



Preventieve Interventie voor Reactieve Agressie: Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)

**De invloed van de klasseninterventie PAD op reactieve agressie en
klassenmanagement**

Evelien Aria Sparreboom, 5868734

29-6-2017

Begeleider: Dr. Myrthe Kluin-Haster

Tweede beoordelaar: Dr. Liesbeth Aleva

Summary

This study examined if the implementation of the preventive classroom intervention Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) led to a decrease in reactive aggression for boys with externalizing behavioural problems. It was also investigated whether classroom management explained a part of the decrease in reactive aggression. Schools of 96 students were randomly assigned to treatment ($N = 40$) and control conditions ($N = 56$). PATHS was implemented in the treatment condition while the current approach was used in the control condition. Teacher and parent reports of students' reactive aggression were collected at the start of the research and within a year after implementation. Self-reports were used to examine the impact of classroom management at the start of this research. Results indicated that there was a decrease in reactive aggression according to parents and teachers. Students who received PATHS showed an extra decline according to teachers. However, classroom management explained only 2,2% of the decline. These findings suggest that PATHS has a positive impact on reactive aggression. Additional research is needed to understand how PATHS impacts reactive aggression as well as the influence of classroom management.

Samenvatting

In dit onderzoek werd onderzocht of de implementatie van de preventieve klasseninterventie Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), leidde tot een afname in reactieve agressie bij jongens met externaliserende gedragsproblemen. Ook werd onderzocht of klassenmanagement een deel verklaarde van de afname in reactieve agressie. De scholen van 96 leerlingen werden blind toegewezen aan de experimentele ($N = 40$) en controlegroep ($N = 56$). PAD werd geïmplementeerd in de experimentele groep en in de controle groep werd de huidige aanpak gehanteerd. Leerkracht en ouder rapportages over de reactieve agressie van de leerlingen werden verzameld, zowel aan het begin van het onderzoek als binnen één jaar. Het klassenmanagement werd aan het begin van het onderzoek gemeten met behulp van zelfrapportages. Een afname in reactieve agressie is gerapporteerd door ouders en leerkrachten. Leerlingen die PAD hadden gekregen lieten een sterkere daling zien in reactieve agressie volgens leerkrachten. Klassenmanagement verklaarde maar 2,2% van de daling. De resultaten impliceren dat PAD een positieve impact heeft op reactieve agressie, maar er is meer onderzoek nodig naar de verklarende factoren en naar de invloed van het klassenmanagement.

Inleiding

De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is de afgelopen jaren steeds belangrijker geworden binnen het onderwijs. Scholen letten niet alleen op de didactische vooruitgang van de leerlingen maar letten ook op de zelfstandigheid, het contact met andere leerlingen, het zelfvertrouwen van de leerling en controle over hun eigen emoties (Van der Ploeg, 2011). Deze vaardigheden doen een beroep op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Van de top 10 gerapporteerde onderwijsproblemen binnen het primair onderwijs hebben zes problemen betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Kann, Wijnen, Wienke, de Wilde & Deen, 2014). Jonge kinderen met vaardigheidstekorten in de sociaal-emotionele ontwikkeling hebben ook vaak gedragsproblemen (Bierman & Welsch, zoals beschreven in Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). De afgelopen jaren zijn online leerlingvolgsystemen ontwikkeld om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en bijkomende problematiek in kaart te brengen (Van der Ploeg, 2011). Volgens de Onderwijsraad komt er ook meer zicht op de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar wordt door de scholen te weinig ingezet op de werkelijke problematiek van de leerlingen (Onderwijsraad, 2017). Verschillende maatregelen zijn getroffen in de Onderwijsraad, maar deze focussen op curriculumontwikkeling, belang van schoolleiders, sociale cohesie en gelijke onderwijskansen (Onderwijsraad, 2017). Landelijk zijn er nog geen programma's verplicht die inspelen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Leerkrachten vragen handvaten om leerlingen te kunnen begeleiden die last hebben van een depressie, een angststoornis of die opstandig en antisociaal gedrag vertonen (Kann et al., 2014). Kortom, er is vraag naar extra ondersteuning voor leerkrachten om leerlingen met sociaal-emotionele problematiek te begeleiden, maar hiervoor zijn nog te weinig maatregelen ingezet.

De sociaal-emotionele ontwikkeling en agressie

Agressie bij leerlingen is één van de terugkerende sociaal-emotionele problemen. Het is zowel een uitingsvorm van depressie bij jongens als een kenmerk voor antisociaal gedrag (Kann et al., 2014). Over het algemeen wordt agressie gedefinieerd als gedrag waarbij schade aan anderen wordt toegebracht (Van der Ploeg, 2011). Toch wordt agressie op verschillende manieren benaderd. Volgens Crick en Dodge (1996) kan agressie worden opgedeeld in twee types, namelijk proactieve en reactieve agressie. Proactieve agressie is een agressievorm waarbij niet direct wordt gehandeld, maar acties worden overwogen (Crick & Dodge, 1996). Met reactieve agressie handelen de leerlingen daarentegen direct wanneer zij zich geprovoceerd voelen (Crick & Dodge, 1996). Dit type agressie komt vaker bij mannen voor

dan bij vrouwen (Orue, Calvete & Gamez-Guadix, 2016). Leerlingen met reactieve agressie handelen snel, fysiek en hebben last van een lage frustratietolerantie. Hierin is impulsiviteit een onderliggend pad (Hecht & Latzman, 2015). In de klas hebben leerlingen met reactieve agressie meer kans op negatieve feedback en leerkracht-leerling conflicten (Runions, 2014). De negatieve feedback vanuit de omgeving kan een frustratie punt vormen wat meer reactieve agressie uitlokt (Huesmann, 1988). Hierdoor komt het kind in een spiraal terecht wat de reactieve agressie voedt en de sociaal-emotionele ontwikkeling negatief beïnvloed. Als de negatieve spiraal niet doorbroken wordt, dan vormen agressie en antisociaal gedrag risicofactoren voor later crimineel gedrag, geweldpleging, lagere sociaal-emotionele economische status en verminderde academische prestaties (Dodge, Coie & Lynam, 2006).

Ontwikkelingsfases en agressie

Ondanks dat agressie een risicofactor kan vormen voor criminaliteit en schooluitval is het een normale verschijning in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Agressie is een deels aangeboren eigenschap en wordt gereguleerd door onderdelen van het limbisch systeem, namelijk de hypothalamus en amygdala. De omgeving kan echter de gedragsuiting beïnvloeden waardoor het geen typerend karaktertrek wordt van het kind (Kohnstamm, 2009).

Een periode in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen waar agressie, boosheid en woedeaanvallen vaak voorkomen is in de peutertijd. Kinderen maken in deze periode een transitie van de sensorimotorische (0-2 jaar) naar de preoperationele fase (2-7 jaar). In de preoperationele fase ontdekken kinderen dat ze een individu zijn met eigen behoeftes en wensen (Piaget & Inhelder, 1969). De gedachtes en gedragingen zijn vaak egocentrisch van aard. Zij hebben nog niet het begrip ontwikkeld dat anderen anders denken en voelen. Daarnaast zijn de kinderen gevoelig voor belonen en straffen, omdat concrete logica nog niet is ontwikkeld. Ongeveer de helft van deze jonge kinderen is enigszins agressief, maar bij de meeste kinderen neemt de agressie af rond vijf jaar.

In de concrete operationele fase (7-11 jaar) leren de kinderen inductief denken. Ze genereren een specifieke gebeurtenis naar een algemeen principe. Daarnaast ontwikkelen ze het begrip dat acties teruggedraaid kunnen worden. Bijvoorbeeld als een kind wordt geslagen dan zal hij of zij de andere terugslaan. De kinderen worden bewuster van hun eigen gedachtes, gevoelens en gedrag en kunnen zich beter verplaatsen in anderen (Piaget & Inhelder, 1969). Toch blijven de agressieproblemen bij ongeveer tien procent van de kinderen bestaan (Van der Ploeg, 2011). Deze kinderen hebben extra ondersteuning nodig vanuit de omgeving om de agressieproblemen te verminderen.

Agressie en zelfcontrole

Kinderen die achterlopen in de sociaal-emotionele ontwikkeling en agressie blijven vertonen, hebben vaak tekorten in executieve controle functies en emotieregulatie (Denson, DeWall, & Finkel, 2012). Deze functies kunnen echter getraind worden met behulp van zelfcontrole. Zelfcontrole gaat om bewustwording van een zelfervaren probleem, het zelfstandig leren herkennen van het keuzemoment voor gedragalternatieven en het vervangen van een ingeslepen impulsieve reactie door nieuw gedrag (NJI, 2008). Zelfcontrole wordt dus geassocieerd met rust en bewustzijn over eigen gedachtes, gevoelens en gedragingen. Het verbeteren van zelfcontrole leidt tot een vermindering in agressie (Denson, Capper, Oaten, Friese & Schofield, 2011). Voor leerlingen die achterlopen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en last hebben van agressie is het dus belangrijk dat het bewustzijn en zelfcontrole wordt gestimuleerd vanuit de omgeving. Door preventief zelfcontrole en bewustzijn vanuit de omgeving te stimuleren kan worden voorkomen dat agressie een typerend karaktertrek wordt voor kinderen.

Klasseninterventies als behandeling voor sociaal-emotionele problematiek

Er zijn echter hoge sociale kosten verbonden aan de behandelingen van agressie (Foster & Jones, 2005). Momenteel wordt geld uitgegeven aan tertiaire behandelmethodes voor gedragsproblemen (Insel, 2008). Deze behandelmethodes kosten veel geld en hebben een klein bereik. Er moet zou meer geïnvesteerd moeten worden in de preventie van agressie met behulp van primaire en secundaire behandeltrajecten (Kam, Greenberg & Kusché, 2004).

Een mogelijkheid om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen op primair niveau te behandelen is door klasseninterventies in te zetten. Preventieve klasseninterventies zorgen ervoor dat een groter publiek wordt bereikt en leiden tot lagere maatschappelijke kosten (Brezinka, 2002). Daarnaast zorgt de leerkracht voor een unieke bijdrage aan de effectiviteit van de interventies (Allen, Witt, & Wheelless, 2006; Domitrovich et al., 2016; Korpershoek et al., 2016). Leerkrachten fungeren als rolmodel voor kinderen en zijn een motiverende factor voor de verbetering in academische prestaties (Allen et al., 2006). Ook is gebleken dat de leerkracht invloed heeft op de sociaal-emotioneel ontwikkeling van kinderen (Domitrovich et al., 2016; Korpershoek et al., 2016).

In de meta-analyse van Korpershoek en collega's (2016) is onderzocht welke klassenmanagement strategieën en interventies op scholen leiden tot de grootste positieve uitkomsten. Er werd een vergelijking gemaakt tussen interventies die zich focussen op leerkrachtgedrag, de relatie tussen leerkracht en student, het gedrag van de studenten en de

sociaal-emotionele ontwikkeling van studenten. De interventie gericht op leerkrachtgedrag behandelt het klassenmanagement wat de leerkracht hanteert. Uit de resultaten bleek dat de academische resultaten van studenten profiteren van leraar gerichte programma's en dat interventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van studenten de grootste effectiviteit hebben op school. Dus de klasseninterventies met de grootste effectiviteit zijn gericht op zowel het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen als op het klassenmanagement gehanteerd door de docenten.

Een interventie gericht op klassenmanagement heeft invloed zowel op het gedrag van de leerkracht als van de leerlingen. In het onderzoek van Domitrovich en collega's (2016) werd onderzocht wat de invloed was van klasseninterventies op de self-efficacy, burnout en sociale emotionele competentie van de leerkracht. Er werden twee interventiecondities vergeleken met elkaar. De eerste interventie conditie gebruikt PAX Good Behavior Game. In Nederland ook wel bekend als Taakspel (ten Heggeler, 2016). PAX is een klassenmanagement programma gericht op het aanleren van gedrag. De tweede interventie conditie integreerde PAX met een tweede klasseninterventie, namelijk *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS). PATHS is een Amerikaans klasseninterventie waarbij sociaal en emotioneel leren centraal staat met behulp van wekelijkse lesprogramma's. De resultaten toonden aan dat de geïntegreerde conditie over het algemeen de meeste voordelen had voor leerkrachten, voornamelijk op het gebied van controle (Domitrovich et al., 2016). De bevindingen suggereren dat preventieve interventies op school een positief effect hebben op overtuigingen en percepties van leraren vooral wanneer het programma een sociaal-emotioneel component bevat.

Op basis van de bovenstaande onderzoeken kan worden gesteld dat leerkrachten een unieke invloed hebben op de effectiviteit van klasseninterventies door het klassenmanagement wat zij hanteren (Domitrovich et al., 2016; Korpershoek et al., 2016). Ook blijken klasseninterventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling effectief voor het functioneren en welzijn van zowel de leerlingen als de leerkracht. Het is mogelijk dat klasseninterventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en het klassenmanagement van de leerkracht, een effectief middel zijn om agressieproblemen te verminderen bij leerlingen binnen het primair onderwijs.

PAD als behandeling voor sociaal-emotionele problematiek

Een klasseninterventie die veelvuldig onderzocht is voor de afname van gedragsproblemen en achterstanden in de sociaal-emotionele ontwikkeling, is *Promoting Alternative Thinking*

Strategies (PATHS) (Greenberg & Kusché, 1993). PATHS is gebaseerd op het *Affective Behavioral Cognitive Dynamic* model (ABCD model) (Greenberg & Kusché, 1993; Kam et al., 2004). Dit model stelt dat de emotionele ontwikkeling van kinderen een voorloper is van later cognitief functioneren. Hierdoor is het belangrijk om aan de emotionele ontwikkeling te werken. In de periode van vijf tot 10 jaar vindt er een transitie in de cognitieve verwerkingsvaardigheden plaats. Er ontstaan veranderingen in de sociale rollen, onafhankelijkheid en de verantwoordelijkheid van de kinderen. Door in deze kritieke periode aan de sociaal-emotionele ontwikkeling te werken kunnen gedragsproblemen afnemen (Kam et al., 2004).

PATHS werkt in deze kritieke periode aan de volgende doelen: het verhogen van emotionele bewustwording en sociale probleem oplosvaardigheden, verbeteren van gedragsaanpassingen en het integreren van affectieve, cognitieve, taal en gedrag voor betere cognitieve en academische prestaties (Greenberg & Kusché, 1998). De interventie is ontworpen aan de hand van vier uitgangspunten gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs. Ten eerste stelt de interventie dat het vermogen om emoties te begrijpen en te bespreken beperkt wordt door de ontwikkelingsfase en socialisatie praktijken van kinderen. Daarnaast gaat de interventie ervan uit dat het begrijpen van je eigen en andermans emoties een centraal punt is in effectief problemen oplossen. Een derde uitgangspunt is dat het vermogen van kinderen om emoties te begrijpen en te bespreken gerelateerd is aan de communicatieve ontwikkeling, inhibitie van gedrag en zelfcontrole. Ten slotte stelt de interventie dat de schoolomgeving een fundamentele ecologie is waarin de emotionele ontwikkeling centraal staat. Hierdoor zou een interventie die gericht is op de sociaal-emotionele ontwikkeling en op school plaats vindt effectief kunnen zijn mits er rekening wordt gehouden met de leeftijd van de leerlingen (Greenberg & Kusché, 1998).

PATHS wil de doelen bereiken door op een systematische en planmatige wijze vier thema's te behandelen; het zelfbeeld, de zelfcontrole, emotieherkenning en oplosvaardigheden. Leerkrachten geven één of twee keer per week les in één van de thema's. De thema's worden elk leerjaar van het basisonderwijs behandeld en aangepast aan de leeftijd en interesses van de leerlingen. De implementatie van PATHS zorgt voor veranderingen in het klassenmanagement. Ten eerste volgen leerkrachten trainingen om de relatie te leggen tussen het pedagogisch klimaat in de klas en PATHS. Vervolgens worden de PATHS lessen in het curriculum geïmplementeerd, waardoor het huidige lesprogramma op school moet worden aangepast. Tot slot wordt de leerkracht gestimuleerd om consequent aandacht te besteden aan het toepassen van de aangeboden kennis en vaardigheden in uiteenlopende

dagelijkse schoolsituaties, zodat er transfer naar andere situaties kan plaatsvinden (NJI, 2008). De transfer naar buitenschoolse situaties wordt gestimuleerd door ouders te betrekken. Vanuit het leerplan van PATHS kunnen oudercursussen en thema-avonden worden georganiseerd. Daarnaast krijgen ouders periodiek pakketten naar huis toe gestuurd met informatiebrochures en huiswerk voor de kinderen (Crean & Johnson, 2013).

In 1987 is PATHS geïntroduceerd in Nederland. De Nederlandse versie hiervan heet Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD). Het programma is gelijk aan het Amerikaanse programma. Bij de bewerking en Nederlandse vertaling zijn slechts de ‘typisch’ Amerikaanse suggesties, voorbeelden en illustraties vervangen door meer bij de Nederlandse opvoedings- en onderwijssituatie aansluitende beschrijvingen. In 2005 is PAD weer herzien. De handleiding voor de leerkracht, de lay-out en de werkvormen zijn aangepast aan de eisen van deze tijd (NJI, 2008).

Kortom PAD is een klasseninterventie die preventief de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen tussen de vier en 12 jaar behandeld door lessen over zelfbeeld, zelfcontrole, emotieherkenning en oplossingsvaardigheden te integreren in het huidige curriculum.

PAD effectief als behandeling voor agressie

Over het algemeen is PAD effectief gebleken voor dove leerlingen (Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg & Kusché, 1998), leerlingen in het speciaal onderwijs (Kam et al., 2004) en het regulier onderwijs (Greenberg & Kusché, 1997). De effectiviteit is wereldwijd bewezen, zowel in Amerika (Crean & Johnson, 2013; Domitrovich et al., 2007; Greenberg & Kusché, 1998) en Izmir (Arda & Ocak, 2012) als in Nederland (Louwe & Overveld, 2008). Daarnaast zijn er langdurige effecten gevonden voor PAD, zowel na negen maanden (Domitrovich et al., 2007) als na twee jaar (Greenberg & Kusché, 1998; Kam et al., 2004).

In bijna alle effectiviteitsonderzoeken naar PAD zijn er significante verbeteringen gevonden in zelfcontrole, emotieherkenning, probleem oplossingsvaardigheden en de sociale omgang van de leerlingen (Crean & Johnson, 2013; Domitrovich et al., 2007; Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg & Kusché, 1998; Kam et al., 2004; Louwe & Overveld, 2008). In het onderzoek van Louwe en collega's (2007) werd onderzocht of de implementatie van PAD invloed had op agressiebeheersing. Proactieve en reactieve agressie werden gemeten met behulp van leerkrachtrapportages. Hieruit bleek dat de implementatie van PAD leidde tot een afname in reactieve agressie (NJI, 2008). Ook zijn er door de implementatie van PAD verbeteringen gevonden in het klassenmanagement en ervaren effectiviteit van docenten om

sociaal-emotionele vaardigheden te bevorderen bij de leerlingen (Domitrovich et al., 2016).

Op basis van deze effectiviteitsonderzoeken kan worden geconcludeerd dat PAD een effectieve klasseninterventie is voor verbetering van de sociaal-emotionele vaardigheden met onder andere zelfcontrole en agressiebeheersing.

Huidig onderzoek

Er is weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van PAD op reactieve agressie. Terwijl leerlingen met reactieve agressie een grotere kans hebben op negatieve feedback, leerkracht-leerling conflicten en sneller in een negatieve vicieuze cirkel terecht komen (Huesmann, 1988; Runions, 2014). Een mogelijkheid om de vicieuze cirkel van reactieve agressie te doorbreken is door zelfcontrole te trainen (Denson et al., 2011). PAD leidt tot verbeteringen in zelfcontrole. Hierdoor kan de implementatie van deze interventie leiden tot een daling in reactieve agressie, zoals gebleken is in eerder onderzoek (Louwe et al., 2007). Hierdoor wordt in het huidige onderzoek gekeken of de implementatie van PAD leidt tot een afname in reactieve agressie. In lijn met het onderzoek van Kam en collega's (2004) en van Louwe en collega's, (2007) wordt verwacht dat de implementatie van PAD leidt tot een afname in reactieve agressie bij kinderen met externaliserende gedragsproblematiek.

Ook kan de vicieuze cirkel worden doorbroken door de aanpak van de leerkrachten te verbeteren. De aanpak van de leerkracht en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen kunnen worden behandeld door preventieve klasseninterventies in te zetten (Brezinka, 2002). Leerkrachten krijgen met het leerplan van PAD trainingen om het pedagogisch klimaat te verbeteren en er worden systematische lessen geïmplementeerd. De implementatie van PAD heeft een positieve invloed op het klassenmanagement (Domitrovich et al., 2016). De resultaten uit de meta-analyse van Korpershoek en collega's (2016) impliceren dat klasseninterventies gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en het klassenmanagement van leerkracht extra effectief kunnen zijn. PAD verbetert zowel de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen als het klassenmanagement van de leerkracht. Er is echter nog geen onderzoek of klassenmanagement een deel kan verklaren als er een afname is in reactieve agressie. Hierdoor is het doel van het huidige onderzoek om inzicht te krijgen in de invloed van het klassenmanagement door de implementatie van PAD als behandeling voor de reactieve agressie van de leerlingen. Doordat PAD het klassenmanagement aanpast wordt er verwacht dat er een deel van het effect van PAD op de reactieve agressie bij leerlingen verklaard kan worden door het klassenmanagement.

Op basis van de literatuur en effectiviteitsonderzoeken worden in de huidige studie de volgende onderzoeksvragen onderzocht.

1. *Wat is het effect van de interventie PAD op de reactieve agressie van kinderen met externaliserende gedragsproblematiek in het primair onderwijs?*
2. *Wordt een deel van het effect van PAD op reactieve agressie van kinderen met externaliserende gedragsproblematiek in het primair onderwijs verklaard door het klassenmanagement die de leerkracht hanteert?*

Als de hypothesen worden bevestigd dan kan het huidige onderzoek richtlijnen vormen voor het klassenmanagement wat nodig is voor kinderen met externaliserende gedragsproblematiek binnen het primair onderwijs.

Methode

Deelnemers

De onderzoeksvragen werden beantwoord met behulp van een bestaande dataset. De leerlingen in het onderzoek kwamen van het regulier onderwijs (34.9%), speciaal basisonderwijs (35.5%) en speciaal onderwijs (29.7 %). De oorspronkelijke steekproef bestond uit 172 leerlingen (leeftijd $M = 7.26$, $SD = 1.085$). Er werden 60 leerlingen geëxcludeerd door het ontbreken van de reactieve agressie metingen. Er waren geen significante verschillen tussen de leerlingen met de missende scores en de overige leerlingen in leeftijd ($t(170) = .044$, $p = .965$), etniciteit ($\chi^2(6) = 7.578$, $p = .271$) en type onderwijs ($\chi^2(2) = 4.689$, $p = .096$).

Ook werden 16 leerlingen geëxcludeerd door het ontbreken van een score op de Self Assessment Survey (SAS). Er waren geen significante verschillen tussen de leerlingen met de missende scores en de overige leerlingen zowel in leeftijd ($t(110) = 1.267$, $p = .208$), etniciteit ($\chi^2(5) = 9.568$, $p = .088$) en type onderwijs ($\chi^2(2) = .154$, $p = .926$).

De uiteindelijke steekproef bestond uit 96 leerlingen waarvan 29.2% op een reguliere basisschool zat, 40.6% op speciaal basisonderwijs en 30.2% op het speciaal onderwijs. De steekproef bestond alleen uit jongens met een gemiddelde leeftijd van ongeveer zeven jaar ($M = 7.35$, $SD = 1.124$), waarvan 74% een autochtone achtergrond had. Er zijn geen verschillen gevonden tussen de controle en de experimentele groep in leeftijd, ($t(94) = 1.706$, $p = .091$), onderwijstype ($\chi^2(2) = .024$, $p = .988$) en etniciteit ($\chi^2(5) = 10.796$, $p = .056$).

Tabel 1

Beschrijvende statistieken en frequenties van demografische variabelen van de experimentele en controlegroep.

		<i>M (SD) / N (%)</i>	
		PAD	Geen PAD
Leeftijd in jaren		7.13 (0.94)	7.52 (1.22)
Type onderwijs	Regulier	12 (30%)	16 (28.6%)
	SBO	16 (40%)	23 (41,1%)
	Cluster 4	12 (30%)	17 (30,4%)

Onderzoeksdesign

Het onderzoek maakte gebruik van een mixed design. Ten eerste werd er een *within-subjects design* gebruikt om te onderzoeken of bij de leerlingen een afname was in reactieve agressie. Op twee verschillende tijdstipmomenten zijn er vragenlijsten ingevuld door ouders en leerkrachten om te onderzoeken of er sprake was van een afname in reactieve agressie. De reden voor dit *within-subjects design* was dat het een mogelijkheid gaf om een kleinere steekproef te gebruiken. Daarnaast zorgde dit design ervoor dat elke proefpersoon zijn eigen controle was, waardoor er minder grote variatie werd veroorzaakt door andere interfererende variabelen. Ten tweede werd er onderzocht of de veranderingen in reactieve agressie werden veroorzaakt door de klasseninterventie PAD. Dit werd onderzocht met behulp van een *between-subjects design*. De scholen werden random aan de experimentele conditie of controleconditie toegewezen. In de experimentele conditie kregen 40 leerlingen PAD als klasseninterventie. In de controlegroep kregen 56 leerlingen PAD niet als klasseninterventie, maar zijn de vragenlijsten over reactieve agressie wel afgenomen bij ouders en de leerkracht. De twee condities werden met elkaar vergeleken om te onderzoeken of er sprake was van een vermindering in reactieve agressie, wat verklaard kon worden door de invoering van PAD als klasseninterventie. Ten slotte is onderzocht of klassenmanagement een deel van de afname in reactieve agressie bij de leerlingen kon verklaren door de implementatie van PAD.

Materiaal

In het huidige onderzoek werden verschillende vragenlijsten afgenomen om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Voor elke vragenlijst werd de betrouwbaarheid berekend en geïnterpreteerd met behulp van Cronbach's alfa (Cronbach, 1988). Een score boven .7

werd als betrouwbaar geïnterpreteerd (Gravetter & Walnau, 2013). Ook werd binnen de vragenlijsten de intercorrelatie berekend voor de subschalen.

Ten eerste werd de Vragenlijst Instrumentele En Reactieve Agressie vragenlijst (VIRA) voor ouders afgenomen. De VIRA oudervragenlijst meet de reactieve agressie van de leerlingen in de thuissituatie (Hendrickx et al. 2003; Kempes, Matthys, Maassen, van Goozen & van Engeland, 2006). De vragenlijst bestaat uit 22 items waarop ouders kunnen antwoorden of de stelling nooit, soms of vaak voorkomt bij hun kind. De vragenlijst maakt een onderscheid in reactieve en proactieve agressie. Een voorbeeld van een item dat reactieve agressie meet 'Dit kind wordt snel kwaad als hij wordt geplaagd'. De overige items meten de proactieve agressie. Er werd schalen gecreëerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. Zowel de proactieve als reactieve agressie schalen bestonden uit 11 items met een bereik van 11 tot 33. Interne consistentie werd als goed aangemerkt voor reactieve agressie met een Cronbach's alfa van $\alpha = .872$. De VIRA-oudervragenlijst is twee maal afgenomen (T1 en T3), namelijk op het beginpunt van het onderzoek en na één jaar.

Daarnaast werd de Vragenlijst Instrumentele En Reactieve Agressie vragenlijst (VIRA) voor leerkrachten afgenomen. Hiermee werd de reactieve agressie van de leerlingen volgens de leerkracht gemeten (Hendrickx et al. 2003; Kempes et. al., 2006). De VIRA-leerkrachtvragenlijst bestaat uit dezelfde items als de VIRA-oudervragenlijst. Er werden schalen gecreëerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. Interne consistentie werd als uitstekend aangemerkt voor reactieve agressie met een Cronbach's alfa van $\alpha = .921$. De vragenlijst is twee keer afgenomen, namelijk aan het begin van het onderzoek en na zes maanden tijd (T1 en T2). Het tweede meetmoment controleerde of er een verandering zichtbaar was in de reactieve agressie van de leerlingen.

Ten slotte werd het klassenmanagement gemeten met behulp van de Self Assessment Survey (SAS). De vragenlijst is één keer afgenomen bij de start van het onderzoek. De SAS is een vragenlijst die de beoordeling van de leerkracht meet over het klassenmanagement voor en na de implementatie van PAD als klasseninterventie (Sugai, Horner & Todd, 2003). De SAS bestaat uit 30 items die op een 6-punt Likert schaal ingevuld worden (1 = geheel mee oneens, 6 = geheel mee eens). Ook kan de leerkracht een 0 invullen wanneer de stelling niet van toepassing is. De eerste 16 items zijn stellingen met betrekking tot het functioneren van de leerkracht en de belangen in de groep. De overige items zijn stellingen met betrekking tot het schoolorganisatie en het functioneren van het team. Er zijn subschalen gecreëerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. De schaal over leerkracht functioneren was een som van 16 items (bereik 0-96) en de schaal over het team functioneren was de som

van 14 items (bereik van 0-84). De interne consistentie werd aangemerkt als matig voor de subschaal van het leerkracht functioneren, Cronbach's alfa van $\alpha = .576$. De interne consistentie werd aangemerkt als goed voor de subschaal van schoolorganisatie, Cronbach's alfa van $\alpha = .887$. De intercorrelatie tussen subschalen was laag, $r = .24$, $p = .12$. Er is onderzocht of de betrouwbaarheid van de subschaal over leerkracht functioneren kon worden verbeterd door vragen die mogelijk geen meting waren van klassenmanagement te verwijderen. De vragen die onderzocht werden waren: 2, 12, 16. Deze vragen meten de mate van vaardigheden van de leerlingen of de mening van de docent, maar niet het klassenmanagement. Als deze items werden verwijderd veranderde de Cronbach's alfa naar $\alpha = .750$. Dit werd geïnterpreteerd als goed, waardoor ervoor is gekozen om deze items te verwijderen.

Statistische Analyse

De eerste hypothese van het onderzoek werd getest met behulp van een *Repeated Measures ANOVA* met een interactie effect van PAD. Deze analyse werd gekozen omdat er sprake was van een *mixed design*. Er werd een vergelijking gemaakt tussen een experimentele groep en een controlegroep. Daarnaast werd bij elke leerling onderzocht of de reactieve agressie verminderde. Er werd met behulp van *Repeated Measures ANOVA* per leerling onderzocht of ouders en leerkrachten een vermindering in reactieve agressie rapporteerden én of PAD een invloed had op de afname van reactieve agressie. Als er geen verandering zichtbaar zou zijn in de reactieve agressie dan werd er niet verwacht dat klassenmanagement een invloed had. Pas als er een afname in reactieve agressie was dan werd de tweede hypothese onderzocht. De tweede hypothese onderzocht of klassenmanagement invloed heeft op de afname van reactieve agressie. Het klassenmanagement werd gemeten met behulp van de SAS-vragenlijst. Deze vragenlijst werd echter alleen ingevuld door docenten die PAD hadden gegeven als klasseninterventie, waardoor de tweede hypothese werd getest met behulp van een Regressieanalyse. Er werd verwacht dat de implementatie van PAD leidde tot zowel een verbetering in het klassenmanagement als een daling in reactieve agressie bij de leerlingen in de experimentele conditie. Er was pas sprake van een effect als de p -waardes onder het significantieniveau van .05 lagen. De effectgrootte voor een *Repeated Measures ANOVA* werden berekend met behulp van de *partial eta squared* (η^2). De effectgrootte voor de Regressieanalyse werden berekend met behulp van de *R squared* (R^2). De effectgroottes werden geïnterpreteerd met behulp van de Cohen's d (Gravetter & Walnau, 2013, p. 264).

Een effectgrootte van .2 of lager werd als een klein effect beschouwd, .5 als een medium effect en .8 of hoger als een groot effect.

Resultaten

Beginmeting van PAD op reactieve agressie

Een *Independent Sample t-test* liet zien dat er bij de beginmeting (T1) door ouders geen significante verschillen werden gerapporteerd in de reactieve agressie tussen de kinderen in de controle ($M = 12.04$, $SD = 4.794$) en experimentele groep ($M = 12.4$, $SD = 4.861$) met $t(94) = -0.365$, $p = .716$. Ook leerkrachten rapporteerden geen significante verschillen in reactieve agressie tussen de controle ($M = 13.84$, $SD = 6.496$) en experimentele groep ($M = 14.83$, $SD = 4.557$), $t(94) = -0.825$, $p = .411$. Hierdoor was het niet nodig om te controleren voor afwijkende scores op T1.

Invloed van PAD op Reactieve Agressie

In het huidige onderzoek werd een *Repeated Measures ANOVA* met interactie effect gebruikt om te onderzoeken of er een verschil in afname van reactieve agressie was tussen de experimentele en controlegroep.

Tabel 2

Het gemiddelde en standaard deviaties van reactieve agressie van de controlegroep en de experimentele groep gerapporteerd door ouders en leerkrachten aan het begin van het onderzoek (T1), na een half jaar (T2) en na één jaar (T3).

	Ouder				Docent			
	T1		T3		T1		T2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
PAD experimentele groep	12.4	4.861	11.4	4.634	14.82	4.557	11.95	5.643
X PAD controlegroep	12.04	4.794	9.84	4.585	13.83	6.497	12.89	6.875

Uit de *Repeated Measures ANOVA* bleek een significant hoofdeffect voor reactieve agressie over tijd gerapporteerd door ouders, $F(1, 94) = 12.944$, $p = .001$, $\eta^2 = .121$. Dit was een klein effect. Er werd echter geen significant interactie effect gevonden, $F(1, 94) = 2.474$, $p = .119$, $\eta^2 = .028$. Hieruit kon geconcludeerd worden dat ouders minder reactieve agressie ervoeren bij hun kinderen na één jaar tijd en dit effect niet werd versterkt wanneer PAD als

klasseninterventie was ingezet.

Ook bleek er een significant hoofdeffect voor reactieve agressie over tijd gerapporteerd door leerkrachten, $F(1, 94) = 10.758, p = .001, \eta^2 = .103$. Er werd geen significant interactie effect gevonden wanneer er tweezijdig werd getoetst, $F(1, 94) = 2.740, p = .101, \eta^2 = .028$. Echter kon er eenzijdig worden getoetst, omdat er volgens de hypothese een verbetering in reactieve agressie werd verwacht wanneer PAD als klasseninterventie was ingezet. Hieruit bleek dat de kinderen die PAD kregen als klasseninterventie volgens de leerkrachten significant minder reactieve agressie vertoonden na zes maanden tijd, $F(1, 94) = 2.740, p = .05, \eta^2 = .028$. Hieruit kon worden geconcludeerd dat leerkrachten minder reactieve agressie ervoeren bij hun leerlingen na zes maanden tijd en dit effect werd versterkt wanneer PAD als klasseninterventie was ingezet. Hierdoor werd onderzocht of het klassenmanagement bij leerkrachten die PAD hadden gegeven van invloed was op de afname van reactieve agressie bij de leerlingen.

Rol van Klassenmanagement op afname Reactieve agressie

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd een *Simple Regression* gebruikt. Er werd onderzocht wat de rol van klassenmanagement was op de afname van reactieve agressie gerapporteerd door leerkrachten met behulp van de SAS. Hieruit bleek dat het klassenmanagement geen significante proportie verklaarde in de afname van reactieve agressie zoals gerapporteerd was door leerkrachten, $F(1, 38) = .849, p = .363, R^2 = .022$. Dit betekende dat 2,2% van variantie in reactieve agressie kon worden verklaard door het klassenmanagement.

Discussie

In het huidige onderzoek werd onderzocht wat het effect van de klasseninterventie PAD was op de reactieve agressie van kinderen met externaliserende gedragsproblematiek in het primair onderwijs. Ook werd onderzocht of de effecten deels konden worden verklaard door het klassenmanagement. Op basis van het onderzoek van Kam en collega's (2004) en van Louwe en collega's (2007) werd er verwacht dat de implementatie van PAD zou leiden tot een sterkere afname in reactieve agressie bij de proefpersonen in de experimentele conditie. Bovendien werd verwacht dat klassenmanagement gedeeltelijk de afname van reactieve agressie bij de proefpersonen die PAD als klasseninterventie hadden gekregen zou verklaren.

Uit de resultaten is gebleken dat er een afname in reactieve agressie zichtbaar was volgens ouders en leerkrachten. Volgens leerkrachten is er een sterkere daling in reactieve

agressie wanneer leerlingen PAD als klasseninterventie kregen. Terwijl ouders geen sterkere daling rapporteerden in reactieve agressie wanneer hun kind op school PAD als interventie kreeg. Ook verklaarde het klassenmanagement geen significante proportie van reactieve agressie bij leerlingen die PAD als klasseninterventie kregen. Het klassenmanagement wat door PAD werd geïntroduceerd, verklaarde maar 2.2% van de afname in reactieve agressie.

De resultaten van het huidige onderzoek komen deels overeen met de verschillende effectiviteitsonderzoeken naar PAD (Arda & Ocak, 2012; Crean & Johnson, 2013; Greenberg & Kusché, 1993; Greenberg & Kusché, 1997; Greenberg & Kusché, 1998; Kam et al., 2004; Louwe & Overveld, 2008). In alle effectiviteitsonderzoeken is echter gebruik gemaakt van zelfrapportages, *peer* rapportages en/of leerkracht metingen om de agressie in kaart te brengen. Momenteel is er discussie gaande welke informanten de meest nuttige en betrouwbare informatie geven (Renk, 2015, zoals beschreven in Crean & Johnson, 2013, p. 69). Het is mogelijk dat degene die de interventie uitvoeren en meemaken *biased* zijn, waardoor zij een versterkend effect ervaren op de afnames in reactieve agressie (Marsh & Roche, 1997). Ouders zouden hierin dus een objectievere maatstaaf zijn.

Het huidige onderzoek is een uitbreiding op voorgaand onderzoek omdat ouderrapportages zijn meegenomen (Hendrickx et al. 2003; Kempes et al., 2006). Door deze rapportages mee te nemen kon worden onderzocht of er in de thuissituatie ook een merkbaar verschil was in reactieve agressie door de implementatie van PAD. Opvallend is dat ouders geen verschil rapporteerden in de daling van reactieve agressie wanneer hun kinderen PAD kregen of niet. Met PAD krijgen ouders een materiaal mee van school en kunnen ouders een cursus volgen, zodat de vaardigheden gegeneraliseerd kunnen worden naar buitenschoolse setting. Hierdoor werd er voorafgaand verwacht dat ook ouders een versterkend effect zouden ervaren in de afname van reactieve agressie bij kinderen die PAD als klasseninterventie kregen. Het is mogelijk dat de aangeleerde vaardigheden niet generaliseerbaar zijn naar buitenschoolse situaties (Crean & Johnson, 2013, p. 69). PAD is ontworpen als klasseninterventie waardoor de aangeleerde vaardigheden en kennis mogelijk gebonden blijven aan school (NJI, 2010, p. 8). Ondanks dat de interventie ouders erbij wil betrekken door middel van materiaal voor thuis, is hier geen controle op geweest. Ook vanuit een neurowetenschappelijk perspectief is te verklaren dat de vaardigheden gebonden blijven aan de schoolse situatie. Kinderen op de basisschool ontwikkelen hun executieve functies. Executieve functies maken het mogelijk om gedrag in nieuwe en onbekende situaties te organiseren (Huizinga, 2007). De executieve functies worden in de prefrontale cortex

gereguleerd. De prefrontale cortex ontwikkelt echter langzaam, waardoor kinderen matig presteren op complexe executieve functies taken zoals informatietransfer (Dempster 1992, zoals beschreven in Huizinga, 2007). Door een onvermogen om complexe informatie in andere situaties toe te passen is het mogelijk dat de aangeleerde vaardigheden en kennis van PAD situatie gebonden blijven bij de kinderen. Hierdoor passen de kinderen de vaardigheden en kennis van PAD niet toe thuis, waardoor ouders geen sterkere daling in reactieve agressie rapporteren.

Een andere verklaring voor dit resultaat is dat ouders één jaar na de invoering van de interventie zijn onderzocht. Uit het onderzoek van Kam en collega's (2004) is gebleken dat de effecten van PAD pas zichtbaar zijn op lange termijn. De effecten zijn na twee jaar invoering van PAD gevonden en in ander onderzoek zelfs na drie jaar (Crean & Johnson, 2013). Het is mogelijk dat één jaar te kort is geweest om de generaliseerbaarheid van PAD aan te tonen.

Tot slot is het mogelijk dat PAD niet zorgt voor een sterkere afname in reactie agressie omdat de interventie niet gericht ontworpen is op agressiebeheersing (NJI, 2016, p. 5). Zelfcontrole wordt als centraal component behandeld. De leerlingen worden bewust van een zelfervaren probleem, bijbehorende gevoelens en leren het keuzemoment voor gedragalternatieven herkennen. Dit zou indirect tot agressiebeheersing kunnen leiden, maar kinderen kunnen tijdens het keuzemoment ook agressie vertonen. In het onderzoek van Domitrovich en collega's (2007, p. 83) is er ook geen grotere afname in agressie gevonden in ouder rapportages. Zij gaven als verklaring dat PAD minder intensief gefocust is op het verminderen van agressie. PAD legt niet de focus op opvoedingsvaardigheden van ouders of omgevingsfactoren die de agressie in stand kunnen houden. De meest effectieve interventies voor vermindering van agressie worden gegeven in kleinere groepen en zijn vaak gecombineerd met een individueel coachingstraject (Bierman & Welsh, 1997, zoals beschreven in Domitrovich et al., 2007, p. 86).

De verwachting dat klassenmanagement een verklarende factor zou zijn in de afname van reactieve agressie bleek niet uit de resultaten. Ook in eerder onderzoek naar de effectiviteit van PAD zijn er geen significante verbeteringen gevonden in het klassenmanagement (Arda & Ocak, 2012, p. 2694). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het verbeteren van klassenmanagement niet een direct doel was van PAD. Het is ontwikkeld als een klassikaal leerplan die op een systematische en planmatige wijze de sociaal-emotionele ontwikkeling wil bevorderen (NJI, 2016, p. 1). Er wordt geen rekening gehouden met de invloed van de leerkracht, terwijl de effectiviteit van PAD mogelijk hierdoor kon worden vergroot

(Korpershoek et al., 2016).

Een andere mogelijkheid is dat het klassenmanagement in de controlegroep beter tot zijn recht kwam. Ouders van de controlegroep rapporteerden een grotere afname in reactieve agressie bij hun kinderen. Klassenmanagement is een voorwaarde om tot leren toe te komen (Jones & Jones, 2012, zoals beschreven in Korpershoek, et al., 2016). Het is mogelijk dat de leerkrachten in de controlegroep een andere aanpak hanteerden waarin individuele begeleiding werd gegeven aan de jongeren met reactieve agressie.

Implicaties, limitaties en vervolgonderzoek

De resultaten van het huidige onderzoek geven nieuwe informatie over de effectiviteit van PAD. Er zijn weinig onderzoeken geweest die de invloed van het klassenmanagement hebben gemeten bij PAD op agressie. Ondanks dat agressiebeheersing niet een direct doel is van PAD zijn er wel positieve effecten gevonden (NJI, 2016, p. 5). Reactieve agressie werd alleen onderzocht omdat de verwachting was dat dit type agressie in klassensituaties het meest storend en direct zichtbaar zou zijn. Ook is gebleken dat de klasseninterventie geen invloed heeft op het gedrag van de leerlingen volgens ouderrapportages. Dit ondersteunt eerder onderzoek (Domitrovich et al., 2007; Greenberg & Kusché, 1998). Er is meer onderzoek nodig naar de effectgrootte van PAD, de specifieke werkzame factoren en welke aspecten er zorgen voor de beperkte generalisatie van de vaardigheden.

Er zijn een aantal methodologische beperkingen in het huidige onderzoek. Ten eerste zijn er drie vragen van de subschaal 'leerkracht functioneren' van de Self Assessment Survey verwijderd, omdat de vragen geen inzicht gaven in het klassenmanagement van de leerkracht. De vragen meten de vaardigheden van de leerlingen of geven inzicht in de mening van de leerkracht. Na het verwijderen van de drie vragen is de betrouwbaarheid met .174 punten gestegen. Er is weinig bekend over de validiteit van de Self Assessment Survey, waardoor validatieonderzoek nodig is om te onderzoeken of de vragenlijst een goed meetinstrument is om klassenmanagement te meten. Het is mogelijk dat de Self Assessment Survey niet de beste methode is om klassenmanagement te meten omdat er vragen moesten worden verwijderd om een betrouwbaar meetinstrument te creëren. Er wordt aangeraden om in vervolgonderzoek gebruik te maken van een andere vragenlijst of meetinstrument dat klassenmanagement meet, zoals de Teacher Style Rating Scale (Arda & Ocak, 2012). Dit instrument meet het leerkrachtgedrag met behulp van blinde observatoren die 9 items op een 5 punt Likert scale invullen. De Teacher Style Rating Scale brengt het leerkrachtgedrag specifiek in beeld en heeft een hoge betrouwbaarheid.

Een andere beperking is dat de vragenlijst over klassenmanagement alleen aan het begin van het onderzoek is afgenomen wanneer PAD nog geïmplementeerd moest worden. Het huidige onderzoek geeft geen zicht op of de klasseninterventie een verandering in het klassenmanagement met zich meebrengt. In het onderzoek van Domitrovich en collega's (2016) is ook klassenmanagement vergeleken over twee jaar tijd met verschillende interventies. Het klassenmanagement werd gemeten met behulp van zelfrapportages. Hieruit bleek dat leerkrachten die PAD als interventie hadden geïmplementeerd na twee jaar een significante verbetering rapporteerden in hun klassenmanagement. Het is dus mogelijk dat er wel een invloed van klassenmanagement op de daling van reactieve agressie zichtbaar was als de Self Assessment Survey na een half jaar of een jaar ook was afgenomen. Er wordt aangeraden om in vervolgonderzoek het klassenmanagement ook aan het einde van de interventie te meten. Hierdoor kan worden onderzocht of het klassenmanagement is verbeterd volgens de leerkracht na invoering van PAD.

Daarnaast is de Self Assessment Survey alleen afgenomen bij leerkrachten die PAD hadden geïmplementeerd, waardoor er geen vergelijking mogelijk was tussen het klassenmanagement in de controle- en experimentele groep. Het is interessant om in vervolgonderzoek te controleren of het klassenmanagement van PAD werkelijk verbeterd, zoals in eerder onderzoek is gevonden (Arda & Ocak, 2012, p. 2695; Greenberg & Kusché, 1998, p. 61; Kam et al., 2004). Het meetinstrument voor klassenmanagement moet dan ook bij de controlegroep worden afgenomen. Er wordt verwacht dat het klassenmanagement verbeterd wanneer PAD is geïmplementeerd, omdat vanuit de interventie wordt gestimuleerd om deze verandering door te voeren in het dagelijks functioneren van de leerkracht (NJI, 2016, p. 7).

Ook was de steekproef in het huidige onderzoek selectief. De reactieve agressie werd alleen gemeten bij jongens met externaliserende gedragsproblemen, terwijl PAD als interventie niet op één doelgroep specifiek richt. PAD is oorspronkelijk ontworpen om op klassikaal niveau de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen stimuleren van vier tot 12 jaar (NJI, 2016, p. 1). Het is mogelijk dat de resultaten van het huidige onderzoek een vertekend beeld geven over de invloed van PAD op reactieve agressie. Als er meer reactieve agressie in de steekproef aanwezig is dan zal er sneller een effect worden gevonden. Er wordt verwacht dat de effecten kleiner zullen zijn als alle kinderen worden gemeten die PAD als interventie krijgen. In vervolgonderzoek kan worden onderzocht of de daling in reactieve agressie ook wordt gevonden als alle leerlingen de steekproef vormen.

Tot slot was de leerkracht hoofd-informant in het huidige onderzoek. Het is mogelijk dat de leerkracht *biased* was en de verandering in reactieve agressie alleen aan de interventie toeschreef, maar niet aan eigen technieken in het klassenmanagement (Renk, 2015, zoals beschreven in Crean & Johnson, 2013, p. 69). Er wordt aangeraden om in vervolgonderzoek gebruik te maken van blinde observators om het klassenmanagement op een objectievere manier te meten.

Kortom binnen het primair onderwijs worden problemen ervaren bij leerlingen met agressieproblematiek (Kann et al., 2014). Om deze problemen aan te pakken kunnen klasseninterventies worden ingezet. Het inzetten van preventieve klasseninterventies zorgt ervoor dat een groot publiek wordt bereikt en daarbij zorgt dit voor lage maatschappelijke kosten (Brezinka, 2002). De klasseninterventie Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) lijkt gerelateerd te zijn aan een afname in reactieve agressie. Het klassenmanagement bij de implementatie van PAD lijkt echter weinig te verklaren van de afname in reactieve agressie bij de leerlingen. Toch is er meer onderzoek nodig naar de verklarende factoren in PAD die leiden tot de afname in reactieve agressie en naar de invloed van het klassenmanagement hierin.

Referentielijst

- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education, 55*, 21-31.
- Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*, 2691-2698.
- Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en adolescent, 23*, 1-13.
- Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M., & Kupersmidt, J. (1999). A review of interventions for preschoolers with aggressive and disruptive behavior. *Early Education and Development, 10*, 47-68.
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology, 52*, 56-72.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Denson, T. F., Capper, M. M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T. P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality, 45*, 252-256.
- Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science, 21*, 20-25.
- DeWall, C. N., Finkel, E. J., & Denson, T. F. (2011). Self-control inhibits aggression. *Social and Personality Psychology Compass, 5*, 458-472.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. *Handbook of child psychology*.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R. & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science, 17*, 325-337.
- 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*, 67-91.
- Foster, E. M., & Jones, D. E. (2005). The high costs of aggression: Public expenditures

- resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health*, 95, 1767-1772.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. *Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University*.
- Greenberg, M.T., & Kusché, C.A. (1993). Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project. Seattle: University of Washington Press.
- 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 Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 49-63.
- Hecht, L. K., & Latzman, R. D. (2015). Revealing the nuanced associations between facets of trait impulsivity and reactive and proactive aggression. *Personality and Individual Differences*, 83, 192-197.
- ten Heggeler, M. (2016). Taakspel. *Nederlands Jeugdinstituut*.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 13-24.
- Insel, T. R. (2008). Assessing the economic costs of serious mental illness. DOI: 10.1176/appi.ajp.2008.08030366
- Kann, D., Wijnen, B., Wienke, D., de Wilde, E. J., & Deen, C. (2014). Top 10 onderwijsvragen in het onderwijs. *Nederlands Jeugdinstituut*.
- Kam, C. M., 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, 66-78.
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., van Goozen, S., & van Engeland, H. (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child Adolescent Psychiatry*, 15, 38-45.
- Kohnstamm, R. (2009). Kleine ontwikkelingspsychologie: Het jonge kind. *Bohn Stafleu van Loghum*.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 643-680.

- Louwe, J. J. & van Overveld, C. W., (2008). Een pad naar minder agressie. De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs. Uitgeverij Agiel.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52, 1187.
- NJI (2010). Databank effectieve jeugdinterventies: Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD).
- Onderwijsraad (2017). Werkprogramma 2017. Geraadpleegd op 20 maart 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/verslagen/Werkprogramma-2017.pdf>
- Orue, I., Calvete, E., & Gamez-Guadix, M. (2016). Gender moderates the association between psychopathic traits and aggressive behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 94, 266-271.
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B., Merk, W.W., & Koop, 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*.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (Vol. 5001). Basic books.
- van der Ploeg, J. (2011). De sociale ontwikkeling van het schoolkind. Bohn Stafleu van Loghum.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9, 267-276.
- Runions, K. C. (2014). Reactive aggression and peer victimization from pre-kindergarten to first grade: Accounting for hyperactivity and teacher–child conflict. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 537-555.
- Schnitzer, G., Andries, C., & Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 161-171.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Todd, A. W. (2003). EBS Self-Assessment Survey (2.0). Eugene, OR: Educational and Community Supports.

Bijlagen

1. VIRA-oudervragenlijst

VIRA Ouderversie

Van Goozen & Matthys

Kinderen gedragen zich heel verschillend. Dat is niet alleen zo in gewone dagelijkse situaties, maar ze reageren ook verschillend als ze worden geconfronteerd met vervelende of stressvolle omstandigheden. Sommige kinderen reageren impulsief en worden snel boos, andere kinderen worden wat minder emotioneel en reageren wellicht meer berekenend. We vragen u elke uitspraak goed te lezen. Wilt u voor elk van de volgende uitspraken aangeven in hoeverre deze op uw kind van toepassing is.

Naam Kind:

Ingevuld door: moeder/vader/anders, namelijk :.....

School:

Datum:

- | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Mijn kind wordt snel kwaad als hij wordt geplaagd | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 2. Mijn kind stoekt anderen op tegen een kind dat hij
niet mag | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 3. Mijn kind is een dwingeland | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 4. Mijn kind denkt snel dat anderen het slecht met hem
voor hebben | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 5. Mijn kind gebruikt fysieke kracht of doet anderen pijn
om de baas te zijn (bijv. in sport) | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 6. Mijn kind wordt snel kwaad als hij zijn zin niet krijgt | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 7. Mijn kind speelt vals om te winnen | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 8. Mijn kind geeft anderen direct de schuld van ruzie
of problemen | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 9. Mijn kind is geniepig uit op eigen voordeel | <input type="checkbox"/> nooit | <input type="checkbox"/> soms | <input type="checkbox"/> vaak |
| 10. Als mijn kind wordt uitgedaagd of gepest, reageert hij | | | |

- direct en impulsief nooit soms vaak
11. Mijn kind wordt snel kwaad als hij wordt gecorrigeerd nooit soms vaak
12. Mijn kind bedreigt of pest anderen om zijn zin
te krijgen nooit soms vaak
13. Mijn kind is een slechte verliezer nooit soms vaak
14. Mijn kind pest of treitert jongere kinderen of kinderen
die anders zijn (bijv. een bril of rood haar hebben) nooit soms vaak
15. Mijn kind wordt snel kwaad na kleine incidenten nooit soms vaak
16. Als mijn kind wordt uitgedaagd of gepest, neemt hij
op berekenende wijze wraak nooit soms vaak
17. Mijn kind spant anderen voor zijn wagen nooit soms vaak
18. Als mijn kind zijn zin niet krijgt, reageert hij
direct en impulsief nooit soms vaak
19. Mijn kind speelt de baas nooit soms vaak
20. Mijn kind neemt aan dat anderen expres dingen zo doen
en niet per ongeluk nooit soms vaak
21. Als mijn kind zijn zin niet krijgt, neemt hij op
berekenende wijze wraak nooit soms vaak
22. Mijn kind is een driftkikker nooit soms vaak

2. VIRA-leerkrachtvragenlijst

VIRA Leerkrachtversie

1. Van Goozen & Matthys

Kinderen gedragen zich heel verschillend. Dat is niet alleen zo in gewone dagelijkse situaties, maar ze reageren ook verschillend als ze worden geconfronteerd met vervelende of stressvolle omstandigheden. Sommige kinderen reageren impulsief en worden snel boos, andere kinderen worden wat minder emotioneel en reageren wellicht meer berekenend. We vragen u elke uitspraak goed te lezen. Wilt u voor ieder kind aangeven in hoeverre de volgende uitspraken op hem van toepassing zijn.

Naam Kind:

Onderzoeksnummer:

Ingevuld door:

Datum:

1. Dit kind wordt snel kwaad als hij wordt geplaagd nooit soms vaak
2. Dit kind stoekt anderen op tegen een kind dat hij
niet mag nooit soms vaak
3. Dit kind is een dwingeland nooit soms vaak
4. Dit kind denkt snel dat anderen het slecht met hem
voor hebben nooit soms vaak
5. Dit kind gebruikt fysieke kracht of doet anderen pijn
om de baas te zijn (bijv. in sport) nooit soms vaak
6. Dit kind wordt snel kwaad als hij zijn zin niet krijgt nooit soms vaak
7. Dit kind speelt vals om te winnen nooit soms vaak
8. Dit kind geeft anderen direct de schuld van ruzie
of problemen nooit soms vaak
9. Dit kind is geniepig uit op eigen voordeel nooit soms vaak
10. Als dit kind wordt uitgedaagd of gepest, reageert hij
direct en impulsief nooit soms vaak

11. Dit kind wordt snel kwaad als hij wordt gecorrigeerd nooit soms vaak
12. Dit kind bedreigt of pest anderen om zijn zin
te krijgen nooit soms vaak
13. Dit kind is een slechte verliezer nooit soms vaak
14. Dit kind pest of treitert jongere kinderen of kinderen
die anders zijn (bijv. een bril of rood haar hebben) nooit soms vaak
15. Dit kind wordt snel kwaad na kleine incidenten nooit soms vaak
16. Als dit kind wordt uitgedaagd of gepest, neemt hij
op berekenende wijze wraak nooit soms vaak
17. Dit kind spant anderen voor zijn wagen nooit soms vaak
18. Als dit kind zijn zin niet krijgt, reageert hij
direct en impulsief nooit soms vaak
19. Dit kind speelt de baas nooit soms vaak
20. Dit kind neemt aan dat anderen expres dingen zo doen
en niet per ongeluk nooit soms vaak
21. Als dit kind zijn zin niet krijgt, neemt hij op
berekenende wijze wraak nooit soms vaak
22. Dit kind is een driftkikker nooit soms vaak

1. Vragenlijst leraar- en schoolfactoren (gebaseerd op het SAS-BaO)

2. Verantwoording

Onderstaande vragenlijst brengt het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht in beeld, evenals de wijze waarop de school als geheel naar indruk van die leerkracht functioneert. Niet alleen het direct op de bevordering van de sociale competentie van zijn leerlingen gerichte handelen van de leerkracht heeft immers invloed zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen, juist ook de dagelijkse omgangssituaties zijn van cruciale betekenis in de opvoedingssituatie. Naast objectief waarneembare leerkrachtvaardigheden spelen subjectieve competentiegevoelens van de leraar hierbij een grote rol. De mate waarin hij zich ondersteund voelt door de schoolorganisatie en het teamfunctioneren hebben rechtstreeks invloed op deze beleving van de leraar en dus op zijn dagelijks denken en handelen. Dit geldt in versterkte mate voor pedagogische situaties die zich afspelen in zijn persoonlijke emotionele en morele grensgebieden, zoals bijvoorbeeld bij antisociaal gedrag van leerlingen.

In onderzoek naar de effectiviteit van een methodische aanpak om sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten van kinderen te stimuleren moet daarom rekening gehouden worden met variabelen als de professionele bekwaamheid en competentiegevoelens van de individuele leraar en de totale schoolorganisatie en schoolcultuur met betrekking tot leerlingen die specifieke zorg behoeven.

De hieronder beschreven vragenlijst is ontleend aan het SAS-BaO instrumentarium (Systematische Analyse voor Schoolontwikkelingen voor het BasisOnderwijs; Voogt 1991a¹). Het SAS is een schooldiagnose-instrument waarmee de actuele stand van zaken binnen een school wordt vastgesteld met betrekking tot kwaliteitsbepalende onderwijsaspecten en veranderingsbereidheid². De voor deze vragenlijst uit het SAS-BaO instrumentarium geselecteerde (en incidenteel gewijzigde en herschikte) vragen betreffen zowel de pedagogisch-didactische competentie van de leerkracht, als schoolorganisatie- en teamculturaspecten.

In de vormgeving van de vragenlijst is getracht om de invloed van sociale wenselijkheid bij de beantwoording te minimaliseren:

Ten eerste is een aantal items uit het SAS-BaO instrumentarium gehandhaafd, die waarschijnlijk *geen* rechtstreekse relatie hebben met de effectiviteit van een methodische aanpak van sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten. Deze items zijn in onderstaande versie van de vragenlijst cursief afgedrukt; in de leraarversie is vanzelfsprekend geen onderscheid tussen de relevante en niet-relevante items waarneembaar.

Ten tweede is een aantal items geformuleerd in termen van niet-wenselijkheid; d.w.z. dat de uitspraak een mening representeert die (naar de heersende opvattingen) over het algemeen de ontwikkelingsmogelijkheden voor leerlingen met een specifieke zorgbehoefte verkleint.

De items in de vragenlijst zijn verdeeld in twee categorieën:

¹ Voogt, J.C. (1991a). Schooldiagnose met behulp van het instrumentarium SAS. Den Haag: SDU Uitgeverij.

² Voogt, J.C. e.a. (1991b). De basisschool in kaart. Een studie over schooldiagnose in het basisonderwijs. Den Haag: SDU uitgeverij.

- A. De leraar en zijn groep; waarin het pedagogisch-didactisch denken en handelen van de leraar in kaart wordt gebracht;
- B. Schoolorganisatie en teamfunctioneren, waarin de mening van de leraar over de schoolontwikkeling wordt gepeild.

De totaalscores van deze twee categorieën worden gehanteerd bij de samenstelling van de experimentele en de controlegroep bij een onderzoek naar de effectiviteit van een methodische aanpak van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd.

Vragenlijst leraar- en schoolfactoren

3. ALGEMEEN

Codering van de school en de leraar: -

(Om de anonimiteit te waarborgen wordt aan iedere school, iedere leraar en iedere leerling een uniek codenummer toegekend, welke gescheiden van de diverse onderzoeksinstrumenten zal worden bewaard).

Welke functie(s) vervult u binnen de school? (meerdere antwoorden mogelijk)

- 1. (adjunct-)directeur met (ten dele) lesgebonden taken
- 2. intern begeleider met (ten dele) lesgebonden taken
- 3. groepsleraar (fulltime)
- 4. parttime-leraar
- 5. remedial teacher
- 6. anders, nl:

Hoeveel jaar onderwijservaring heeft u?

- 1. 0-2 jaar
- 2. 3-5 jaar
- 3. 6-10 jaar
- 4. 11-20 jaar
- 5. 20-30 jaar
- 6. 30 jaar of meer

Wat is uw sekse?

- 1. man
- 2. vrouw

Wat is de omvang van uw huidige baan?

- 1. volledige aanstelling
- 2. 0.6 – 0.9
- 3. 0.2 – 0.5
- 4. kleiner dan 0.2

Aan welke (leeftijds)groep leerlingen geeft u les? (Vermeld leeftijd van de leerlingen en eventueel jaarnummer).

.....

Wordt er bij u op school een gezamenlijk systeem voor klassenmanagement gehanteerd, waarbij naast verhoging van de effectiviteit ook intensief aandacht wordt besteed aan sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten? Zo ja, graag de naam van dit systeem vermelden.

.....

Wordt er bij u op school een methode of programma(onderdelen) voor de sociaal-emotionele ontwikkeling gehanteerd? Zo ja, welke?

.....

Wordt er bij u op school een gezamenlijke, en in een document beschreven aanpak gehanteerd voor leerlingen met opvallend agressief gedrag? Zo ja, graag kort omschrijven.

.....

Wilt u onderstaande vragenlijst invullen zoals u uw huidige werksituatie op dit moment beleeft. Omcirkel daarbij per vraag slechts één antwoordmogelijkheid, waarbij:

- Niet van toepassing = 0
- Geheel mee oneens = 1
- Grotendeels mee oneens = 2
- Enigszins mee oneens = 3
- Enigszins mee eens = 4
- Grotendeels mee eens = 5
- Geheel mee eens = 6

Wilt u s.v.p. alle vragen beantwoorden, ook al zet u wellicht vraagtekens bij de relevantie van sommige vragen. Om een totaaloverzicht te verkrijgen over de manier waarop tegen uw werksituatie aankijkt, is volledige invulling wezenlijk. Het gaat hierbij dus niet om objectief controleerbare, hard te maken gegevens, maar om uw persoonlijke beleving. De ingevulde vragenlijst kunt u zelf in bijgaande antwoordenvolp retourneren en wordt niet met uw collega's of uw direct leidinggevende besproken.

Het is tenslotte niet onze bedoeling u te vragen alle items urenlang te doordenken. Omcirkel a.u.b. het antwoord dat volgens u als eerste reactie uw mening het beste benadert. Invulling van de onderstaande vragenlijst behoeft dan niet meer dan tien minuten te kosten.

A. DE LERAAR EN ZIJN GROEP: uitgangspunten, pedagogisch-didactisch handelen en klassenorganisatie

	Niet van toepassing	Geheel mee oneens	Grotendeels mee oneens	Enigszins mee oneens	Enigszins mee eens	Grotendeels mee eens	Geheel mee eens
1. Ik geef minstens een van de vakken rekenen, taal, lezen en spelling op verschillende niveaus.	0	1	2	3	4	5	6
2. Rekenen, taal en lezen komen het beste tot hun recht als deze als aparte vakken gegeven worden.	0	1	2	3	4	5	6
3. Ik besteed opzettelijk aandacht aan goede prestaties door die leerlingen te noemen of door leerlingen daarvoor te belonen.	0	1	2	3	4	5	6

	Niet van toepassing	Geheel mee oneens	Grotendeels mee oneens	Enigszins mee oneens	Enigszins mee eens	Grotendeels mee eens	Geheel mee eens
4. Ik besteed expliciet aandacht aan sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten.	0	1	2	3	4	5	6
5. Ik sta toe dat leerlingen op verschillende manieren tot een oplossing komen van een probleem.	0	1	2	3	4	5	6
6. Tijdens mijn lessen maak ik veelvuldig gebruik van verschillende gespreksvormen (kringgesprek, klassengesprek, discussie etc).	0	1	2	3	4	5	6
7. Tijdens mijn lessen maak ik veelvuldig gebruik van afwisselende leervormen als projectwerk, rollenspel, groepswerk etc.	0	1	2	3	4	5	6
8. Bij mijn lesgeven staat de leerstof centraal.	0	1	2	3	4	5	6
9. Ik zorg er systematisch voor dat mijn leerlingen taakgericht met hun opdrachten bezig zijn.	0	1	2	3	4	5	6
10. Ik maak voor leerlingen met leer- of gedragsmoeilijkheden een goed doordacht handelingsplan.	0	1	2	3	4	5	6
11. De regels in de groep zijn voor iedere leerling duidelijk.	0	1	2	3	4	5	6
12. Het concentratievermogen van mijn leerlingen vind ik te laag.	0	1	2	3	4	5	6
13. De vorderingen van de leerlingen in mijn groep op de diverse leer- en ontwikkelingsgebieden worden regelmatig getoetst en in overzichten verwerkt.	0	1	2	3	4	5	6
14. In mijn groep heerst een positieve sfeer: er komen weinig of geen conflicten voor.	0	1	2	3	4	5	6
15. Ik heb een goed contact met mijn leerlingen.	0	1	2	3	4	5	6
16. Mijn leerlingen gaan te laat naar bed en/of kijken te veel t.v.	0	1	2	3	4	5	6

4. B. SCHOOLORGANISATIE EN TEAMFUNCTIONEREN

	Niet van toepassing	Geheel mee oneens	Grotendeels mee oneens	Enigszins mee oneens	Enigszins mee eens	Grotendeels mee eens	Geheel mee eens
17. Naar mijn indruk voelt ons gehele team zich nauw betrokken bij de schoolontwikkelingen.	0	1	2	3	4	5	6
18. Wij discussiëren in vergaderingen weinig of nooit over de na te streven onderwijsdoelen.	0	1	2	3	4	5	6
19. De vernieuwingen of verbeteringen die wij als team jaarlijks afspreken, worden ook steeds echt uitgevoerd.	0	1	2	3	4	5	6
20. Bij vernieuwingen wordt er steeds de hiervoor noodzakelijke begeleiding ingezet.	0	1	2	3	4	5	6
21. Bij ons op school heerst een wij-gevoel	0	1	2	3	4	5	6
22. Ik vind dat de schoolleiding voldoende aandacht voor de leerkrachten heeft.	0	1	2	3	4	5	6
23. Ik vind dat de onderlinge communicatie bij ons op school goed is.	0	1	2	3	4	5	6
24. De leerlingen bij ons op school weten waar ze aan toe zijn, ze weten wat wel en niet mag.	0	1	2	3	4	5	6
25. Bij ons op school worden leerkrachten die problemen in hun werk hebben, goed begeleid.	0	1	2	3	4	5	6
26. Alle personeelsleden bij ons op school worden als volwaardig teamlid beschouwd.	0	1	2	3	4	5	6
27. Bij ons op school is het gebruikelijk dat lessen (door een collega, de intern begeleider, een bouwcoördinator, of een directielid,..) worden bijgewoond en op positieve en negatieve kanten worden nabesproken.	0	1	2	3	4	5	6
28. Ik vind dat we bij ons op school teveel vergaderen.	0	1	2	3	4	5	6
29. De motivatie voor het lesgeven is bij ons team als geheel afgenomen door de vele vernieuwingen in de school.	0	1	2	3	4	5	6
30. De schoolleiding geeft op een prettige en duidelijke manier leiding aan ons team.	0	1	2	3	4	5	6