

Preventie van gedragsproblemen bij leerlingen in het basisonderwijs. Effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD¹

SAMENVATTING

Kunnen basisscholen een bijdrage leveren aan de preventie van gedragsproblemen bij hun leerlingen? Deze vraag vormde de aanleiding tot een pilot waaraan 30 scholen en 650 leerlingen hebben meegedaan. De scholen zijn over drie condities verdeeld:

- a een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel werd gebruikt, evenals in leerjaar 4 (de Taakspelconditie);**
- b een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel werd gebruikt en in leerjaar 4 ook nog PAD werd gebruikt (de Taakspel-plus-PAD conditie); en**
- c een conditie waarin in beide leerjaren géén aandacht aan preventie werd besteed (de controleconditie).**

Eindmetingen en follow-upmetingen lieten zien dat de twee interventies een gunstig effect hadden op de ernst van de gedragsproblemen en ook op het aantal leerlingen met een geïndiceerd risico op gedragsproblemen. We vonden voor beide interventies daarnaast een gunstig effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen: er was sprake van minder slachtofferschap en de emotionele competentie van de leerlingen was hoger dan in de controleconditie. Leerlingen in de Taakspel-plus-PAD conditie waren ten aanzien van beide laatste punten in het voordeel in vergelijking met leerlingen in de Taakspelconditie.

Doel van de pilot was te onderzoeken wat de meerwaarde is van Taakspel-plus-PAD ten opzichte van alleen Taakspel en ten aanzien van een controleconditie

1 Inleiding en onderzoeksvragen

Kinderen die al vroeg in de basisschoolperiode gedragsproblemen laten zien, lopen een verhoogd risico op negatieve gevolgen, zoals de continuering of verergering van hun probleemgedrag, schooluitval en vervolgens ook delinquentie, contacten met politie en justitie, psychiatrische stoornissen en bredere maatschappelijke uitval (Fergusson, Horwood & Ridder, 2005; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Dit gegeven vormt een belangrijk argument voor preventieve maatregelen vroeg in het basisonderwijs. De omvang van de groep leerlingen met ernstige gedragsproblemen bedraagt in deze periode ongeveer vijf tot tien procent van alle leerlingen. Leerlingen ontwikkelen deze problemen, omdat ze een tekort hebben aan emotionele en

sociale vaardigheden, hetgeen tot uitdrukking komt in problematische relaties met ouders en - tijdens de basisschool - met leerkrachten en leeftijdsgenoten (Moffitt & Caspi, 2001).

In Nederland zijn meer dan honderd programma's beschikbaar die zich richten op de preventie van gedragsproblemen bij leerlingen in het basisonderwijs. Om klaarheid te geven over de effectiviteit van deze programma's onderhoudt het Nederlands Jeugdinstituut een databank. Volgens deze databank worden slechts circa vijftien programma's geïdentificeerd als 'effectief volgens goede dan wel sterke aanwijzingen' (zie *Databank effectieve jeugdinterventies*). Hieronder vallen twee klassikaal aan te bieden programma's die zich richten op een goede omgang tussen leerlingen: Taakspel en PAD (Programma Alternatieve Denkstrategieën). Beide programma's zijn oorspronkelijk in de Verenigde Staten ontwikkeld, respectievelijk onder de naam *Good Behavior Game* en *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*. Zowel naar de Amerikaanse als naar de Nederlandse versies is effectiviteitsonderzoek verricht. Voor een bespreking van het Amerikaanse onderzoek verwijzen we naar Haster, Blok, Van Lier, Oostdam en Van Overveld (2015). Nederlands onderzoek naar de effectiviteit van Taakspel is verricht aan de Erasmus Universiteit Rotterdam (zie onder andere Witvliet, Van Lier, Cuijpers & Koot, 2009). Hieruit blijkt dat Taakspelleerlingen na afloop van het programma minder externaliserend gedrag vertonen en betere relaties hebben met leeftijdsgenoten. Nederlands onderzoek naar de effectiviteit van PAD is verricht aan de Universiteit Utrecht (zie onder andere Louwe & Van Overveld, 2008 en Louwe, Van Overveld, Orobio de Castro & Merk, 2010). Hieruit blijkt dat PAD positieve effecten heeft op het emotiebegrip van leerlingen en op ADHD, agressief gedrag en andere gedragsproblemen. Taakspel en PAD hebben elk een eigen insteek. Taakspel is in essentie een programma voor klasmanagement. Het geeft leerkrachten een krachtig middel om een gestructureerd en veilig klasklimaat te creëren, onder andere door het scheppen van een heldere en positieve structuur, het bevorderen van de kwaliteit van leerkracht-leerlingrelaties en het versterken van positieve relaties tussen leerlingen onderling. Taakspel leert leerlingen evenwel geen directe sociale vaardigheden aan. PAD daarentegen leert leerlingen emoties te herkennen en effectieve prosociale en emotionele vaardigheden toe te passen. De verschillende insteken roepen de vraag op of er sprake zou kunnen zijn van een versterkte preventieve werking als beide programma's samen zouden worden aangeboden. Taakspel creëert een gestructureerde klasomgeving waarin leerlingen zich veilig voelen. PAD bouwt hierop voort door het aanbieden van de sociaal-emotionele competenties die nodig zijn ter voorkoming van gedragsproblemen. In de Verenigde Staten loopt sinds enige tijd een pilot waarin Taakspel en PAD geïntegreerd worden aangeboden (Domitrovich et al., 2010), maar de effecten daarvan zijn nog niet gerapporteerd. Ook in ons land is een pilot verricht met een gezamenlijke aanbieding. De uitkomsten daarvan vormen het onderwerp van dit artikel.

Doel van de pilot was te onderzoeken wat de meerwaarde is van Taakspel-plus-PAD ten opzichte van alleen Taakspel en ten aanzien van een controleconditie. Er zijn drie condities gevormd: een controleconditie (geen programma gericht op preventie van gedragsproblemen), een conditie waarin alleen Taakspel is aangeboden en een conditie waarin Taakspel en PAD zijn gecombineerd. Onze belangstelling ging uit naar de volgende effectmaten: het aantal leerlingen met gedragsproblemen, de ernst van deze problemen, de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie (met name het voorkomen van conflicten en de warmte of geborgenheid die leerlingen bij hun

leerkracht ondervinden) en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In de pilot zijn drie vergelijkingen gemaakt, gericht op:

- a de meerwaarde van Taakspel ten opzichte van de controleconditie;
- b de meerwaarde van Taakspel-plus-PAD ten opzichte van de controleconditie; en
- c de meerwaarde van Taakspel-plus-PAD ten opzichte van de Taakspelconditie.

2 Onderzoeksopzet

Aan de beginmeting van het onderzoek hebben 650 leerlingen meegewerkt, verdeeld over 30 scholen. Drie jaar later bij de follow-upmeting was dit aantal afgenomen tot 382 leerlingen van 23 scholen, deels als gevolg van het feit dat scholen geen belang meer zagen in de laatste meetronde aangezien de interventie was beëindigd. Gelukkig kon achteraf worden vastgesteld dat de uitval van leerlingen waarschijnlijk geen gevolgen heeft gehad voor de vergelijkbaarheid van de drie groepen leerlingen. De scholen zijn, op een enkele uitzondering na, volgens toeval verdeeld over drie condities:

- a een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel is geïmplementeerd, evenals een jaar later in leerjaar 4 (de Taakspelconditie);
- b een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel is geïmplementeerd en een jaar later in leerjaar 4 tevens PAD (de Taakspel-plus-PAD conditie); en
- c een conditie waarin in de leerjaren 3 en 4 géén gedragsinterventieprogramma gebruikt is (de controleconditie).

De invoering van de programma's is ondersteund door medewerkers van Hogeschool Windesheim Flevoland en het Seminarium voor Orthopedagogiek. Er zijn vier meetrondes geweest: start leerjaar 3 (beginmeting), eind leerjaar 3 (tussenmeting), eind leerjaar 4 (eindmeting) en eind leerjaar 5 (follow-upmeting). Metingen zijn gedaan binnen onder andere de volgende gedragsdomeinen: gedragsproblemen, leerkracht-leerlingrelaties en sociaal-emotionele ontwikkeling. Binnen elk domein zijn twee of drie instrumenten ingezet. Voor sommige instrumenten fungeerden leraren als informant (bijvoorbeeld de Conflictschaal van de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst), voor andere schalen de leerling (bijvoorbeeld de Conflictschaal van de Young Children's Appraisal of Teacher Support).

2.1 De interventies

In de pilot zijn twee condities aangeboden: Taakspel en Taakspel-plus-PAD.

Taakspel

Taakspel is ontwikkeld voor leerlingen in de leerjaren 4 tot en met 8 van het basisonderwijs. Het programma is gericht op

- a het vermeerderen van taakgericht gedrag;
- b het verminderen van regelovertrekend gedrag bij leerlingen; en
- c het bevorderen van een positief onderwijsklimaat.

Het uiteindelijke doel is beginnend probleemgedrag bij kinderen in een vroeg stadium te verminderen en om te buigen in positief gedrag. Taakspel hanteert een groepsgerichte werkwijze, waarbij leerlingen tijdens de reguliere lessen via een spel leren zich aan klassenregels te houden. De klas wordt na een observatieperiode door de leerkracht in teams verdeeld. Leerlingen die bij elkaar in een team zitten,

stimuleren elkaar zich aan de regels te houden, zodat zij als team in aanmerking komen voor een beloning. Taakspel kan aan de situatie worden aangepast door met meer of minder regels te werken, door het langer of korter te spelen, door de beloning direct of uitgesteld te geven. De leerkracht leert vooral aandacht te besteden aan gewenst gedrag. De leerlingen leren op deze manier dat ze aandacht krijgen als ze gewenst gedrag laten zien. De implementatie van Taakspel verloopt in drie fasen, elk met een duur van ongeveer drie maanden.

- In de invoeringsfase wordt het spel geïntroduceerd bij de leerlingen met behulp van uitgewerkte introductielessen. De leerlingen stellen samen met de leerkracht positieve regels op en verzinnen beloningen die passend zijn voor de klassensituatie. Vervolgens wordt het spel drie keer per week gespeeld. Het is belangrijk dat het zo gespeeld wordt dat iedereen kan winnen.
- In de uitbreidingsfase wordt Taakspel steeds langer en in verschillende onderwijssituaties gespeeld.
- In de generalisatiefase wordt vooral aandacht besteed aan het in stand houden van de effecten van Taakspel, ook wanneer het spel niet gespeeld wordt.

Bij het spelen van Taakspel maakt de leerkracht gebruik van een materialendoos met onder andere een docentenhandleiding, pictogrammen en observatieformulieren. Taakspel wordt gespeeld tijdens gewone lees-, taal- of rekenlessen. In aanmerking komen lesmomenten van zelfstandig werken en instructie. De klas wordt na een observatieperiode door de leerkracht in teams verdeeld. De leerlingen met veel regelovertrekend gedrag worden verdeeld over de teams, zo ook de leerlingen met matig of geen regelovertrekend gedrag. Voor iedere onderwijssituatie bedenken leerlingen en leerkrachten positief geformuleerde regels, regels die gewenst gedrag omschrijven. De leerlingen houden zich gedurende de afgesproken tijd aan drie afgesproken regels. De leerkracht geeft daarvoor complimenten. Wanneer een leerling een afgesproken regel overtreedt, pakt de leerkracht een kaart weg. De leerkracht reageert verder niet op het regelovertrekende gedrag. De leerlingen zitten in teams bij elkaar en mogen elkaar helpen zich aan de regels te houden. Wanneer de teams kaarten overhouden, hebben ze gewonnen. Ze krijgen dan een beloning die ze zelf hebben bedacht. De leerlingen kunnen sparen voor een grotere beloning door op een poster kruisjes te zetten of stickers te plakken. Het spel wordt maximaal drie keer per week gespeeld.

Taakspel-plus-PAD

PAD is bedoeld voor leerlingen van vier tot en met twaalf jaar in het primair onderwijs of op scholen voor speciaal onderwijs. Het is een klassikaal leerplan waarmee scholen op systematische en planmatige wijze de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen kunnen bevorderen. Het leerplan bestaat uit zeven mappen met in totaal 161 lessen voor de leerjaren 1/2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8. Het leerplan kent vier hoofdthema's: Zelfbeeld, Zelfcontrole, Emoties en Probleemoplossen.

Onder het thema Zelfbeeld worden activiteiten ondernomen om elk kind een positief zelfbeeld te laten opbouwen. Bij het thema Zelfcontrole leren leerlingen een driestapsprocedure om zichzelf weer onder controle te krijgen in situaties waarin boosheid, verdriet of angst de overhand dreigen te krijgen. In het thema Emoties wordt leerlingen geleerd om emoties bij anderen en bij zichzelf te onderkennen. Bij het thema Probleemoplossen ligt het accent op het leren oplossen van persoonlijke en sociale moeilijkheden die leerlingen in het dagelijks leven kunnen tegenkomen. De gezamenlijke aanbieding van Taakspel en PAD is alleen in het vierde leerjaar

gedaan. Om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke programma's te blijven hebben we ervoor gekozen de programma's gescheiden aan te bieden. Wat betreft Taakspel is sprake van een invoering in dezelfde drie fasen als hiervoor aangegeven: de invoeringsfase, de uitbreidingsfase en de generalisatiefase. Weliswaar zullen bijna alle leerlingen bekend zijn met Taakspel - zij kregen het programma al in het derde leerjaar aangeboden - maar voor de meeste van hun leerkrachten geldt dat niet. Voor hen is het een nieuw programma, hetgeen een belangrijk argument oplevert om het werken met Taakspel ook in het vierde leerjaar weer zorgvuldig en vanaf het begin op te bouwen. De PAD-lesmap voor het vierde leerjaar bevat 24 uitgewerkte lessen. Omdat de leerlingen in deze conditie geen ervaring hebben met de eerdere PAD-lessen uit het derde leerjaar, is ervoor gekozen om eerst enkele lessen uit het derde leerjaar aan te bieden, namelijk de lessen 3, 4, 7-10, 22 en 23. Vanaf de herfstvakantie komen dan de lessen uit het vierde leerjaar aan bod. Vier daarvan hebben we laten vervallen: de lessen 1, 12, 20 en 24. In totaal besloeg het PAD-deel derhalve geen 24 lessen, maar 28 lessen. De lessen zijn zo gekozen dat alle vier de hoofdthema's (zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleemoplossen) voldoende aan bod kwamen. In de instructies aan de leerkrachten is ervan uitgegaan dat de eerste elf PAD-lessen samenvallen met de invoeringsfase van Taakspel (vanaf de herfst- tot de kerstvakantie), dat de volgende zeven PAD-lessen samenvallen met de uitbreidingsfase van Taakspel (tussen de kerst- en de voorjaarsvakantie) en dat de laatste tien lessen samenvallen met de generalisatiefase van Taakspel (vanaf de voorjaars- tot de zomervakantie).

2.2 Meetinstrumenten

In dit artikel concentreren we ons op drie domeinen van uitkomst: gedragsproblemen (zowel de ernst als het aantal leerlingen met gedragsproblemen), de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie en de sociale ontwikkeling. Binnen deze domeinen zijn acht instrumenten afgenomen (zie Tabel 1).

Tabel 1 **Overzicht gebruikte meetinstrumenten**

Domein	Meetinstrument	Informant	Voorbeeldvraag
Gedragsproblemen	SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, leerkrachtversie, totaalscore)	Leerkracht	'Deze leerlingen heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten.'
Gedragsproblemen	PBSI (Problem Behavior at Schools Interview)	Leerkracht	'Deze leerling huilt of is verdrietig op school.'
Leerkracht-leerlingrelatie	LLRV-conflict (Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst, conflictschaal)	Leerkracht	'Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.'
Leerkracht-leerlingrelatie	Y-CATS (Young Children's Appraisal of Teacher Support, subschaal Conflict)	Leerling	'Mijn juf/meester zegt vaak dat ik iets fout doe.'
Leerkracht-leerlingrelatie	Y-CATS (Young Children's Appraisal of Teacher Support, subschaal Warmte)	Leerling	'Mijn juf/meester vindt mijn familie aardig.'
Sociaal-emotionele ontwikkeling	SEQ (Social Experiences Questionnaire, subschaal Fysiek)	Leerkracht	'Kinderen dreigen de vriendschap met dit kind te verbreken als die niet doet wat ze willen.'
Sociaal-emotionele ontwikkeling	SEQ (Social Experiences Questionnaire, subschaal Relationeel)	Leerkracht	'Wordt geschopt of geslagen door klasgenoten.'
Sociaal-emotionele ontwikkeling	HSCS (Head Start Competence Scale)	Leerkracht	'Deze leerling kan omgaan met woede of frustratie.'

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) is een screeningsinstrument waarmee de perceptie van de leerkracht betreffende de psychische problematiek en vaardigheden van kinderen gemeten wordt (Goodman, 1997). We maakten gebruik van de totaalscore die is opgebouwd uit vier subschalen (emotionele symptomen, gedragsproblemen, hyperactiviteit en problemen met leeftijdsgenoten). De totaalscore bestaat uit 20 vragen die beantwoord worden op een 5-puntsschaal (van ‘helemaal onjuist’ tot ‘helemaal juist’).

PBSI (Problem Behavior at Schools Interview) is een instrument waarmee de perceptie van de leerkracht betreffende gedragsproblematiek van leerlingen wordt gemeten (Erasmus Medical Center, 2000). We maakten gebruik van de totaalscore, die is opgebouwd uit vijf subschalen (angst, ADHD, ODD, depressiviteit en gedragsstoornis). De vragenlijst bestaat uit 30 items die door de leerkracht worden beantwoord op een vijfpuntsschaal (‘nooit’, ‘zelden’, ‘soms’, ‘vrij vaak’, ‘vaak’). Dit instrument is alleen gebruikt in de vierde meetronde, namelijk als vervanging van de SDQ.

LLRV-conflict (Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst) is een instrument waarmee de perceptie van leerkrachten inzake hun relatie met afzonderlijke leerlingen vastgesteld kan worden (Koomen, Verschueren & Pianta, 2011). De vragenlijst resulteert in een indicatie van de algemene kwaliteit van de relatie en van specifieke relatiepatronen. We hebben alleen gebruikgemaakt van de schaal Conflict. Deze bestaat uit vijf vragen (negativiteit, conflicten, onvoorspelbaarheid, boosheid, dwingend gedrag, gebrek aan effectiviteit).

Y-CATS (Young Children’s Appraisal of Teacher Support) is een vragenlijst waarbij de perceptie van leerlingen inzake hun relatie met de groepsleerkracht in kaart gebracht wordt (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2001). De vragenlijst resulteert in een indicatie van de perceptie van de mate conflict en warmte die het kind ervaart bij de leerkracht, weergegeven in twee subschalen. De subschalen Conflict en Warmte bestaan respectievelijk uit tien en elf stellingen, waarbij leerlingen de keuze hebben tussen ‘eens’ en ‘oneens’. Leerlingen krijgen een stelling te horen en maken hun keuze kenbaar door deze stelling dan wel in de vuilnisbak (oneens) of in de kluis (eens) te stoppen.

SEQ (Social Experiences Questionnaire) is opgesteld om de perceptie van de leerkracht inzake de victimisatie of het slachtofferschap van individuele leerlingen vast te stellen (Crick & Grotpeter, 1996). Wij gebruikten een verkorte versie van deze vragenlijst, bestaande uit zes vragen. De vragenlijst bestaat uit twee subschalen: Relationale victimisatie (drie items) en Fysieke victimisatie (drie items).

HSCS (Head Start Competence Scale) is een instrument waarmee de perceptie van leerkrachten inzake de sociale en emotionele vaardigheden van leerlingen in kaart gebracht wordt (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2001). Wij maakten gebruik van een verkorte versie, bestaande uit acht vragen, te beantwoorden op een vijfpuntsschaal (‘helemaal niet waar’ tot ‘zeker waar’).

2.3 De implementatie van de interventies

In het eerste onderzoeksjaar - schooljaar 2011-2012 - bevonden de leerlingen zich in leerjaar 3. In twee condities is dat jaar Taakspel ingevoerd. De implementatie is ondersteund door gecertificeerde medewerkers van Windesheim Flevoland en het

Seminarium voor Orthopedagogiek. Deze hebben verspreid over het schooljaar - conform de invoeringseisen van Taakspel - maximaal tien coachingsbezoeken per schoolklas afgelegd. Leraren hebben zelf geregistreerd hoe vaak ze met hun klas Taakspel hebben gespeeld. Het streven is geweest om dat driemaal per week te doen. Uit logboekgegevens van de leraren blijkt dit streven in grote lijnen gerealiseerd te zijn, óók als we verdisconteren dat de invoering pas na de herfstvakantie gestart kon worden. Vanaf de herfstvakantie tot aan de zomervakantie hebben leraren 35 effectieve schoolweken gehad om Taakspel te spelen, met een theoretisch maximum van 105 spelmomenten (namelijk 35 weken met per week drie spelmomenten). Het totaal aantal daadwerkelijke spelmomenten bedroeg gemiddeld 62. Tussen de klassen in beide condities (Taakspel, Taakspel-plus-PAD) waren de verschillen klein en niet statistisch significant.

De implementatie van Taakspel een jaar later in leerjaar 4 laat ongeveer hetzelfde beeld zien. Ook in dit schooljaar is de invoering pas na de herfstvakantie gestart. Dat heeft tot gevolg gehad dat voor de implementatie effectief 32 schoolweken beschikbaar zijn geweest, resulterend in een theoretisch maximum van 96 spelmomenten (32 schoolweken met elk drie spelmomenten). Het totaal aantal daadwerkelijke spelmomenten volgens opgave van de leerkrachten bedroeg gemiddeld omstreeks 58. Tussen de klassen in de twee condities waren de verschillen klein en statistisch niet significant.

Over de implementatie van de PAD-lessen in leerjaar 4 zijn geen logboekgegevens verzameld. We kunnen bijgevolg alleen afgaan op algemene indrukken van de schoolbegeleiders die de leraren begeleiding hebben gegeven. Deze indrukken wijzen uit dat het merendeel van de leerkrachten nauwgezet de implementatie van de PAD-lessen heeft doorgevoerd: zij hebben conform de opdrachten in de handleiding de aangewezen PAD-lessen gegeven. Van twee van de twaalf leerkrachten is bekend dat zij alleen enkele elementen uit het PAD-leerplan (PAD-kind van de dag en de kalmeringstechniek 'padden') hebben overgenomen, omdat zij de lessen ter ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling te tijdsintensief vonden.

in de praktijk is er scholen veel aan gelegen het percentage gedragsgeïndiceerde leerlingen omlaag te brengen in plaats van te laten stijgen

3 Resultaten

3.1 Domein gedragsproblemen

Op het domein gedragsproblemen zijn in de loop van de interventie meerdere verschillen tussen de drie condities ontstaan. Bij de tussenmeting na het eerste jaar ontstond er een verschil tussen enerzijds de Taakspel-en-PAD conditie en anderzijds de controleconditie en de Taakspelconditie. Leerlingen in de Taakspel-en-PAD conditie hadden ernstiger gedragsproblemen dan leerlingen in de beide andere condities. Dit verschil is onverklaard, aangezien de leerlingen in beide interventiecondities op dat moment dezelfde interventie achter de rug hadden, namelijk één jaar Taakspel, terwijl hun startpositie op de beginmeting niet verschillend was. Vanaf de eindnaar de follow-upmeting was er een stabilisatie van effecten te zien. Leerlingen in de Taakspelconditie hadden minder ernstige gedragsproblemen dan leerlingen in de controlegroep. En leerlingen in de Taakspel-plus-PAD conditie hadden nóg minder ernstige gedragsproblemen dan in beide andere condities. Deze bevinding

was in lijn met de verwachtingen bij de start van het onderzoek. Het laat zien dat leerlingen die twee jaar Taakspel achter de rug hebben minder ernstige gedragsproblemen vertonen dan leerlingen in klassen waar geen specifieke gedragsinterventie heeft plaatsgevonden (controlegroep). Leerlingen die een jaar Taakspel en een jaar Taakspel én PAD - de Taakspel-plus-PAD conditie - hebben gekregen, vertonen nog minder ernstige gedragsproblemen dan de leerlingen die alleen Taakspel hebben gekregen. Dit geldt voor de eindmeting, maar ook voor de follow-upmeting, waarbij in het tussenliggende jaar geen interventie is toegepast.

Omdat voor de SDQ normscores beschikbaar zijn, konden we de effecten van de interventies ook nog op een andere manier bestuderen, namelijk door te focussen op het aantal leerlingen met een indicatie voor gedragsproblemen. Daartoe hebben we alle leerlingen met een licht verhoogd tot en met een erg hoog risico samengenomen. In Tabel 2 is te zien dat het percentage leerlingen met een indicatie voor gedragsproblemen op de beginmeting in alle drie de condities ongeveer gelijk is, namelijk tussen de 31 procent in de controlegroep en 41 procent in de Taakspel-plus-PAD conditie. Absoluut gezien zijn de percentages weliswaar vrij hoog, maar dat is een gevolg van de zelfselectie die is opgetreden bij de start van het onderzoek. Op de tussenmeting was in alle drie de condities een lichte, niet significante, teruggang te zien van het percentage leerlingen met een gedragsindicatie, het minst in de controleconditie. Maar op de eindmeting waren er significante verschillen ontstaan ten gunste van de twee interventiecondities, terwijl het verschil tussen de beide interventiecondities statistisch niet significant bleek te zijn. Uitgedrukt als kansverhoudingen bleek dat een leerling in de controleconditie op de eindmeting 1,86 keer zoveel kans had op een gedragsindicatie als een leerling in de Taakspelconditie, en zelfs 2.76 keer zoveel kans op een gedragsindicatie als een leerling in de Taakspel-plus-PAD conditie. Statistisch gezien mogen deze verschillen weliswaar significant maar toch bescheiden zijn. Evenwel in de praktijk is er scholen veel aan gelegen het percentage gedragsgeïndiceerde leerlingen omlaag te brengen in plaats van te laten stijgen.

Tabel 2 **Percentage leerlingen met een indicatie voor gedragsproblemen**

Conditie	M1 (Begin) n = 650 leerlingen	M2 (Tussen) n = 582 leerlingen	M3 (Eind) n = 551 leerlingen
Controle	31	26	48
Taakspel	38	24	33
Taakspel-en-PAD	41	28	25
Totaal	38	26	33

Noot: De percentages zijn berekend over het aantal leerlingen per meetmoment per conditie.

3.2 De andere domeinen

Op het domein 'kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelaties' zijn op de begin-, tussen- en follow-upmeting geen verschillen tussen de condities ontstaan. Opvallend is dat tijdens de eindmeting zowel in de perceptie van de leerkrachten als in die van de leerlingen meer conflicten werden waargenomen bij de leerlingen in de controlegroep dan bij de leerlingen in de interventiecondities. Er was geen sprake van een verschil op de subschaal Warmte tussen de drie groepen op deze meting. Deze resultaten lijken erop te wijzen dat na het spelen van twee jaar Taakspel dan wel Taakspel en PAD zowel leerkrachten als leerlingen minder conflict ervaren in hun

relatie. Dit is echter geen blijvend effect, want bij de follow-upmeting waren verschillen tussen de condities weer verdwenen.

Op het domein ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’ was er bij de beginmeting een onverklaard verschil tussen leerlingen in de controlegroep en leerlingen in de beide interventiegroepen, ten gunste van de controlegroep. Deze verschillen waren te zien op alle drie de instrumenten in dit domein. Na twee jaar, op de eindmeting, was het effect omgedraaid. Leerlingen in de interventiegroepen lieten minder relationele en fysieke victimisatie zien dan leerlingen in de controlegroep. Dit effect was voor de Taakspelconditie niet duurzaam, want op de follow-upmeting lieten alleen de leerlingen in de Taakspel-plus-PAD conditie minder victimisatie zien. De ontwikkeling in emotionele competentie zoals gemeten met de HSCS viel grotendeels samen met het beeld op de victimisatieschalen, met dit verschil dat nu alleen nog leerlingen in de Taakspel-plus-PAD conditie in het voordeel waren ten opzichte van de controlegroep. Ook dit effect is duurzaam en terug te zien in de follow-upmeting.

4 Conclusies en discussie

Al met al biedt Taakspel-plus-PAD dus nog net iets gunstiger resultaten dan Taakspel alleen: minder ernstige gedragsproblemen, iets minder leerlingen met geïndiceerde gedragsproblemen (al is dit verschil niet significant) en een gunstiger sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze laatste uitkomst heeft waarschijnlijk als achtergrond dat het PAD-programma leerlingen direct sociaal-emotionele vaardigheden aanbiedt. PAD leert leerlingen emoties te herkennen en effectief prosociale en emotionele vaardigheden toe te passen.

We kunnen ons voorstellen dat leerkrachten opzien tegen de invoering van twee programma’s tegelijk. De ervaringen in het onderzoek hebben evenwel geleerd dat het haalbaar is om beide programma’s naast elkaar te gebruiken. Op het moment dat de leerlingen en de leerkracht bekend zijn met Taakspel, kost het spelen hiervan niet veel extra moeite. De PAD-lessen worden ervaren als een waardevolle aanvulling met weinig extra voorbereidingstijd en direct zichtbaar resultaat. Desalniettemin is het waarschijnlijk zinvol ontwikkelingswerk te entameren, gericht op een integratie van de werkzame bestanddelen van Taakspel en PAD, zoals in de V.S. inmiddels is gedaan (Domitrovich et al., 2010). Het PAD-leerplan is in licentie bij het Seminarium voor Orthopedagogiek. Experts aldaar zouden met hun Amerikaanse partners de integratie van Taakspel en PAD vorm kunnen geven. Vanzelfsprekend is vervolgens nieuw onderzoek nodig om de effectiviteit van het geïntegreerde programma proefondervindelijk vast te kunnen stellen.

We bepleiten daarnaast vervolgonderzoek naar nog enkele andere kwesties die te maken hebben met de generaliseerbaarheid van de conclusies in nieuwe contexten.

We denken allereerst aan de duur van de interventies. In het onderzoek duurden deze ‘slechts’ twee jaar. Het is de vraag wat er zou gebeuren als Taakspel ook in de hogere leerjaren van de basisschool, vanaf leerjaar 5 tot en met leerjaar 8, aangeboden zou worden. Zouden de effecten dan misschien nog wat sterker blijken te zijn? Een ordelijk klasklimaat is in beginsel in alle leerjaren evenzeer van belang. Het is eigenlijk zonde om effectieve routines die in een voorafgaand leerjaar opgebouwd zijn, in volgende leerjaren los te laten of te laten versloffen. Hetzelfde geldt natuurlijk voor PAD, dat een compleet leerplan, inclusief lessen sociaal-emotionele competenties, biedt vanaf leerjaar 1 tot en met 8.

Vragen zijn er ook ten aanzien van de effectiviteit van de programma's op scholen waar gedragsproblematiek een veel minder voorkomend fenomeen is. Waar weinig leerlingen gedragsproblemen vertonen, valt er in dat opzicht logischerwijs weinig winst meer te behalen. Anderzijds, er zullen weinig scholen zijn waar gedragsproblemen *niet* de kop opsteken, zeker nu passend onderwijs op alle basisscholen is doorgevoerd en men dus ondersteuning moet kunnen bieden aan een veelheid aan gedrags- en emotionele problematieken.

Tot slot, over de effecten op de schoolvorderingen van leerlingen kunnen we op grond van het eigen onderzoek weinig zeggen, simpelweg omdat we er geen aandacht aan hebben besteed. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat zulke effecten oninteressant zouden zijn of dat we er nog niets over weten. Uit onderzoek elders blijkt dat Taakspel een positief, zij het bescheiden effect heeft op schoolprestaties van leerlingen (zie de review van Korpershoek, Van Kuijk, Harms, De Boer & Doolaard, 2014). En uit een invloedrijke Amerikaanse metastudie komt naar voren dat programma's voor sociaal-emotioneel leren, waaronder PAD, niet alleen gunstige effecten hebben op het sociaal-emotionele domein, maar ook doorwerken in de schoolprestaties voor lezen, taal en rekenen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). We zouden graag willen weten wat het effect is van Taakspel-plus-PAD op de schoolprestaties van kinderen, liefst gekoppeld aan een interventie die doorloopt tot en met leerjaar 8. Onze veronderstelling is dat deze interventie leidt tot vermindering van ordeverstoring gedrag, wat een gunstig effect heeft op de werkhouding en de effectieve leertijd, wat vervolgens een gunstig effect heeft op de schoolvorderingen.

NOOT

- ¹ Het onderzoek is gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in het kader van de prijsvraag Onderwijsbewijs, een programma om het evidence-based werken in het onderwijs te versterken (project ODB10013). Het onderzoek is mede ontworpen en uitgevoerd met hulp van prof. dr. P.A.C. van Lier (Vrije Universiteit Amsterdam), prof. dr. R.J. Oostdam (Hogeschool van Amsterdam, Universiteit van Amsterdam) en dr. C.W. van Overveld (Seminarium voor Orthopedagogiek). De implementatie van de programma's Taakspel en PAD is ondersteund door medewerkers van de Hogeschool Windesheim Flevoland en het Seminarium voor Orthopedagogiek.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvodigitaal.nl> - november - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Myrthe Haster is junior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.



Henk Blok (contactauteur) is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
E-mail: hblok@kohnstamm.uva.nl



Kees van Overveld is hoofddocent en coördinator van het Expertisecentrum Gedrag bij het Seminarium voor Orthopedagogiek.



Pol van Lier is hoogleraar Ontwikkelingspsychologie bij de Vrije Universiteit, Amsterdam.



Ron Oostdam is directeur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, lector Maatwerk in leren en instructie, beide van de Hogeschool van Amsterdam en hoogleraar Onderwijsleerprocessen aan de Universiteit van Amsterdam.