meer tijd dan het tijdsbestek van dit onderzoek. Dit zal in

vervolgonderzoek nader bestudeerd kunnen worden.

Dat PAD geen effect had op vijandige intentietoekenning en dat afname van vijandige intentietoekenning niet van invloed was op agressie wil overigens niet zeggen dat een focus op afname van vijandige intentietoekenning niet effectief kan zijn. Uit recent Amerikaans onderzoek blijkt dat beïnvloeding van vijandige intentietoekenning in schoolinterventies wel degelijk mogelijk is, en kan leiden tot een afname van agressieve gedragsproblemen (Hudley, Graham & Taylor, 2007). Het zou interessant zijn te onderzoeken of een sterkere focus binnen PAD op intentie-attributie dit ook kan bewerkstelligen. Dit thema maakte nauwelijks deel uit van de in dit tweejarige onderzoek gehanteerde versie van het PAD-leerplan; maar hierover zijn wel lessen beschikbaar. Een alternatieve verklaring voor de in deze deelstudie gevonden effecten, namelijk dat primair het pedagogisch denken en handelen van de leraar de sociale informatieverwerkingsprocessen bij de leerlingen hebben bevorderd, lijkt minder aannemelijk. Immers, ook de controlegroepscholen hanteerden bewust een andere aanpak om het pro sociaal gedrag van hun leerlingen te beïnvloeden. Ook in die scholen zijn dus enthousiaste en doelgericht de sociale competentie bevorderende leraren werkzaam, zo mag worden aangenomen. Als de onderwijsomgeving ook bij het bevorderen van het sociaal inzicht van de leerlingen een belangrijke rol mocht spelen, speelt de aansturing van het pedagogisch denken en handelen van de leraar door de inhouden van het PAD-leerplan daarbij vermoedelijk een grote rol.

## 14 Conclusies en algemene discussie

### 14.1 Inleiding

Deze dissertatie beschrijft een onderzoek naar de invloed van een methodisch opgebouwde aanpak voor de sociale competentie van jongens met ernstige agressieve gedragsproblemen op diverse Nederlandse scholen voor primair onderwijs. Deze aanpak, het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), bestaat uit een meerjarig lessenpakket en aanwijzingen voor de pedagogische omgangsstijl van leraren. Het leerplan wordt al twintig jaar gehanteerd in een toenemend aantal scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs aan kinderen met een beperking.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies besproken, wordt ingegaan op mogelijke theoretische en praktische implicaties en worden op verschillende niveaus kritische kanttekeningen gezet bij het uitgevoerde en hier gepresenteerde onderzoek.

### 14.2 Theoretisch kader

Hoofdstuk 1 is een *review* van de gepubliceerde effectiviteitsgegevens van de sociale competentieprogramma's die in het Nederlandse primair onderwijs gehanteerd worden voor de bevordering van prosociaal gedrag en het preventief en curatief tegengaan van antisociaal gedrag. Geconcludeerd kon worden dat van de meeste programma's geen effectiviteitscijfers bekend zijn en dat het onderzoek dat wel is verricht matig van kwaliteit is. Gepleit wordt voor meer onderbouwing van de tientallen in het primair onderwijs gehanteerde lessenpakketten en methodes met effectiviteitsgegevens uit de Nederlandse onderwijspraktijk.

De tweede publicatie (hoofdstuk 2) is een reactie op het Advies van de Onderwijsraad (2006) – *Naar meer evidence based onderwijs*. Het pleidooi van de Onderwijsraad voor meer effectiviteitsonderzoek wordt in dit hoofdstuk onderschreven, maar er wordt stelling genomen tegen het uitsluitend aanleggen van wetenschappelijke criteria om het niveau van onderzoek te beoordelen. Juist omdat schoolspecifieke omstandigheden de invoering van een programma sterk kunnen beïnvloeden en omdat een routinematige toepassing sterk verschilt van de situatie tijdens de eerste jaren direct volgend op de introductie van een nieuwe aanpak (Society for Prevention Research, 2004) wordt door ons gepleit voor het uitvoeren van effectiviteitsonderzoek onder omstandigheden die de dagelijkse onderwijsrealiteit zo dicht mogelijk benaderen. De relevantie van meermaals en onder steeds iets wisselende omstandigheden uitgevoerd quasi-experimenteel onderzoek voor de onderwijspraktijk werd naar onze indruk door de Onderwijsraad onderschat. In de thans voorliggende dissertatie menen wij een voorbeeld van een dergelijk quasi-experimenteel onderzoek te presenteren.

Hierna is een beschrijving opgenomen van de inhoud en de methodische opbouw van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (het PAD-leerplan) van Greenberg et al.

(1987, 2005). Deze tekst is een door Van Overveld geactualiseerde bewerking van het hoofdstuk 'PAD - een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling' van Louwe en Freriks in de uitgave *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen; indicaties, effecten, knelpunten* van Collot-d'Escury-Koenigs, Engelen-Snaterse en Mackaay-Cramer (1995). Het PAD-leerplan beoogt de sociale en emotionele competentie van leerlingen in het Nederlandse primair onderwijs te bevorderen door middel van minstens één les per week gedurende de gehele schoolperiode. Deze hiërarchisch opgebouwde lessen betreffen het interpreteren en oplossen van sociale probleemsituaties in het leven van kinderen. De lesinhouden worden in het PAD-leerplan systematisch gekoppeld aan de wijze waarop de school de transfer naar actuele sociale situaties kan stimuleren. Het voorbeeldgedrag van de leraren speelt daarbij een belangrijke rol. Een programmatische aanpak, hoe doordacht ook, kan daarmee slechts een aanvulling zijn op de totale en door de teamleden gezamenlijk gedeelde én in praktijk gebrachte pedagogische uitgangspunten van de school om prosociaal gedrag te bevorderen en antisociaal gedrag (waaronder agressief gedrag) tegen te gaan. De in onderzoek gebleken effectiviteit van een programmatische aanpak zoals PAD mag naar onze mening dan ook niet uitsluitend toegeschreven worden aan de inhoud van het leerplan. Het succes van een aanpak is mede afhankelijk van de 'fit' tussen enerzijds de uitgangspunten en de uitwerking van het leerplan en anderzijds de problematiek van de leerlingen in het desbetreffende schooltype en de wijze waarop daar het onderwijs kan worden gerealiseerd. Ten slotte zal, naar wij vermoeden, het actuele pedagogisch-didactisch denken en handelen van het schoolteam en van de individuele leraren een belangrijke rol spelen.

### 14.3 Effectiviteitsonderzoek

Er is voor deze effectiviteitsstudie niet gekozen voor een experimentele onderzoeksopzet waarbij scholen *at random* de experimentele of de controleconditie krijgen toegewezen. Specifieke omstandigheden zoals motivatie, ondersteunings- en scholingsmogelijkheden op een school tijdens de introductie van een nieuwe aanpak en de eerste invoeringsjaren, verschillen namelijk aanzienlijk van de omstandigheden bij een meer routinematige uitvoering van een aanpak. Om een zo optimaal mogelijke ecologische validiteit te bereiken is gekozen voor een quasi-experimenteel onderzoeksdesign. In deze studie zijn scholen vergeleken die eerder bewust kozen voor invoering van het PAD-leerplan en deze aanpak al enige jaren hanteerden, met scholen die een aantal jaren geleden voor een andere benadering kozen om taakgericht en/of prosociaal gedrag te bevorderen en daarvoor scholing hadden gevolgd. Gedurende twee jaar is de invloed van de door de school gekozen aanpak op de ontwikkeling van agressief gedrag gevolgd, waarbij de invloed van het onderzoek op de onderwijsuitvoering zo beperkt mogelijk is gehouden. Leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag als primaire problematiek zijn in het Nederlandse onderwijsstelsel vooral te vinden in het speciaal onderwijs aan zeer



moeilijk opvoedbare kinderen (zmok, in REC cluster 4) en, al dan niet met reeds toegekende leerlinggebonden financiering, in het speciaal basisonderwijs en in het regulier basisonderwijs. Uit diverse over het land verspreide scholen van deze drie schooltypen zijn in eerste instantie 130 zes- tot zevenjarige jongens geselecteerd met een ernstige mate van externaliserend gedrag. Deze onderzoeksgroep is aangevuld met 42 jongens uit dezelfde scholen die nauwelijks of geen probleemgedrag vertoonden. In de loop van het eerste onderzoeksjaar vielen hiervan 29 leerlingen af. Op deze wijze was een, qua externaliserend gedrag, heterogene onderzoeksgroep ontstaan waarbij de effecten van het PAD-leerplan op kinderen met sterk en met nauwelijks externaliserend gedrag onderzocht en vergeleken konden worden. Naast enig onderzoek naar achtergrondgegevens en het cognitief functioneren van de voor dit onderzoek geselecteerde kinderen is zowel de leraren als de ouders gevraagd om gedurende de twee onderzoeksjaren regelmatig de mate en frequentie van agressieve gedragingen van ieder kind te rapporteren. Bij de analyse van de op deze wijze verzamelde gegevens is binnen het totale agressieve gedrag onderscheid gemaakt tussen reactieve agressie en proactieve agressie. Reactieve agressie is impulsief en defensief gedrag, in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie en gaat gepaard met woede of controleverlies. Proactieve agressie daarentegen is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van anderen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard. Voor een overzicht van dit onderscheid en het belang ervan voor de aanpak van agressieve kinderen, zie Merk (2005).

De derde publicatie (hoofdstuk 4) behelst het tussentijds verslag naar de effecten van PAD bij jongens met zowel nauwelijks als sterk externaliserend gedrag in het primair onderwijs; waarbij geen onderscheid is gemaakt naar schooltype.

Na één jaar bleken de leerlingen uit de experimentele groep naar het oordeel van de leraren minder reactief agressief gedrag te vertonen dan de leerlingen uit de controlegroep. Dat PAD na één jaar vooral invloed had op de reactieve agressie werd verklaard door de relatie te leggen met de inhoud van de in dit onderzoek gehanteerde versie van het PAD-leerplan. In het eerste jaar is daar veel aandacht geschonken aan het bevorderen van de impulscontrole bij leerlingen en aan het bij zichzelf herkennen van negatieve gevoelens in dagelijkse probleemsituaties. Juist kinderen met reactief agressief gedrag zijn op deze aspecten minder vaardig en zouden dus relatief gezien het meeste van de aanpak met PAD hebben geprofiteerd.

Een analyse van de agressiescores van deze (in externaliserende problematiek) heterogene groep jongens wees uit dat een deel van de onderzoeksgroep naar het oordeel van de leraren reeds na het eerste jaar vrijwel de minimumscores voor agressieve gedragingen op het gehanteerde meetinstrument behaalde. Door dit bodemeffect zouden in het tweede onderzoeksjaar geen significante effecten van PAD op de agressie meer kunnen worden aangetoond. Uit de analyse bleek dat vooral de leerlingen met een (bij aanvang van het onderzoek) geringe mate van externaliserende problematiek bij de tussentijdse meting de minimumscores hadden behaald. De effecten in het eerste onderzoeksjaar waren daarom wellicht vooral toe te schrijven aan mogelijk relatief grote vooruitgang bij leerlin-

gen zonder of een geringe mate van structurele gedragsproblemen in het basisonderwijs. Tevens kunnen de op een aantal mogelijk cruciale aspecten verschillende onderwijsomstandigheden in het regulier en speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) een belangrijke rol in de effectiviteit van de aanpak spelen. Gezien de grote maatschappelijke en de wetenschappelijke relevantie van een effectieve aanpak van agressief gedrag in *real-life* omstandigheden is inzicht in de mate waarin de effectiviteit van PAD afhangt van de ernst van de gedragsproblemen en het schooltype echter van groot belang.

In het vierde artikel (hoofdstuk 6) werden daarom de bestaande onderzoeksdata van de evaluatie na één jaar opnieuw geanalyseerd en is nagegaan of het PAD-leerplan ook effectief is in het terugdringen van agressief gedrag bij uitsluitend de 105 leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen. In deze tweede tussentijdse evaluatie is tevens onderscheid gemaakt naar de toepassing van PAD in het (regulier en speciaal) basisonderwijs en in het speciaal onderwijs. PAD bleek, onafhankelijk van het schooltype, nog slechts een trendmatig effect te hebben op de afname van de reactieve agressie. Omdat de effectgrootte van PAD op de reactieve agressie bij de sterk externaliserende jongens nauwelijks verschilde van de effectgrootte bij de heterogene groep (*d*-waarden respectievelijk .32 en .31) is dit verschil in significantie waarschijnlijk te verklaren uit de reductie van het aantal proefpersonen. De veronderstelling dat de leerlingen met matig of geen externaliserend gedrag relatief het meeste profijt hebben gehad van de interventie en daarmee vooral verantwoordelijk zijn voor het in de eerste tussentijdse evaluatie gevonden effect van PAD, krijgt derhalve geen ondersteuning. Dit resultaat wijst meer in de richting dat de effectiviteit van PAD op de reactieve agressie onafhankelijk is van de mate van externaliserende problematiek.

De effecten van PAD op de totale en de proactieve agressie bleken daarentegen wel schooltypespecifiek. Leerlingen met sterk externaliserende problematiek op het regulier en speciaal basisonderwijs vertoonden na één jaar PAD een significante afname van de totale agressie (*d* = .53) en marginaal significante afname van proactieve agressie ten opzichte van de leerlingen in de controlegroepscholen (*d* = .45). Dit in tegenstelling tot de externaliserende leerlingen in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) die PAD volgden: zmok-leerlingen in de controlegroep bleken een significant grotere afname in proactieve agressie te vertonen dan de zmok-leerlingen in de experimentele groep. Ook in absolute zin bleek de toepassing van PAD na één jaar in dit schooltype contraproductief: de mate van proactieve agressie was bij de experimentele groep zelfs iets toegenomen. Mogelijke oorzaken van deze schooltypespecifieke effectiviteit van PAD kunnen gezocht worden in de leerlingpopulatie van de onderscheiden schooltypes (zowel in de individuele problematiek van kinderen als in de vormgeving van het onderwijs in deze schooltypen), in schooltypespecifieke organisatorische factoren, teamcultuur-gerelateerde factoren en in individuele leraarfactoren.

Het vijfde artikel (hoofdstuk 7) beschrijft de effecten van PAD bij de eindmeting, na twee jaar. In het basisonderwijs blijken de totale en de proactieve agressie volgens de

leraren significant meer afgenomen in de experimentele dan in de controlegroep. Op de reactieve agressie wordt nu een marginaal significant effect van PAD geconstateerd. Op alle aspecten van de agressie is de effectgrootte van PAD toegenomen. De ouders van de basisschoolleerlingen rapporteren echter geen effecten van PAD op de totale en de proactieve agressie en een negatief effect van PAD op de reactieve agressie. Het ontbreken van een effect in de thuissituatie kan verklaard worden door het (nog) niet generaliseren van de nieuwe, op school geleerde gedragalternatieven naar een niet-meeveranderde omgeving. Het negatieve oordeel van de ouders over het effect van PAD op de reactieve agressie kon niet worden verklaard. In het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare jongens kon op geen enkele vorm van agressie een effect worden aangetoond; noch op basis van de oordelen van de leraren, noch op die van de ouders. Wel was het niveau van proactieve agressie van de leerlingen die PAD hadden gevolgd volgens de leraren weer op een vrijwel gelijk niveau als dat van de leerlingen in de controlegroep; met andere woorden: de in het eerste jaar geconstateerde toename van proactieve agressie was genivelleerd. Daarmee werd de vraag wederom opgeroepen wat de oorzaak is van de schoolspecifieke effectiviteit: zijn dat kindgerelateerde factoren of school- en leraargerelateerde factoren?

In de daarop volgende korte bijdrage wordt echter eerst geanalyseerd of de uitval van leerlingen in het eerste en tweede onderzoeksjaar invloed heeft gehad op de effectiviteitsbepaling van PAD in de diverse onderscheiden deelgroepen. Een eerste analyse leverde op dat het aantal uitvallers in de experimentele groep globaal overeenkwam met het aantal uitvallers in de controlegroep. Er waren geen aanwijzingen dat de reden van uitval samenhang met de al dan niet als succesvol ervaren aanpak van de agressie. Slechts de tussentijds uitgevallen leerlingen met sterk externaliserend gedrag in de experimentele groep bleken ten tijde van de eindmeting op één kindgerelateerd kenmerk significant te verschillen van de niet-uitgevallen leerlingen in deze onderzoeksgroep, namelijk op de cumulatieve score op risicofactoren voor de ontwikkeling van agressief gedrag. De experimentele groep had bij de beginmeting daardoor een gemiddeld hogere score op de inventarisatielijst van cumulatieve risicofactoren voor een agressieve gedragsontwikkeling dan de controlegroep. Dit kan beschouwd worden als een verzwarende factor voor de experimentele conditie. Hoewel hier geen extra correctie op heeft plaatsgevonden, bleek PAD de agressie toch effectiever te verminderen dan de aanpak in de controlegroep. De uitval van leerlingen gedurende de twee onderzoeksjaren had derhalve geen vertekening veroorzaakt bij de bepaling van de effectiviteit van PAD.

#### 14.4 Moderatoren en mediators

In het zesde artikel (hoofdstuk 9) werd nagegaan wat de samenhang is tussen enerzijds kindgerelateerde factoren (in casu leeftijd, intelligentie, risicofactoren in de opvoedingsituatie en ontwikkelings- en gedragsproblemen zoals gemeten met een vragenlijst voor

leraren, de Teacher Report Form en anderzijds de effectiviteit van PAD op de ontwikkeling van agressie. Bij het effectiviteitsonderzoek was, waar noodzakelijk, al gecontroleerd op gebleken verschillen in leeftijd en risicofactoren. Een vergelijking tussen de gehele PAD-groep en de gehele controlegroep op psychosociale problematiek leerde dat de gedragsproblematiek bij de sterk externaliserende leerlingen ongeveer vergelijkbaar was. Ongeacht het schooltype was de psychosociale problematiek in de controlegroep op het merendeel van de onderscheiden kindfactoren wel ernstiger dan in de experimentele groep. Vervolgens is de relatie tussen de scores op de Teacher Report Form en de effectiviteit van PAD nader geanalyseerd. Bij de toetsing van de invloed van de diverse vragenlijstschalen op de effectiviteit van PAD bleek dat slechts de schaal Denkproblemen een deels schooltypeonafhankelijke trendmatige invloed (op de totale en op de proactieve agressie) en een deels significante, maar schoolspecifieke invloed (op de reactieve agressie in het basisonderwijs) had. Een hoge mate van Denkproblemen had vooral een negatieve invloed op de effectiviteit van PAD, niet op de aanpak in de controlegroepscholen. Omdat bij ongeveer een vijfde deel van de leerlingen met een hoge mate van externaliserend gedrag ook ernstige Denkproblemen (klinische scores op de Teacher Report Form) werden aangetroffen, is deze uitkomst van praktisch belang.

Het moderator-effect van Denkproblemen kan slechts een zeer gedeeltelijke verklaring zijn voor het, in vergelijking met het basisonderwijs, ontbreken van effectiviteit van PAD in de scholen voor speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen. In deze cluster REC cluster 4 scholen lijken er weliswaar wat meer kinderen met Denkproblemen te zijn dan in de basisscholen, het verschil in klinische scores op Denkproblemen tussen de beide schooltypes is gering. De mate van ernstige Denkproblemen in de experimentele scholen verschilt eveneens niet significant van die in de controlegroepscholen in het speciaal onderwijs. Denkproblemen kunnen dus evenmin een verklaring zijn voor de geringere effectiviteit van PAD in vergelijking met de *treatment-as-usual* in de andere zsmok-scholen. Bij de controlegroep leerlingen in dit type speciaal onderwijs bleken de Aandachtproblemen, en mogelijk ook het Internaliserend gedrag, zelfs ernstiger dan bij de PAD-leerlingen uit datzelfde onderwijstype. Het ontbreken van aantoonbare effectiviteit van PAD in dit onderwijstype, vergeleken met de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen, kan daarmee niet toegeschreven worden aan een toevallig optredend effect door een zwaardere problematiek bij de leerlingen op de experimentele scholen.

Andere aanwijzingen op het terrein van kindgerelateerde problematiek om de schooltypegebonden effectiviteit van PAD te verklaren zijn evenmin gevonden. Hoewel de leerlingproblematiek van de geselecteerde leerlingen op het speciaal onderwijs-REC cluster 4 over het algemeen zwaarder is dan bij de leerlingen uit het basisonderwijs, bleken de overige onderscheidende factoren immers niet rechtstreeks van invloed te zijn op de effectiviteit van PAD. De effectiviteit van PAD blijkt daarmee grotendeels onafhankelijk van de ernst van de psychosociale problematiek van kinderen.

Het zevende artikel (hoofdstuk 10) gaat in op de rol van leraar- en schoolgerelateerde factoren bij de al dan niet effectieve toepassing van het PAD-leerplan. Leraarmerken

als het aantal jaar onderriservaring, sekse en aanstellingsomvang blijken niet van invloed op de effectiviteit van de aanpak van de agressie. De invloed van diverse implementatiekenmerken van PAD op schoolniveau en het aan de PAD-principes verbonden pedagogisch denken en handelen van de leraar op de effectiviteit van PAD is uitsluitend in de experimentele groep nagegaan. Belangrijke schoolorganisatorische aspecten om de effectiviteit van PAD ook na een aantal jaren toepassing optimaal te houden, bleken het laten nascholen van nieuwe medewerkers in het werken met PAD en het in stand houden van de coördinatie in de organisatie en van een begeleidingsstructuur rondom PAD. De mate waarin de leraar in staat bleek om de PAD-principes ook buiten de specifieke PAD-lessen in zijn pedagogische omgangsstijl toe te passen, bleek sterk samen te hangen met de effectiviteit van zijn aanpak. Vermeldenswaard is dat deze samenhang ook in het speciaal onderwijs bestond en dat een effectieve omgangsstijl in dit onderwijstype verband hield met het gevolgd hebben van nascholing over PAD. Ook de pedagogische concepten van de leraar blijken vooral in het speciaal onderwijs (zmok) van grote invloed op de mate waarin de leraar een afname van de proactieve agressie bewerkstelligt; terwijl juist in dit speciaal onderwijs de aanpak van de agressie niet effectiever is dan de aanpak op de controlegroepscholen. Opvallend is daarentegen dat een effectieve aanpak met PAD in het speciaal onderwijs negatief samenhangt met het vertrouwen in de schoolorganisatie en in de collegiale ondersteuning. De beleving van de ondersteuning door schoolorganisatie en schoolteam blijkt over het algemeen echter niet samen te hangen met de werkelijk gerealiseerde mate van ondersteuning en begeleiding. De achtergronden van deze uitkomsten zijn echter niet te achterhalen; mogelijk spelen er, gezien de relatief geringe aantallen betrokken leraren in het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, situatiegebonden omstandigheden een rol.

Vervolgens is ook de tevredenheid van de leraar over PAD en zijn indruk over het nut ervan een belangrijke variabele die de effectiviteit van de aanpak voorspelt. Leraren in het basisonderwijs blijken over het algemeen van mening dat het PAD-leerplan geschikt is voor hun doelgroep, waarbij vooral de leraren in het speciaal basisonderwijs eensluidend positief zijn. Leraren in het speciaal onderwijs (zmok) zijn daarentegen gemiddeld zeer ontevreden over het leerplan en hebben geen positieve verwachtingen. De satisfactie, halverwege het onderzoek gemeten, blijkt bij de eindmeting ongeacht het schooltype voor bijna 14 procent de variantie in de vermindering van de totale agressie te verklaren. Maar vooral in het speciaal onderwijs is de samenhang tussen de satisfactie en de afname van de proactieve agressie zeer hoog; de variantie wordt daar voor bijna 45 procent uit de satisfactie verklaard. De satisfactie van de leraren over de toepasbaarheid van het PAD-leerplan voor hun klas blijkt niet te verklaren uit de mate van psychosociale problematiek van de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen met sterk externaliserend gedrag. Niet uitgesloten kan worden dat de lage satisfactie over PAD in het speciaal onderwijs gebaseerd is op de groepssamenstelling van klassen in het zmok-onderwijs. Door de hoge concentratie van leerlingen met ernstige problematiek zijn PAD-gerelateerde werkvormen als gesprekken met leerlingen over hun interpretatie van situaties, rollenspelen met alternatieve ge-

dragingen, het oefenen met sociaal wenselijk gedrag en het gebruikmaken van voorbeeldgedrag veel moeilijker te realiseren dan in een (qua externaliserende problematiek) heteroog samengestelde klas. Een lage satisfactie beïnvloedt de effectiviteit van de aanpak dan echter nog negatiever, zodat een vicieuze cirkel ontstaat.

Concluderend kan gesteld worden dat niet alleen de concrete omstandigheden in de onderwijssituatie invloed hebben op de mate waarin effectiviteit van de aanpak met PAD gerealiseerd wordt, maar ook de subjectieve beleving van die realiteit en de *beliefs* van de leraar daarop van belangrijke invloed lijken te zijn. Door het ontbreken van gegevens uit de controlegroepscholen in dit deel van het onderzoek kunnen strikt genomen geen uitspraken gedaan worden over de vraag in hoeverre de gevonden verschillen tussen leraren en scholen van invloed zijn op de in de eerdere studies gevonden effectiviteit van PAD ten opzichte van de *treatment-as-usual*. Desondanks kan beredeneerd worden dat de samenhang tussen de leraar- en schoolfactoren en de effectiviteit van de aanpak niet exclusief zal gelden voor het PAD-leerplan. Verwacht mag worden dat de effectiviteit van andere vormen van aanpak evenzeer door omgevingsfactoren beïnvloed zal worden. Maar hoewel de hoeveelheid verklaarde variantie van de effectiviteit van PAD door de school- en leraarfactoren soms opvallend hoog is, is het onwaarschijnlijk dat de effectiviteit van PAD ten opzichte van de *treatment-as-usual* in de controlegroepscholen volledig door de omgevingsfactoren wordt veroorzaakt.

De waarschijnlijk causale relatie tussen enerzijds school- en leraarfactoren en anderzijds de mate van effectiviteit van PAD lijkt de gevonden verschillen tussen het basis- en het speciaal onderwijs in de experimentele groep wel voor een belangrijk deel te verklaren. De consequenties hiervan voor de toepassing van PAD in het basisonderwijs en in het speciaal onderwijs zullen hieronder worden besproken.

In een korte, niet gepubliceerde bijdrage is nagegaan of de mate waarin de ouders door de school bij de stimulering van de sociaal-emotionele competentie middels PAD zijn betrokken, samenhang met het gebrek aan ervaren effectiviteit door de ouders en de volgens de ouders onvoldoende afgenomen totale en reactieve agressie na twee jaar. Voor dit verschijnsel zou namelijk een aantal mogelijke, maar aan elkaar tegengestelde verklaringen kunnen zijn. Ofwel de ouders van kinderen voelden zich concreet ondersteund en gestimuleerd door de informatie vanuit de school en de 'huiswerkopdrachten' van de kinderen om ook hun pedagogische stijl wat bij te stellen. Een gebrek aan informatie vanuit de school zou dan een samenhang hebben met de mate waarin de ouders geen of een negatieve effectiviteit van PAD ervoeren. Ofwel de positief gekleurde informatie over PAD vanuit de school zou een irrealistisch hoog verwachtingspatroon bij de ouders kunnen veroorzaken, waardoor zij in de praktijk, teleurgesteld over de effecten van PAD, de ontwikkeling bij hun kind niet opmerkten en negatief rapporteerden over het agressieniveau. Statistische toetsing leverde echter slechts een positieve samenhang op tussen het geven van 'huiswerkopdrachten' en de door de ouders ervaren afname van de totale en de reactieve agressie in de PAD-groep. Er bleek geen enkele samenhang tussen de overige activiteiten van de school om de ouders over PAD te informeren en hen bij de aanpak te betrekken en de agressieont-

wikkeling volgens de ouders of volgens de leraren. Daarmee werd geen enkele verklaring gevonden voor het gebrek aan effectiviteit van PAD volgens de ouders.

In een volgende korte en eveneens niet eerder gepubliceerde bijdrage is vervolgens getoetst of de aanpak met PAD na twee jaar ook een aantoonbaar effect had op de leerlingsscores op de TRF-schaal *Externaliseren* en op de andere TRF-schalen. Immers, volgens diverse Amerikaanse studies had PAD ook een positieve invloed op andere aspecten van psychosociale problematiek. In dit onderzoek, bij kinderen met een hoge mate van externaliserende problematiek, konden geen effecten worden aangetoond. Niet uitgesloten kan worden dat dit (mede) veroorzaakt wordt door de tamelijk grove driepuntsschaal van de Teacher Report Form. Slechts grote verbeteringen worden dan zichtbaar. Bij het onderzoek naar de effectiviteit van FAST-track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999b) konden om waarschijnlijk dezelfde reden evenmin effecten op de TRF worden aangetoond.

Het bovenstaande roept dan echter wel de vraag op of de door de leraren gerapporteerde effectiviteit van PAD niet hoofdzakelijk toegeschreven moet worden aan een positief verwachtingspatroon van de leraren en de daardoor gestimuleerde verbeterde afstemming tussen de pedagogische aanpak van de leraren en de hulpvraag van de agressieve leerlingen. Is de waargenomen gedragsverbetering bij de sterk externaliserende leerlingen vooral het gevolg van het vermijden van cognitieve dissonantie door de leraren, of heeft de inhoud van het PAD-leerplan daar (ook) een bijdrage aan geleverd? Het achtste en laatste artikel (hoofdstuk 13) gaat daarom in op de mediërende rol van sociale informatieverwerkingsprocessen die ten grondslag zouden liggen aan de gedragsveranderingen die PAD bewerkstelligt. De sociale informatieverwerking bij reactief en bij proactief agressieve kinderen vertoont namelijk specifieke tekorten. Omdat een aantal programmaonderdelen van het PAD-leerplan diverse aspecten van de sociale cognitie systematisch en intensief traint, is het verband tussen PAD en de sociale informatieverwerkingsprocessen en de invloed ervan op het agressief gedrag nagegaan. Hierbij bleek dat de mate waarin kinderen in een sociale probleemsituatie agressief gedrag als hun meest waarschijnlijke reactie noemden, aantoonbaar meer verbeterde bij de leerlingen die PAD hadden gevolgd dan bij de leerlingen uit de controlegroep. De afname van deze agressieve responsgeneratie bleek tevens positief samen te hangen met de afname van agressief gedrag in de experimentele groep. Daarmee is aangetoond dat ook de inhoud van het hiërarchisch opgebouwde en intensieve PAD-leerplan een positieve en wezenlijke bijdrage levert aan de pedagogische aanpak van de agressiviteit bij kinderen in de basisschoolleeftijd.

## 14.5 Kanttekeningen bij de methoden

Een behandeling of programma om breed ervaren problematiek in de sociale werkelijkheid aan te pakken wordt doorgaans gefundeerd op een wetenschappelijk onder-

bouwde theorie. Om de doelmatigheid *efficacy* van zo'n aanpak na te gaan en zodoende te toetsen of de door de theorie veronderstelde causale relaties ook aantoonbaar zijn, moet eerst onderzoek plaatsvinden onder optimale omstandigheden. Een onderzoeksmodel om dat te benaderen is (bij voorkeur grootschalig) experimenteel onderzoek, waarbij de experimentele conditie *at random* wordt toegewezen. Daarnaast is onderzoek naar de *effectiveness* van belang, om inzicht te verkrijgen in de omstandigheden en kenmerken van de doelgroep die het succes van een interventie in de realiteit beïnvloeden. In hun richtlijn 'Standards of Evidence' beschrijft de Society for Prevention Research (2004) welke kwaliteitscriteria bij onderzoek naar de doelmatigheid en naar de effectiviteit van interventies aangelegd moeten worden.

Grootschalig onderzoek naar de *efficacy* van het PATHS-curriculum heeft vooral in de Verenigde Staten plaatsgevonden, met een aantal *randomized trials* (zie hoofdstuk 3). In dit promotieonderzoek is echter een *quasi-experimenteel design* gehanteerd, omdat de vraag was wat de effectiviteit van dit leerplan is als het al enige jaren in het onderwijs zonder extra begeleiding of faciliteiten gehanteerd wordt. De effectiviteit van een *routine-practiced* aanpak kan immers aanzienlijk verschillen van een aanpak onder projectomstandigheden, waar het aanvankelijk enthousiasme vaak nog volop aanwezig is, iedereen actief betrokken kan zijn bij een schoolspecifieke invulling van de nieuwe aanpak en daar ook extra middelen voor beschikbaar zijn (Wilson et al., 2003). Tevens moet, naar onze mening, een intensief programma als PAD zijn meerwaarde bewijzen ten opzichte van relatief minder ingrijpende en minder extra onderwijstijd kostende benaderingen als het systematisch bevorderen van het klassenmanagement of het hanteren van een beperkter lesprogramma om sociaal gedrag te bevorderen of agressie tegen te gaan. Ten slotte vereist de invoering van het PAD-leerplan een gezamenlijke pedagogische aanpak van een schoolteam, overeenstemming over de pedagogische doelstellingen en de bereidheid voortdurende professionalisering op de uitvoering van het leerplan en de bijbehorende omgangsstijl te organiseren. Deze aspecten bemoeilijken een *at random* toewijzing van de experimentele conditie sterk of maken dit zelfs onmogelijk.

Er is in dit onderzoek naar gestreefd de interne validiteit zo goed mogelijk te garanderen. Zowel de deelnemers als de observatoren zijn in deze studie slechts minimaal geïnformeerd over het doel van het onderzoek. De experimentele en de controlegroep zijn bij aanvang van het onderzoek op bekende interveniërende variabelen vergeleken en hier is bij de effectiviteittoetsing zo nodig statistisch voor gecontroleerd. Alle in dit onderzoek betrokken scholen voor primair onderwijs hebben een aantal jaar voorafgaand aan het onderzoek eigen en onafhankelijke keuzes gemaakt hoe zij het prosociaal en taakgericht gedrag van hun leerlingen wilden bevorderen, antisociaal gedrag wilden bestrijden en hebben daar een professionaliseringstraject voor uitgezet. Tijdens dit onderzoek is er met de betrokken scholen geen contact geweest, anders dan strikt noodzakelijk voor de dataverzameling. Desondanks kan niet volledig worden uitgesloten dat er andere, onbekende factoren zijn die in een van beide onderzoeksgroepen van belangrijke positieve of negatieve invloed zijn geweest op de effectiviteit van hun aanpak van de agressie, of dat er onbedoelde selectieme-



chanismen een oncontroleerbare rol hebben gespeeld bij de samenstelling van de experimentele en de controlegroep. Zo zijn er voor de deelname aan dit onderzoek scholen benaderd die in voorgaande jaren weliswaar bewust gekozen hadden voor de implementatie van een teamgedragen aanpak en daarop aantoonbaar hadden geïnvesteerd, maar is bij aanvang van het onderzoek niet gecontroleerd of de situatie inmiddels was gewijzigd. Scholen die participatie aan het onderzoek weigerden beargumenteerden dit weliswaar met een hoge werkdruk, maar er kan niet volledig worden uitgesloten dat bijvoorbeeld ontevredenheid over de eigen aanpak en het agressieniveau van de eigen schoolbevolking hierbij tevens een rol speelde. Het relatief geringe aantal betrokken scholen, leraren en leerlingen, en het aantal gedurende de onderzoeksperiode uitgevallen leerlingen en scholen verhoogt de kans op dergelijke intermediaire effecten nog. De wetenschappelijke waarde van de resultaten uit dit onderzoek moeten dan ook in het perspectief worden bezien van de effecten die in diverse andere studies zijn en worden aangetoond, zoals in de diverse Amerikaanse effectstudies naar het PATHS curriculum en het thans nog lopende onderzoek door Trimbos en TNO naar de effecten van een brede implementatie van PAD in het Nederlandse reguliere basisonderwijs. Dit onderzoek betreft dus niet het routinematig gebruik van PAD, maar de effecten bij een eerste invoering op scholen onder projectmatige condities. Over deze *randomized controlled trial* met de nieuwste versie van het PAD-leerplan zal naar verwachting in de loop van 2008 en in latere jaren gepubliceerd worden.

Bij twee onderzoekstechnische aspecten en statistische toetsing in deze studie kunnen ten slotte nog kritische kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste vereisen veel van de gehanteerde toetsen een onafhankelijke dataverzameling. In dit onderzoek is dit echter niet strikt gebeurd: uit iedere in dit onderzoek betrokken schoolklas zijn gemiddeld twee tot drie leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek geselecteerd. Het is daarmee niet uit te sluiten dat er tussen de proefpersonen onderling beïnvloeding heeft plaatsgevonden; voor de agressieve ontwikkeling is dat zelfs aannemelijk (zie bijvoorbeeld Dishion et al., 1999). In de statistische verwerking is hiermee geen rekening gehouden. De richting van een mogelijke wederzijdse beïnvloeding van de proefpersonen is echter negatief: de agressieve gedragingen van de proefpersonen zouden elkaar versterkt kunnen hebben. De aangetoonde effectiviteit van de aanpak kan daarmee niet, en ook niet ten dele, worden toegeschreven aan positieve interactieprocessen tussen de externaliserende leerlingen. Integendeel, dergelijke processen zouden de effectiviteit van de aanpak juist bemoeilijken. De agressiviteit na twee jaar *treatment* is in beide onderzoeksgroepen echter afgenomen, waarbij de PAD-groep de sterkste afname vertoonde. Een correctie op deze onderlinge beïnvloeding tussen de geselecteerde leerlingen binnen één klas zou dan de aangetoonde effectiviteit van PAD waarschijnlijk juist moeten versterken.

Een kritische kanttekening moet ook geplaatst worden bij de afname van de vragenlijsten (onder andere naar diverse aspecten van de satisfactie van de leraar) en bij de observaties in de schoolpraktijk. Het is niet onmogelijk dat kinderen gedurende de onderzoekspe-

riode één of zelfs meerdere keren een andere leraar hebben gekregen, of in een andere groep leerlingen zijn geplaatst. Hierover zijn geen precieze gegevens beschikbaar, maar het meest waarschijnlijke moment daarvoor was het begin van het nieuwe schooljaar. Observaties en vragenlijsten zijn merendeels bij aanvang van het tweede onderzoeksjaar verricht en afgenomen. De leraar van wie de gegevens zijn verkregen is mogelijk niet de enige onderwijsgevende die invloed heeft gehad op de kwaliteit van uitvoering van PAD en daarmee op het sociaal-emotioneel leerproces van het kind. De vragenlijstgegevens van deze leraar beschouwen wij echter als maatgevend voor de gehele onderzoeksperiode van dat kind, hoewel dat strikt genomen discutabel is. Mogelijke verschillen tussen de diverse groepsleraren van een kind zijn op deze wijze dus veronachtzaamd. In de deelstudie naar de invloed van leraarfactoren op de effectiviteit van PAD is echter vooral de samenhang onderzocht tussen de data die uit de observaties en de vragenlijsten verkregen zijn en de afname van de agressie bij de eindmeting. Ook deze laatste data zijn van de groepsleraar uit het tweede jaar afkomstig. De afname van de agressie over beide onderzoeksjaren, zoals gehanteerd in de effectiviteitsstudies, zijn derhalve soms eveneens gebaseerd op de gedragsbeoordelingen van meer dan één leraar. De invloed hiervan op de effectiviteitsoordelen is niet meer na te gaan. Wel kan gesteld worden dat dit dan in zowel de experimentele als de controlegroep een rol heeft gespeeld.

## 14.6 De wetenschappelijke en de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek

Het is in dit onderzoek mogelijk gebleken om het agressief gedrag bij kinderen met een hoge mate van externaliserende problematiek in het basisonderwijs te verminderen met behulp van een schoolprogramma, dat in oorsprong preventief van karakter is opgezet. Agressie, als een specifieke en in de schoolpraktijk zeer storende vorm van antisociaal gedrag ervaren, is in eerder onderzoek in onderwijssituaties bij deze doelgroep niet of nauwelijks beïnvloedbaar gebleken. Dit resultaat mag dan ook als een doorbraak beschouwd worden: een basisschool kan dus desgewenst een actieve bijdrage leveren aan de verbetering van de sociale competentie van deze door hen als 'moeilijk' ervaren deel van de schoolpopulatie. Temeer, omdat de condities waaronder dit onderzoek is uitgevoerd de onderwijsrealiteit zo goed mogelijk benaderen. En omdat de uitspraken over de effectiviteit van PAD de meerwaarde van PAD betreffen boven andere, doelgerichte en weloverwogen benaderingen.

Het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie bleek zinvol. Afhankelijk van de onderzoeksgroep werden in het eerste en tweede jaar op deze aspecten verschillende effecten waargenomen, die mede veroorzaakt lijken te worden door de verdeling van de inhoud van het PAD-programma over de onderzoeksjaren. Over de twee onderzoeksjaren blijkt er een relatie aantoonbaar tussen een vooruitgang in een aantal sociale informatieverwerkingsprocessen bij de PAD-leerlingen en de afname van agressief gedrag.

Er is met dit onderzoek echter tevens ondersteuning gevonden voor de stelling dat de effectiviteit van een programmatische aanpak van de sociale competentie niet uitsluitend herleidbaar is tot de programma-inhoud. Ten eerste kunnen kindgerelateerde factoren van invloed zijn op de toepasbaarheid van een leerplan. Zo bleek het PAD-leerplan minder effectief bij kinderen met een klinische score op de schaal Denkproblemen van de TRF, maar waren er geen aanwijzingen dat andere ernstige kindgerelateerde problematieken de toepasbaarheid verminderden. Daarbij moet overigens wel worden aangetekend dat kinderen met een (aangetoonde) stoornis in het autistisch spectrum van dit onderzoek waren uitgesloten. Over deze groep kinderen, die op scholen voor speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen een soms aanzienlijk deel van de populatie vormen, kunnen in dit onderzoek dus geen uitspraken worden gedaan. Ook school- en leraargerelateerde factoren blijken een belangrijk verschil te kunnen maken of een aanpak in een specifieke onderwijssituatie effectief zal zijn. De consequenties hiervan voor de onderwijspraktijk en voor de scholing en begeleiding zullen in een volgende alinea worden besproken. Eveneens zal in een aparte alinea worden ingegaan op de interpretatie van de onderzoeksresultaten in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen.

In wetenschappelijk opzicht mag het behalen van significante resultaten bij het bestrijden van agressie in een onderwijsomgeving en het kunnen identificeren van moderatoren dan verheugend zijn, de relevantie van de gevonden effectiviteit voor de schoolpraktijk verdient nog wel een verdere analyse en discussie. Een effectgrootte van  $d = .66$  (voor de totale agressie) na twee jaar *treatment* is in wetenschappelijk opzicht zeer acceptabel, in de onderwijspraktijk is het maar de vraag of de relevantie van dit effect ook herkend wordt. Na twee jaar lang ongeveer tweemaal per week een PAD-les gegeven te hebben en in allerlei dagelijkse situaties alle kinderen in zijn klas gestimuleerd te hebben tot het toepassen van het in de PAD-lessen geleerde, zou de leraar in het regulier of speciaal basisonderwijs kunnen constateren dat het aantal incidenten met agressief gedrag waar zijn leerlingen met het ernstigste externaliserende gedrag bij betrokken zijn, gemiddeld met ongeveer de helft is afgenomen. 'Zou kunnen constateren', omdat het maar de vraag is of deze vooruitgang in een heterogeen samengestelde klas daadwerkelijk geconstateerd wordt zonder dat concrete waarnemingen worden vastgelegd. Juist in een (niet ondenkbare) situatie dat agressief gedrag de emotionele grenzen van de leraar regelmatig nadert of overschrijdt, is goed voorstelbaar dat een afname van incidenten met agressief gedrag waar de twee of drie 'moeilijkste' leerlingen in de klas bij betrokken zijn, niet wordt ervaren als het gevolg van een effectieve aanpak. Temeer omdat een 'gemiddelde' afname van agressief gedrag geen enkele garantie geeft dat er bij ieder kind met externaliserende problematiek een verbetering optreedt. Het verwachtingsniveau van de leraar zal bij een evaluatie van de aanpak, als deze slechts gebaseerd wordt op subjectieve gronden, dan ook een belangrijke rol spelen. Dit alles pleit ervoor dat het in het onderwijs, op iedere school, usance wordt om gedurende de gehele schooltijd praktijkna-bij onderzoek te verrichten naar

de gedragsontwikkeling van de leerlingen en deze gegevens een sturende rol te geven bij de evaluatie en de bijstelling van de eigen aanpak op die school.

Hantering van het PAD-leerplan zal in het regulier en speciaal basisonderwijs doorgaans onderdeel uitmaken van de ‘algemene’, preventieve aanpak van de school, om allerlei aspecten van de sociale en emotionele competentie bij alle leerlingen te versterken. In een dergelijke situatie behoeft de aanwezigheid van leerlingen met sterk agressief gedrag niet de legitimatie te zijn van de implementatie van en voortdurende zorg voor een goede uitvoering van een omvangrijk en intensief schoolprogramma. Daarbij veronderstellen wij echter wel dat de effectiviteit van PAD aantoonbaar zal zijn op andere aspecten van het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen, ook bij kinderen zonder ernstige psychosociale problematiek (zie hiervoor bijvoorbeeld Greenberg et al., 1995; Greenberg & Kusché, 1996, 1997) en de te verwachten publicaties uit het onderzoek van TNO/Trimbos over de brede implementatie van PAD in het regulier basisonderwijs). Tevens veronderstelt dat, dat scholen het tot hun pedagogische verantwoordelijkheid rekenen om hier een systematisch en door het schoolteam gedragen omgangsstijl en leerstofaanbod in te ontwikkelen.

In het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen verschilt de samenstelling van de schoolpopulatie aanzienlijk van het basisonderwijs. In het speciaal onderwijs zal het verwachtingspatroon van de leraren over PAD veel meer afhankelijk zijn van de in voorgaande jaren ervaren afname van de agressie, van de mening van de leraren over het kunnen toepassen van materialen en werkvormen in de eigen praktijksituatie en van de gezamenlijke bereidheid en mogelijkheden van het schoolteam tot afstemming van pedagogische doelstellingen en omgangsstijl. De situatie in het speciaal onderwijs lijkt echter op alle drie aspecten een negatieve invloed op de satisfactie te hebben. De oorzaken hiervoor zijn te vinden in de zich gedurende het afgelopen decennium wijzigende maatschappelijke opvattingen over speciaal onderwijs. Er wordt ten eerste vanuit principiële opvattingen steeds meer gekozen voor het realiseren van passend onderwijs in de directe leefomgeving van kinderen (‘inclusief onderwijs’). En ten tweede is vanuit de wens naar financiële beheersbaarheid van het onderwijs de financiering van gespecialiseerde en extra ondersteuning van leerlingen met een speciale hulpvraag (in zowel basis- als speciaal onderwijs) afhankelijk gesteld van de aantoonbaarheid van leerlinggerelateerde oorzaken daarvan. Het aantal leerlingen met leerlinggebonden financiering (een zogenaamd ‘rugzakje’) in het basisonderwijs neemt daardoor de afgelopen jaren toe. Tegelijkertijd stijgt echter ook het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs explosief; het aantal leerlingen in REC cluster 4 (onderwijs aan kinderen met gedrags- en psychische stoornissen of psychosociale problemen) in het bijzonder (WEC-raad, 2006). Ten slotte is ook de verwijzing van kinderen met minder ernstige leer- en gedragsproblemen, van het regulier basisonderwijs naar het speciaal basisonderwijs, onder invloed van het Weer Samen Naar School-beleid, sterk afgeremd. Het aantal rugzakleerlingen vallend onder REC cluster 4 bedroeg in oktober 2003 nog ruim 1500 leerlingen; in januari 2005 was dit aantal

bijna verdrievoudigd (Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling, 2005). Deze groei uit zich vooral in een toename van kinderen dat met een rugzakje op de basisschool blijft. De leraren in het regulier basisonderwijs beleven de effecten van deze ontwikkelingen als een taakverzwaring, waarbij het omgaan met gedragsproblemen bij hen op de voorgrond staat. Zij weten zich in deze situatie ondersteund door een ambulante begeleider vanuit een van de regionale expertisecentra. Het beroep op gespecialiseerde expertise is in het basisonderwijs als gevolg van de invoering van de Leerling Gebonden Financiering (per 01 augustus 2003) dan ook sterk gestegen. Maar ook het aantal plaatsen binnen de REC cluster 4 scholen is fors toegenomen. Zo was er in het jaar 2000 een capaciteit van 8.500 plaatsen in de speciaal onderwijsafdelingen, in 2006 was dat aantal gestegen tot 12.000. De groei in REC cluster 4 heeft al met al tot een forse wachtlijstproblematiek geleid m.b.t de indicatiestelling en de inzetbaarheid van ambulante begeleiders (Projectbureau operatie Jong, 2007). De toename van het aantal geïndiceerde leerlingen heeft dan ook onaangename gevolgen voor scholen in een REC cluster 4. Het blijkt dat vooral de ervaren krachten het schoolteam verlaten om in de reguliere basisschool ambulante zorg te bieden, terwijl die expertise in de groeiende scholen node gemist wordt. Veel *know-how* verdwijnt uit de REC cluster 4 school, die maar moeilijk is aan te vullen met nieuw en vaak onervaren personeel. De problematiek van de leerlingen in het speciaal onderwijs lijkt echter gemiddeld zwaarder te worden. Omdat leerlingen met naar verhouding wat lichtere problematiek sneller in het regulier of speciaal basisonderwijs geplaatst kunnen worden, blijven kinderen met zwaardere en gecompliceerder psychosociale problemen langer aangewezen op het speciaal onderwijs in REC cluster 4, al dan niet gecombineerd met een instelling voor jeugdzorg of met een kinderspsychiatrische instelling. Een relatief hoog personeelsverloop in de scholen bemoeilijkt het realiseren van een meerjarige en op elkaar afgestemde aanpak en omgangsstijl dan nog verder.

Dit gevoegd bij de conclusie uit de deelstudie over de invloed van leerlinggebonden problematiek, namelijk dat ernstige denkproblemen (op de TRF) de effectiviteit van PAD modeerden, leidt tot de conclusie dat er voor toepassing van PAD op scholen voor speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen per schoolspecifieke situatie goed afgewogen moet worden of PAD voor alle leerlingen de belangrijkste schoolgebonden aanpak kan zijn. En of de organisatie van die zmk-school met al haar personele problematiek wel is toegerust om de continuïteit van een dergelijk intensief programma over meerdere jaren te kunnen garanderen. Het is niet onvoorstelbaar dat PAD, in een aan deze doelgroep aangepaste versie, slechts deel uitmaakt van het totaal aan behandelingsmogelijkheden voor ten minste een deel van de schoolpopulatie. Immers, een positieve invloed van PAD op de agressieontwikkeling bij de zeer moeilijk opvoedbare kinderen bleek mede afhankelijk van een aantal leraargerelateerde factoren, zoals het al dan niet gevolgd hebben van scholing, de pedagogische concepten, de daadwerkelijk gerealiseerde omgangsstijl en de satisfactie, en niet van de leerlingproblematiek van de voor dit onderzoek geselecteerde leerlingen. En hoewel de precieze aard van de relatie in deze studie onduidelijk blijft, wijst

de negatieve samenhang tussen het geringe vertrouwen dat leraren in dit onderwijstype hebben in de steun van de schoolorganisatie en collega's en de positieve resultaten die zij met PAD behalen, er ook op dat leraarfactoren een belangrijke rol in de bruikbaarheid van een aanpak spelen. De toepassingsmogelijkheden en -beperkingen in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen vragen derhalve om nader onderzoek, waarbij er wel rekening mee gehouden dient te worden dat er door de sterk variërende schoolspecifieke omstandigheden nauwelijks algemeen geldende uitspraken gedaan kunnen worden.

Allereerst zijn wij van mening dat een langdurig en intensief lesprogramma als het PAD-leerplan deel moet uitmaken van de totale preventieve aanpak van een school. En daarmee dus moet passen bij de pedagogische concepten van het schoolteam en bij het niveau van teamontwikkeling dat noodzakelijk is om een gezamenlijke aanpak ook daadwerkelijk te realiseren. De keuze voor een programma dat de algemene, preventieve aanpak op een school ondersteunt zal derhalve gebaseerd moeten zijn op de, liefst in onderzoek aangetoonde, effectiviteit van dat programma op die aspecten van het pro sociaal gedrag die de school ook actief wil bevorderen. Een dergelijke keuze zal mede gebaseerd worden op de (ervaren of aangetoonde) problematiek van de schoolpopulatie. Het schoolteam moet ervan zijn overtuigd dat de implementatie van het PAD-leerplan een goed antwoord is op de eigen vragen hoe de begeleiding van hun leerlingen optimaal vorm kan krijgen. Het moet daarnaast zelf bereid zijn het eigen denken en handelen verder te professionaliseren. Een lesprogramma als PAD is hierbij slechts een hulpmiddel en mag nooit de belangrijkste strategie zijn om bijvoorbeeld agressie bij een klein deel van de leerlingen te bestrijden.

Een keuze voor een specifiek programma moet vervolgens wel zoveel mogelijk gebaseerd worden op in onderzoek bewezen effecten, liefst in onderwijssituaties die overeenkomen met de eigen schoolomstandigheden. Hoewel gezaghebbende instanties als de Onderwijsraad (2006) en ZonMw (2007) eveneens pleiten voor meer *evidence-based* onderwijs en het Nederlands Jeugd Instituut sinds enkele jaren een databank voor effectieve interventies beheert, wordt er binnen het primair onderwijs nog steeds weinig onderzoek verricht naar de effectiviteit van schoolprogramma's op aspecten van de sociale en de emotionele competenties. In de loop van 2008 zal er door het SCO-Kohnstamm instituut gepubliceerd worden over de effecten van het preventieprogramma Leefstijl, een van de meest gebruikte schoolprogramma's in Nederland (Nederlands Jeugd Instituut, 2007). Tevens worden reeds effectief gebleken interventies nader onderzocht. Van Manen (2006) toont bijvoorbeeld aan dat het sociaal-cognitieve interventieprogramma Zelfcontrole, als curatieve interventie voor geselecteerde groepen kinderen, effect heeft op de afname van agressie. TNO en Trimbos Instituut onderzoeken de effectiviteit van PAD in het basisonderwijs. De eerste publicaties over dit grootschalige onderzoek zullen naar verwachting in 2008 gepubliceerd worden. En hoewel Taakspel strikt genomen niet beschouwd kan worden als een sociaal-emotioneel competentieprogramma: Vuijk (2006) toont aan dat kinderen die in de basis-

school deelgenomen hebben aan Taakspel tot vier jaar na de interventie significant minder gedrags- en emotionele problemen vertonen en minder vaak slachtoffer zijn van agressie dan kinderen die niet hebben deelgenomen aan de interventie.

In hoeverre een programma ook effectief is in de preventie van agressie en andere ernstige vormen van gedragsproblemen is overigens nauwelijks aan te tonen. Matthys (2007) wijst in dit verband op het probleem van vele preventieve interventiestudies bij gedragsstoornissen: het grote aantal vals-positieven bij de screening van risicokinderen. Hij refereert daarbij aan een meta-analyse van Bennett, Lipman en Offord (1998) die aantonen dat minstens de helft van de vijf- en zesjarigen die aan een preventieve interventie voor gedragsstoornissen had deelgenomen achteraf gezien die interventie niet nodig hadden. In hoeverre de leerlingpopulatie van een specifieke school een intensief programma als het PAD-leerplan ook werkelijk nodig heeft om een agressieve ontwikkeling te voorkomen, is dan ook wetenschappelijk niet te onderbouwen. Beslissingen hierover zullen altijd aanvechtbaar blijven. Maar hoewel een agressieve ontwikkeling bij kinderen op de basisschoolleeftijd niet met een acceptabele zekerheid te voorspellen is, kunnen we wel uitspraken doen over de gevolgen van een agressieve gedragsontwikkeling. De kans dat jongens met sterk agressief gedrag in de loop der jaren ook vandalisme gaan vertonen en criminele activiteiten ontwikkelen is aanzienlijk, nog afgezien van de immateriële schade die zij zichzelf en anderen berokkenen (Zie o.a. Hawkins et al., 1998; Loeber, Wei, Stouthamer-Loeber, Huizinga & Thornberry, 1999). De kosten van criminaliteit bedroegen in 2005 in Nederland minstens 20 miljard euro (Groot, De Hoop, Houkes & Sikkel, 2007). Volgens Dodge (2002) is de invoering van een preventieprogramma dat zich richt op bijvoorbeeld school en gezin in economisch opzicht al een verstandige investering als 3% van de kinderen die het in zich hebben om crimineel te worden, kunnen worden behoed voor een geweldadige carrière. En Matthys (2007, p. 352) stelt in dit verband: "Zelfs een dure preventieve interventie kan kosten-effectief zijn, omdat de kosten die een gedragsstoornis met zich meebrengt gigantisch zijn als gevolg van, onder andere, delinquentie en middelenafhankelijkheid." De overheid zou daarom wellicht kunnen overwegen om scholen die een *evidence-based* interventieprogramma implementeren en tevens na een aantal jaren kunnen aantonen dat het antisociaal gedrag van hun leerlingen is gedaald, financieel enigszins te ondersteunen. Zo kunnen de steeds terugkerende kosten van ondersteuning van de leraren en scholing van (nieuwe en oude) personeelsleden gedekt blijven, zonder dat dit ten koste gaat van het budget van volgende onderwijsinnovaties. Tevens wordt op deze wijze gestimuleerd dat scholen middels praktijkonderzoek de effecten van hun eigen interventies blijven evalueren.

## Noot

<sup>1</sup> Gebaseerd op de gemiddelde scores van de Totale Agressie op de PRPA bij begin- en eindmeting.

## Samenvatting

Agressie is voor veel leraren in Nederland een ernstige vorm van probleemgedrag die voor hen moeilijk te beïnvloeden is en die tegelijkertijd de veiligheid, als basiswaarde voor leer- en ontwikkelingsprocessen, bedreigt. In het kader van ons onderzoek hebben wij ons daarom gericht op de aanpak van agressie in het primair onderwijs. Het doel van dit proefschrift was nagaan in hoeverre een routinematig uitgevoerd lesprogramma om de sociale competentie van kinderen, namelijk het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), de agressieve gedragingen bij (bij aanvang van het onderzoek) zes- tot zevenjarige jongens, kon verminderen. Daarnaast was het verkrijgen van inzicht in de effectiviteitsbepalende factoren van het programma van belang. Er is daarom onderzoek verricht naar de werking van het programma in scholen voor regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (REC cluster 4). Tevens werden data verzameld van controlegroepscholen die een andere interventie toepasten gericht op de bevordering van prosociaal en positief leergedrag en op het tegengaan van antisociale gedragingen. Alle empirische studies die in dit proefschrift beschreven worden maken deel uit van één longitudinaal onderzoek over een periode van twee jaar naar de effectiviteit van PAD. In de hoofdstukken 1, 2 en 3 is vanuit een drietal invalshoeken het thema *evidence-based onderwijs* belicht ten aanzien van programma's voor de sociaal-emotionele competentie. In hoofdstuk 1 werden de resultaten van onderzoek naar de effectiviteit van in Nederland gehanteerde schoolprogramma's voor sociale competenties in kaart gebracht door middel van een review van acht preventieve en zeven curatieve interventieprogramma's. Uit de review bleek dat van de meeste programma's geen effectiviteitscijfers bekend zijn en dat het onderzoek dat wel is verricht matig van kwaliteit is. Gepleit wordt voor meer onderbouwing van de tientallen in het primair onderwijs gehanteerde lessenspakketten en methodes met effectiviteitsgegevens die verkregen zullen moeten worden in de Nederlandse onderwijspraktijk.

Het tweede hoofdstuk bevat een reactie op het Advies van de Onderwijsraad – Naar meer *evidence-based* onderwijs. Er werd betoogd dat het pleidooi van de Onderwijsraad voor meer effectiviteitsonderzoek door ons onderschreven werd, maar er werd daarnaast stelling genomen tegen het uitsluitend aanleggen van wetenschappelijke criteria om het niveau van onderzoek te beoordelen. Het uitvoeren van effectiviteitsonderzoek onder omstandigheden die de dagelijkse onderwijsrealiteit zo dicht mogelijk benaderen verdient meer waardering en navolging, omdat schoolspecifieke omstandigheden de invoering van een programma sterk kunnen beïnvloeden en omdat een routinematige toepassing sterk verschilt van toepassing in projectvorm. Aan het eind van het hoofdstuk is gewezen op de relevantie van meermaals en onder steeds iets wisselende omstandigheden uitgevoerd quasi-experimenteel onderzoek voor de onderwijspraktijk. Hoofdstuk 3 bevat een uitgebreide beschrijving van de inhoud en de methodische opbouw van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD). Het PAD-leerplan beoogt de sociale en emotionele competentie van leerlingen in het primair onderwijs te bevorderen door middel van klassikale lessen gedurende de gehele schoolperiode.



Deze hiërarchisch opgebouwde lessen betreffen het interpreteren en oplossen van sociale probleemsituaties in het leven van kinderen. De lesinhouden worden in het PAD-leerplan systematisch gekoppeld aan de wijze waarop de school de transfer van de in de PAD-lessen verworven kennis en vaardigheden naar actuele sociale situaties kan stimuleren. Het voorbeeldgedrag van de leraren speelt daarbij een belangrijke rol. PAD is naar het oordeel van gezaghebbende Amerikaanse instanties, gestaafd met uitkomsten van uitgebreid en herhaald wetenschappelijk onderzoek, een veelbelovend en effectief preventieprogramma. Door ons werd wel geconcludeerd dat een programmatische aanpak als PAD slechts een aanvulling kan zijn op de totale en door de teamleden gezamenlijk gedeelde én in praktijk gebrachte pedagogische uitgangspunten van de school om prosociaal gedrag te bevorderen en antisociaal gedrag tegen te gaan. Het uitsluitend uitvoeren van in een leerplan uitgewerkte lessen, zonder een systematische en actieve inzet van de leraren om transfer en generalisatie te bevorderen, is een hoogstwaarschijnlijk zinloze besteding van lestijd.

In hoofdstuk 3 is ook beschreven dat voortdurende en systematische stimulering van een positief en reëel zelfbeeld een belangrijke rol speelt in het PAD-leerplan. In deze studie is echter slechts nagegaan of PAD via het beïnvloeden van de sociale cognitie een positieve invloed heeft op een agressieve gedragsontwikkeling. Daarbij hebben wij ons hoofdzakelijk gebaseerd op het sociaal informatieverwerkingsmodel van Dodge (1991). Over de invloed van een eventueel positiever en reëler zelfbeeld bij de agressiereductie en de rol van het PAD-leerplan hierbij kunnen daarom in dit proefschrift geen uitspraken worden gedaan.

In de hoofdstukken 4 tot en met 7 werden drie empirische deelstudies naar de effectiviteit van PAD beschreven. Deelnemers aan deze studies waren 130 zes- en zevenjarige jongens die onderwijs volgden op een school voor basisonderwijs, speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs binnen REC cluster 4 (zmok). Zij werden geselecteerd als zij probleemgedrag vertoonden dat behoorde tot de categorie *externaliserende gedragsproblemen* met minimaal *borderline-scores* op het meetinstrument TRF. Tevens werden er ter vergelijking per klas *at random* maximaal vier jongens zonder ernstige internaliserende of externaliserende problematiek geselecteerd; in totaal 36 leerlingen. Leerlingen met een gediagnosticeerde stoornis in het autistisch spectrum werden van dit onderzoek uitgesloten.

Er is bij aanvang van de studies niet gekozen voor een experimentele onderzoeksopzet waarbij scholen *at random* de experimentele of de controleconditie kregen toegewezen. De omstandigheden met betrekking tot de motivatie van de betrokken leraren en de ondersteunings- en scholingsmogelijkheden op een school tijdens de introductie van een nieuwe aanpak en tijdens de eerste invoeringsjaren verschillen namelijk aanzienlijk van de omstandigheden bij een meer routinematige uitvoering van een aanpak. Om een zo optimaal mogelijke ecologische validiteit te bereiken is gekozen voor een quasi-experimenteel onderzoeksdesign. In deze studie zijn scholen vergeleken die eerder bewust kozen voor invoering van het PAD-leerplan en deze aanpak al enige jaren hanteerden,

met scholen die een aantal jaren geleden voor een andere benadering kozen om taakgericht en/of prosociaal gedrag te bevorderen en daarvoor scholing hadden gevolgd. Als onderzoeksobject is gekozen om gedurende twee jaar de invloed van de door de school gekozen aanpak op de ontwikkeling van agressief gedrag te volgen, waarbij de invloed van het onderzoek op de onderwijsuitvoering zo beperkt mogelijk is gehouden.

Bij de analyse van de verzamelde gegevens is, zoals inmiddels gebruikelijk in het wetenschappelijk onderzoek naar agressie, binnen het totale agressieve gedrag onderscheid gemaakt tussen reactieve agressie en proactieve agressie. Reactieve agressie is impulsief en defensief gedrag, in reactie op een waargenomen bedreiging of provocatie en gaat gepaard met woede of controleverlies. Proactieve agressie daarentegen is gericht op het zich toe-eigenen van bezittingen en het domineren of intimideren van anderen. Deze vorm van agressie is meer berekenend van aard. Dit onderscheid is niet alleen theoretisch van belang, maar ook voor de diagnostiek en hoogstwaarschijnlijk ook voor de aanpak van agressieve kinderen.

Er zijn metingen verricht bij aanvang van het onderzoek, halverwege het onderzoek en na afloop van het tweejarige onderzoek. Uit de in hoofdstuk 4 beschreven studie over de totale groep geselecteerde leerlingen (de heterogene groep jongens met nauwelijks tot sterk externaliserend gedrag) bleek dat er na één jaar positieve effecten van PAD waren op totale agressie en op de reactieve agressie in het bijzonder. Voor proactieve agressie werd geen effect van PAD gevonden.

In hoofdstuk 5 werd middels een analyse nagegaan of bij de kinderen met nauwelijks externaliserend gedrag in het tweede onderzoeksjaar nog relevante informatie zou kunnen worden verzameld. Er bleek, vooral bij deze kinderen, na het eerste onderzoeksjaar een bodemeffect op te treden bij de hantering van het meetinstrument om de agressieontwikkeling te volgen. Daarom is besloten om de toetsing van de effectiviteit van PAD uitsluitend uit te voeren bij de kinderen met een hoge mate van externaliserend gedrag. Het tussentijds onderzoek bij een groep van 45 jongens met sterk externaliserende gedragsproblemen, zoals beschreven in hoofdstuk 6, toonde aan dat PAD na één jaar bij alle PAD-leerlingen (ongeacht het schooltype) een trendmatig effect had op reactieve agressie. In de scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs verminderde de totale en proactieve agressie significant. In de scholen voor speciaal onderwijs (REC cluster 4) leek de PAD-interventie de proactieve agressie bij de leerlingen na één jaar echter te doen toenemen.

In hoofdstuk 7 was wederom de groep jongens met een hoge mate van externaliserende gedragsproblematiek het onderwerp van studie. In het basisonderwijs was de totale en de proactieve agressie na twee jaar PAD volgens de leraren significant afgenomen. Met betrekking tot de reactieve agressie kon naar het oordeel van de leraren een marginaal significant effect van PAD worden aangetoond. In het speciaal onderwijs kon echter nogmaals, ten opzichte van de controlegroep, op geen enkele vorm van agressie een effect van PAD worden aangetoond. Wel was de in het eerste onderzoeksjaar gesignaleerde toename van de proactieve agressie in deze groep weer geneutraliseerd.

In de loop van het onderzoek is een aanzienlijk aantal leerlingen met verschillende maten van externaliserend gedrag in beide onderzoeksgroepen uitgevallen. In hoofdstuk 8 werd nader geanalyseerd of deze uitval van invloed geweest zou kunnen zijn op de resultaten van de verschillende deelstudies. Dit bleek niet het geval.

De hoofdstukken 9 tot en met 13 bevatten een aantal deelstudies naar moderatoren en mediators die bij de effectiviteit van PAD een rol speelden. In hoofdstuk 9 is nagegaan of kindgerelateerde, met externaliserende problematiek samengaande factoren het verschil in effectiviteit van PAD tussen het basis- en het speciaal onderwijs verklaarden. Verschillen in de hoeveelheid problematiek met agressie samengaande problematiek bij de kinderen tussen de twee schooltypen bleken geen rol van betekenis voor de effectiviteit van de aanpak te spelen. Vervolgens is onderzocht of de ernst van de leerlingproblematiek verantwoordelijk was voor de schoolspecifieke effectiviteit van PAD. De problematiek van de leerlingen in het speciaal onderwijs bleek daarbij ernstiger dan in het basisonderwijs. Een klinische score op de TRF-schaal Denkproblemen bleek de effectiviteit van PAD te modereren. Deze moderator kon echter slechts zeer ten dele verantwoordelijk zijn voor de grote verschillen in effectiviteit van PAD tussen het basis- en het speciaal onderwijs. Geconcludeerd werd dat de effectiviteit van PAD grotendeels onafhankelijk is van de ernst van de psychosociale problematiek van kinderen.

In een deelstudie naar de invloed van omgevingsfactoren (hoofdstuk 10) bleek een aantal factoren van belang voor de effectiviteit van PAD. Er werd aangetoond dat het voldoen aan implementatievoorwaarden door de school, het denken en praktisch handelen van de individuele leraar en een aan PAD gerelateerde omgangsstijl van de leraar, samenhang vertoonde met de effectiviteit van de aanpak. De satisfactie van de leraar over het leerplan bleek een belangrijke intermediaire variabele.

Vanwege het gehanteerde onderzoeksdesign kon geen uitspraak worden gedaan of de school- en leraarfactoren de eerder gevonden verschillen in effectiviteit van de aanpak tussen de experimentele groep en de controlegroep verklaren. Wel kon worden geconcludeerd dat omgevingsfactoren van grote invloed zijn op de effectiviteit van PAD, en dat school- en leraarfactoren hoogstwaarschijnlijk een belangrijk deel van het gebrek aan effectiviteit van PAD in het speciaal onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen verklaren.

In hoofdstuk 11 stonden de ouderoordelen over de vermindering van agressie centraal. De ouders van de PAD-kinderen in het basisonderwijs rapporteerden na de onderzoeksperiode geen gedragsverbeteringen of zelfs een toename van agressie bij hun kinderen in vergelijking met de ouders van kinderen op de scholen in de controlegroep. De ouders van de PAD-kinderen in scholen voor speciaal onderwijs (zmok) verschilden niet met de ouders van kinderen op de controlegroepscholen in hun oordeel over de effectiviteit van de schoolaanpak, net als de leraren uit dat onderwijstype. Verschillen in de mate waarin de diverse scholen uit de experimentele groep de ouders betrokken bij de pedagogische aanpak met PAD bleken het gebrek aan effectiviteit van PAD volgens de ouders (ongeacht het schooltype) en volgens de leraren in het zmok niet te verklaren.

In hoofdstuk 12 is nagegaan of hantering van het PAD-leerplan aantoonbare effecten heeft op diverse, met de agressie van de deelnemers in dit onderzoek samengaande psychosociale problematiek. Op de TRF kon echter na twee jaar geen significant effect van PAD worden aangetoond. Mogelijk traden er inderdaad geen of onvoldoende veranderingen op. Gezien de tamelijk grove schaal van de TRF moeten er echter bijzonder grote gedragsveranderingen plaatsvinden om deze met dit instrument te kunnen meten. De relatie tussen sociale informatieverwerkingsprocessen (SIP) bij de kinderen en de invloed door PAD op de agressieontwikkeling werd bestudeerd in hoofdstuk 13. Afhankelijk van het agressietype interpreteren agressieve kinderen sociale informatie in conflictsituaties namelijk afwijkend. Het verbeteren van de sociale cognitie was een van de leidende principes bij de ontwikkeling van het PAD-leerplan. PAD bleek in dit deelonderzoek de sociale informatieverwerking op één aspect aantoonbaar te verbeteren; zowel bij de totale groep geselecteerde leerlingen als (in mindere mate) bij de leerlingen met sterk externaliserend gedrag. Het SIP-onderdeel 'responsgeneratie' kon het meest duidelijk als mediator voor de effectiviteit van PAD worden geïdentificeerd. Tot slot werd ingegaan op de implicaties van het onderzoek. Het beschreven onderzoek en de resultaten op het gebied van agressievermindering mag als een doorbraak beschouwd worden. Een school voor basisonderwijs blijkt wel degelijk een actieve bijdrage te kunnen leveren aan de verbetering van de sociale competentie van agressieve kinderen, die door leraren als 'zeer moeilijk' wordt ervaren. Temeer, omdat de condities waaronder dit onderzoek is uitgevoerd de onderwijsrealiteit zo goed mogelijk benaderen en omdat de uitspraken over de effectiviteit van PAD de meerwaarde van PAD betreffen boven andere, doelgerichte en weloverwogen benaderingen. Het onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie bleek ook praktisch relevant. Wel pleiten wij, gezien het quasi-experimentele onderzoeksdesign, de belangrijke invloed van school- en omgevingsfactoren en het niet hebben kunnen aantonen van effectiviteit van PAD in het speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, voor replicatieonderzoek onder enigszins verschillende omstandigheden. Tevens is het voor de theorievorming en voor de onderwijs- en opvoedingspraktijk rond agressieve gedragsstoornissen en andere psychosociale problemen van kinderen van groot belang dat er meer onderzoek wordt verricht naar de effectiviteit van andere benaderingen dan PAD, zodat situatiespecifiek verantwoorde keuzes in de aanpak gemaakt kunnen worden.

## Literatuur

- Aarsen, E. van & Hoffius, R. (2007). *Monitor Sociale veiligheid in het onderwijs 2007. Metingen in het PO en SO. Eindrapport*. Leiden: Research voor Beleid.
- Baar, P., Wubbels, T. & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27 (1), 71-90.
- Beck, L. & Murphy, J. (1993). *Understanding the Principalship: Metaphorical Themes 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bennett, K.J., Lipman, E., Racine, Y. & Offord, D.R. (1998). Annotation: Do Measures of Externalizing Behaviour in Normal Populations Predict Later Outcome? Implications for Targeted Interventions to Prevent Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1059-1070.
- Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Bergen, T. & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4), 29-39.
- Bijstra, J. & Nienhuis, B. (2003). Sociale vaardigheidstrainingen. Meten we of meten we niet? *De Psycholoog*, 38 (4), 174-178.
- Blonk, R.W.B., Prins, P.J.M., Sergeant, J.A., Ringrose, J. & Brinkman, A.G. (1996). Cognitive-behavioral group therapy for socially incompetent children: Short-term and maintenance effects with a clinical sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 215-224.
- Boendermaker, L., Veldt, M.C. van der & Booy, Y. (2003). *Nederlandse studies naar de effecten van de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.
- Brede Welzijnsinstelling Waalre (2002). *Samenvatting van een onderzoek: "Tevredenheid over" en "Baat hebben bij" Leefstijl en catecheselessen*.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.
- Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent*, 23 (1), 4-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, The. (2002). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*. Verkregen op 12-02-2004 van <http://www.casel.org>.
- Collot d'Escury-Koenigs, A. (1990). *What is on a child's mind?: practical application on perspective taking*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Collot d'Escury-Koenigs, A. (1998). *Het Blauwe Boek. Denken over anderen dat kunnen kleuters ook*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Classroom Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track pre-

- vention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-36.
- Cornell, D.G., Warren, J., Hawk, G., Stafford, E., Oram, G. & Pine, D. (1996). Psychopathy of instrumental and reactive violent offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 783-790.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social information Processing Mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R. & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: current progress and future challenges. *Development and psychopathology*, 15 (3), 719-742.
- Crijnen, A.A.M., Lier, P. van & Vuijk, P. (2003). *Taakspel-effecten een jaar na de interventie*. Rotterdam: Erasmus MC.
- Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G. & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat; het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Derzon, J.H., Wilson, S.J. & Cunningham, C.A. (1999). *The effectiveness of school-based interventions for preventing and reducing violence: 1999 Final Report*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Centre for Evaluation Research and Methodology.
- Dijkema, P. & Oosterhof, S. (2000). *Draaiboek RAM-training 2000*. Ongepubliceerd manuscript. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Dishion, T.J. & Andrews, D.W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 538-548.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18 (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (2002). Investing in the Prevention of Youth Violence. *International Society for the Study of Behavioural Development, Newsletter, Number 2, Serial No. 42*, 8-10.
- Dodge, K.A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology* (18), 791-814.
- Dodge, K.A. & Schwartz, D. (1997). Social information-processing mechanisms in aggressive behavior. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). New York: Wiley.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Dolan, L.J., Turkkan, J.S., Werthamer-Larsson, L. & Kellam, S.G. (1989). *The Good Behavior Game manual*.

- City of Baltimore: Department of Education and the Prevention Center, John Hopkins University.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. & Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.
- Doorn, E.C. van & Bakker, H. (2006). 'Schoolpsychologen in Amerika; impressies van het NASP-congres 2006'. Ter publicatie aangeboden aan het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*.
- Dubow, E.F., Huesmann, L.R. & Boxer, P. (2003). Theoretical and Methodological Considerations in Cross-Generational Research on Parenting and Child Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (2), 185-192.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2005). A Randomised Field Experiment to Prevent Violence. The Zurich Intervention and Prevention Project at Schools, ZIPPS. *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 13 (1), 27-43.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, Resing, W.C.M., Starren, J.C.M.G., Alphen-de Veer, R.J. van & Boxtel, H. van (2002). *COTAN testboek voor het onderwijs*. Amsterdam: NDC Boom.
- Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C.C., Tubman, J.G. & Adamson, L. (2004). *Successful Prevention and Youth Development Programs; Across Borders*. New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers.
- Fleischer, A.H. (2004). *Teacher ratings of intervention acceptability in the instructional support team process*. Dissertation. Pennsylvania: Penn State University.
- Foster, E.M., Jones, D.J. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2006). Can a costly intervention be cost-effective? *Archives of general Psychiatry*, 63, 1284-1291.
- Fullan, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change. Third Edition*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gaag, R.J. van der, Serra, M., Boer, F., Duits, N., Lahuis, B., Loman, F., Matthys, W., Siebelink, B. & Vos-Thiels, E. (2006). *Diagnostiek*. Verkregen op 15-06-2007 van <http://www.kenniscentrumkjp.nl/pdf.php?id=578&PHPSESSID=226d8a81974b24ba470ad46d92bfea36>.
- Gieles, P., Konig, A. & Lap, J. (1996). *Begeleiden van de groep. Samenhang en spanningen in de klas*. Houten: Educatieve Partners Nederland B.V.
- Gilman, D.A. (1991). *A study of the Quest program for the academic year 1990-91: A report prepared for the analysis of pretest and posttest measures for the North Gibson School Corporation of Princeton, Indiana*. Bloomington: Professional School Services, Indian State University.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (1996). *The PATHS Project: Preventive intervention for children*. Final report to the National Institute of Mental health, Grant No.R01MH42131.
- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (1997). *Improving children's emotion regulation and social competence: The effects of the PATHS Curriculum*. Paper presented at meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A. & Riggs, N. (2004). The PATHS Curriculum: Theory and research on Neurocognitive Development and School Success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J.

- Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. Wat does the research say?* (pp. 170-188). Teachers College press: New York.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987a). *The PATHS Curriculum*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987b; 2005). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: het PAD-leerplan. 1<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> druk*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The Effects of the PATHS Curriculum. *Developmental Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. Final project report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Grol, C. & Zengerink, G. (1990). *Ik kan goed onderhandelen: sociale vaardigheden voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs*. Groningen: Het Pedagogisch Instituut Noord Nederland 'Van Andel-Ripke'.
- Groot, C.M.E., Hoop, T. de, Houkes, A. & Sikkels, D. (2007). *De kosten van criminaliteit; een onderzoek naar de kosten van criminaliteit voor tien verschillende delicttypen*. Amsterdam, WODC. Verkregen op 13-11-2007 van <http://www.seo.nl/nl/publicaties/rapporten/2007/971.html>.
- Gubbels, H. (2000). *Leer samen spelen met Tim en Flapoor*. Lisse: Swets & Zeitlinger BV.
- Han, S.S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (6), 665-679.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F. & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and succesful interventions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Helvoort, K. van & Clarijs, Y. (1999). *Handboek Marietje Kesselsproject. Weerbaarheidsvergroting bij kinderen van 10 tot 13 jaar*. NIZW: Utrecht.
- Holmbeck, G.N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (1), 87-96.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: the loss of community. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of educational change* (pp. 242-260). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Honkoop, C. & Riet, E. (2001). *Spelen leren, leren spelen? Een effectiviteitonderzoek naar een sociale vaardigheidstraining*. Utrecht.
- Hoogenkamp, G.M. & Struiksma, A.J.C. (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 61-70.
- Houterman, K., Snoek, C., Glazenborg, I., Fraaij, P. & Haspel, E. van den (1993). *Ik, jij, wij. Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Culemborg: Educatieve Partners Nederland/De Ruiters.
- Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & E. Blyth (Eds.), *Handbook of primary education in Europe* (pp. 415-432). London: David Fulton Publishers for the Council of Europe.
- Hudley, C., Graham, S. & Taylor, A. (2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school: The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational*



- Psychologist*, 42 (4), 251-260.
- Ince, D., Beumer, M., Jonkman, H. & Pannebakker, M. (2001). *Veelbelovend en effectief. Overzicht van preventieve projecten en programma's in de domeinen gezin, school, jeugd, wijk*. Utrecht: NIZW.
- Ince, D., Beumer, M., Jonkman, H. & Vergeer, M. (2004). *Veelbelovend en effectief. Overzicht van preventieprojecten en -programma's in de domeinen Gezin, School, Kinderen en jongeren, Wijk*. Tweede volledig herziene editie CTC-gids. Utrecht: NIZW.
- Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006a). *De Staat van het Onderwijs – Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006b). *Wachlijsten in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Peildatum 16 januari 2006. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs – Onderwijsverslag 2005/2006*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Joha, D., Luit, H. van & Vermeer, A. (1999). *Samen op PAD. Evaluatie van het Programma Alternatieve Denkstrategieën in het Nederlandse onderwijs aan dove kinderen*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- Jongsma, F. (1997). *Hoe zmok-ers schatjes worden: een training voor het reduceren van agressie*. Scriptie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Junger-Tas, J. (1996). *Jeugd en gezin; preventie vanuit een juridisch perspectief*. Den Haag: Ministerie van Justitie – Directie Beleid.
- Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling. Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen. Lectorale rede*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T. & Walls, C.T. (2003). Examining the Role of Implementing Quality in School-Based Prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4 (1), 55-63.
- Kam, C., Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (2004). Sustained effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children in Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66-78.
- Kayser, D.R. (1998). *Cool-down, een programma tegen agressie door bevordering van pro-sociaal gedrag*. Werkplan. Vlaardingen: Riagg Rijnmond Noordwest.
- Kazdin, A.E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence (second edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kazdin, A.E. (1997). Practitioner Review: psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62, 161-182.
- Kempers, H., Boekholt, V., Groot, S., Meeuwssen, P. Meijers, A. & Verhart, M. (1996). *Sova-in-de-klas*. IVIO, Stichting Educatieve Uitgeverij.
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., Goozen, S. van & Engeland, H. van (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15 (1), 38-45.
- Kessel, N. van & Sikkes, R. (2007). *“De goede naam van de school vier jaar later”. Tweede agressie en geweldsenquête onder onderwijspersoneel. Metingen 2003-2007 vergeleken*. Nijmegen: ITS/AoB.
- Kim, S. (1995). *An outcome evaluation of Lions-Quest Skills for Growing First edition, grades K-5*. Charlotte, NC: Database Evaluation Research.

- Koenigs, A.M. & Oppenheimer, L. (1985). Development and training of role-taking abilities with emotionally disturbed preschoolers: A pilot study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 313-332.
- Kratochwill, T.R. & Stoiber, K.C. (2002). 'Evidence based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force'. *School Psychology Quarterly*, 17 (4), 341-389.
- Kratochwill, T.R. & Shernoff, E.S. (2004). *Evidence-based Practice: Promoting Evidence-based Interventions in School Psychology*. *School Psychology Review*, 33 (1), 34-48.
- Kroes, G. (1997). Doen of denken. Het effect van twee verschillende typen sociale vaardigheidstraining. In H.M. Pijnenburg, C.M. van Rijswijk, A.J.J.M. Ruijsenaars & J.W. Veerman (Eds.), *Pedologisch Jaarboek 1997* (pp. 113-129). Delft: Eburon.
- Krol, K. (1998). *Evaluatieonderzoek interculturele sociale vaardigheidstraining 'Cool-Down'*. Amsterdam: POW/UvA.
- Lagerweij, N. (1994). *Eerst goed kijken... De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lagerweij, N. (1999). Leerkrachten: de spaken in het wiel. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 58 (2/3), 26-28.
- Lagerweij, N.A.J. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken; de dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (2005). *Kanttekeningen bij de groei van de deelname aan cluster 4*. Den Haag: LCTI.
- Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (2006a). *De groei van de deelname aan cluster 4: opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Verkregen op 30-11-2006 van <http://www.lcti.nl>.
- Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling (2006b). *Advies over de groei van de deelname aan cluster 4*. Den Haag: LCTI.
- Lange, M., Paternotte, A. & Vlastuin, M. (2004). Samen naar school in Tamaqua. Themanummer Inclusief Onderwijs. *Balans Belang*, 17 (6), 13-36.
- Lashway, L. (2003). *Role of the School Leader*. Eugene (USA): University of Oregon, College of Education.
- Lee, H.J.M. van der (1997). *Effectmeting van SOVA-training op een LOM-school*. GPI-rapport nr. 30. Amsterdam: Gemeentelijk Pedologisch Instituut.
- Leeuwen, A.B. van (2007). *Tussen apart en samen. Een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief. Integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71, 107-118.
- Lier, P.A.C. van (2002). *Preventing disruptive behavior in early elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based preventive intervention*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Lier, P.A. van, Hoeben, S.M. & Lieshout, C.F.M. van (1992a). *Planmatige gedragsbeïnvloeding; Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Lier, P.A. van, Hoeben, S.M. & Lieshout, C.F.M. van (1992b). *Sociaal-emotionele ontwikkeling en de vertrouwensrelatie; Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a Synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86-105). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lochman, J.E. & Dodge, K.A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development & Psychopathology*, 10, 495-512.
- Lochman, J.E. & Wells, K.C. (2002). Contextual social-cognitive mediators and child outcome: A test of the theoretical model in the Coping Power program. *Development and Psychopathology*, 14, 945-967.
- Loeber, R., Slot, N.W. & Sergeant, J.A. (2001). Implicaties voor beleid, onderzoek en overdracht van informatie. In R. Loeber, N.W. Slot & J.A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugd delinquentie. Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 357-372). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Loeber, R., Wei, E., Stouthamer-Loeber, M., Huizinga, D. & Thornberry, T. (1999). Behavioral antecedents to serious and violent juvenile offending: Joint analyses from the Denver Youth Survey, Pittsburgh Youth Study, and the Rochester Youth Development Study. *Studies in Crime and Crime Prevention*, 8, 245-263.
- Logher, E., Steerneman, P. & Buitelaar, J.K. (1994). Emotieherkenning en Theory of Mind: de resultaten van een specifieke groepstraining bij autistische kinderen. *TOKK*, 19 (1), 26-35.
- Louis, K.S. (1992). Comparative perspectives on dissemination and knowledge use policies. In R.F. Rich (Ed.), *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* (pp. 287-304). Beverly Hills: Sage Publications.
- Louwe, J.J. (2003). Een kookboek in de klas? In K. van der Wolf (Ed.), *In het hoofd van de meester; gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 89-100). Utrecht: Agiel.
- Louwe, J.J. & Freriks, C. (1995). PAD, een route voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. In A.M. Collot d'Escury-Koenigs, T.J. Engelen-Snaterse & E.M. Mackaay-Cramer (Eds.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen; indicaties, effecten, knelpunten* (pp. 199-214). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Louwe, J.J. & Overveld, C.W. van (2007). Meer 'vaste grond onder de voeten' of 'drijfzand'? Een reactie op het advies 'Naar meer *evidence-based* onderwijs' van de Onderwijsraad (2006), in het licht van de preventie en de curatie van gedragsproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46 (1), 18-26.
- Louwe J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W.W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007). Het PAD van de school en de leraar. De invloed van omgevingsfactoren op de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën bij de aanpak van agressieve jongens in het primair onderwijs. In *Jaarboek Lectoraten Faculteit Educatie 2007* (pp. 49-77). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Louwe, J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007a). De invloed van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: Effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 84 (4), 277-292.
- Louwe J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007b). Geen snelweg, maar wel een mooi PAD. Evaluatie na twee jaar onderzoek naar de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op de agressie van jongens met externaliserend gedrag in het primair onderwijs. Ter publicatie aangeboden aan *Pedagogiek*.
- Luyten, R. & Steeman, L. (1997). Niemand kan leerkrachten dwingen om te veranderen; waarom lukt het op de ene school wel, en op de andere niet? *Didactief & School; opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk*, 27 (1/2), 10-11.
- Manen, T. van (2001). *Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Manen, T.G. van (2006). *Assessment and treatment of aggressive children, from a social-cognitive perspective*.

- Dissertation. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Manen, T.G. van, Prins, P.J.M. & Emmelkamp, P.M.G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: Results of a randomized, controlled trial. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (12), 1478-1487.
- Matser, D. (1990). *Sociaal-emotionele vorming; een model uit de praktijk*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Matthys, W. (2000). Klinische behandeling van 'ontwikkelingspsychopathie'. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 42 (1), 35-39.
- Matthys, W. (2007). Effect en kosteneffect van Fast Track, een intensieve en langdurige interventie voor de preventie van gedragsstoornissen. *Kind en adolescent review*, 14 (3), 349-353.
- Matthys, W., Ban, E. van der, Spierings, C. & Veraar, P. (2007). *ODD/CD. Inleiding*. Verkregen op 29-06-2007 van <http://www.kenniscentrum-kjp.nl/?id=518>.
- Maugham, B. & Rutter, M. (2001). Antisocial children grown up. In J. Hill & B. Maugham (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 507-552). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meijden, M. van der & Geelen, K. (1995). Zeg nou Zelf, een introductie in sociale competentie voor de bovenbouw van de basisschool: resultaten van het evaluatie-onderzoek. In R. Sanderman, W.J.A. van den Heuvel & B. Krol (Eds.), *Interveniëren in de determinanten van gezondheid: resultaten van een onderzoeksprogramma* (pp. 229-241). Assen: Van Gorcum.
- Merk, W.W. (2005). *Development of reactive and proactive aggression in boys*. Dissertation, Universiteit Utrecht. Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Merk, W., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2004). Onderzoek naar reactieve en proactieve agressie: Zinvol voor theorievorming, diagnostiek en behandeling? *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie*, 6, 13-34.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. & Matthys, W. (2005). The distinction between reactive versus proactive aggression: Utility for theory, diagnosis, and treatment? *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 197-220.
- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. & Matthys, W. (submitted). *Correlates of reactive and proactive aggression in boys with aggressive behavior problems*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004a). *Zesde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004b). *Ruimte voor de school*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). Regeling indicatiecriteria en aanmeldingsformulier leerlinggebonden financiering (lgf). *Algemeen Verbindend voorschrift PO/ZO-2005-13437*.
- Nederlands Jeugd Instituut (2007). *Databank Effectieve Jeugdinterventies: beschrijving 'Leefstijl'*. Verkregen op 27-11-2007 van <http://www.nji.nl/eCache/DEF/37/990.cmVjb3JkbnI9Mzk.html>.
- Nelissen, J.M.C. (2003). Opvattingen over innovatie en implementatie. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 21 (4), 14-21.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs. Advies aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. 's Gravenhage: Onderwijsraad.
- Oord, L. van & Schieven, P. (2004). *Onderwijsmeter 2004*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Opstal, A.M.P. van (1994). *Evaluatiestudie van het Programma Alternatieve Denkstrategieën; doctoraal-scriptie*. Utrecht: Universiteit Utrecht, vakgroep Pedagogiek.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in anti-social boys*. Dissertation. Vrije Universiteit Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Orobio de Castro, B. (2004). Sociale informatieverwerking bij agressieve gedragsproblemen: Van fouten en vertekeningen tot aanpassingen aan aversieve omstandigheden. In J.R.M. Gerris (Ed.), *Jeugdzorg en probleemgedrag: Opvoedingswaarden en vernieuwingen in aanpak* (pp. 59-74). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Orobio de Castro, B. (in druk). Agressieve en regelovertreedende gedragsproblemen. [Aggressive and rule-breaking behavior problems]. In P.J.M. Prins & C. Braet (Eds.), *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Bons, E. & De Beer, L. (2002). *Kansen gekeerd? Gezinsondersteuning ter voorkoming van criminaliteit*. Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Orobio de Castro, B., Bosch, J.D., Veerman, J.W. & Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution, and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 27 (2), 153-166.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D. & Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W. & Bosch, J.D. (2005). Emotions in Social Information Processing and Their Relations With Reactive and Proactive Aggression in Referred Aggressive Boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 105-116.
- Orobio de Castro, B., Brendgen, M., Boxtel, H. van, Vitaro, F. & Schaeppers, L. (2007). "Accept me or else..." Overestimation of own social competence predicts increases in proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 165-178.
- Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82 (02), 137-159.
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B. & Koops, W. (2007a). Een begaanbaar PAD voor agressieve jongens? Tussentijdse evaluatie van de effecten van het PAD-leerplan op externaliserend gedrag van jongens in het primair onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46 (5), 219-232.
- Overveld, C.W. van, Louwe J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W. & Koops, W. (2007). *PAD: Proberen Anders te Denken. De effecten van het Programma Alternatieve Denkstrategieën op het sociale informatieverwerkingsproces bij agressieve jongens in het primair onderwijs*. Utrecht: interne publicatie Universiteit Utrecht/HU-Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W. & Koops, W. (2007b). Een PAD voor iedereen? De relatie tussen de gedragskenmerken van jongens met externaliserend gedrag in het primair onderwijs en de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën. Ter publicatie aangeboden aan TOKK, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*
- Patterson, G.R., Dishion, T.J. & Chamberlain, P. (1993). Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children. In T.R. Giles (Ed.), *Handbook of effective psychotherapy* (pp. 43-88). New York: Plenum Press.

- Paulussen, Th., Wiefferink, K. & Mesters, I. (2007). Invoering van effectief gebleken interventies. In J. Brug, P. van Asseman & L. Lechner (Eds), *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering; een planmatige aanpak*. Assen: Van Gorcum.
- Peed, S., Roberts, M. & Forehand, R. (1977). Evaluation of the *effectiveness* of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their noncompliant children. *Behavior modification*, 1, 323-350.
- Pepler, D.J., King, G. & Byrd, W. (1991). A social-cognitively based social skills training program for aggressive children. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 361-379). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. & Merk, W. (2007). A Meta-Analysis of the Distinction between Reactive and Proactive Aggression in Children and Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology* (in press).
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse, E. Mackaay-Cramer (Eds.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten* (pp. 65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Projectbureau operatie Jong (2007). *Koersen op het kind. Groeistuipe in het speciaal onderwijs*. Den Haag: auteur.
- Reed, H. (1999). *PATHS. The Way Towards Personal and Social Empowerment for Deaf Children. A Report on the NDCS Deaf Children in Mind Project – Personal and Social Initiative*. London: NDCS.
- Reenders, C.R. & Spijker, W.S.M. (1996). *Spelend leren, leren spelen. Een draaiboek van de training in sociale cognities en sociale vaardigheden*. Assen: Van Gorcum & Comp. BV.
- Ribordy, S.C., Camras, L.A., Stefani, R. & Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 322-325.
- Riggs, N.R., Kobayakawa Sakuma, K. & Pentz, M.A. (2007). Preventing Risk for Obesity by Promoting Self-Regulation and Decision-Making Skills: Pilot Results From the PATHWAYS to Health Program (PATHWAYS). *Evaluation Review*, 31 (3), 287-310.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A. & Pentz, M.A. (2006). The Mediation Role of Neurocognition in the Behavioral Outcomes of a Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7 (1), 91-102.
- Rikken, M., Dekkers, B. & Stein-Brinkerhof, R. (1990). *Zeg nou zelf: een introductie in de sociale weerbaarheid van de basisschool*. Doetinchem: Edudesk.
- Ringrose, H.J. & Nijenhuis, E.H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM: Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen (sco-rapport 607)*. Amsterdam: sco-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Rozenendaal, J. & Visser-Meijman, M. (1998). Het gebruik van het GIP-model voor het realiseren van adaptief onderwijs. *Inside*, 98 (4), 35-43.
- Sar, A.M. van der (2004). *Met Taakspel lukt het wel. Een tussenrapportage over de effecten van Taakspel op taakgericht en regelovertrekend gedrag in de klas*. Rotterdam: Pedologisch Instituut.

- Schulte, J. (1999). *Leefstijl*. Nieuw Venneep: Stichting Lions Quest Nederland.
- Smeets, E. & Gennip, H. van (2006). *Samen werken aan gedragsproblemen in de basisschool. Dieptestudies bij de WSNS-Monitor 2005*. Nijmegen: ITS.
- Society for Prevention Research (2004). *Standards of Evidence. Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination*. Verkregen op 20-12-2005 van <http://www.preventionresearch.org>.
- Soper, D.S. (2006-2007). *Interaction!* Verkregen op 20-08-2007 van <http://www.danielsoper.com/Interaction>.
- Stearneman, P. (1994). *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties. Groepsbehandeling van kinderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Stearneman, P., Pelzer, H. & Muris P. (1995). Een "theory-of-mind" training by social immature kinderen. *TOKK*, 20, 170-178.
- Stegge, H. (2007). *Schaamte, zelfbeeld en agressie. Presentatie symposium 27-02-2007*. Verkregen op 27-08-2007 van <http://www.ack.vu.nl/htmls/symposia/2007/website%2027%20februari/presentaties/presentatie%20Stegge.pdf>
- Stevens, L.M. (2003). Zin in leren. College bij het afscheid als hoogleraar Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht op 20 juni 2002. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42 (3), 110-126.
- Stevens, L. & Van der Wolf, K. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek; proeve van een probleemstelling. *Pedagogiek*, 21 (4), 313-328.
- Stevens, R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and teacher education*, 20, 389-396.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *SLO-Leermiddelenplein Primair Onderwijs*, op [http://www.leermiddelenplein.nl/po/nicl/trefwoord 'Sociaal-emotionele ontwikkeling'](http://www.leermiddelenplein.nl/po/nicl/trefwoord%20'sociaal-emotionele%20ontwikkeling).
- Stoolmiller, M., Eddy, M.J. & Reid, J.B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomised trial targeting delinquent and violent youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296-306.
- Thomaes, S. (2007). *Narcissism, shame, and aggression in early adolescence. On vulnerable children. Unpublished doctoral dissertation*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tremblay, R. (1998). De ontwikkeling en preventie van fysieke agressie. In W. Koops & W. Slot (Red.), *Van lastig tot misdadig* (pp. 33-51). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Vegt, A.L. van der, Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel, M. & Weerd, M. de (2001). *Je verweren kun je leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en arbeidsmarkt.
- Verhulst, F.C. (2006). *Leerboek Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhulst, F.C., Ende, J. van der & Koot, H.M. (1997). *Handleiding voor de Teacher's Report Form (TRF)*. Rotterdam: Afd. Kinder- en jeugdpsychiatrie, Sophia Kinderziekenhuis/Academisch Ziekenhuis Rotterdam/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verhulst, F.C., Donker, A.G. & Hofstra, M.B. (2001). De ontwikkeling van antisociaal gedrag. In R. Loeber, N.W. Slot & J.A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en gewelddadige jeugd-delinquentie. Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 155-170). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective.

- In R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York: Guilford press.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 495-505.
- Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 377-385.
- Voogt, J.C. (1991). *Schooldiagnose met behulp van het instrumentarium SAS*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Vos, M., Kersten, B., Casteren, J. van, Dennissen, W., Boer, H. & Jansen, A. (1994). *Beter omgaan met jezelf en de ander*. Hoevelaken: CPS.
- Vrieze, G., Gennip, H. van & Pruissen, S. van (1995). *De leerkracht als poortwachter: leerkrachten over hun invloed op het curriculum*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Vuijk, P. (2006). *Male and female pathways to psychopathology: findings from a preventive intervention study*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Walter, H.I. & Gilmore, S.K. (1973). Placebo versus social learning effects in parent training procedures designed to alter the behavior of aggressive boys. *Behavior therapy*, 4, 361-377.
- Wartenbergh-Cras, F., Vrieze, G. & Kessel, N. van (2002). *Onderwijsmeter 2002*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit Nijmegen.
- WEC-Raad (2006). *Speciaal of specialistisch? De kennis en expertise van gespecialiseerd onderwijs in kaart gebracht*. Utrecht: auteur.
- Weide, G. (2003). *Kanjertraining*. Verkregen op 30-11-2004 van [www.kanjertraining.nl](http://www.kanjertraining.nl).
- Wendte, R., Haufe, M. & Schieven, P. (2006). *Onderwijsmeter 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Westerop, H. (1994). Geen scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs; weer samen naar school in de USA. *Jeugd in School en Wereld*, 79 (1), 30-32.
- Wildeboer, T. (2000). Bouwen aan een adaptieve school. *Inside*, 1, 20-29.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consult Clinical Psychology*, 71 (1), 136-149.
- WISC-R Projectgroep (1986). *WISC-R, Nederlandstalige uitgave [WISC-R, Dutch version]*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Wonderen, R. van (2004). *Agressie en geweld in het primair en voortgezet onderwijs. Eindrapport*. Leiden: Research voor Beleid.
- Wonderen, R. van (2005). *Geweld en agressie in het onderwijs*. Verkregen op 08-09-2007 van [http://www.wodc.nl/images/school%20en%20criminaliteit\\_tcm44-84969.pdf](http://www.wodc.nl/images/school%20en%20criminaliteit_tcm44-84969.pdf)
- Ykema, F. (2002). *Rots en water. Een psychofysische training voor jongens. Praktijkboek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A. & Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: a meta analytic review. *Cognitive and Behavioral Practice*, 6, 320-331.
- Zengerink, A.L.M. (1993). *Het sociale vaardigheidsprogramma "Ik kan goed onderhandelen", een evaluatie-onderzoek*. Doctoraalscriptie Orthopedagogiek. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- ZonMw (2007). *Zorg voor jeugd. Weten wat werkt*. 's Gravenhage: ZonMw.



## Summary

Many teachers see aggression as a severe behavioural problem which, besides being difficult to influence, can seriously undermine safety, an essential precondition for learning and development. This dissertation concerns the treatment of aggression in primary education. Main aim was to test whether a routinely administered curriculum to promote the social competencies of children – the Dutch version of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) – could reduce aggressive behaviour displayed by boys aged 6-7 (at the start of the study). Secondary aim was to increase our understanding of factors determining effectiveness. A longitudinal study was conducted to investigate the effects of PATHS in mainstream elementary schools, special needs elementary schools, and elementary schools for special education in Regional Expertise Centres, REC cluster 4 (schools for severely maladjusted children). Data were also collected from control groups which used other intervention techniques to promote pro-social and positive learning behaviour and to decrease aggressive behaviour. All the empirical findings in this dissertation concern this single, two-year longitudinal study on the effectiveness of PATHS.

Chapters 1, 2 and 3 discuss the theme of evidence-based education from three angles relating to programmes for the promotion of social-emotional competencies. Chapter 1 reviews the results of research on the effectiveness of social competence programmes in Dutch schools by reviewing eight preventive and seven curative intervention strategies. This review reveals that there are no effectiveness figures for most of the programmes and that the studies that do exist are mediocre. It calls for stronger underpinning for the dozens of educational packages and teaching methods in elementary education by providing effectiveness data collected straight from the classroom.

Chapter 2 is a response to the recommendations of the Dutch Educational Council ('Onderwijsraad') on more evidence-based education. It states that whilst we endorse the plea from the Educational Council for more effectiveness analyses, we are against the exclusive use of scientific criteria to assess the standard of research. More importance should be attached to effectiveness analyses conducted under conditions closest to the everyday classroom situation: first, because school-specific factors can have a strong impact on the results; and second, because routine application differs significantly from project-based application. At the end of the chapter attention is drawn to the educational relevance of multiple quasi-experimental studies conducted under constantly shifting circumstances. Chapter 3 provides a detailed description of the content and methodological structure of PATHS. The PATHS curriculum aims to promote the social and emotional competencies of elementary school pupils by means of classroom lessons throughout the entire school period. These hierarchically constructed lessons concentrate on interpreting and solving problematic social situations in children's lives. PATHS content is systematically linked to ways the school can stimulate transfer of knowledge and skills acquired in the PATHS lessons to current social situations. Examples set by teachers play an important role in this process. According to prestigious US review organizations, PATHS is a highly effective prevention strategy, supported by findings from encom-

passing and replicated scientific research. We, however, concluded that a programme-based method such as PATHS can only supplement the overall system of pedagogic principles adhered to and applied by the school team to promote pro-social and decrease aggressive behaviour. There is very little point in delivering lessons from a curriculum, if they are not supported by systematic and active commitment from the teachers.

Chapters 4 through 7 describe three empirical studies on the effectiveness of PATHS. Participants were 130 boys aged between six and seven, divided over mainstream primary schools, special primary schools (pupils with learning disabilities and behavioural problems) and elementary schools for special education (so-called REC cluster 4, for severely maladjusted children). Participants were selected if they displayed 'externalizing behavioural' problems with at least borderline scores on this TRF scale. For comparison purposes a maximum of four boys without serious internalizing or externalizing problems was additionally selected at random for each class, 36 in total. Pupils with a diagnosed disorder in the autistic spectrum were excluded from this study.

We decided from the start not to apply a design in which schools were assigned an experimental or control state at random. The motivation of the teachers and the support and training possibilities at a school during the introduction and the first few years of an innovative programme are radically different from those in more routine-practiced implementations. To achieve the highest possible ecological validity, we opted for a quasi-experimental research design. In this study schools which had specifically opted for PATHS and had been using it for several years were compared with schools which had chosen a different strategy several years ago to promote task-focused and/or pro-social behaviour and had followed training for this purpose. For two years the researchers followed the influence of the chosen method on patterns of aggressive behaviour. Measurements were conducted at the start, mid-way and end of the two-year period. The influence of the research on the actual education was minimized as far as possible.

As is customary in scientific research on aggression, a distinction was made between reactive and proactive aggression. Reactive aggression is impulsive and defensive behaviour in response to a perceived threat or provocation and is accompanied by anger or loss of control. Proactive aggression, on the other hand, is directed at the appropriation of possessions and the domination or intimidation of others. Proactive aggression is more calculating. This distinction is important not only from a theoretical point of view but also for the diagnosis and – in all likelihood – the treatment of aggressive children.

After one year, PATHS appeared to have a positive effect on aggression as a whole and reactive aggression in particular in the total group of pupils selected for the study (see Chapter 4, the heterogeneous group of boys with slightly to strongly externalizing behaviour). No change was measured for proactive aggression.

In Chapter 5 an analysis was conducted to determine whether relevant information could still be gathered from children with mildly externalizing behaviour in the second year of the study. After the first year, the effect appeared to level out, particularly among these children due to bottom effects for aggression. A decision was therefore taken to test

the effectiveness of PATHS only on children with strongly externalizing behaviour. An interim study described in Chapter 6, involving a group of 45 boys with strongly externalizing behaviour problems showed that, after a year, a trend towards a decrease in reactive aggression was present in all PATHS pupils (regardless of type of school). In the mainstream and special needs primary schools there was a significant decline in total and proactive aggression. However, in schools for special education (with severely maladjusted children; REC cluster 4) PATHS appeared to increase proactive aggression among pupils after one year.

In Chapter 7 the group of boys with severe externalizing behavioural problems was again the subject of study. According to the teachers, after two years of PATHS, overall aggression and proactive aggression had significantly declined in mainstream and special elementary schools. The teachers also indicated that PATHS had had a marginally significant effect on reactive aggression. In the schools for special education (REC cluster 4), PATHS appeared again to have had no effect at all on aggression when compared with the control group. The increase in proactive aggression in the first year of the study was, however, neutralized in this group during the second year.

In the course of the research a large number of pupils with varying levels of externalizing behaviour dropped out of both groups. In Chapter 8 further analyses were carried out to determine whether this drop-out could have affected the results of the different studies. This proved not to be the case.

Chapters 9 through 13 report various subsidiary studies on moderators and mediators that played a role in the effectiveness of PATHS. In Chapter 9 it was tested whether child-related factors that go together with externalizing behaviour problems can explain the difference in the effectiveness of PATHS in mainstream and special primary schools and in schools for special education (REC cluster 4). Differences in the amount of problems accompanying aggression among the children in the two types of school turned out to play no significant role in the effectiveness of the curriculum. Investigations were then carried out to determine whether the seriousness of the pupils' problems was responsible for the school-specific effectiveness of PATHS. The problems of pupils in the schools for special education (REC cluster 4) turned out to be more serious than those of pupils in mainstream and special primary schools. However, only a clinical score on the TRF scale for Thinking Problems appeared to moderate the effectiveness of PATHS. This could, however, have been only partly responsible for the wide gap in the effectiveness of PATHS in (mainstream and special) primary schools and the schools for special education (REC cluster 4). It was concluded that the effectiveness of PATHS is largely independent on the seriousness of the psycho-social problems of the children. A subsidiary study on the influence of the environment (Chapter 10) identified a number of factors that contribute to the effectiveness of PATHS. It revealed a connection between the effectiveness of the curriculum and adherence by the school to the implementation conditions and the mindset, practical actions and PATHS-related interaction style of individual teachers. Teacher satisfaction with the curriculum proved an

important intermediate variable. The design of the research prevented us from drawing any causal conclusions on whether the differences in the effectiveness of PATHS in the experimental group and the control group could be explained by factors relating to the school and the teachers. It was, however, possible to conclude that PATHS is strongly influenced by environmental factors and that the absence of effectiveness in schools for special education, in this case schools for severely maladjusted children, may be largely due to school- and teacher-related factors.

Chapter 11 concentrates on parental assessments of the level of aggression. The parents reported no behavioural improvements during the study period or even that aggression had decreased more in the control group. Differences in the degree to which the various schools involved the parents in PATHS did not appear to have a demonstrable influence on the parental assessment of the level of aggression in the children.

Chapter 12 examines whether the PATHS curriculum had a demonstrable effect on diverse psycho-social problems accompanying the aggression of the participants in this study. After two years, no significant effects were registered on the TRF. Whilst it is possible that very few or no changes occurred, the TRF is a fairly rough measurement tool, which would only indicate large behavioural changes anyway.

The relationship between social information processes (SIP) among the children and the influence of PATHS on aggression patterns is studied in Chapter 13. Depending on the type of aggression, children interpret social information in conflict situations in atypical ways. The improvement of social cognition was one of the spearheads in the development of the PATHS curriculum. In this subsidiary study PATHS appeared to improve one aspect of social information processing in the total group of selected pupils and (to a lesser extent) the pupils with strongly externalizing behaviour: the SIP variable 'response generation' emerged as the strongest mediator for the effectiveness of PATHS.

Finally, implications are discussed. Both the study and the findings in terms of reduced aggression can be regarded as a breakthrough. Mainstream and special primary schools can clearly make an active contribution to improving the social competencies of aggressive children who are regarded as 'very difficult' by the teachers. All the more so, given that the conditions under which this study was carried out were as close as possible to the actual situation of routine implementation and given that PATHS was compared with other, targeted and well-considered strategies. The distinction between reactive and proactive aggression also turned out to be relevant in practice. However, given the quasi-experimental design of the research, the key influence of school and environmental factors, and the inability to demonstrate the effectiveness of PATHS in schools for special education, schools for severely maladjusted children (REC cluster 4), we recommend replicatory studies under somewhat different conditions, with a focus on teacher- and school-related moderators. It is also vitally important with a view to educational and pedagogic theory and methods regarding aggressive behaviour and other psycho-social problems to further investigate the effectiveness of other methods besides PATHS, so that choice and implementation of school-based intervention can reflect responsible situation-specific choices.

## Dankwoord

Toen wij in de zomer van 2001 naar een afspraak op de Universiteit Utrecht reden, hadden we geen idee dat deze afspraak een aantal jaren van ons leven op de kop zou zetten. Naar ons idee zou het gesprek gaan over onze mogelijke bemiddelende rol bij een project over agressie bij kinderen op scholen die bij ons instituut (het Seminarium voor Orthopedagogiek, een afdeling van de Hogeschool Utrecht) een teamgerichte nascholingscursus hadden gevolgd. Voor dat onderzoeksproject zou, als de externe financiering rondkwam, een AIO worden aangetrokken. In het gesprek kwam al snel aan de orde dat de inhoud van de teamscholing op de diverse te werven scholen invloed zou kunnen hebben op de pedagogische aanpak van de kinderen en dus mogelijk ook op de ontwikkeling van agressie. Nadat we onze eerste slokken koffie binnen hadden, kregen we de vraag voorgelegd of wij er al eens aan hadden gedacht om zelf ook te gaan promoveren op dat thema.

Die verrassende vraag werd gesteld door Willem Koops, in het bijzijn van Bram Orobio de Castro. Ons voorzichtige “Tja..., ja...” had in eerste instantie nog nauwelijks praktische consequenties. We overlegden wat, lazen ons wat in, dachten mee en bezochten scholen om ze te werven voor het onderzoek. Inmiddels was Welmoet Merk als AIO aangetrokken voor het onderzoek naar de ontwikkeling van ernstig agressieve kinderen en druk bezig met het vergaren en verwerken van data van de kinderen op de door ons geworven scholen. En langzamerhand kregen ook wij de overtuiging dat een promotieonderzoek over de invloed van met name het PAD-leerplan op de gedragsontwikkeling van agressieve kinderen niet alleen heel interessant, maar ook haalbaar was. Maar pas in 2003 werd het voor ons serieuzer. In dat jaar maakten we een start met ons eerste artikel. Nu, vijf jaar later, is ons proefschrift klaar en kijken we met veel plezier terug op een zware, intensieve, maar zeer waardevolle periode. We hebben hard gewerkt en veel zaken uitgezocht; wat niet gekund had zonder de hulp, steun en waardering van velen.

Daarvoor willen we allereerst onze begeleiders Bram en Willem bedanken. Bram hebben we leren kennen als een enthousiaste onderzoeker en positief mens. We hebben hem al die jaren bestookt met mailtjes, conceptversies van artikelen en onze ‘PAD-jongens-humor’. Desondanks hebben we hem nooit op enige vorm van agressie kunnen betrappen... Willem hebben we leren kennen als een belezen man met boeiende verhalen en de nodige droge humor. Zijn hulp zat vooral in het motiveren van ons, de ‘groene’ onderzoekers, en het uitzetten van de grote lijnen.

Bij de opstart van het onderzoek hebben we regelmatig gesprekken gevoerd met mede-onderzoeker Welmoet Merk en haar begeleider Walter Matthys. Deze sessies en de aansturing van studentonderzoekers door Welmoet hebben eveneens fors bijgedragen aan de totstandkoming van ons proefschrift.

Zonder data geen onderzoek. Daarom onze welgemeende dank aan de leraren, leerlingen en ouders van leerlingen op de diverse experimentele scholen en controlescholen. Zij hebben veel inspanning geleverd door het beantwoorden van talloze schriftelijke en mondelinge vragen. Maar daarvoor krijgen ze ook voor henzelf waardevolle informatie

terug: in onze dissertatie is veel aandacht besteed aan de school- en leraarfactoren die een zeer belangrijke, duidelijk aantoonbare rol spelen bij de effectiviteit van hun aanpak.

Om de antwoorden op al onze vragen te verkrijgen, zijn er talloze studentonderzoekers geweest die in een periode van twee jaar al die scholen diverse malen hebben bezocht. We danken hen voor de lange ritten naar scholen in de uithoeken van ons land: van Alkmaar naar Middelburg, van Smilde naar Venlo.

Onze dank gaat ook uit naar de Capaciteitsgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht die dit promotieonderzoek mede mogelijk heeft gemaakt. Speciale dank aan Hanneke Polman die in de zomer van 2007 nog een statistiekprogramma aan ons heeft uitgelegd.

Verder zijn wij onze werkgever erkentelijk voor de kans die wij hebben gekregen om dit promotieonderzoek te verrichten. We denken hierbij aan de directies van de Hogeschool Utrecht, de HU-faculteit Educatie en het Seminarium voor Orthopedagogiek (SvO). Eén persoon willen we er graag uitlichten: Jan Brandsma, indertijd directeur van het Seminarium voor Orthopedagogiek en later van de Faculteit Educatie. Jan heeft het PAD-leerplan altijd een warm hart toegedragen. Hij was erg blij voor ons dat wij de kans kregen (en námen) om naar de effectiviteit van dit programma onderzoek te verrichten. We danken Jan voor zijn steun en inspiratie.

Natuurlijk willen we ook onze directe collega's bij het SvO niet vergeten. Omdat wij zo nodig onderzoek moesten verrichten, waren wij jarenlang minder inzetbaar bij allerhande nascholingsklussen. In het bijzonder bedanken we Marjan Elzer die zo nu en dan wat teksten in het Engels voor ons vertaalde of ons steenkolen-Engels corrigeerde. Ook onze collega's van de bibliotheek van het Seminarium voor Orthopedagogiek, in het bijzonder Keesjan Seldenrijk, moeten hier nadrukkelijk vermeld worden. Keesjan heeft ons heel wat werk uit handen genomen door het opzoeken van allerhande artikelen en boeken. En wat we ook bijzonder van hem waardeerden was zijn proactieve opstelling: het op eigen initiatief doorsturen van tips, links en artikelen waarvan Keesjan dacht dat ze wellicht bruikbaar waren. Heel vaak zaten daar zeer bruikbare dingen bij!

Ten slotte moeten natuurlijk ook Kees van der Wolf, lector, en onze collega's in de HU-lectorkring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk genoemd worden. Door zijn scherpe vragen dwong Kees ons steeds tot het zorgvuldig beargumenteren en het voortdurend heroverwegen van vanzelfsprekend lijkende uitspraken over gedragsproblemen op school. Hij heeft daarmee onze blik steeds weer gefocust op de invloed van het denken en handelen van de leraar op de ontwikkeling van kinderen. Kees, bedankt hiervoor!

#### *Persoonlijke noot van Kees*

Mijn ouders kunnen het einde van dit promotietraject niet meemaken. Zij stierven helaas veel te vroeg. Ik weet dat ze dat ze trots op mijn prestaties waren, ik had hun glunderende gezichten graag gezien.

Jos was mijn studiemeester gedurende vele jaren. Soms zag hij me meer dan mijn vrouw. Ik waardeer zijn doorzettingsvermogen, zijn analytische vermogen, zijn schrijfkraft en

bovenal zijn opgeruimde karakter. We hebben toch maar mooi die klus geklaard. Super! De laatste woorden in dit proefschrift zijn voor mijn kinderen, Mick en Fleur, en mijn vrouw Thea. Mick en Fleur weten niet beter of hun vader was die man 'die op zondagmiddag aan zijn toetsenbord zat vastgeplakt'... Sorry jongens, maar eindelijk heb ik weer tijd voor jullie. En dan Thea... Avond aan avond liet ik haar alleen, was ik bezig met agressie, met PAD, met statistiek en met Jos. Zonder haar steun, haar warmte, haar liefde en haar geduld had ik dit promotietraject nooit kunnen afmaken. Bedankt, schat!

#### *Persoonlijke noot van Jos*

Toen Willem Koops en Bram Orobio de Castro ons een paar jaar geleden polsten of wij zelf niet geïnteresseerd waren om de invloed van het PAD-leerplan als teamaanpak op de agressieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen te onderzoeken, trof vooral mij dat als een mokerslag. In de jaren daar direct aan voorafgaand was ik alleen maar bezig geweest om, na een ingrijpende maar levensreddende operatie, mijn werk- en privéleven opnieuw vorm te geven en te leren omgaan met een sterk verminderde vitaliteit. In dat proces van afscheid nemen van allerlei ambities en het zoeken naar een nieuwe, zinvolle en bevredigende invulling van je leven voelt een aanbod om promotieonderzoek te gaan doen als bijzonder frustrerend. Vooral omdat ik in mijn studie en daarna zeer geïnteresseerd was in het wetenschappelijk onderzoek en altijd stiekem had gehoopt op een dergelijke mogelijkheid... En juist nu ik door medische omstandigheden gedwongen was om minder te gaan werken, kwam deze kans. De vraag riep in eerste instantie een vooral door emoties bepaalde reactie op...

Een neushoorn die eenmaal los is, laat zich niet vrijwillig weer opsluiten. Het voorstel van Willem en Bram bleef natuurlijk knagen. Een onderzoek naar de effectiviteit van het PAD-leerplan, waar ik ooit bij het Seminarium voor Orthopedagogiek mee begonnen was, zou niet alleen goed bij mijn competenties en interesse aansluiten, maar ook van groot belang zijn voor mijn werkgever. Een professioneel en gerenommeerd scholingsinstituut moet zich natuurlijk ook bezighouden met de vraag of haar professionaliseringsaanbod tot de gewenste resultaten leidt en welke rol leerlingkenmerken en vooral ook de schoolomstandigheden en leraar kenmerken daarin spelen. Tevens werd er op hogescholen, mede in het licht van het ontwikkelen van masteropleidingen, op dat moment een actief personeelsbeleid ontwikkeld om medewerkers verder te professionaliseren. Een dubbelpromotie, samen met Kees van Overveld, de huidige landelijke PAD-coördinator, was misschien niet bij voorbaat voor mij onhaalbaar... Toen Jan Brandsma, onze faculteitsdirecteur, ons dan ook steunde en mogelijkheden schiep om de promotieactiviteiten voor een deel onder werktijd uit te voeren, begon het 'grote twijfelen': zou het dan toch gaan gebeuren?

Een promotie doe je echter niet uitsluitend onder werktijd. Nu was ik wel gewend om ook in de 'vrije tijd' met mijn vak bezig te zijn: ik had al jaren avondstudies gedaan en mijn werk is eigenlijk ook een van mijn hobbies. Ook mijn vrouw en kinderen waren wel gewend dat ik niet iedere avond voor de televisie zit, boeken lees of mij aan sportac-

tiviteiten te buiten ga. Maar 'ja' zeggen tegen een promotieonderzoek is ook een zware verplichting aangaan voor meerdere jaren. Een verplichting jegens je mede-promovendus, tegenover je werkgever, tegenover de promotoren, tegenover de deelnemende scholen, hun leerlingen en hun ouders en... tegenover jezelf. Een verplichting met ook behoorlijke consequenties voor je partner, je gezinsleven, je familie, je contacten met vrienden en kennissen. Gelukkig begreep mijn gezin hoe belangrijk dit voor mij was en gaf mij veel, heel veel ruimte om mijn eigen beslissing te nemen. Grace, ik wil je hiervoor heel erg bedanken! Het was lang niet altijd gemakkelijk, dat besef ik maar al te goed. Maar ook achteraf kan ik alleen maar concluderen dat dit noodzakelijk voor me is geweest om mijn zelfrespect terug te vinden, dat de promotie me heeft geholpen mijn emotioneel welbevinden te hervinden. Ik heb er bepaald geen spijt van!

En hoe zwaar het promotietraject ook was, ik heb ervan genoten. Het doordacht opzetten van een onderzoek, het interpreteren van de resultaten: ik ervoer het als één grote uitdaging. Ook de samenwerking met Kees, die een zeer betrouwbare en stressbestendige partner bleek, was een genoegen. Onze kwaliteiten bleken elkaar uitstekend aan te vullen. In de loop van de jaren bleken we echter ook allerlei andere kenmerken van elkaar over te nemen, tot verrassing van onze collega's, van Bram en niet op de laatste plaats van onze echtgenotes. We zullen na onze promotie nog wel verschillende bijeenkomsten met elkaar en onze echtgenotes moeten beleggen om dit proces te analyseren en te evalueren, denk ik. Gelukkig kunnen de meiden het ook goed met elkaar vinden...



## Curricula vitae

### **Jos Louwe**

Jos Louwe is op 5 december 1954 in Leiden geboren. Na de HBS-B ging hij in 1972 naar de Gemeentelijke Pedagogische Academie in Rotterdam. In 1975 werd Jos als onderwijzer aangesteld in het speciaal onderwijs aan dove kinderen in Rotterdam. Na het behalen van de aktes Buitengewoon Onderwijs en MO-A en -B Pedagogiek studeerde hij in 1989 als klinisch en orthopedagoog af aan de Rijksuniversiteit Leiden. In 2000 werd Jos geregistreerd als ZKM-consultant. Sinds 1990 is hij, eerst als docent, later als hoofddocent werkzaam bij de Hogeschool Utrecht met diverse ontwikkel-, onderzoeks-, coördinerende en uitvoerende taken bij het Seminarium voor Orthopedagogiek en bij het lectoraat Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk.

### **Kees van Overveld**

Kees van Overveld werd op 16 januari 1963 geboren in Alblasterdam. Na het behalen van zijn havo-diploma in 1980 ging hij naar de Gemeentelijke Pedagogische Academie in Dordrecht om daar in 1983 af te studeren als volledig bevoegd onderwijzer. In 1988 behaalde hij zijn diploma leraar Buitengewoon Onderwijs aan de Hogeschool Midden Nederland te Utrecht. In 1991 behaalde hij bij de Hogeschool Rotterdam zijn akte Pedagogiek MO-A en het Post-HBO getuigschrift leraar voortgezet onderwijs Pedagogiek 2<sup>e</sup> graad. Bij dezelfde hogeschool behaalde hij in 1993 het Post-HBO getuigschrift voor de Hogere Kaderopleiding Pedagogiek, met differentiatie Onderwijskunde. Van 1984 tot 1998 werkte Kees als leraar en intern begeleider in het onderwijs aan kinderen met ernstige hoor-, spraak- en taalmoeilijkheden in Rotterdam. Sedert 1994 is hij als hogeschooldocent in dienst bij de Hogeschool Utrecht - Seminarium voor Orthopedagogiek.

Sinds 2001 verrichten Jos en Kees, naast hun werkzaamheden voor de Hogeschool Utrecht, onderzoek bij de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht. Dit onderzoek heeft geleid tot het proefschrift dat nu voor u ligt.

# EEN PAD NAAR MINDER AGRESSIE

DISSERTATIE

Jos Louwe en Kees van Overveld

Agressie is voor veel leraren in Nederland een vorm van probleemgedrag die de veiligheid in de klas bedreigt, het verzorgen van passend onderwijs voor alle leerlingen in de groep ernstig bemoeilijkt en die voor de leraren slecht te hanteren is.

Louwe en Van Overveld hebben in het kader van hun promotieonderzoek nagegaan in hoeverre een lesprogramma, het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), een effectieve bijdrage leverde aan de vermindering van de agressie bij zes- tot zevenjarige jongens met sterk externaliserend gedrag: de groep waarvan het gedrag het moeilijkst te beïnvloeden is. Daarnaast was het verkrijgen van inzicht in de effectiviteitbepalende factoren van het programma van belang. Immers, op grote schaal en in het algemeen aangetoonde effectiviteit geeft nog geen garanties dat zo'n programma in elke onderwijssituatie succesvol zal zijn. Louwe en Van Overveld hebben daarom onderzoek verricht naar de werking van het programma in scholen voor regulier basis-onderwijs, voor speciaal basisonderwijs en in het speciaal onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok). Ook hebben zij allerlei gegevens over de leerlingen, de school en de leraren verzameld en in het onderzoek betrokken.

Tevens werden data verzameld van controlegroepscholen die doelbewust en gemotiveerd een andere interventie toepasten, gericht op de bevordering van prosociaal en positief leergedrag en op het tegengaan van antisociale gedragingen. De effectiviteit van PAD werd steeds vergeleken met de effectiviteit van de aanpak op deze controlegroepscholen.

Alle empirische studies die in dit proefschrift beschreven worden maken deel uit van één longitudinaal onderzoek over een periode van twee jaar naar de effectiviteit van PAD. Bij de realisatie van dit onderzoek werkten de Universiteit Utrecht (Faculteit Sociale Wetenschappen) en de Hogeschool Utrecht (Faculteit Educatie) intensief samen.

Dit boek vormt de start van een promotiereeks van de Hogeschool Utrecht. Het boek is tevens interessant voor scholen in het primair onderwijs die de aanschaf en de invoering van een sociaal-emotioneel competentieprogramma overwegen en voor iedereen die hen bij deze keuze adviseert. Ook is het geschikt voor studenten op het terrein van de Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, op het masterniveau van het Hoger Beroeps Onderwijs en de Universitaire opleidingen. Ten slotte zullen opleiders, schoolbegeleiders, beleidsmakers en onderzoekers er ook van kunnen profiteren.



uitgeverij **agiel**

agogisch in elk lemma

ISBN 978-90-77834-30-5



9 789077 1834305

NUR 848