

Een PAD naar meer sociale acceptatie

Een twee jaar durende interventie ter bevordering van sociale acceptatie bij 6- en 7-jarigen.

Olga Meulendijks (3499545)

Onder begeleiding van: Bram Orobio de Castro

Tweede beoordelaar: Inge Schrooten

Abstract: The present study examined the differences in the development of social acceptance between children from different school types, and between children with a high degree of behavioral problems and a low degree of behavioral problems. Also the effectiveness of *Promoting Alternative Thinking Strategie* (PATHS) in increasing social acceptance is examined. The main goal of this program is to improve social skills and social cognition in children. Children who followed PATHS are compared to children who followed a more general program for improving social behavior. There is a distinction made in school type and the initial level of behavioral problems. In this research both the opinions of the students (N=609) and the teachers (N=110) are used. The opinions of the students and the teachers didn't match with each other. According to the students, there was more social acceptance in special elementary schools than in regular elementary schools and cluster 4-education. According to the teachers, students in cluster 4-education had more social problems than students in regular elementary schools. According to the students, the initial level of behavioral problems had no influence on social acceptance. According to the teachers, students with a high initial level of behavioral problems also had more social problems. As a consequence of a limitation in the data, it wasn't possible to compare the pretest of social acceptance according to the students with the posttest. The opinions of the teachers at the pretest is compared to the opinions at the posttest. Following PATHS, school type and initial level of behavioral problems were not predictors of social problems at the posttest. In education on cluster 4, there was a trend observable. This trend means that the children in this schooltype have a bigger chance to show social problems at the posttest, than the other schooltypes, also when they followed PATHS.

Samenvatting: De huidige studie heeft de verschillen in de ontwikkeling van sociale acceptatie tussen kinderen uit verschillende onderwijstypen en tussen kinderen met een hoge mate en een lage mate van gedragsproblemen onderzocht. Daarnaast is ook de effectiviteit van Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) in de verhoging van sociale acceptatie getoetst. Dit programma had als hoofddoel sociale vaardigheden en sociale cognitie bij kinderen te verbeteren. De groep leerlingen die PAD hebben gevolgd zijn vergeleken met een groep leerlingen die een meer algemeen programma ter bevordering van sociale gedrag volgden. Er is onderscheid gemaakt in schooltype en aanvangsniveau van gedragsproblemen. In het onderzoek zijn zowel de meningen van de leerlingen (N=609) als van de leerkrachten (N=110) meegenomen. Uit de analyses bleek dat de meningen van de leerlingen en de leerkrachten ver uit elkaar lagen. Volgens de leerlingen was er meer sociale acceptatie in het speciaal basisonderwijs dan in het regulier onderwijs en onderwijs op cluster 4. Volgens de leerkracht hadden de leerlingen in het cluster 4 onderwijs meer sociale problemen dan de leerlingen in het regulier onderwijs. Volgens de leerlingen had de mate van gedragsproblemen geen invloed op de mate van sociale acceptatie. Echter, volgens de leerkrachten hadden leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen ook meer sociale problemen. Door een beperking in de data was het niet mogelijk om sociale acceptatie volgens de leerlingen op de voormeting te vergelijken met sociale acceptatie na het volgen van PAD. De meningen van de leerkrachten op de voormeting zijn vergeleken met de meningen na het volgen van PAD. Uit de analyses bleek dat het wel of niet volgen van PAD, het onderwijstype en aanvangsniveau van probleemgedrag geen voorspellers waren voor de mate van sociale problemen op de nameting. In het cluster 4 onderwijs

bleek wel een trend te zijn die inhoudt dat deze groep kinderen een grotere kans hebben op sociale problemen bij de nameting dan de andere schooltypen, ongeacht deelname aan PAD.

Uit onderzoek van het Trimbos Instituut (2010) onder de Nederlandse bevolking blijkt dat 7,9% van de 12 tot 16 jarige jongens en 16,3% van de 16 tot 20 jarige jongens ooit in het leven een periode van minimaal twee weken achter elkaar heeft gehad waarin men erg somber/depressief en/of angstig/bezorgd was. Bij meisjes liggen de percentages zelfs nog hoger met respectievelijk 15,6% en 30,6% (Trimbos Instituut, 2010). Daarnaast blijkt ook externaliserende problematiek veel voorkomend onder de Nederlandse jeugd. In onderzoek naar de gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland rapporteerde 18,5% van de mannelijke basisschoolleerlingen gedragsproblemen. Onder mannelijke middelbare scholieren lag het percentage, met 17,5%, iets lager. De jongens in dit onderzoek scoorden beduidend hoger dan de meisjes. Meisjes rapporteerden respectievelijk 8,8% en 8,1% gedragsproblemen (Dorsselaer, Looze, Vermeulen-Smit, Roos, Verdurmen, Bogt & Vollebergh, 2010).

Bovenstaande onderzoeken tonen aan dat al op relatief jonge leeftijd zowel internaliserende als externaliserende problematiek veel onder de Nederlandse bevolking voorkomen. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Reitz, Deković en Meijer (2005) dat internaliserend probleemgedrag over het algemeen vrij stabiel blijft. Het is daarom van belang om al vroeg in het leven van een kind, wanneer risico's voor dergelijke problematiek worden geconstateerd, in te grijpen. Het verminderen van deze risico's moet (ernstige) problematiek, die zich op lange termijn manifesteert, voorkomen. Voor het ontstaan van internaliserende en externaliserende problematiek kunnen diverse oorzaken worden aangewezen (Junger, 2003). In dit onderzoek zal worden ingegaan op de invloed van sociale acceptatie en agressie tijdens de basisschooljaren. Dit zijn namelijk factoren die al op jonge leeftijd een rol spelen in de schoolomgeving en ook binnen deze omgeving mogelijk beïnvloedbaar zijn. De effectiviteit van *Programma Alternatieve Denkstrategieën* (PAD) op agressie wordt onderzocht aan de hand van de literatuur. Om de effectiviteit van PAD op sociale acceptatie te onderzoeken zal de PAD-interventie op diverse scholen worden uitgevoerd en zal de effectiviteit na twee jaar worden getoetst.

Allereerst wordt ingegaan op sociale afwijzing als risicofactor voor internaliserende en externaliserende problematiek. Onder sociale acceptatie wordt de mate van aanvaarding door belangrijke anderen verstaan (Harter, 1999). Wanneer men niet sociaal geaccepteerd wordt spreekt men van sociale afwijzing. Vanaf de basisschoolleeftijd speelt interactie met leeftijdsgenoten een steeds grotere rol. Doordat kinderen elke dag naar school gaan krijgen zij

meer contact met leeftijdsgenoten en worden hierdoor gedwongen om steeds meer sociaal gedrag te laten zien. Deze omgang met leeftijdsgenoten zorgt er ook voor dat de kans op agressief gedrag stijgt omdat kinderen moeite kunnen hebben zich aan te passen aan hun leeftijdsgenoten. Op deze leeftijd is interactie steeds meer gericht op het vergroten van het sociale netwerk. Kinderen beseffen steeds beter wat het begrip vriendschap inhoudt. Sociale acceptatie en status in de klas hebben daarom veel invloed op het algeheel schools en psychologisch functioneren van een kind. (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Craig & Baucum, 2002). Verschillende onderzoeken tonen dan ook aan dat afwijzing door leeftijdsgenoten een voorspeller is van problematiek zoals zelfgerapporteerde alcohol- en drugsmisbruik, externaliserende problematiek, falen op school, delinquentie, *conduct disorder* volgens de leerkracht, onoplettendheid, hyperactiviteit en agressie volgens leeftijdsgenoten (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992; Kupersmidt and Patterson, 1991; Ollendick, Weist, Borden & Greene, 1992).

Sociale acceptatie blijkt echter ook indirect van invloed te zijn op het functioneren van kinderen. Zo blijkt de mate waarin iemand sociaal geaccepteerd wordt, van invloed te zijn op het zelfbeeld. Het zelfbeeld, ook wel zelfconcept genoemd, verwijst naar de cognitieve representatie van de eigen persoon. De eigen persoon is voor de meeste mensen niet neutraal, maar heeft een unieke, affectieve betekenis (Markus & Sentis, 1982). Een hoge mate van sociale acceptatie zorgt voor een positieve invloed op de ontwikkeling van het zelfbeeld en een lage mate van sociale acceptatie beïnvloedt de ontwikkeling van het zelfbeeld negatief (Harter, 1999; Rubin et al., 2006). Een laag zelfbeeld, dat mogelijk is veroorzaakt door sociale afwijzing, kan veroorzaker zijn van een groot scala aan problemen. Personen met een laag zelfbeeld blijken namelijk meer onzeker te zijn en meer angst, zorgen en depressieve gevoelens te ervaren dan personen met een hoog zelfbeeld. (Freeston, Rheaume, Letarte, Dugas, & Ladouceur, 1994; Ladouceur, Gosselin, & Dugas, 2000; Butzer en Kuiper, 2005). Daarnaast blijkt een laag zelfbeeld uit onderzoek van Trezniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, Caspi, (2006) een belangrijke voorspeller te zijn voor het ontstaan van depressieve stoornissen en angststoornissen. Naast deze internaliserende problematiek blijkt een laag zelfbeeld ook een voorspeller van middelenmisbruik te zijn (Mannuzza & Kein, 2000).

Niet alleen het algehele zelfbeeld, maar ook zelfwaardering als onderdeel hiervan, wordt beïnvloedt door sociale acceptatie. Onder zelfwaardering wordt de positieve of negatieve evaluatie van de eigen persoon verstaan (Markus & Sentis, 1982). Een positieve zelfwaardering is van belang voor de gehele ontwikkeling van een kind (Barber, Grubbs &

Cotrell, 2005). Uit onderzoek van Donders & Verschueren (2004) blijkt dat kinderen die op negenjarige leeftijd minder aanvaard worden binnen de 'peergroep' een beduidend lagere zelfwaardering rapporteren. Deze lage zelfwaardering blijkt te correleren met externaliserende problematiek, agressie en delinquentie, maar ook met somberheid en depressie (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005; Lin, Tang, Yen, Ko, Huang, Liu & Yen, 2008; Millings, Buck, Montgomery, Spears & Stallard, 2012). Echter, met name over lage zelfwaardering als veroorzaker van agressie is veel discussie in de literatuur. Een hoge zelfwaardering kan namelijk ook oorzaak zijn van agressie en vijandig gedrag. Het gaat hier met name om individuen die zichzelf overwaarderen. Zij hebben een narcistische kijk op het zelf en zien zichzelf als superieure persoon. Zij gebruiken agressie als middel om zich te beschermen tegen anderen die deze superioriteit in twijfel trekken (Baumeister, Bushman & Campbell, 2000).

Naast de invloed van sociale afwijzing op het zelfbeeld en de zelfwaardering, kan sociale afwijzing ook bijdragen aan de ontwikkeling van een vertekende manier van sociale informatie verwerking (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Petit, Fontaine & Price, 2003). Dit kan worden verklaard aan de hand van de attributietheorie. De attributietheorie is gebaseerd op de aanname dat individuen oorzaken van gebeurtenissen willen verklaren, wat resulteert in causale attributies die in verband staan met affect, motivatie, cognitie en verwachtingen voor de toekomst. Hoe men gebeurtenissen verklaart hangt af van de attributiestijl. Attributiestijl kan worden gedefinieerd als de manier waarop mensen goede en slechte uitkomsten met betrekking tot zichzelf verklaren (Treuting, & Hinshaw, 2001). Individen met een positieve attributiestijl schrijven succes toe aan interne factoren (het eigen kunnen) en falen aan externe factoren zoals de moeilijkheid van een taak (Weiner, 1986). Individen met een negatieve attributiestijl interpreteren gebeurtenissen als intern, stabiel en globaal en schrijven succes toe aan externe factoren en falen aan interne factoren (Walton en Cohen, 2011). Een negatieve attributiestijl die veroorzaker kan zijn van depressie wordt gekenmerkt door een impliciete theorie die zich uit in de gedachte: "ik ben minder goed dan anderen, ik hoor er niet bij". Negatieve gebeurtenissen worden gezien als bevestiging van de impliciete theorie: "zie je wel, ik hoor er niet bij" (Seligman & Abela, 2000). De impliciete theorie kan echter ook de andere kant op slaan bij kinderen die zich te goed voelen voor anderen. Zij zullen eerder denken: "ik mag er niet bij horen omdat zij stom zijn" wat een veroorzaker van agressief gedrag kan zijn (Salmivalli, Ojanen, Haanpaa & Peets, 2005). Volgens Dodge en collega's (2003) kan sociale afwijzing door leeftijdsgenoten bijdragen aan de ontwikkeling van een negatieve attributiestijl.

Naast sociale afwijzing blijkt ook agressie in de basisschooljaren voorspellend voor problematiek tijdens de adolescentie. Lochman & Wayland (1994) deden onderzoek naar de voorspellende waarde van agressie van jongens tijdens de basisschooljaren op internaliserende en externaliserende problematiek in de adolescentie. Uit dit onderzoek bleek dat jongens die tijdens de basisschooljaren agressief werden genoemd door hun leeftijdsgenoten, in de adolescentie vaker drugs en alcohol gebruikten en vaker betrokken waren bij geweld en criminaliteit. Daarnaast werd bij hen, zowel door leeftijdsgenoten, leerkrachten en onafhankelijke observatoren, ook meer externaliserende problematiek geconstateerd (Lochman & Wayland, 1994). De agressieve kinderen in dit onderzoek bleken ook een verhoogd risico te hebben op het krijgen van depressieve stoornissen en angststoornissen in de adolescentie (Lochman & Wayland, 1994). Tot slot bleek er ook een interactie-effect tussen beide te bestaan. Een combinatie van agressie in de kindertijd en een lage acceptatie door leeftijdsgenoten bleek een groot risico voor een grote diversiteit aan problemen in de adolescentie (Lochman & Wayland, 1994). Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat zowel agressie als sociale acceptatie tijdens de basisschooljaren belangrijke risicofactoren zijn voor zowel internaliserende als externaliserende problematiek in de adolescentie.

Is het mogelijk om deze grote risicofactoren in de basisschooljaren aan te pakken? Een mogelijk preventiemiddel voor agressie en sociale afwijzing tijdens de basisschooljaren is PAD. PAD is een vertaalde versie van het Amerikaanse preventieprogramma *Promoting Alternative Thinking Strategie (PATHS Curriculum*; Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987). PAD is een lesprogramma op school dat is bedoeld om pro-sociaal gedrag van leerlingen te bevorderen en om risicofactoren voor toekomstig antisociaal gedrag te verminderen (Greenberg et al., 1987). PAD is erop gericht algemene toepasbare probleemoplossingsstrategieën, zowel op inzichts- als op vaardigheidsaspect, bij kinderen te trainen. Kinderen leren gedragsalternatieven voor zelf-ervaren probleemsituaties aan en krijgen inzicht in de mogelijke gevolgen van de keuze voor deze gedragsalternatieven. Het belangrijkste speerpunt is hierbij de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid voor het gekozen gedrag (Overveld, Louwe & Freriks, 2008).

PAD kent vier pijlers waar aandacht aan wordt besteed. Allereerst zelfbeeld. Middels het PAD-leerplan worden kinderen bewust gemaakt van het feit dat ieder persoon uniek is en zijn eigenaardigheden heeft. De tweede pijler speelt in op de zelfcontrole van het kind. Het gaat hierbij niet om agressiebeheersing, maar om bewustwording van een zelfervaren probleem en het op het juiste moment inzetten van gedragsalternatieven die een impulsieve

reactie tegen gaan: stop, word rustig en denk na. De derde belangrijke pijler waar PAD zich op richt is de pijler van emoties. Benadrukt wordt dat gevoelens altijd mogen, maar dat er wel een onderscheid is tussen gedrag dat niet mag en gedrag dat wel mag. Tot slot wordt er aandacht besteed aan de pijler probleemoplossen. Door middel van een stoplichtmodel met verschillende stappen leren kinderen met alternatieve denkstrategieën problemen op te lossen, waardoor ongewenst gedrag voorkomen kan worden. Deze vier pijlers moeten in interactie met elkaar de sociale vaardigheden en de sociale cognitie van een kind verbeteren (Overveld et al., 2008). De PAD-interventie bestaat uit wekelijkse lessen. Meer inhoudelijke informatie over de PAD-interventie is terug te vinden in de methode.

In de afgelopen jaren zijn diverse onderzoeken naar de effectiviteit van PAD verricht. Kinderen uit groep 2 en 3 van verschillende basisscholen lieten na het volgen van PAD vooruitgang zien in de omgang met emoties, de ontwikkeling van het begrijpen van aspecten van emoties, inhiberende controle en verbale vloeiendheid. Daarnaast was er een vermindering van internaliserende en externaliserende problematiek zien (Greenberg, Kusché, Cook & Quamm, 1995; Riggs, Greenberg, Kusché & Pentz, 2006). Ook kinderen die nog niet op de basisschool zaten bleken baat te hebben bij PAD. Een studie onder 246 kinderen liet zien dat kinderen, die al voordat zij basisonderwijs hadden genoten, deelnamen aan de PAD interventie betere emotionele vaardigheden bezaten en meer sociaal competent waren dan hun leeftijdsgenoten (Domitrovich, Cortes, and Greenberg 2007).

In de hierboven genoemde effectiviteitsonderzoeken waren de onderzoekers betrokken bij het onderzoek en was er sprake van een hoge mate van steun in de schoolomgeving. Dit heeft op een positieve manier bijgedragen aan de kwaliteit van de uitvoering en de resultaten die zijn gevonden. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Kam, Greenberg and Walls (2003), waarin enkel effecten werden gevonden op scholen waar de kwaliteit van de uitvoering en de steun van de directeur hoog waren. In onderzoek van Goossens, Gooren, Orobio de Castro, Overveld, Buijs, Monshouwer, Onrust & Paulussen (2012) werden geen interventie effecten op probleemgedrag en sociale emotionele vaardigheden gevonden. Ook hier is de kwaliteit van de uitvoering van de interventie mogelijk een oorzaak. Leerkrachten werden namelijk weinig getraind en kregen weinig feedback waardoor de kwaliteit van de uitvoering van de interventie laag was.

Ook naar de effectiviteit van PAD op de vermindering van agressie is reeds onderzoek gedaan. Louwe, Overveld, Merk, Orobio de Castro & Koops (2007) maakten in hun onderzoek onderscheid tussen reactieve agressie en proactieve agressie. Onder reactieve agressie wordt een vijandige woedereactie op een waargenomen bedreiging of provocatie, die

gepaard gaat met woede of controleverlies verstaan. Proactieve agressie is een vorm van agressie die niet gepaard gaat met woede of controleverlies. Het gaat hier om instrumenteel agressief gedrag dat onder controle staat van externe beloningen. Men wil een doel bereiken en gebruikt daar agressie voor (Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987). Ook in dit onderzoek bleek de kwaliteit van de uitvoering van PAD van belang te zijn. Na twee jaar PAD bleek dat totale, proactieve en reactieve agressie volgens de leraar significant waren afgenomen. Wanneer men echter naar het schooltype keek bleek er geen effect te zijn van PAD op de scholen voor cluster 4 onderwijs. Bij deze groep bleek zelfs een toename in proactieve agressie te zijn ontstaan. De kwaliteit van de uitvoering van PAD bleek op de scholen in dit schooltype echter lager dan bij de overige scholen, wat wederom het belang van een goede uitvoering ondersteund.

Uit bovenstaand onderzoek blijkt dat PAD effectief kan zijn in de vermindering van agressie en dat ook de sociale competentie van kinderen verhoogd kan worden door het volgen van PAD. Een belangrijke voorwaarde is echter wel dat de kwaliteit van de uitvoering van de interventie hoog is en dat er daarnaast voldoende steun vanuit de omgeving is. Er is echter nog niet onderzocht of PAD ook de sociale acceptatie van kinderen onderling doet toenemen. Sociale acceptatie in de kindertijd is een belangrijke beschermende factor voor diverse vormen van problematiek in de adolescentie. Als ook sociale acceptatie door het volgen van PAD toeneemt zou het preventieve effect van PAD velen malen groter kunnen zijn dan tot nu is gebleken. Agressie en sociale afwijzing in de basisschooljaren blijken namelijk los van elkaar, maar ook in interactie met elkaar, grote risicofactoren voor zowel internaliserende als externaliserende problematiek in de adolescentie. Als PAD beide risicofactoren kan doen verminderen zou dit een geschikt preventiemiddel kunnen zijn om problematiek in de adolescentie gedeeltelijk te kunnen voorkomen.

Het doel van het huidige onderzoek is om te toetsen of PAD ook invloed heeft op de sociale acceptatie tussen kinderen onderling. Het *Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD-leerplan; Greenberg, et al., 1987)* zal worden vergeleken met programma's die op een meer algemene manier de sociale competentie van kinderen proberen te verbeteren. Om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te krijgen wordt onderscheid gemaakt in schooltypen (regulier onderwijs, speciaal basisonderwijs en cluster 4 onderwijs) en het aanvangsniveau van probleemgedrag (hoge mate van gedragsproblemen en geen of matige gedragsproblemen). Daarnaast zal niet alleen sociale acceptatie door de kinderen onderling worden onderzocht maar zal ook de mening van de leerkracht worden meegenomen. Deze mening wordt onderzocht door de mate van sociale problemen die de leraar bij de kinderen terug ziet.

Allereerst zal worden gekeken naar verschillen in sociale acceptatie en verschillen in sociale problemen voor aanvang van de PAD-interventie. De eerste hypothese van dit onderzoek is dat in het regulier onderwijs meer sprake is van sociale acceptatie dan in het speciaal basisonderwijs en onderwijs op cluster 4. De tweede hypothese van dit onderzoek is dat leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen minder sociaal geaccepteerd worden dan leerlingen zonder of met matige gedragsproblemen. De derde hypothese van dit onderzoek is dat leerlingen in het regulier onderwijs minder sociale problemen hebben dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs en cluster 4 onderwijs. De vierde hypothese van dit onderzoek is dat leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen meer sociale problemen hebben dan leerlingen zonder of matige gedragsproblemen. Deze hypothesen zijn aannemelijk omdat kinderen met een hoge mate van gedragsproblemen waarschijnlijk minder goed met hun klasgenoten om kunnen gaan dan kinderen zonder of met matige gedragsproblemen en hierdoor sneller afgewezen worden en meer sociale problemen hebben. Omdat in het reguliere onderwijs minder kinderen zitten met een hoge mate van gedragsproblemen dan in de andere twee schooltypen is het aannemelijk dat de sociale acceptatie hier hoger ligt en sociale problemen minder zijn.

Naast de verschillen voor aanvang van de interventie zal ook worden onderzocht of na de PAD-interventie sociale acceptatie is toegenomen en sociale problemen zijn afgenomen. De vijfde hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD meer sociale acceptatie tussen leerlingen in de klas is. De zesde hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD een sterkere toename van sociale acceptatie is bij leerlingen in het regulier onderwijs en het speciaal basisonderwijs dan bij leerlingen in het onderwijs op cluster 4. De zevende hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD een sterkere toename van sociale acceptatie is van leerlingen zonder of met matige gedragsproblemen dan van leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen. De achtste hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD een afname in de mate van sociale problemen te zien is. De negende hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD een sterkere afname van sociale problemen te zien is bij leerlingen in het regulier onderwijs en speciaal basisonderwijs dan bij leerlingen in het onderwijs op cluster 4 te zien. De tiende hypothese van dit onderzoek is dat er na het volgen van PAD een sterkere afname van sociale problemen te zien is bij kinderen zonder of met matige gedragsproblemen dan bij kinderen met een hoge mate van gedragsproblemen. Het is aannemelijk dat de sociale acceptatie tussen kinderen onderling door PAD wordt bevorderd en sociale problemen zullen afnemen omdat de vier pijlers die centraal staan in PAD in interactie met elkaar moeten zorgen voor een verbetering

van sociale vaardigheden en de sociale cognitie van een kind (Overveld et al., 2008). Hierdoor zullen leerlingen beter met hun klasgenoten om kunnen gaan. Daarnaast is het aannemelijk dat kinderen in het regulier onderwijs en speciaal basisonderwijs een sterkere toename in sociale acceptatie en een sterkere afname in sociale problemen laten zien dan kinderen in het onderwijs op cluster 4. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat de kwaliteit van de uitvoering van de interventie in dit schooltype lager is dan bij de andere twee schooltypen en dat kinderen in dit schooltype meer last hebben van denkproblemen waardoor de interventie mogelijk minder goed werkt.

Tot slot is het aannemelijk dat kinderen zonder of met matige gedragsproblemen een sterkere toename in sociale acceptatie laten zien dan kinderen met een hoge mate van gedragsproblemen omdat in de groep zonder of met matige gedragsproblemen zich waarschijnlijk ook verlegen kinderen bevinden die opbloeien en daardoor aardiger gevonden zullen worden. Omdat zij in het verleden geen gedragsproblemen hebben laten zien worden ze waarschijnlijk sneller sociaal geaccepteerd dan kinderen met een hoge mate van gedragsproblemen. Ook de mate van sociale problemen zal hierdoor sterker afnemen.

METHODE

Design

In dit onderzoek zijn sociale acceptatie en de mate van sociale problemen bij leerlingen die gedurende twee jaar PAD volgden vergeleken met leerlingen die een meer algemeen programma ter bevordering van sociaal gedrag volgden. Daarnaast is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen in het regulier onderwijs, speciaal basisonderwijs en onderwijs op cluster 4 scholen. Tot slot zijn leerlingen met een hoge mate van externaliserende gedragsproblemen en leerlingen zonder of met geringe externaliserende gedragsproblemen vergeleken. Voorafgaand aan het onderzoek en het tweejarig interventieprogramma is een voormeting uitgevoerd en twee jaar na aanvang van het onderzoek en het interventieprogramma een eindmeting (pre-posttest design). *Door een beperking in de data zijn voor de nameting van sociale acceptatie geen ratings beschikbaar. Hierdoor kan geen vergelijking tussen de voor en nameting van sociale acceptatie worden gemaakt. Hypothese vijf, zes en zeven zullen niet worden getoetst.*

Participanten

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 het onderzoek naar de mate van sociale problemen werden uitsluitend jongens geselecteerd. Het onderzoek is in eerste instantie namelijk uitgevoerd om te testen of er na de PAD-interventie sprake was van een afname in agressief gedrag. 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. Zowel in de experimentele groep 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, Van der Ende & Koot, 1997). Leerlingen met een klinisch vastgestelde stoornis in het autistisch spectrum werden van het onderzoek uitgesloten. Voor het onderzoek naar sociale acceptatie zijn naast deze target leerlingen ook al hun klasgenoten met sociometrische maten gevolgd. Voor de duidelijkheid wordt deze grotere steekproef van alle klasgenoten verder de ‘gehele klassen groep’ genoemd.

Bij de beginmeting bestond de onderzoeksgroep uit 172 leerlingen (voor een overzicht van de participanten van de voormeting zie tabel 1). Gedurende de interventie vielen 62 leerlingen af waardoor 110 leerlingen overbleven in de nameting. 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, met leerlingen die PAD hadden gevolgd, aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit 56 leerlingen waarvan 20 uit het regulier onderwijs, 22 uit het speciaal basisonderwijs en 14 uit het cluster 4 onderwijs. De controlegroep, met leerlingen die geen PAD hadden gevolgd, bestond uit 54 leerlingen waarvan 13 uit het regulier onderwijs, 23 uit het speciaal basisonderwijs en 18 uit het cluster 4 onderwijs. Een overzicht van de

participanten van de nameting is te vinden in tabel 2. Ook is de mate van agressie gedrag tussen de verschillende schooltypen bij de voormeting getoetst. De gemiddelde score op agressief gedrag in het regulier onderwijs, speciaal basisonderwijs en cluster 4 onderwijs waren respectievelijk 10.82, 15.58 en 24.56. De leerlingen in het cluster 4 onderwijs bleken significant agressiever dan de leerlingen in de andere onderwijstypen.

In tabel 1 en 2 is te zien dat in de groep die heeft deelgenomen aan pad en cluster 4 onderwijs volgde, zich geen participanten bevonden zonder of matige gedragsproblemen. In de groep die wel heeft deelgenomen aan PAD en cluster 4 onderwijs volgde bevond zich slechts één participant zonder of matige gedragsproblemen. Om te voorkomen dat er een vertekend beeld ontstaat zullen er geen interactie-effecten worden getoetst waarin zowel de mate van gedragsproblemen als het schooltype worden meegenomen.

Tabel 1.

Onderzoeksgroep voormeting. Aantal Participanten (N), gemiddelde t- score op sociale problemen volgens de leerkracht (M) en bijhorende standaarddeviaties (SD) uitgesplitst naar type onderwijs en risico (mate van gedragsproblemen).

Type	Risico	N	M	SD
onderwijs				
Regulier	Geen risico	23	52.57	5.04
	Risico	37	60.65	8.08
	Totaal	60	57.55	8.06
SBO	Geen risico	14	53.86	4.00
	Risico	47	61.19	7.37
	Totaal	61	59.51	7.40
Cluster 4	Geen risico	5	61.00	10.44
	Risico	46	61.89	6.84
	Totaal	51	61.80	7.13
Totaal	Geen risico	42	54.00	6.04
	Risico	130	61.28	7.36
	Totaal	172	59.51	7.71

Tabel 2.

Onderzoeksgroep nameting. Aantal Participanten (N), gemiddelde t-score op sociale problemen volgens de leerkracht (M) en bijhorende standaarddeviaties (SD) uitgesplitst naar PAD, type onderwijs en risico.

PAD	Type onderwijs	Risico	N	M	SD
Geen PAD	Regulier	Geen risico	7	53.86	6.60
		Risico	6	57.17	5.85
		Totaal	13	55.38	6.24
	SBO	Geen risico	4	51.75	3.50
		Risico	19	59.95	4.59
		Totaal	23	58.52	5.38
	Cluster 4	Geen risico	1	69.00	-
		Risico	17	64.24	8.23
		Totaal	18	64.50	8.06
	Totaal	Geen risico	12	54.42	7.01
		Risico	42	61.29	6.84
		Totaal	54	59.76	7.39
Wel PAD	Regulier	Geen risico	9	51.00	3.00
		Risico	11	60.55	6.68
		Totaal	20	56.25	7.14
	SBO	Geen risico	6	58.33	4.63
		Risico	16	60.19	9.16
		Totaal	22	59.68	8.11
	Cluster 4	Geen risico	-	-	-
		Risico	14	62.93	6.32
		Totaal	14	62.93	6.32
	Totaal	Geen risico	15	53.93	5.16
		Risico	41	61.22	7.56
		Totaal	56	59.27	7.68
Totaal	Regulier	Geen risico	16	52.25	4.93
		Risico	17	59.35	6.43
		Totaal	33	55.91	6.72
	SBO	Geen risico	10	55.70	5.25
		Risico	35	60.06	6.94
		Totaal	45	59.09	6.80
	Cluster 4	Geen risico	1	69.00	-
		Risico	31	63.65	7.34
		Totaal	32	63.81	7.28
	Totaal	Geen risico	27	54.15	5.93
		Risico	83	61.25	7.16
		Totaal	110	59.51	7.51

Om sociale acceptatie te meten is de gehele klassengroep meegenomen in de analyse. Deze gehele klassengroep bestaat uit de onderzoeksgroep, die uit enkel jongens bestaat, en hun klasgenoten. Bij de beginmeting bestond deze groep uit 609 personen. Een overzicht van de participanten is te zien in Tabel 3.

Tabel 3.

Gehele klassengroep voormeting. Aantal Participanten (N), gemiddelde score op sociale acceptatie (M) en bijhorende standaarddeviaties (SD) uitgesplitst naar type onderwijs en risico.

Type onderwijs	Risico	N	M	SD
Regulier	Geen risico	218	3.13	.69
	Risico	24	3.10	.59
	Totaal	242	3.13	.68
SBO	Geen risico	166	3.36	.74
	Risico	40	3.56	.73
	Totaal	206	3.40	.74
Cluster 4	Geen risico	130	3.10	.71
	Risico	31	3.07	.61
	Totaal	161	3.10	.69
Totaal	Geen risico	514	3.20	.72
	Risico	95	3.28	.69
	Totaal	609	3.21	.72

Procedure

Bij de experimentele groep van dit onderzoek is de PAD-interventie uitgevoerd. Dit houdt in dat door de leerkracht gedurende ruim twee jaar wekelijks lessen uit de PAD-interventie zijn gegeven. Deze lessen zijn vooraf door het onderzoeksteam samengesteld. Tijdens deze lessen werd generalisatie en transfer van de kennis en vaardigheden uit PAD zoveel mogelijk 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 het 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. Voor de exacte inhoud van de lessen uit de PAD-interventie verwijs ik u naar het artikel van Greenberg et al., (1987).

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. Op deze scholen is één tot drie jaar vóór het onderzoek scholing gevolgd. Op deze wijze is de invloed van *expectancy* zoveel mogelijk geminimaliseerd. Dit heeft er dan ook toe geleid dat de verwachtingen over de effectiviteit van de aanpak op de eigen school bij de scholen met de controlegroep leerlingen redelijk tot hoog was. 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 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.

Gedurende het onderzoek is er geen rechtstreeks contact geweest tussen de betrokken scholen en de onderzoekers die betrokken zijn bij de vormgeving van PAD zodat oneigenlijke beïnvloeding zoveel mogelijk is voorkomen. De contacten verliepen uitsluitend via de Universiteit Utrecht. Het onderzoek op de scholen 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 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.

Meetinstrumenten

Voor de selectie van proefpersonen in de experimentele en controlegroep zijn de schalen voor internaliserende en externaliserende problematiek van Teachers Report Form (TRF; Verhulst et al., 1997) gehanteerd. Door middel van de uitkomsten op deze vragenlijst is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met ernstige gedragsproblemen en leerlingen met geringe of zonder gedragsproblemen. De TRF heeft volgens de COTAN een goede betrouwbaarheid en ook de validiteit is voldoende (Evers, Egberink, Braak, Frima, Vermeulen, & Vliet-Mulder van, 1999)

Om sociale acceptatie te kunnen meten is gebruikt gemaakt van een ratingscale waarin klasgenoten elkaar beoordeelden op hoe aardig ze elkaar vonden. De ratingscale liep van één t/m vijf. Waarbij één stond voor heel onaardig, en vijf voor heel aardig. Van alle ratings die de kinderen van hun klasgenoten toegekend hebben gekregen is het gemiddelde genomen. Deze rating is door de leerlingen enkel voor aanvang van de PAD-interventie uitgevoerd.

De mate van sociale problemen en de mate van agressief gedrag zijn gemeten met behulp van de schalen ‘sociale problemen’ en ‘agressief gedrag’ van de TRF (Verhulst et al., 1997). 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.

RESULTATEN

Correlatie tussen sociale acceptatie en sociale problemen

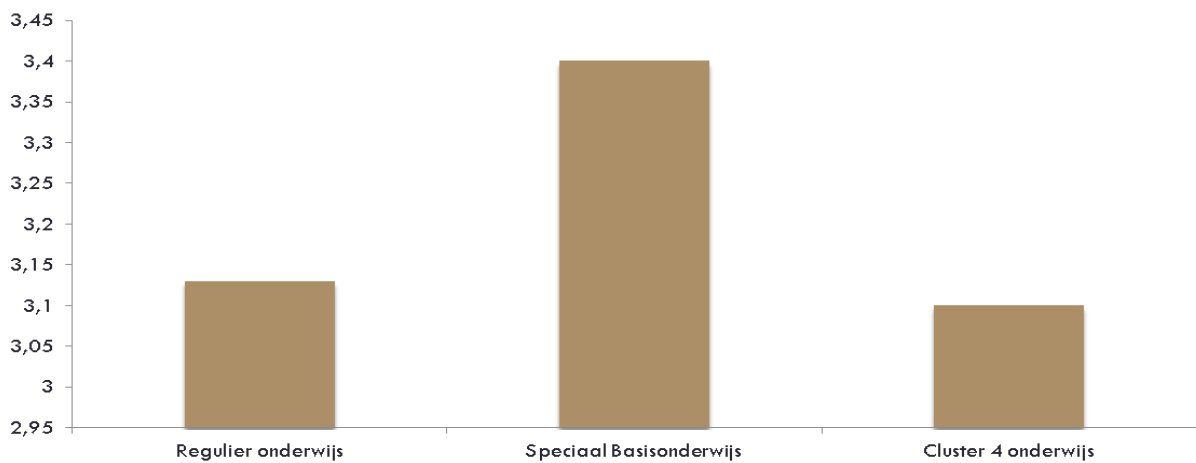
Om te toetsen of de mening van de leerlingen en de leerkracht met elkaar overeenkomen is de correlatie tussen sociale acceptatie volgens de leerlingen en sociale problemen volgens de leerkracht berekend. De correlatie tussen beiden bleek positief en significant, $r = .21$, $p = .024$. Ondanks dat de correlatie tussen beiden klein is kan men doordat de correlatie positief is concluderen dat de meningen van de leerlingen en de leerkracht ver uit elkaar liggen.

Sociale acceptatie en sociale problemen voor aanvang van de PAD-interventie

Om te toetsen of leerlingen in het regulier onderwijs meer sociaal geaccepteerd worden dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs en cluster 4 onderwijs en of leerlingen zonder of matige gedragsproblemen meer sociaal geaccepteerd worden dan leerlingen met ernstige gedragsproblemen, is een een-weg variantieanalyse uitgevoerd. Sociale acceptatie is de afhankelijke variabele en onderwijstype en mate van gedragsproblemen zijn de onafhankelijke variabelen.

Er bleek een significant hoofdeffect voor schooltype te zijn $F(2, 603) = 10,000$, $p < .001$. Om te achterhalen in welk schooltype sociale acceptatie significant hoger of lager was, is een post hoc test uitgevoerd. Tegen de verwachtingen in, bleek uit deze test dat de leerlingen in het speciaal basisonderwijs elkaar meer sociaal accepteerden dan de leerlingen in het regulier onderwijs en het onderwijs op cluster 4 (zie Figuur 1). Daarnaast bleek er geen hoofdeffect van de mate van gedragsproblemen en geen interactie-effect te zijn. Niet de leerlingen in het regulier onderwijs maar op het speciaal basisonderwijs worden dus meer sociaal geaccepteerd dan leerlingen in de andere twee onderwijstypen en leerlingen met hoge

mate van gedragsproblemen worden niet minder sociaal geaccepteerd dan leerlingen met matige of zonder gedragsproblemen.



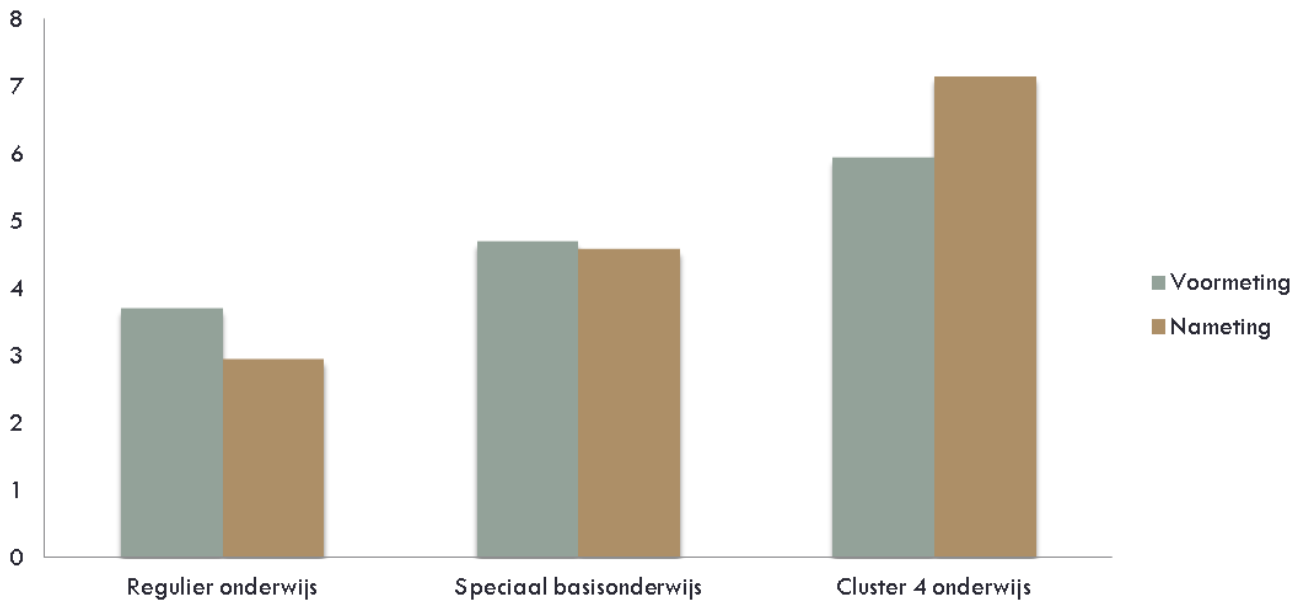
Figuur 1

Gemiddelde score op sociale acceptatie volgens de leerlingen bij de voormeting, uitgesplitst naar schooltype.

Om te toetsen of leerlingen in het regulier onderwijs, volgens de leerkracht, minder sociale problemen hebben dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs en cluster 4 onderwijs en of leerlingen met ernstige gedragsproblemen meer sociale problemen hebben dan leerlingen zonder of met matige gedragsproblemen, is een een-weg variantieanalyse uitgevoerd. Sociale problemen is de afhankelijke variabele en onderwijstype en mate van gedragsproblemen zijn de onafhankelijke variabelen.

Er bleek wederom een significant hoofdeffect voor schooltype te zijn $F(2, 166) = 3,461, p = .034$. Om te achterhalen in welk schooltype significant meer of minder sociale problemen voorkomen, is een post hoc test uitgevoerd. Zoals verwacht bleek uit de test dat de leerlingen in het regulier onderwijs, volgens de leerkracht, significant minder problemen ervaren dan leerlingen in het cluster 4 onderwijs (zie Figuur 2). Er bleken echter geen significante verschillen tussen het speciaal basisonderwijs en de twee andere onderwijstypen. Daarnaast bleek zoals verwacht ook een hoofdeffect van de mate van gedragsproblemen te zijn $F(1, 166) = 10,944, p = .001$. Leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen bleken, volgens de leerkracht, meer sociale problemen te hebben dan leerlingen zonder of met geringe gedragsproblemen (zie Figuur 3). Er werd geen interactie-effect gevonden (de interactie-effecten van onderwijs*risico & PAD*onderwijs*risico zijn zoals eerder besproken niet

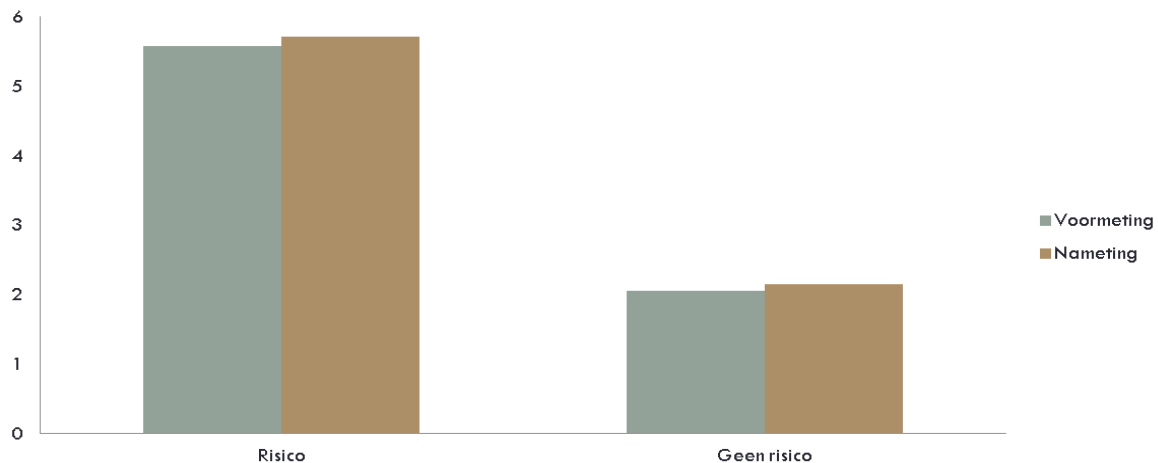
getoetst)¹. Omdat verwacht werd dat het schooltype en de mate van gedragsproblemen sterk zouden samenhangen met agressief gedrag, is na het vinden van bovenstaande effecten een extra analyse uitgevoerd waarin agressief gedrag als covariaat is meegenomen. Door de toevoeging van de variabele agressief gedrag vallen beide hoofdeffecten weg. En bestaat er enkel een hoofdeffect van de mate van agressief gedrag $F(1,160) = 13,334, p < .001$ waarbij leerlingen met een hoge mate van agressief gedrag ook meer sociale problemen hebben.



Figuur 2

Gemiddelde score op sociale problemen volgens de leerkracht bij de voor- en nameting, uitgesplitst naar schooltype.

¹ Bij de voormeting van sociale problemen is niet voldaan aan de voorwaarde van homogeniteit van varianties $F(10, 161) = 2,631, p = .005$. Dit kan worden verklaard door het feit dat er in de groep 'kinderen met matige of zonder gedragsproblemen die geen PAD hebben gevolgd op het cluster 4 onderwijs' maar van één participant voldoende informatie was om mee te nemen in de analyse en van de groep 'kinderen met matige of zonder gedragsproblemen die wel PAD hebben gevolgd op het cluster 4 onderwijs' van geen enkele participant voldoende informatie was om mee te nemen in de analyse. Hierdoor is in deze groep geen spreiding te zien wat heeft geleid tot een significante levene's test. Met deze beperking in de data moet men rekening houden bij de interpretatie van de data.



Figuur 3

Gemiddelde score op sociale problemen volgens de leerkracht bij de voor- en nameting, uitgesplitst naar mate van gedragsproblemen.

Concluderend hebben leerlingen in het regulier onderwijs minder sociale problemen dan kinderen in het onderwijs op cluster 4 maar niet minder dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs en dat leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen een hogere mate van sociale problemen hebben dan kinderen zonder of met matige gedragsproblemen. Echter, wanneer gecontroleerd wordt voor de variabele agressief gedrag zijn de verschillen tussen onderwijstypen en de mate van gedragsproblemen niet significant.

Sociale problemen na het volgen van PAD

Om te meten of na het volgen van PAD een afname in de mate van sociale problemen te zien is, of er sterkere afname van sociale problemen bij leerlingen in het regulier onderwijs en speciaal basisonderwijs te zien is dan bij leerlingen in het onderwijs op cluster 4 en of er een sterkere afname van sociale problemen bij kinderen met een hoge mate van gedragsproblemen te zien is dan bij kinderen zonder of geringe gedragsproblemen is een regressieanalyse uitgevoerd. Sociale problemen op meting één is de afhankelijke variabelen en sociale problemen op meting twee en het al dan niet gevolgd hebben van PAD zijn de onafhankelijke variabelen. Daarnaast is er ook onderscheid gemaakt in de verschillende schooltypen waarin een apart groep voor regulier onderwijs, een aparte groep voor speciaal basisonderwijs en een aparte groep voor cluster 4 onderwijs is gemaakt. Tot slot is binnen elk onderwijstype nog een extra onderscheid gemaakt tussen leerlingen die wel hebben deelgenomen aan de PAD-interventie en leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de PAD-interventie. Ook deze

variabelen zijn als onafhankelijke variabelen meegenomen in de regressieanalyse.

Uit de analyses bleek dat, tegen de verwachtingen in, enkel sociale problemen bij de voormeting een voorspeller zijn voor sociale problemen bij de nameting, $\beta = .411$, $p = .000$. Het al dan niet gevolgd hebben van PAD blijkt geen voorspeller voor sociale problemen op de nameting te zijn. Ook het volgen van speciaal basisonderwijs (alleen SBO) en het volgen van regulier onderwijs (alleen regulier) en de onderwijstypen in combinatie met het wel of niet volgen van PAD blijken niet voorspellend te zijn voor de mate van sociale problemen op de nameting. Er bleek echter wel een trend te zien bij leerlingen die cluster 4 onderwijs volgen. Deze variabele is op dit moment nog geen significante voorspeller maar op lange termijn mogelijk wel (zie Tabel 4).

Tabel 4.

Regressie van sociale problemen op de nameting

Onafhankelijke variabele	B	Sig.
Sociale problemen	.41	< .01
PAD	.04	.79
Alleen SBO	.07	.67
Alleen Cluster 4	.29	.06
SBOxPAD	.04	.82
Cluster4xPAD	-.01	.93

Concluderend is de mate van sociale problemen op de nameting afhangt van de mate van sociale problemen op de voormeting. De mate van sociale problemen op de nameting blijkt niet afhankelijk van het al dan niet gevolgd hebben van PAD, het schooltype waarin men onderwijs volgt en het schooltype waarin men onderwijs volgt in combinatie met het al dan niet gevolgd hebben van PAD. Er blijkt wel een trend te zijn bij leerlingen die cluster 4 onderwijs volgen op een toename in sociale problemen op de nameting. Dit is op lange termijn mogelijk een voorspeller van sociale problemen.

DISCUSSIE

De huidige studie heeft de verschillen in de ontwikkeling van sociale acceptatie tussen kinderen uit verschillende onderwijstypen en tussen kinderen met een hoge mate en een lage mate van gedragsproblemen onderzocht. Daarnaast is ook de effectiviteit van *Programma Alternatieve Denkstrategieën* in de verhoging van sociale acceptatie getoetst. In dit onderzoek zijn zowel de meningen van de leerlingen als de meningen van de leerkrachten gebruikt. Er bleek geen samenhang tussen deze informanten te bestaan wat inhoudt dat de meningen van de leerlingen over sociale acceptatie sterk verschillen van de meningen van de leerkrachten.

In tegenstelling tot wat verwacht werd is sociale acceptatie volgens de leerlingen in het speciaal basisonderwijs hoger dan in het regulier onderwijs en onderwijs op cluster 4. Het verschil tussen speciaal basisonderwijs en cluster 4 kan mogelijk worden verklaard door het feit dat leerlingen in het cluster 4 onderwijs meer agressief gedrag vertonen. Hierdoor zullen zij waarschijnlijk vaker worden afgewezen. Het verschil tussen speciaal basisonderwijs en regulier onderwijs kan mogelijk worden verklaard door het feit dat de klassen in het speciaal basisonderwijs kleiner zijn dan in het reguliere onderwijs. Hierdoor is het groepsgevoel in deze klassen mogelijk hoger en heeft de leerkracht meer overzicht over wat er in de klas speelt waardoor bij afwijzing sneller kan worden ingegrepen. Daarnaast is het waarschijnlijk dat kinderen in het speciaal basisonderwijs afwijkend gedrag minder snel zien als reden voor afwijzing dan in het regulier onderwijs. Omdat afwijkend gedrag in het speciaal basisonderwijs vaker voorkomt wordt het waarschijnlijk normaler gevonden. Volgens de leerkracht hadden leerlingen in het regulier onderwijs zoals verwacht wel minder sociale problemen dan leerlingen in het cluster 4 onderwijs. Dit verschil viel weg nadat er gecontroleerd werd voor agressief gedrag. Dit is mogelijk te verklaren doordat in het cluster 4 onderwijs meer agressief gedrag werd gerapporteerd dan in het regulier onderwijs.

Ook de propositie dat leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen volgens de leerlingen minder sociaal geaccepteerd zouden zijn dan leerlingen zonder of met matige gedragsproblemen werd niet bevestigd. Volgens de leerkracht hadden leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen echter wel meer sociale problemen dan leerlingen zonder of met matige gedragsproblemen. Dat er volgens de leerlingen geen verschil tussen beide groepen is kan mogelijk worden verklaard doordat in de laatste groep ook verlegen kinderen zaten die door hun teruggetrokkenheid ook minder aardig werden gevonden. Het is waarschijnlijk dat de leerkracht bij deze kinderen minder sociale problemen ziet omdat deze groep bij de leerkracht mogelijk minder opvalt dan de groep leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen.

De effectiviteit van PAD in het doen toenemen van sociale acceptatie wordt in dit onderzoek niet bevestigd. Dit kan mogelijk worden verklaard doordat PAD in eerste instantie is ingezet om agressie te verminderen. Dit doel werd ook duidelijk overgebracht naar de leerkracht. Dit is mogelijk van invloed geweest op de door de leerkracht verzorgde PAD-lessen. De leerkracht is waarschijnlijk veel bezig geweest met het verminderen van anti-sociaal gedrag maar minder met het bevorderen van sociale acceptatie. Daarnaast is uit de correlatie tussen de mening van de leerkracht en de mening van de leerlingen gebleken dat zij een uiteenlopende kijk hebben op sociale acceptatie binnen de klas. Het is dan ook mogelijk dat de leerkracht te weinig zicht heeft op de sociale acceptatie van de klasgenoten onderling en dat sociale acceptatie volgens de leerlingen wel is toegenomen. De trend dat leerlingen die cluster 4 onderwijs volgen stijgen in de mate van sociale problemen, ongeacht het al dan niet gevolgd hebben van PAD, is zorgelijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is het ontbreken van leerlingen in de klas die zich prosociaal gedragen en hierdoor als voorbeeld functioneren.

De data die in dit onderzoek zijn gebruikt hebben in eerder onderzoek positieve effecten van PAD in de vermindering van agressie laten zien. Net als het onderzoek naar agressie leek huidig onderzoek methodologisch sterk te zijn. De grootte van de steekproef was voldoende om betrouwbare analyses uit te voeren, alle onderwijstypen waren ongeveer gelijk vertegenwoordigd in de steekproef en de uitvoering van de interventie duurde twee jaar waardoor effecten op lange termijn konden worden onderzocht. Echter kende huidig onderzoek, doordat het met name gebruik maakte van sociometrische data die in het onderzoek naar agressie niet zijn gebruikt, veel beperkingen. In vervolgonderzoek is het van belang om deze beperkingen aan te pakken om een betrouwbaarder oordeel te kunnen geven over de effectiviteit van PAD.

De grootste beperking van dit onderzoek is dat bij de leerlingen tijdens de nameting sociale acceptatie aan de hand van nominatie is gemeten in plaats van aan de hand van rating. Hierdoor waren voor- en nameting niet meer vergelijkbaar. Dit is van grote invloed geweest op huidig onderzoek omdat de mening van de leerkracht en de leerlingen zo ver uit elkaar lagen en hierdoor niet met elkaar te vergelijken waren. In vervolgonderzoek is het dan ook van groot belang dat de voor- en nameting vergelijkbaar zijn. Daarnaast zaten in de onderzoeksgroep enkel jongens. Dit is een logische keuze wanneer men agressie wil onderzoeken maar voor het huidige onderzoek naar sociale acceptatie een grote beperking. In vervolgonderzoek is het daarom van belang om de verdeling jongens en meisjes ongeveer gelijk te houden. Ook het feit dat er in de controlegroep niet bij alle klassen gebruik is gemaakt van dezelfde interventie roept vragen op wat betreft de betrouwbaarheid van deze

groep als controlegroep. In de toekomst is het aan te raden om de interventies van de scholen in de controlegroep wel gelijk te houden. Tot slot heeft de verdeling van risicoleerlingen en niet-risicoleerlingen in huidig onderzoek problemen opgeleverd. Ondanks de grootte van de steekproef was er een scheve verdeling tussen leerlingen met een hoge mate van gedragsproblemen en leerling zonder of met matige gedragsproblemen. De laatste groep was, met name in het cluster 4 onderwijs, ondervertegenwoordigd. Niet alleen een betere verdeling van risico en niet-risico leerlingen is van belang in vervolgonderzoek maar ook deelname van andere speciaal onderwijs scholen dan cluster 4. Hierdoor zal de selectie van niet-risicoleerlingen waarschijnlijk ook minder problemen opleveren.

Ondanks dat huidig onderzoek geen positieve effecten van PAD op sociale acceptatie heeft aangetoond zou het gebruik van PAD niet moeten worden afgeraden. Het interventieprogramma blijkt namelijk wel een positieve invloed te kunnen hebben in de vermindering van agressief gedrag wat ook een belangrijke risicofactor voor zowel internaliserende als externaliserende problematiek is. Het is echter de vraag of PAD ook in het cluster 4 onderwijs moet worden ingezet. Uit de onderzoeken die reeds zijn uitgevoerd blijkt immers nog geen effect van PAD in het cluster 4 onderwijs. Onafhankelijk van deelname aan PAD blijken sociale problemen in dit onderwijstype zelfs toe te nemen. Mogelijk is het beter om voor deze groep leerlingen een andere interventie in te zetten die is aangepast aan het niveau en de beperkingen van de kinderen uit deze groep. Daarnaast reist de vraag of cluster 4 onderwijs een goede oplossing is voor kinderen met gedragsproblemen. Door plaatsing bij kinderen met soortgelijke problematiek valt voor hen het goede voorbeeld weg waar zij zich voorheen mogelijk aan op konden trekken en zijn er enkel nog voorbeelden van gedrag dat niet zou moeten worden vertoond.

Concluderend is het zeker aan te raden om PAD in het regulier onderwijs en speciaal basisonderwijs in te blijven zetten om agressie te verminderen. Mogelijk dat ook het PAD naar meer sociale acceptatie in de toekomst zichtbaar wordt waardoor uiteindelijk een goed begaanbaar PAD naar minder internaliserende en externaliserende problematiek kan worden aangelegd.

Literatuurlijst

- Barber, S., Grubbs, L., & Cottrell, B. (2005). Self-perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing, 20*, 235-245.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-Esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science, 9*, 26 – 29.
- Butzer, B., & Kuiper, N. A. (2005). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences, 41*, 167-176.
- Evers, A., Egberink, I. J. L., Braak, M. S. L., Frima, R. M., Vermeulen, C. S. M., & Vliet-Mulder, J. C. van (1999). *COTAN Documentatie*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783-792.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2002). *Human development*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and psychopathology, 15*, 719-742.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. *The development and treatment of childhood aggression, 16*, 201-218.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology, 53*, 1146.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development, 74*, 374-393.
- 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. *Journal of Primary Prevention, 28*, 67-91.
- Donders, W. & Verschueren, K. (2004). Zelfwaardering en acceptatie door leeftijdgenoten: een longitudinaal onderzoek bij basisschoolkinderen. *Kind en adolescent, 25*, 74-90.

- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science, 16*, 328-335.
- Dorsselaer, S. van, Looze, M. de, Vermeulen-Smit, E., Roos, S. de, Verdurmen, J., Bogt, T., ter, Vollebergh, W. (2010). 'Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland: HBSC 2009'. *Utrecht: Trimbos-instituut*.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences, 17*, 791-802.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987b; 2005). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: het PAD-leerplan. 1^e en 4^e druk*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T. & Quamm, J. P. (1995). Promoting Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117–136.
- Goossens, F., Gooren, E., Orobio de Castro, B., Van Overveld, K., Buijs, G., Monshouwer, K. & Paulussen, T. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence, 6*, 234-248.
- Harter, S. (1999). *The Construction of The Self, A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Junger, M. (2003). *Psychologische problemen bij adolescenten*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Walls C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 4*, 55–63.
- Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 427-503.
- Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy, 38*, 933-941.
- Lin, H. C., Tang, T. C., Yen, J. Y., Ko, C. H., Huang, C. F., Liu, S. C. & Yen, C. F. (2008). Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9586 adolescents in southern Taiwan. *Psychiatry and Clinical*

- Neurosciences*, 62, 412–420.
- Lochman, J. E., & Wayland, K. K. (1994). Aggression, social acceptance, and race as predictors of negative adolescent outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 1026-1035.
- Louwe, J.J., Overveld, C.W. van, Merk, W., Orobio de Castro, B & Koops, W. (2007a). De invloed van Programma Alternatieve Denkstrategieën op reactieve en proactieve agressie bij jongens in het primair onderwijs: Effecten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 84(4), 277-292.
- Mannuzza, S., & Klein, R.G. (2000). Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North-America*, 9, 711-726.
- Markus, H., & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. *Psychological perspectives on the self*, 1, 41-70.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*. 35, 1061–1067.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C, & Greene, R. W (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- 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-Koenings, T.J. Engelen-Snaterse & E.M. Mackaay-Cramer (red) – *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen; indicaties, effecten, knelpunten*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 199-214.
- Reitz, E., Dekovic, M., & Meijer, A. (2005). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 577–588.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. & Pentz M. A. (2006). The Mediation Role of Neurocognition in the Behavioural Outcomes of a Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science* 7, 91–102.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.), *Handbook of child Psychology*. John Wiley & Sons. Inc. Hoboken: New Jersey.

- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology, 41*, 363-375.
- Seligman, E. P. & Abela, J. R. Z. (2000) The Hopelessness Theory of Depression: A Test of the Diathesis-Stress Component in the Interpersonal and Achievement Domains. *Cognitive Therapy and Research, 24*, 361–378.
- Treuting, J.J., & Hinshaw, S.P. (2001). Depression and self-esteem in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 23-39.
- Trimbos Instituut (2010). Gezondheid, aandoeningen, beperkingen; leeftijd en geslacht. Verkregen op 27 maart, 2013, van:
<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=81174NED&D1=47-52,60-65&D2=1-2&D3=1-4&D4=0&D5=1&HD=111101022&HDR=G4,G3,G1,G2&STB=T>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology, 42*, 381– 390.
- Verhulst, F. C., van der Ende, J., & Koot, H. M. (1997). *Handleiding voor de Teacher's Report Form (trf)*. Afdeling Kinder-en Jeugdpsychiatrie, Sophia Kinderziekenhuis/Academisch Ziekenhuis Rotterdam/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science, 331*, 1447-1451.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.