

Begeleiding op school van kinderen met relatieproblemen: het belang van afstemming en inbedding

P. A. VAN LIER en S. M. HOEBEN

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Een kritische beschouwing wordt gegeven van bestaande programma's voor de begeleiding van relaties met leeftijdgenoten. Zowel cognitieve programma's als sociale vaardigheidstrainingen blijken te zeer gericht te zijn op specifieke aspecten van relaties. De duurzaamheid en reikwijdte van effecten blijken beperkt te zijn. Verklaring en oplossing van de tekorten wordt gezocht in een transactioneel ontwikkelingsmodel. Daarin worden de volgende aspecten van begeleiding gespecificeerd: inhoud (sociale competentie onderscheiden naar cognities, gedrag, gevoelens en waardenoriëntaties), procedure (het bieden van sociale ondersteuning welke een affectieve, gedragsregulerende en informatieve component bevat) en context van begeleiding (het kind zelf in contact met leeftijdgenoten, leerkracht en ouders). Aandacht voor de affectieve component van de procedure, het opbouwen van een band met een kind is noodzakelijk om positieve resultaten te bereiken. De contextuele inbedding van de begeleiding komt tot uiting in het actief betrekken van leeftijdgenoten bij de begeleiding en het streven naar onderlinge consistentie van verwachtingen en eisen die in verschillende contexten aan het kind worden gesteld. Twee voorbeelden van programma's waarin de principes zijn gerealiseerd, worden besproken.

* Deze publikatie vond plaats in het kader van het Diepteproject: Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het ZMOK-onderwijs. Dit project wordt gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

1 Inleiding

In Nederland is de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen een belangrijke doelstelling van het onderwijs welke voortvloeit uit de wet op het basisonderwijs. De wet stelt dat het onderwijs zodanig dient te zijn ingericht dat leerlingen een ononderbroken sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen doormaken. De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt in belangrijke mate bepaald door relaties van kinderen met leeftijdgenoten. Sociaal competente kinderen zijn in interacties met leeftijdgenoten in staat hun sociale cognities, vaardigheden, gevoelens en waardenoriëntaties zodanig vorm te geven dat zij niet alleen hun eigen behoeften en doelstellingen, maar ook die van hun interactiepartners tot hun recht laten komen. Daarmee weten zij ook op termijn een gunstig ontwikkelingsresultaat te bereiken.

De mate van competentie waarmee kinderen anderen tegemoet treden is voor leeftijdgenoten en leerkrachten duidelijk waarneembaar en bepaalt de mate van acceptatie of afwijzing door de groep. In het geval van afwijzing is er sprake van een verstoorde relatie met leeftijdgenoten. Zulke relatieproblemen hangen samen met lage zelfwaardering (cf. Coie, 1990), met depressiviteit (Jansen & Van Aken, in druk), met zwakke schoolprestaties (Cartledge & Milburn, 1986) en met problemen thuis (Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Verwerping door de groep voorspelt de verdere sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in aangetoonde negatieve zin (Parker & Asher, 1987). Dit gegeven motiveert tot ingrijpen en leidt tot de behoefte genoemde doelstelling in het onderwijs concreet vorm te geven.

In dit artikel wordt een kritische beschouwing gegeven van programma's ter verbetering van relaties met leeftijdgenoten. Vervolgens wordt een model besproken voor de begeleiding van relaties met leeftijdgenoten dat tegemoet komt aan de tekorten van bestaande programma's. Ten slotte worden twee programma's beschreven, een Scandinavisch en een Nederlands, die beantwoorden

aan het model en die aan een aantal van de geformuleerde bezwaren tegemoet komen.

2 Bestaande programma's

In het verleden is op velerlei wijze geprobeerd de sociale competentie van kinderen via stimuleringsprogramma's te beïnvloeden, resulterend in allerlei les- en trainingsmateriaal. We geven hiervan slechts een schetsmatig overzicht (zie voor uitgebreide overzichten: Cartledge & Milburn, 1986; Furman & Gavin, 1989; Gerris, 1980; Ladd & Mize 1983; Ladd & Asher 1985). Programma's lopen uiteen aangezien sociale competentie in de afgelopen jaren op uiteenlopende wijze en vanuit verschillende theoretische oriëntaties werd gedefinieerd (zie bv. Dodge, 1985). In het algemeen wordt gepoogd theoretisch en empirisch van belang geachte variabelen via een uitgewerkt programma bij kinderen te beïnvloeden.

Van Lieshout (1988) onderscheidt een vier-tal aspecten aan sociale competentie, welke ook door anderen in modellen voor sociale competentie worden opgenomen (zie bv. Asher, 1983; Dodge, 1985). Deze aspecten, namelijk sociale cognitie, sociale vaardigheden, sociale gevoelens en sociale waardenoriëntaties, kunnen worden gebruikt om bestaande procedures te classificeren. Sociale cognities omvatten denkprocessen en kennis van het kind over zichzelf, de ander en de interactie-situatie. Sociale vaardigheden betreffen de gedragssequenties verworven in eerdere interacties en deel uit makend van het gedragsrepertoire of -potentieel. Sociale gevoelens zijn die gevoelens die van invloed zijn op het verloop van de interactie-situatie en hierdoor direct, of indirect via het zelfbeeld, worden opgeroepen. Sociale waarden ten slotte hebben betrekking op datgene wat het kind van belang acht te bereiken in interactie met anderen, de doelen en uitkomsten die het kind nastreeft. Hierin komt een prosociale dan wel antisociale waardenoriëntatie tot uiting. In het laatste geval laat het kind in de keuze van gedrag zijn eigen belangen prevaleren ten koste van de belangen van anderen en doet zo anderen tekort.

Eind jaren zeventig zijn programma's ontwikkeld waarin het accent lag op de bevordering van de *sociaal-cognitieve ontwikkeling*. Het denken over en inzicht in sociale situaties

wordt van directe invloed verondersteld op het sociaal handelen. Ook andere aspecten van sociale competentie worden cognitief benaderd: inzicht in gedrag, het kennen en herkennen van gevoelens, intenties en motieven van interactiepartners en het hebben van inzicht in waarden en sociale doelen. De programma-activiteiten zijn eveneens cognitief van aard. Instructie en feedback vinden veelal plaats n.a.v. hypothetische situaties. De cognitieve benadering en het veronderstellen van vaste ontwikkelingssequenties resulteerden in de ontwikkeling van curricula, niet speciaal gericht op probleemkinderen, maar op algemene toepassing binnen scholen. Voorbeelden zijn een curriculum voor rolname "Denken over jezelf en de ander" (Gerris, Jansen & Badal, 1980; vgl. ook Selman, 1980), een curriculum voor sociale probleemoplossing van Spivack en Shure (1974), een curriculum voor referentiële communicatie "Begrijp je nu wat ik bedoel" (Roeders, 1983), een programma voor verbale zelf-instructie "Think Aloud" (Bash & Camp, 1986), thematische programma's met het accent op gevoelens als Focus (Schuurman, Hendriks & Boonstra, 1987), EGO (Quartel, 1984) en het kringgesprek (Bessell, Palomares & Ball, 1977), een programma voor cognitieve regulatie van gevoelens RET (Diekstra, Knaus & Ruys, 1982) en een programma voor morele educatie (Ingram, 1977).

Voortbouwend op de leertheoretische oriëntatie van individuele gedragsbeïnvloedingsprogramma's (zie bv. Patterson & Gullion, 1978) ontstond meer aandacht voor *sociaal gedrag* van kinderen. Deze interesse hield tevens verband met de opkomst van het onderzoek naar peer-relaties en sociometrische status als belangrijke indicator van sociale competentie. Op basis van het in deze onderzoeken waargenomen verband tussen een gunstige sociometrische positie en vormen van sociaal competent gedrag ontstonden programma's die aangeduid worden als sociale vaardigheidstrainingen (zie Ladd & Asher, 1985; Ladd & Mize, 1983 voor overzichten). Uitgangspunt is een tekort-model (Asher & Renshaw, 1981; Schneider 1989) waarin aangenomen wordt dat training zal leiden tot een toename in vaardigheden en dat deze toename zal leiden tot positieve reacties uit de omgeving. Een aantal ontwikkelingen heeft in deze trainingen plaatsgevonden. Met toenemend onderzoek maakte de leertheoretische opvat-

ting over gedragsbeïnvloeding plaats voor een meer procesmatige visie op sociale competentie (zie bv. Asher, 1983) en werd in trainingen ook aandacht besteed aan tekorten op het gebied van sociale cognitie (kennis van gedrag, doelen, strategieën en contexten), de vaardigheid deze kennis in gedrag te vertalen en de vaardigheid het eigen gedrag te reguleren en te evalueren op basis van de reacties van anderen (zie Ladd & Mize, 1983; Mize & Ladd, 1990). Dit mondde uit in uitgewerkte modellen voor sociale competentie zoals bijvoorbeeld het sociaal-informatieverwerkingsmodel van Dodge (1985). Tegelijkertijd vond een integratie plaats van methodieken van model-leren en operante technieken met cognitieve sociaal-leertheoretische benaderingen zoals bij coaching. Coaching is een combinatie van verbale instructie, gedragsoefening en feedback (zie bv. Ladd & Mize, 1983; Ladd & Asher, 1985). Een laatste ontwikkeling is de toenemende aandacht voor het behoud en generalisatie van getrainde vaardigheden door de begeleiding geleidelijk te verminderen en feedback te geven ten aanzien van de uitvoering van vaardigheden in semi-natuurlijke settings die in de training worden opgenomen. Toepassing van deze trainingen vindt vooral plaats in groepen kinderen die zijn geselecteerd op basis van hun ongunstige sociometrische positie en waargenomen tekorten (zie Bierman & Furman, 1984).

In meer recente programma's krijgen *sociale gevoelens* van kinderen in interactie met leeftijdgenoten, zoals sociale angst, schuld en schaamte, geringe zelfwaardering en depressiviteit meer aandacht. Vroeger werden zulke gevoelens gewoonlijk opgevat als begeleidende verschijnselen van interacties. Wanneer interacties als gevolg van toegenomen inzicht of vaardigheden beter zouden verlopen, zouden deze gevoelens verdwijnen ofwel de interactie niet langer sturen. Beïnvloeding van deze gevoelens vond dus indirect plaats. Aanzetten tot vormen van beïnvloeding die zich richten op het op een acceptabele manier uiten van gevoelens, in een daarvoor geschikte situatie en bij de juiste persoon zijn nu voorhanden (zie Furman & Robbins, 1985). Eveneens bestaat er aandacht voor de gevoelens die door nieuw aangeleerde vaardigheden worden opgeroepen (zie Ladd & Mize, 1983).

De oriëntatie op de beïnvloeding van *sociale waarden* is sterk cognitief. Waarden komen slechts zijdelings aan de orde, bij-

voorbeeld wanneer rekening houden met anderen wordt gestimuleerd via een training in rolname. Veranderingen in waardenoriëntatie worden verondersteld op te treden als gevolg van toegenomen inzicht (bv. Ingram, 1977) of toegenomen vaardigheden (Berger & Slot, 1988). Gezamenlijk werken aan een gemeenschappelijk doel of taak, het oefenen van samenwerking en hulp bieden, en dus rekening moeten houden met de belangen van zowel jezelf als de ander, is wel een bijkomend onderdeel van sommige programma's. Ook bij programma's gericht op coöperatief leren staat naast de instructiedoelstelling de bevordering van prosociale waardenoriëntatie op de voorgrond (Broekman, 1988).

3 *Evaluatie van bestaande programma's*

Evaluatie van programma's omvat onder andere de aspecten inpasbaarheid in het onderwijs, effectiviteit en inhoudelijke relevantie in het licht van de doelstelling. De inpasbaarheid wordt bepaald door de mate van concreetheit van het materiaal, de mate van aansluiting bij bestaande handelwijzen, de noodzakelijke investering qua tijd en de wijze van implementatie van het programma (Furman, Giberson, White, Gavin & Wehner, 1989; Jansen, 1983). De effectiviteit betreft de mate waarin bedoelde effecten worden gerealiseerd. De inhoudelijke relevantie wordt bepaald door de mate waarin programma-inhoud samenvalt met de ver schillende aspecten van sociale competentie. Voor de evaluatie verdelen we bestaande programma's in twee groepen, enerzijds de groep welke de sociale competentie voornamelijk wil bevorderen door het overdragen van kennis en inzicht, anderzijds de groep die zich meer direct richt op het aanleren van gedrag in de vorm van vaardigheden.

De cognitieve programma's zijn veelal vormgegeven als curricula en bedoeld voor toepassing in het onderwijs. Ondanks dat zij aansluiten bij bestaande concrete activiteiten van leerkrachten, namelijk lesgeven, en een afgebakende tijdsinvestering vragen is de inpasbaarheid niet altijd gegarandeerd (Jansen, 1983). Onderzoek naar de effecten van cognitieve programma's laat zien dat er sprake is van toename in cognitieve capaciteiten en begrip van sociale situaties. Het toegenomen inzicht is echter niet altijd van invloed op het

sociale handelen en op verbetering van relaties van kinderen (Gerris 1980, 1981; Ladd & Mize, 1983; Van Oost, Braem, De Ruyk & Mommerency, 1989). Sociale cognitie vormt een relevant onderdeel van sociale competentie, maar is niet de enige factor die van invloed is op het handelen. Met het toepassen van deze curricula wordt derhalve de doelstelling, verbetering van relaties, slechts beperkt gerealiseerd.

Programma's met het accent op vaardigheidstraining zijn niet slechts bedoeld voor toepassing binnen scholen. Selectie van kinderen en uitvoering van de training vindt vaak via andere instanties dan de school plaats. Toepassing binnen school is mogelijk door gebruik te maken van een externe trainer of door de leerkracht de rol van de trainer te laten vervullen (Cartledge & Milburn, 1986; Faber, 1986; Van Oost et al., 1989). Dit laatste heeft een aantal inhoudelijke voordelen zoals bijvoorbeeld de bevordering van transfer (Ladd & Asher, 1985; Van Oost et al., 1989), maar vergt meer aandacht voor een juiste uitvoering en implementatie (Furman et al., 1989). Materialen zijn veelal concreet en vragen wisselende tijdsinvestering. De inpasbaarheid wordt vergroot wanneer trainingsgroepen samenvallen met klassiegroepen. Onderzoek naar de effecten van programma's met het accent op vaardigheidstraining laat een inconsistent beeld zien. In sommige studies worden verbeteringen gevonden in de vorm van een toename in getrainde vaardigheden (bv. Bierman & Furman, 1984; Mize & Ladd, 1990), die beperkt blijft tot de trainingssituatie (Faber, 1986; La Greca & Santagrossi, 1980), of alleen een afname in negatief gedrag (Gresham & Nagle, 1980). In andere studies worden tevens verbeteringen aangetoond op sociometrische maten (Bierman & Furman, 1984; Ladd, 1981; Oden & Asher, 1977; Van Oost et al, 1989). Follow-up gegevens laten meestal een verlies in effecten zien (zie bv. Bierman & Furman, 1984). Veelal is er slechts sprake van een tijdelijke toename van alleen de getrainde vaardigheden en ontbreekt het aan transfer naar situaties buiten de eigenlijke trainingssituatie. Kortom, er is sprake van inconsistente effecten en beperkte duurzaamheid en reikwijdte van deze effecten (zie bv. Furman & Gavin, 1989; Furman et al., 1989; Cartledge & Milburn, 1986). Het kunnen toepassen van vaardigheden is noodzakelijk maar onvoldoende voor sociaal competent

handelen, zodat ook hier geldt dat de doelstelling slechts beperkt gerealiseerd wordt.

De wisselende en beperkte resultaten doen vermoeden dat meerdere factoren een rol spelen. Deelname aan programma's met als resultaat het kunnen uitvoeren van vaardigheden of het hebben van kennis en inzicht is blijkbaar onvoldoende voor het blijvend verbeteren van relaties met leeftijdgenoten. In de discussie van veel studies worden voor tegenvallende resultaten verklaringen gegeven zoals de kwaliteit van de relatie tussen trainer en getrainde, de samenstelling van de trainingsgroep, de onvoldoende relevantie van de inhoud gezien het gebrek aan aansluiting bij karakteristieken van het kind zoals het ontwikkelingsniveau, de sociale klasse en specifieke tekorten. Ook onvoldoende betrokkenheid van ouders en leerkrachten bij de trainingsdoelstellingen wordt als reden genoemd. Genoemde factoren bepalen de wijze waarop de omgeving van het kind op zijn gedrag zal reageren en zijn zo van invloed op de ecologische validiteit van traininginhoud en -procedure. Tot op heden wordt bij de vormgeving van programma's met deze factoren nog maar weinig rekening gehouden. We kunnen daarom stellen dat bestaande programma's de volgende tekortkomingen vertonen die positieve resultaten in de weg staan (zie ook Schneider, 1989):

- De inhoud van programma's is te zeer gericht op specifieke aspecten van relaties of beperkt zich tot slechts enkele prototypische probleemsituaties.

- De inhoud van programma's is veelal onvoldoende aanpasbaar aan de specifieke problematiek en omstandigheden van individuele kinderen. De inhoud ligt vast en is bepaald op basis van onderzoek van groepen kinderen waarbinnen individuele verschillen kunnen bestaan.

- De implementatie van programma's vindt te zeer plaats in de vorm van eenheden die los staan van andere activiteiten en bovendien een tijdelijk karakter hebben.

- Bij het overdragen van inzichten en vaardigheden wordt onvoldoende rekening gehouden met de context waarbinnen het kind het geleerde moet toepassen en met de reacties waar het mee te maken krijgt. Onderliggende modellen gaan uit van een éénrichtingsbeïnvloeding en veronderstellen alleen tekorten in het kind en niet in de omgeving.

Bestaand materiaal is niet onbruikbaar, maar

dient in een breder kader te worden toegepast dan nu het geval is. Uitvoering door leerkrachten in school biedt hiertoe mogelijkheden, maar geen garantie. Zonder verdere afstemming op de problematiek van het kind en inbedding in de sociale realiteit van het kind zullen de resultaten naar onze overtuiging beperkt blijven.

4 Een transactioneel kader

Een kader voor de verbrede toepassing van bestaande programma's van waaruit de noodzaak tot afstemming en inbedding voortvloeit, ontleen we aan een transactioneel model met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling van Van Lieshout en Riksen-Walraven (zie Van Lieshout 1987; Riksen-Walraven, 1989). Hierin wordt een wederzijdse beïnvloeding verondersteld tussen het gedrag van het kind (sociale competentie) en de al dan niet ondersteunende reacties op dit gedrag vanuit de omgeving (sociale ondersteuning). Dit leidt tot het ontstaan van wederzijdse verwachtingen, die hun neerslag vinden in het zelfbeeld van het kind en het beeld dat anderen over het kind hebben. Door het bestaan van deze verwachtingen worden ook toekomstige situaties beïnvloed. Hierin komt het transactionele karakter tot uiting.

Het model geeft onderscheiden factoren aan die van invloed zijn op de normaal verloopende sociaal-emotionele ontwikkeling. Op basis van deze factoren kan de begeleiding van de deviant verloopende sociaal-emotionele ontwikkeling verder vorm gegeven worden. Het sociaal competente gedrag van het kind vormt de *inhoud* waarop begeleiding betrekking heeft. De sociale ondersteuning als reactie op het gedrag heeft betrekking op de vormgeving of *procedure* van de begeleiding. Transacties vinden plaats in een *context* waarin anderen (leeftijdgenoten, ouders, leerkracht) en ook het kind zelf verwachtingen hebben t.a.v. de competentie. Verbetering van de begeleiding kan plaatsvinden door zowel verdere uitwerking van elk van de factoren afzonderlijk als door de uitwerking van hun onderlinge afstemming.

4.1 De inhoud van begeleiding

Sociaal competent gedrag is de inhoud waarop de begeleiding van relaties met leeftijdgenoten zich richt. Inhoudelijke analyse

van sociale competentie levert een viertal aspecten op, namelijk cognities, vaardigheden, gevoelens en waardenoriëntaties (Van Lieshout, 1988), welke we kortweg samenvatten als 'denken, doen, voelen en willen'. Competentie komt tot uiting in elk van de vier aspecten, welke onderling nauw verweven zijn. Bijvoorbeeld, leren duidelijk te vragen of je mee mag spelen (doen) is slechts een aspect van 'samenspelen'. Perspectief kunnen nemen (denken), geen angst hebben voor de situatie (voelen) en ook graag mee willen doen aan een gezamenlijk positief doel (willen) bepalen mede of de leerling een succesvolle ervaring zal hebben in de interactie. Een kind dat geleerd heeft veel alternatieve prosociale reacties te bedenken voor probleemsituaties (denken) kan gehinderd worden deze toe te passen in actuele situaties vanwege sterk overheersende gevoelens (voelen), of omdat de alternatieven niet aansluiten bij zijn gedragsrepertoire (doen) of omdat het hem niets uitmaakt de belangen van anderen te schaden (willen).

De kwaliteit van begeleiding wordt bepaald door de mate waarin aandacht wordt besteed aan elk van de vier aspecten. Aandacht voor slechts een of enkele van deze aspecten betekent een reductie van de sociale realiteit en is daarmee een reductie van de inhoudelijke validiteit van de begeleiding. Programma's worden steeds meer gebaseerd op uitgewerkte modellen van sociale competentie. Opname van elk van de vier aspecten in deze modellen geldt als een criterium voor de bruikbaarheid van deze programma's. Daarnaast kunnen bestaande programma's worden opgevat als bouwstenen, waarmee wederzijdse tekortkomingen kunnen worden aangevuld.

4.2 De procedure van begeleiding

In de planmatige begeleiding van relaties wordt de 'natuurlijke' reactie vanuit de omgeving op het gedrag van het kind geformaliseerd in een procedure. Voor de vormgeving staat het bieden van kwalitatief goede sociale ondersteuning model. Kwalitatief goede sociale ondersteuning bevat drie componenten. De *affektieve component* uit zich in de niet-vijandige, sensitieve en responsieve wijze waarop ondersteuning geboden wordt, namelijk op het moment dat een kind met signalen aangeeft een interactie-situatie niet aan te kunnen (Riksen-Walraven, 1989). Het oppikken van die signalen, deze juist interpreteren

en vervolgens tijdig, inhoudelijk aansluitend, meevoelend en voldoende vaak op deze signalen reageren, creëert een vertrouwensrelatie welke leidt tot een gevoel van veiligheid en acceptatie. De *gedragsregulerende component* uit zich in het structuur bieden en het stellen van grenzen en kwaliteitseisen aan het gedrag van het kind. Deze worden in duidelijke afspraken over alternatief gedrag op korte termijn en in een plan op langere termijn overeengekomen. Indien dit geschiedt met inachtneming van de autonomie van het kind is er sprake van co-regulering. De opvoeder stuurt het gedrag van het kind alleen bij wanneer blijkt dat het kind niet zelf in staat is het gedrag conform eerdere afspraken te reguleren. De *informatieve component* uit zich in de kwaliteit en helderheid van de geboden informatie, instructie en uitleg over de factoren die zowel in de problematische situatie als bij de gekozen oplossing een rol spelen.

Uit onderzoek naar opvoedingsstijlen (zie Putallaz & Heflin, 1990) blijkt dat de kwaliteit van opvoeding wordt bepaald door de aanwezigheid van elk van de componenten in het handelen. We menen dit te kunnen doortrekken naar de opvoedingstaak en het handelen van de leerkracht (zie Van Lieshout, 1990). Bestaande procedures betreffen voornamelijk uitwerkingen van de instructie- en gedragsregulerende component. Het vormgeven van de affectieve component en het daarmee creëren van een veilige basis van waaruit het kind zich kan ontwikkelen is tot nu toe ondergewaardeerd. Wanneer begeleiders geen begrip en expliciete aandacht tonen voor de gevoelens die probleemgedrag oproept bij kinderen, laten zij de mogelijkheid onbenut een band te kweken met het kind welke een voorwaarde is voor effectieve informatie-overdracht en gedragsregulering. Het ingaan op signalen is het best mogelijk wanneer begeleiding aansluit bij en is afgestemd op de door het kind ervaren problematiek.

4.3 *De contextuele inbedding van inhoud en procedure*

Het transactionele karakter van het model komt tot uiting in de wederzijdse beïnvloeding tussen gedrag van het kind en de reactie daarop vanuit de omgeving. Op basis hiervan ontstaan verwachtingen die hun neerslag hebben in het beeld van anderen over het kind. Andere personen die voor de meeste kinderen van essentieel belang zijn en zo drie verschil-

lende contexten vormen waarin gedrag plaatsvindt, zijn leeftijdgenoten, leerkracht en ouders. De reacties van deze anderen kunnen acceptatie of afwijzing van het gedrag betekenen. Op basis hiervan vormt het kind zich een beeld van verwachtingen en eisen en staat voor de taak zijn gedrag hieraan aan te passen. Het zelfbeeld vervult daarbij een integrerende functie door de eisen in verband te brengen met de eigen capaciteiten en de ervaren steun en acceptatie. Dit resulteert in verwachtingen omtrent de eigen effectiviteit en de beschikbaarheid van steun. Het zelf wordt zo de vierde 'context' waarvan een sturende invloed op gedrag uitgaat (Wheeler & Ladd, 1982). Een tweetal implicaties vloeien hieruit voort: ten eerste het belang leeftijdgenoten actief bij de begeleiding te betrekken en hun reacties op het gedrag van het kind als onderdeel van het probleemgedrag op de te vatten; ten tweede het belang rekening te houden met de sturende invloed vanuit de verschillende contexten en deze zoveel mogelijk op elkaar af te stemmen.

4.3.1 *De rol van groepsgenoten*

Een eerste aanwijzing voor de rol van groepsgenoten in de training komt voort uit onderzoek van Bierman en Furman (1984; zie ook Bierman, 1986). In een conditie waarin een groep leeftijdgenoten gezamenlijk werkt aan het bereiken van een gemeenschappelijk doel en tevens een training in vaardigheden ontvangt, verbetert de acceptatie van verworpen kinderen aanzienlijk. Deze verbetering is bovendien gekoppeld aan de getrainde vaardigheden. In de conditie met alleen vaardigheidstraining treedt dit effect niet op. Wanneer het doel van de groepsactiviteit samenvalt met het doel waar de begeleiding van het kind zich op richt, wordt een krachtige combinatie gevormd. Dit is het geval wanneer zowel de groep als het individuele kind op het voorkomen van probleemgedrag worden aangesproken.

Een tweede reden om de reacties van leeftijdgenoten in de begeleiding te betrekken komt voort uit onderzoek waaruit blijkt dat hetzelfde gedrag verschillende reacties uitlokt afhankelijk van het bestaande beeld van het kind, namelijk of het kind populair is of juist verworpen wordt (Putallaz & Gottman, 1981; Dodge & Frame, 1982). Dit beeld van het kind kan de vorm van een reputatie aannemen. Gedrag wordt geïnterpreteerd vanuit bestaande verwachtingen en onthouden wanneer het

daarmee in overeenstemming is. Er is sprake van zelfbevestigende processen die het beeld en het gedrag bekrachtigen (Cillessen & Ferguson, 1989; Ferguson, 1984; Ferguson, Cillessen, Van Lier & Hoeben, 1989; Hymel, Wagner & Butler, 1990).

Dit betekent dat reacties van leeftijdgenoten niet alleen worden beïnvloed door het feitelijke gedrag van het kind en tevens dat ander gedrag niet vanzelfsprekend leidt tot positieve reacties, zoals in bestaande programma's wordt aangenomen. Het is niet te verwachten dat een kind het aangeleerde gedrag vertoont, wanneer er op dezelfde negatieve wijze als vóór de training op hem gereageerd wordt. Reacties van de groep worden weliswaar in trainingsmodellen opgenomen, maar worden alleen opgevat als signalen voor het kind om zijn gedrag verder aan te passen. Begeliding richt zich vervolgens op tekorten van het kind in de waarneming van die signalen. De reacties van de groep worden nooit ter discussie gesteld en voor verandering vatbaar geacht. Deze reacties zijn altijd een deel van het probleem. Verwachtingen of reputaties zijn echter moeilijk te veranderen gezien genoemde zelfbevestigende processen. Het betekent dat positieve gedragingen gedurende langere tijd door de groep waargenomen moeten kunnen worden. De groep moet op de hoogte zijn van de bedoelde veranderingen en er bij voortdurend op gewezen worden dat deze veranderingen optreden als gevolg van de beïnvloeding of juist uitblijven als gevolg van onvoldoende medewerking. De groep dient het kind enige tijd krediet te geven om gezamenlijk een verbetering in de omgang met elkaar te bereiken (Kohnstamm, 1989). Ook voor het veranderen van het zelfbeeld van het kind en de verwachtingen t.a.v. de eigen effectiviteit is het van belang dat het kind gedurende langere tijd succeservaringen kan opdoen. Doelstellingen van programma's moeten derhalve zowel voor het kind zelf als voor de groep expliciteerd worden en niet verhuuld blijven. Verhulling wordt vaak gepropageerd ter voorkoming van stigmatisering. Uiteindelijk is het kind met impliciete beïnvloedingsprogramma's niet geholpen. Wanneer de omgeving het probleem niet 'mag' waarnemen, blijven ook verbeteringen onopgemerkt.

4.3.2 *De rol van school en gezin*

Een eerste reden om naast leeftijdgenoten ook andere contexten bij het programma te betrekken is dat problemen in de omgang met leeftijdgenoten niet op zichzelf staan, maar veelal samengaan met problemen in andere relaties, thuis en op school. Relatieproblemen thuis manifesteren zich zowel gelijktijdig, bijvoorbeeld in de vorm van dwangrelaties (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989), als ook voorafgaand aan de problemen op school in de vorm van een onveilige hechtingsrelatie tussen ouder en kind (Van Lieshout, Van Aken & Van Seyen, 1990; Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Deze relatieproblemen leiden tot negatieve verwachtingen t.a.v. de eigen competentie en beschikbare steun van anderen en zijn zo van invloed op latere relaties (Jansen & Van Aken, in druk).

Een tweede reden om verschillende contexten te onderscheiden is het gegeven dat de mate van consistentie in eisen en verwachtingen in verschillende omgevingen van invloed is op de competentie van kinderen (Van Aken & Van Lieshout, in druk). Sterk uiteenlopende eisen vragen verschillende adaptatie en bemoeilijken de integratie in het zelfbeeld waardoor het kind zelfs gedesorganiseerd en emotioneel ontredderd kan raken. Inconsistentie leidt tot minder succeservaringen.

Er kunnen verschillende vormen van inconsistentie bestaan. Allereerst inconsistentie tussen omgevingen naar inhoud. Een voorbeeld maakt dit duidelijk. Een leerkracht kan met een kind afspreken hem direct te melden wanneer er ruzie is zodat gezamenlijk een oplossing gezocht kan worden. Ouders kunnen het kind duidelijk maken vooral terug te slaan en zich niet op de kop te laten zitten als er ruzie is. Leeftijdgenoten kunnen het naar de leerkracht gaan opvatten als klikken dat evenals het terugvechten tot negatieve reacties leidt. Het kind kan onmogelijk aan de verwachtingen van elke context voldoen en merkt dat met elk gedrag relaties onder druk komen te staan.

Naast deze inconsistentie in inhoud kan er ook inconsistentie in de aard van de ondersteuning bestaan. Zo kan de leerkracht waar de hechten aan probleemgerichte uitleg en respect hebben voor de autonomie van het kind terwijl ouders vinden dat het kind gewoon moet doen wat er gezegd wordt. Ook dit bepaalt de kans op succeservaringen bij het kind.

Binnen eenzelfde context kan er verder inconsistentie over tijd bestaan. Dit is het geval wanneer de begeleiding door de leerkracht niet wordt gekenmerkt door continuïteit, maar slechts sporadisch plaatsvindt en niet is ingebed in het beleid van de school, opdat andere leerkrachten de aanpak van een kind onderschrijven en ook in een volgend leerjaar zullen voortzetten.

Kortom, het is onvoldoende de aandacht voor de problematiek van het kind te beperken tot de omgang met leeftijdgenoten en de tekorten die het kind zelf heeft. De aandacht dient zich tevens te richten op het systeem van relaties waarin het kind functioneert en op de tekorten van dit systeem. De aanpak of benadering door de leerkracht, zowel de oriëntatie op het probleem als de oplossing ervan, dient gedragen te worden door de ouders, de leeftijdgenoten en ook door het kind zelf. Daartoe dient de leerkracht de eisen en verwachtingen evenals de benadering van het kind vanuit de verschillende contexten te expliciteren en op elkaar af te stemmen. Alle betrokkenen dienen in te stemmen met de voorgestelde aanpak. Indien dat niet haalbaar blijkt, is het in ieder geval van belang reacties uit de omgeving zoveel mogelijk voor het kind te verduidelijken en in het maken van een plan rekening te houden met het bestaan van verschillende eisen. Op deze wijze vindt de noodzakelijke afstemming en contextuele inbedding plaats van zowel de inhoud als de procedure van begeleiding.

5 *Uitwerkingen in programma's*

Uitwerkingen van bovenstaande implicaties vinden we terug in het Noors nationaal onderwijsprogramma "The Norwegian Anti-bullying Campaign" (Olweus, 1983) en in het onderwijsprogramma "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs" (Hoeben, Van Lier, Van Lieshout, 1989,1990; Van Lier, Hoeben, Van Lieshout, 1989,1990). Het genoemde Noorse interventieprogramma is gericht op vermindering en preventie van problemen met pesten door kinderen op school. Het programma is nationaal ingevoerd. We zullen kort de inhoud en de effecten van dit beïnvloedingsprogramma bespreken. Het onderwijsprogramma "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs" heeft een bredere

oriëntatie dan pesten alleen. De ontwikkeling van materialen en procedures, in samenwerking met scholen en begeleidende instanties, verkeert in het laatste jaar waarin tevens een proefimplementatie plaatsvindt. We zullen de toepassingen van het transactioneel ontwikkelingsmodel in dit programma bespreken analoog aan bovenstaande indeling in inhoud, procedure en contextuele inbedding.

5.1 *The Norwegian Anti-bullying Campaign*
Olweus (1989) voerde een grootschalige systematische beïnvloedingsstudie uit, gericht op vermindering en preventie van problemen met pesten door kinderen op school. Het programma is gebaseerd op vijf principes, namelijk (1) bewustmaking en (2) vergroting van de betrokkenheid van alle personen die pesten rechtstreeks aangaan namelijk de leerling zelf, de ouders, de leraren en de schoolorganisatie; (3) ontwikkeling van duidelijke en consistente regels tegen pesten, en (4) het bieden van steun en bescherming aan de slachtoffers van pesten en (5) hulp aan daders.

De activiteiten van het beïnvloedingsprogramma grijpen in op drie niveaus namelijk het niveau van de schoolorganisatie, van de klas en het individu. Op het niveau van de schoolorganisatie krijgen de activiteiten de vorm van versterkte supervisie met name tijdens pauzes; verbetering van speelplaatsen; het instellen van een vertrouwenstelefoon; ouderavonden met studie- en discussiegroepen voor ouders; en leerkracht overleg over de ontwikkeling van een 'schoolklimaat'. Op klasniveau bestaan de activiteiten uit expliciete regels tegen pesten; kringgesprekken; rollenspellen en coöperatief leren; persoonlijke gesprekken van de leraar met ouders en kinderen; en bespreking van literatuur m.b.t. pesten en de gevolgen ervan. Activiteiten op het individuele niveau zijn serieuze gesprekken met daders en slachtoffers van pesten; serieuze gesprekken met ouders van de betrokken kinderen; er wordt aanspraak gedaan op de ervaring en deskundigheid van leraren; inschakeling van 'neutrale' kinderen; ouders lezen en bespreken de ouderbrochure; en kinderen kunnen van klas of school veranderen.

Olweus benadrukt dat een goede relatie tussen leerkracht-leerling-ouder een voorwaarde is voor het welslagen van het programma. Tevens benadrukt hij dat alle drie niveaus bij de interventie betrokken dienen te worden.

Het belangrijkste materiaal bestaat op diagnostisch vlak uit een lichte inventarisatie gebaseerd op zelfrapportage door leerlingen en op het vlak van interventie uit een 25 minuten durende video-demonstratie, een boekje van 32 pagina's voor leraren en een folder van 4 pagina's voor ouders.

De effecten van het programma werden onderzocht in een longitudinaal quasi-experimenteel design over verloop van drie jaar bij vier cohorten van 11- tot 14-jarigen, elk bestaande uit 600-700 leerlingen. Er was een vóór-meting en twee follow-up metingen, resp. 1 en 2 jaar na de voormeting. De nationale campagne werd 4 maanden na de voormeting geïntroduceerd en duurde 8 maanden.

De resultaten wezen uit dat de problemen samenhangend met ernstig en langdurig pesten en gepest worden, blijvend tot de helft gereduceerd werden hetgeen zowel bleek in de zelfrapportages als in sociometrische metingen. Er vindt geen verplaatsing plaats van pestgedrag van binnen naar buiten de school, bijvoorbeeld onderweg naar huis of naar school. Algemeen antisociaal gedrag zoals vandalisme, diefstal en spijbelen namen eveneens af. Het algemeen welbevinden van leerlingen op school nam gemiddeld toe.

5.2 *Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.-onderwijs*

Van dit programma zijn geen gegevens met betrekking tot effecten beschikbaar. Er vond een formatieve evaluatie plaats op basis van ervaringen van leerkrachten, nascholings- en begeleidingsdeskundigen.

5.2.1 *De inhoud van het programma*

De inhoud van het programma wordt bepaald door de actuele problemen van de leerlingen. Incidenten krijgen direct aandacht, of later in een individueel gesprek of in kringgesprekken. Aansluiting bij hetgeen de leerlingen bezighoudt verhoogt de relevantie en ecologische validiteit van de inhoud. Bijvoorbeeld, een groep leren hoe je prettig met elkaar kunt samenspelen gebeurt aan de hand van dagelijks voorkomende interactieproblemen, zoals het samen spelen op het klimrek. De leerlingen worden direct gewezen op de relevantie van het gedrag door het verband te leggen tussen het gedrag dat aangeleerd wordt en het gewenst interactiepatroon.

Het programma besteedt expliciet aandacht aan sociale cognities (denken), sociale

vaardigheden (doen), sociale gevoelens (voelen) en sociale waarden (willen). Door de nadruk op de verwevenheid van deze vier gedragsaspecten wordt voorkomen dat de leerkracht zich uitsluitend richt op het trainen van één gedragsaspect en daardoor het doel voorbij schiet. Leerkrachten maken zich het denkkader 'denken, doen, voelen en willen' eigen en passen het toe bij observaties van problematische interacties en in gesprekken met de kinderen. Zij bepalen welke tekorten in kennis en vaardigheden aanwezig zijn en welke gevoelens en waarden het gedrag sturen. Een probleemanalyse geeft de leerkracht aanwijzingen welk aspect extra aandacht behoeft, zonder de andere aspecten uit het oog te verliezen (Hoeben, Van Lier, Van Lieshout, 1990).

5.2.2 *De procedure van het programma*

De groepsleerkracht is de begeleider van het programma. Hij is vaak aanwezig bij (problematische) interacties en kan direct ingrijpen en terugverwijzen naar de 'les' of de afspraak. Het programma besteedt expliciet aandacht aan het opbouwen en in stand houden van een vertrouwensrelatie (Van Lier, Hoeben, Van Lieshout, 1989a). Van de leerkracht vraagt dit de bereidheid zijn eigen gedrag in relatie met de leerling kritisch te analyseren en zijn sensitiviteit en responsiviteit te optimaliseren. Observatieschalen voor het leerkrachtgedrag (Hoeben, Van Lier, Van Lieshout, 1989) zijn hier een bruikbaar hulpmiddel.

De procedure van het programma biedt een combinatie van affectieve, informatieve en gedragsregulerende interventies die in een weloverwogen, gedoseerde combinatie gebruikt worden, aansluitend bij de behoefte van de leerling en met aandacht voor de gevoelsmatige betekenis van gebeurtenissen voor de leerling. Welke concrete combinatie een leerkracht of school kiest is tevens afhankelijk van de praktische mogelijkheden op school, de pedagogische en didactische houding van de school en de persoonlijke stijl van lesgeven van de leerkrachten.

Het programma biedt drie werkvormen namelijk het omgaan met incidenten, het voeren van individuele gesprekken en het houden van kringgesprekken. Binnen deze werkvormen wordt gericht aandacht besteed aan het bieden van sociale ondersteuning en aan sociale cognities, vaardigheden, gevoelens en

waarden van de leerlingen. Zo wordt bereikt dat de leerlingen inzicht krijgen in het gewenst gedrag (*denken*). Begrippen worden aan de orde gesteld in (groeps)gesprekken zodat leerlingen weten waar het over gaat, wat er bedoeld wordt en wat er verwacht wordt door anderen en door zichzelf. Ze worden aangesproken als denkende wezens en krijgen duidelijke en doelgerichte informatie over het hoe en waarom van het gedrag, aansluitend bij hun behoeften. Inzicht kan betrekking hebben op de vier aspecten van competentie. Hiertoe is een gesprekskader 'doen, denken, voelen, willen' voor (groeps)gesprekken uitgewerkt (Van Lier, Hoeben, Van Lieshout, 1989b; 1989c).

De leerlingen worden verder in de gelegenheid gesteld het gewenst gedrag daadwerkelijk te leren uitvoeren en te oefenen (*doen*) en te ontdekken waar grenzen van acceptatie liggen. Zij krijgen concrete aanwijzingen om beter met de situatie om te gaan. Rollenspellen, eventueel in een speciaal samengestelde subgroep, kunnen gebruikt worden. Eventueel kan een plan met bindende afspraken met de leerlingen uitgewerkt worden. (Zelf)registratie geeft een leerling (en de klas) feedback over de vorderingen van een leerling (Van Lier, Hoeben, Van Lieshout, in druk).

De gevoelens van de leerlingen ten aanzien van het gewenst gedrag of de situatie worden serieus genomen (*voelen*). Gevoelens worden benoemd, geuit en hanteerbaar gemaakt. De leerlingen worden aangesproken als autonome personen met een eigen wil, gedachten, gevoelens en uitingsmogelijkheden die de moeite waard zijn om rekening mee te houden.

De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld zelf mee te denken en te beslissen over de inhoud van het programma zodat ze meer gemotiveerd worden (*willen*). Zij krijgen het gevoel dat het hun programma is in plaats van een van bovenaf opgelegd plan. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld het gewenst gedrag ook te ervaren als een positief gewaardeerd sociaal gedrag door succeservaringen op te doen in interactie met leeftijdgenoten. Positief gedrag en pogingen daartoe worden door de leerkracht erkend, ondersteund en eventueel beloond en voor anderen benadrukt.

De werkvormen omgaan met incidenten, individuele gesprekken en kringgesprekken worden zodanig ingevoerd dat ze een telkens terugkerend vast onderdeel vormen. Hierdoor

ervaart de leerling continuïteit en telkens nieuwe succeservaringen. Hij kan een beroep doen op blijvende begeleiding en ondersteuning aangezien deze een geïntegreerd aspect van het totale handelen van de leerkracht is in tegenstelling tot het verzorgen van lessen en trainingen als 'losse eilandjes'.

Er vindt regelmatig screening plaats van leerlingen met behulp van diagnostische instrumenten (bijvoorbeeld sociometrie, gedrags- en belevingsonderzoek). Ontwikkelingen worden op school-, klas- en individueel niveau geregistreerd. Zo krijgt men duidelijk zicht op de problematiek in de groep en op school en kan men eventuele problemen tijdig waarnemen (Van Lier, Hoeben, Van Lieshout, in druk).

5.2.3 Contextuele inbedding

Het programma is erop gericht eisen en verwachtingen van interactiepartners expliciet te maken, ter discussie te stellen en met elkaar in overeenstemming te brengen. Dit gebeurt op vier niveaus, namelijk (a) de leerling zelf; (b) de klasgroep c.q. leeftijdgenoten; (c) het schoolteam c.q. leerkrachten; en (d) de ouder(s) of verzorger(s).

a. De leerling zelf

Uitgangspunt is het zelfbeeld van de leerling zodat aangesloten kan worden bij de door de leerling zelf waargenomen competentie, verwachtingen en mogelijkheden, en bij de door leerlingen ingeschatte reacties uit de omgeving.

De leerkracht stelt samen met de leerling een plan voor verandering op waarin doelstellingen en afspraken overeengekomen worden. De leerling krijgt een actieve rol toebedeeld bij het opstellen en uitvoeren van concrete stappen zodat voorkomen wordt dat het een van bovenaf opgelegd plan is wat de leerling naast zich neer kan leggen. Het plan moet duidelijke, haalbare en concrete grenzen aangeven zodat de leerling weet wat er van hem verlangd wordt en waarom. Het plan omvat tevens afspraken over de consequenties van het wel of niet naleven van de afspraken, zowel voor de leerling zelf als voor de andere betrokkenen, en over de wijze van evaluatie.

Om eisen en verwachtingen op elkaar afgestemd te houden heeft de leerkracht regelmatig individuele (begeleidings)gesprekken met de leerlingen. De aanpak van probleemsituaties wordt bijgesteld op grond van onder andere deze gesprekken.

b. *De klasgroep c.q. leeftijdgenoten*

Er wordt naar gestreefd om doelstellingen van leerling en groep zoveel mogelijk samen te laten vallen, zodat het plan voor verandering gedragen wordt door de leerling en de groep. Ook de groep moet overtuigd zijn van het belang van verandering en inzien dat ook van hen een actieve bijdrage gevraagd wordt met het oog op verandering in gedrag en opstelling.

Kringgesprekken waarin vaste regels iedere leerling de ruimte bieden om te vertellen wat hij denkt, doet, voelt en wil, zijn daarvoor geschikt. Groepsdiscussies helpen de leerlingen in woorden op te komen voor hun eigen belang zonder de belangen van een ander te schaden. Rollenspellen vervullen deze taak op het vaardigheidsniveau.

Conflicten worden uitgepraat samen met alle betrokkenen zodat de leerlingen de situaties kunnen bekijken en beleven vanuit de optiek van de ander. Het stelt hen in de gelegenheid het weer goed te maken en verdere afspraken te maken ter voorkoming van toekomstige conflicten.

De leerkracht kan diverse pedagogisch-didactische maatregelen gebruiken, zoals vormen van coöperatief leren. Daarmee creëert hij een omgeving die een leerling de gelegenheid biedt het gewenste gedrag te oefenen en positieve effecten te ervaren aangezien met leeftijdgenoten aan een gemeenschappelijk doel gewerkt wordt.

c. *Het schoolteam c.q. leerkrachten*

Het waarborgen van consistentie en continuïteit in de aanpak leidt tot de noodzaak van overleg op schoolniveau. In teambesprekingen bijvoorbeeld worden organisatorische zaken doorgenoemen zoals de supervisie op het schoolplein, het overnemen van een klas in noodgevallen, het creëren van een plek in school waar ongestoord met een leerling gepraat kan worden, het aanpassen van het rooster in verband met bijvoorbeeld kringgesprekken. In het teamoverleg kan een werkplan opgesteld worden over de aanpak van bepaalde veel voorkomende problemen. Behalve organisatorische zaken komen ook onderwerpen aan de orde zoals 'eisen en verwachtingen die een ieder stelt aan de leerlingen'. Op leerlingbesprekingen worden individuele- en groepsplannen doorgesproken. Diagnostiekbesprekingen krijgen daar een vaste plaats.

Het bieden van kwalitatief goede sociale

ondersteuning en het omgaan met sociaal-emotionele problematiek vraagt veel van leerkrachten (Van Lieshout, 1990). Ze moeten zich een denkkader eigen maken, de rode draad van de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten houden en zich bepaalde interventies eigen maken. Ze moeten zich prettig voelen bij het werken met het programma en ervaren dat hun aanpak en inspanning een positief effect heeft op de leerlingen en op de sfeer in de groep en op school. Om de leerkrachten in de gelegenheid te stellen elkaar te ondersteunen biedt het programma regelmatige intervisiebijeenkomsten, waarin de leerkrachten met en aan elkaar in een kleine vertrouwde kring kunnen delen wat ze denken, doen, voelen en willen ten aanzien van een bepaalde leerling en zijn problematiek (Emck, 1989; Furman et al., 1989). Ook biedt het programma gerichte nascholing aan het team van leerkrachten (Hogeschool Midden Nederland, 1989) in de vorm van werkbijeenkomsten. Leerkrachten coachen elkaar en krijgen inzicht in elkaars manier van handelen (Showers, 1987).

Gezien de complexiteit van het programma en de grote inzet die van elk teamlid gevraagd wordt, is op iedere school een interne begeleider benoemd (staflid of een leerkracht die daarvoor ontlast wordt), die het programma draaiende houdt door het initiëren van overleg en het bewaken van zowel organisatorische als inhoudelijke afspraken. Hiertoe moet de interne begeleider zicht hebben op het totale programma en tijdig problemen kunnen waarnemen ten aanzien van de consistentie en continuïteit van aanpak. De interne begeleider wordt in zijn taak begeleid door een externe begeleider in de vorm van werk- en begeleidingsbijeenkomsten (Katholiek Pedagogisch Centrum, 1990).

d. *De ouder(s) of verzorger(s)*

Het programma geeft handreikingen voor het voeren van gesprekken met ouders. Het organiseren van ouderavonden heeft een voorlichtende functie met betrekking tot de diverse sociaal-emotionele thema's waar op school aan gewerkt wordt. Gesprekken met de ouders van een leerling hebben tot doel overeenstemming over en instemming met de aanpak van het kind (de diagnostische aspecten, de individuele aanpak en de betrokkenheid van het kind in het groepsproces) te bereiken. Het regelmatig betrekken van de leerling in deze gesprekken onderstreept de houding van de leerkracht dat hij de leerling de moeite

waard vindt om gerichte aandacht aan te besteden. Een tweede doel, maar zeker niet minder belangrijk, is het verstevigen van de relatie leerkracht-ouders. Samen staan zij voor de opvoedingstaak. Met name bij problemen kan onderlinge steun vanuit een goede relatie zeer welkom zijn.

6 Tot slot

De resultaten van de Noorse campagne en de realisatie van de geschetste principes in het Nederlandse programma wijzen uit dat een verdere inhoudelijke afstemming en contextuele inbedding de tekorten van bestaande programma's kunnen wegnemen. De complexiteit en omvang van de voorgestelde programma's vragen van individuele leerkrachten, van scholen als organisatie en van ouders echter een grote inzet. In het Nederlandse programma onderschrijven leerkrachten de doelstellingen van harte maar ze ontdekken tevens de grenzen van hun onderwijsstaak en van hun verantwoordelijkheden (bijvoorbeeld met betrekking tot problemen bij het kind thuis). Ze beseffen ook de beperkingen van beschikbare tijd en middelen. Indien de wetgever genoemde doelstelling wil realiseren zal hij de consequenties daarvan moeten dragen in het ter beschikking stellen van middelen, bijvoorbeeld voor het aanstellen van een interne begeleider of coördinator. Verder zal zelfs onder de optimale condities van verbeterd onderwijs niet alle sociaal-emotionele problematiek van kinderen oplosbaar blijken. Wellicht moeten we er ons bij neerleggen dat een aantal kinderen gedurende lange tijd, vanwege uiteenlopende redenen, hinder ondervindt van problemen in relaties met leeftijdgenoten. Deze constatering moet echter niet als defaitisme worden geïnterpreteerd. Door regelmatig longitudinale diagnostiek van relatieproblemen en door een programma gericht op de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in het onderwijs en in residentiële settings dat gezamenlijk gedragen wordt door leerkrachten, groepsleiders, ouders en de kinderen zelf zijn problemen in relaties met leeftijdgenoten aanzienlijk te reduceren.

Literatuur

- Aken, M. A. G. van & C. F. M. van Lieshout, Children's competence and the agreement and stability of self- and child-descriptions. *Journal of Behavioural Development*, (in druk).
- Asher, S. R. & P. D. Renshaw, Children without friends: social knowledge and social skill training. In: S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships: Description and intervention*. London: Cambridge University press, 1981.
- Asher, S. R., Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development*, 1983, 54, 1427-1434.
- Bash, M. A. S. & B. W. Camp, Teacher training in the Think Aloud classroom program. In: G. Cartledge & J. F. Milburn, *Teaching social skills to children: Innovative approaches (2nd ed.)*. New York: Pergomon Press, 1986.
- Berger, M. A. & W. Slot, *Sociale vaardigheidstraining als alternatief voor een sanctie*. Amsterdam: Paedologisch Instituut, afdeling GT-projecten, 1988.
- Bessell, H., U. Palomares & G. Ball, *Het kringgesprek: Emotionele en sociale opvoeding op school*. Rotterdam: Lemniscaat, 1977.
- Bierman, K. L. & W. Furman, The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 1984, 55, 151-162.
- Bierman, K. L., Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 1986, 57, 230-240.
- Broekman, T. H. A., *Leerlingen begeleiden leerlingen*. Nijmegen: Hoogveld Instituut, 1988.
- Cartledge, G. & J. F. Milburn, *Teaching social skills to children: Innovative approaches (2nd ed.)*. New York: Pergomon Press, 1986.
- Cillessen, A. H. N. & T. J. Ferguson, Self-perpetuation processes in children's peer relationships. In: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Coie, J. D., Toward a theory of peer rejection. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Diekstra, R. F. W., W. J. Knaus & T. Ruys, *Rationele emotieve educatie: Een trainingsprogramma voor kinderen en volwassenen*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1982.
- Dodge, K. A. & C. L. Frame, Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 1982, 53, 620-635.

- Dodge, K. A., Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In: B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 1985.
- Emck, J. H., *Intervisie*. Diepte project "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs". Interne uitgave Instituut voor Speciaal Onderwijs, Zeist, 1989.
- Faber, S. E. K., Het stimuleren van sociale ontwikkeling. Een verkenning naar de mogelijkheden in drie verschillende schooltypen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1986, 25, 261-280.
- Ferguson, T. J., *Het ontstaan en instandhouding van sociale status en sociaal gedrag in kindergroepen: Een longitudinaal onderzoek*. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit Nijmegen: Onderzoeksvoorstel N.W.O.-project 560-263-013, 1984.
- Ferguson, T. J., A. H. N. Cillessen, P. A. van Lier & S. M. Hoeben, On the self-perpetuating nature of aggression in young boys. In: L. Pulkkinen & J. M. Ramirez (Eds.), *Aggression in children*. Universidad de Sevilla, 1989.
- Furman, W. & L. A. Gavin, Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In: T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 1989.
- Furman, W., R. Giberson, A. S. White, L. A. Gavin & E. A. Wehner Enhancing peer relations in school systems. In: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Furman, W. & P. Robbins, What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In: B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag, 1985.
- Gerris, J. R. M., Onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling: Een overzicht en een uitzicht. *Pedagogische Studin*, 1980, 57, 61-86.
- Gerris, J. R. M., F. Jansen & C. Badal, *Denken over jezelf en de ander: Aanzet tot een curriculum ter begeleiding van de sociale ontwikkeling in kleuter- en lager onderwijs*. Den Bosch: Malmberg, 1980.
- Gerris, J. R. M., *Onderwijs en sociale ontwikkeling: Een tijdreeksonderzoek naar de effecten van een onderwijsprogramma voor sociale cognitie*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.
- Gresham, F. M. & R. J. Nagle, Social skill training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1980, 84, 718 - 729.
- Hoeben, S. M., P. A. van Lier & C. F. M. van Lieshout, Interne publicaties Katholieke Universiteit Nijmegen in het kader van het Diepte project "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs": *Observatieschalen leerkrachtgedrag en sociale ondersteuning*, 1989.
- Planmatige gedragsbeïnvloeding*, 1990.
- Gesprekken met ouder(s) of verzorger(s)*, (in voorbereiding).
- Hogeschool Midden Nederland, Nascholingsaanbod in het kader van het Diepte project "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs". Zeist, 1989.
- Hymel, S., E. Wagner & L. J. Butler, Reputational bias: View from the peer group. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Ingram, D. J., A process oriented curriculum development in moral education. In: C. F. M. van Lieshout & D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*. Lisse: Zwets & Zeitlinger, 1977.
- Jansen, F., *Veranderend leerkrachtgedrag en sociale ontwikkeling van leerlingen*. Harlingen: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1983.
- Jansen, I. I. & M. A. G. van Aken, Depressieve gedragskenmerken bij onpopulaire kinderen. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit Nijmegen, (in druk).
- Katholiek Pedagogisch Centrum, *Begeleidershandreikingen "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs"*. 's-Hertogenbosch, 1990.
- Kohnstamm, R., Sociale vaardigheden. In: G. Cluckers, R. Kohnstamm, J. Rispens, T. W. J. Schulp, P. D. A. Treffers & R. Willemaers (Eds.), *Handboek kinderen en adolescenten*. Afl. 9. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1989.
- Ladd, G. W., Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 1981, 52, 171-178.
- Ladd, G. W., J. Mize, A cognitive-social learning model of social-skills training. *Psychological Review*, 1983, 90, 127-137.
- Ladd, G. W. & S. R. Asher, Social skill training and children's peer relations. In: L. L'Abate & M. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*. New York: Wiley, 1985.
- LaGreca, A. M. & D. A. Santogrossi, Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1980, 48, 220-227.
- Lier, P. A. van, S. M. Hoeben & C. F. M. van Lieshout, Interne publicaties Katholieke Universiteit Nijmegen in het kader van het Diepte project "Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Z.M.O.K.-onderwijs": *Sociaal-emotionele ontwikkeling en de vertrouwensrelatie*, 1989a.

- Gesprekken met individuele leerlingen*, 1989b.
Gesprekken met de groep, 1989c.
Zicht op wat de leerling bezighoudt, (in druk).
Planmatige beïnvloeding van groepsprocessen, (in voorbereiding).
- Lieshout, C. F. M. van, De schoolloopbaan: Op zoek naar de persoon van de leerling. In: J. J. van Kuyk (Ed.), *Basisvorming in de basisschool*. Tilburg: Zwijssen, 1987.
- Lieshout, C. F. M. van, *Ontwikkelingspsychologische achtergronden van criminaliteit: Opvoeder-kind relaties, relaties met leeftijdgenoten en structuur van het zelfbeeld*. Paper gepresenteerd op het symposium Jeugd delinquentie te Wageningen, 1988.
- Lieshout, C. F. M. van, De school: Een dominante opvoeder? *Jeugd en Samenleving*, 1990, 4, 230 – 240.
- Lieshout, C. F. M. van, M. A. G. van Aken & E. T. J. van Seyen, Perspectives on peer relations from mothers, teachers, friends and self. *Human Development*, 1990, 33, 225-237.
- Mize, J. & G. W. Ladd, A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 1990, 26, 388-397.
- Oden, S. & S. R. Asher, Coaching children in social skills for friendship-making. *Child Development*, 1977, 48, 495-506.
- Olweus, D., *The Norwegian Anti-bullying Campaign*. Bergen, 1983.
- Olweus, D., *Peer relationship problems: Conceptual issues and a successful intervention program against bully/victim problems*. Paper gepresenteerd op SRCO symposium "Aggressors, Victims, and Peer Relationships", Kansas City, 1989.
- Oost, P. van, M. Braem, H. de Ruyck & G. Mommeny, *Bevorderen van sociale competentie bij kinderen: Van onderzoek naar de praktijk van de klas*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1989.
- Patterson, G. R., B. D. DeBaryshe & E. Ramsey, A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 1989, 44, 329-335.
- Patterson, G. R. & M. E. Gullion, *Problemen met kinderen*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt, 1978.
- Parker, J. A. & S. R. Asher, Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk. *Psychological Bulletin*, 1987, 102, 357-389.
- Putallaz, M. & J. M. Gottman, Social skills and group acceptance. In: S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships: Description and intervention*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- Putallaz, M. & A. H. Heflin, Parent-child interaction. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Quartel, F. G., *Eigen gevoelens en omgang (EGO): Thematisch geordende lesstof sociaal-emotionele vorming*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1984.
- Riksen-Walraven, J. M. A., Meten in perspectief. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1989, 28, 16-33.
- Roeders, P. J. B., *Begrijp je nu wat ik bedoel? Relaties tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale communicatie van kinderen*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1983.
- Rubin, K. H., L. J. LeMare & S. Lollis, Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Schneider, B. H., *Individualized intervention for social competence*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1986.
- Schneider, B. H., Between developmental wisdom and children's Social-skills training. In: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Schuurman, C., G. Hendriks & H. Boonstra, *Focus op jezelf en de ander: Een programma voor stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling*. Amsterdam: APS (ISO-brochure 45), 1987.
- Selman, R. L., *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press, 1980.
- Showers, B., Leraren coachen elkaar. In: G. W. Ackers (Ed.), *Paspoort voor de Onderwijspraktijk*. Deventer: Loghoom Slaterus, 1987.
- Spivack, G. & M. B. Shure, *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Wheeler, V. A. & G. W. Ladd, Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 795 – 805.

Curricula vitae

P. A. van Lier (1958) en S. M. Hoeben (1955) studeerden beide ontwikkelingspsychologie in Nijmegen. Vanaf 1986 tot 1987 respectievelijk 1988 werkten zij mee aan het N.W.O.-project "Sociale status en sociaal gedrag". Momenteel zijn zij werkzaam als projectuitvoerders op het door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gefinancierde "Diepteproject: Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het ZMOK-onderwijs".

Correspondentie-adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

Summary

Lier, P. A. van & S. M. Hoeben. 'Treatment of children with problems in peer relations in school.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 86-100.

Existing programs to enhance children's social competence in peer relations are critically reviewed. It appears that cognitively oriented programs as well as social skill training are focussed to much on specific aspects of social relationships. It also appears that the maintenance and transfer of effects is limited. These shortcomings are explained with a transactional developmental model of social competence. This model includes the following three factors which are important in school intervention programs: content (social competence: cognition, skills, feelings, values), procedure (social support: affective, behavioral and informational components of support) and context (the child in transaction with peers, teacher and parents). To enhance successfully the social competence of children special attention should be given to the affective component of intervention, the active participation of peers in the intervention and the need for consistency of expectations and demands in different contexts. Two programs in which these principles are realised are presented.