

2016

Effectmeting Breingeheimen bij eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg.



Naomi Otten – 303657
Saxion AMA – Toegepaste Psychologie
4-7-2016, te Deventer

BREINGEHEIMEN

Een effectmeting van de sociale vaardigheidstraining Breingeheimen bij eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg.

Student:	Naomi Otten – 303657
Vak:	Afstudeerscriptie
Opdrachtgever:	A. Stegeman - orthopedagoog van De Dikkenberg
1 ^e Begeleider:	J. Veldhuijzen
2 ^e Begeleider:	G. Roemer
Opleiding:	Saxion AMA – Toegepaste Psychologie
Datum en plaats:	4-7-2016, te Deventer

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie 'Effectmeting Breingeheimen bij eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg' van Naomi Otten. Deze scriptie is geschreven in het kader van het afstudeerproject binnen de bacheloropleiding Toegepaste Psychologie van de Academie Mens en Arbeid te Deventer. De inhoud is een weergave van het onderzoek naar het effect van Breingeheimen bij eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg, onderdeel van scholengemeenschap Wolfsbos. Van februari 2016 tot en met juli 2016 heeft dit onderzoek plaatsgevonden en is deze scriptie tot stand gekomen. In dit onderzoek wordt de mannelijke schrijfvorm gehanteerd, waar hij staat kan ook zij worden gelezen wat betreft de leerlingen.

Ervaringen tijdens een eerdere stageperiode hebben geleid tot het ontstaan van dit onderzoek. Door gebrek aan een duidelijke en gestructureerde sociale vaardigheidstraining (SOVA-training), was er vraag naar een SOVA-training die hier wel aan voldoet (A. Stegeman, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2015). Tevens moet deze geschikt zijn voor de desbetreffende doelgroep, namelijk leerlingen met leerproblematiek, gedragsproblematiek en/of sociaal-emotionele problematiek. Samen met mijn opdrachtgevers A. Stegeman (orthopedagoge), A. Drenth (teamleider) en P. Wesdorp (zorgcoördinator) is dit onderzoek vormgegeven. Tevens waren zij gedurende het proces bereikbaar voor vragen en feedback. Bij deze wil ik hen bedanken voor het mogelijk maken van het onderzoek, de fijne begeleiding en de ondersteuning tijdens dit traject. Daarnaast wil ik dhr. G. Roemer en dhr. J. Veldhuijzen bedanken voor hun duidelijke feedback, begeleiding en ondersteuning. Tot slot wil ik de leerlingen, ouders en mentoren bedanken voor hun medewerking.

Naomi Otten
4 juli, 2016

Verklarende woordenlijst

1. SOVA-training: Sociale vaardigheidstraining.
2. LWOO: Leerweg Ondersteunend Onderwijs. Extra begeleiding bij het onderwijs. Een leerling komt hiervoor in aanmerking als hij een leerachterstand heeft op ten minste twee van de vier domeinen (inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen en spellen), een IQ tussen de 75 en 90 of sociaal-emotionele problematiek als het IQ tussen de 91 en 120 ligt.
3. NIZW: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn.
4. SAQI: School Attitude Questionnaire Internet. Een vragenlijst om in kaart te brengen hoe een leerling school ervaart. Dit wordt gemeten aan de hand van het zelfvertrouwen, de motivatie voor schoolvakken en tevredenheid met school (SAQI, z.j.).
5. LVT: LeerVoorwaardenTest. Met deze test kan gekeken worden of een leerling belemmerd of bevorderd wordt op school in de ontwikkeling van zijn cognitieve vermogens. Hierbij is onderscheid tussen cognitieve condities (directe leervoorwaarden) en sociaal-emotionele condities (indirecte leervoorwaarden) (Testweb, 2016).
6. SVL: SchoolVragenLijst
7. SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.
8. COTAN: Commissie testaangelegenheid Nederland. Deze commissie beoordeelt de testconstructie, kwaliteit van het testmateriaal en handleiding, de normen, betrouwbaarheid, begrips- en criteriumvaliditeit van psychodiagnostische instrumenten (SAQI, z.j.)

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Verklarende woordenlijst	4
Samenvatting	7
Hoofdstuk 1: Inleiding	8
§1.1 De opdrachtgever	8
§1.2 De aanleiding	8
§1.3 Onderzoeksvraag	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	11
§2.1 Sociale vaardigheden	11
§2.3 Sociale vaardigheidstraining	13
§2.4 Effectmetingen sociale vaardigheidstraining	14
§2.5 Conceptueel model	15
§2.6 Verwachtingen	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden	17
§3.1 Onderzoeksopzet	17
§3.2 Onderzoeksdoelgroepen	17
§3.3 Onderzoeksinstrumenten	18
§3.4 Onderzoeksprocedures	19
§3.5 Hypothesen en statistische analyses	20
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	21
§4.1 Respons	21
§4.2 Data analyse	21
§4.2.1 Resultaten hypothese 1	21
§4.2.2 Resultaten hypothese 2	22
§4.2.3 Resultaten hypothese 3	23
§4.2.4 Resultaten hypothese 4	24
Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen	26
§5.1 Conclusies	26
§5.1.1 Antwoord per deelvraag	26
§5.1.2 Antwoord op onderzoeksvraag	27
§5.2 Discussie	27
§5.3 Aanbevelingen	28
Literatuurlijst	30
Bijlage 1: Brief voor ouders met LVT	34
Bijlage 2: Mail voor ouders bij nameting	38
Bijlage 3: Scores SAQI leerlingen 1A en 1B	39

Bijlage 4: Thema's Breingeheimen	43
Bijlage 5: Data-analyse	44
5.1 Gegevens ingevoerd SPSS:	44
5.2 Cronbach's alfa:	44
5.3 Effectmeting SAQI:	44
5.4 Effectmeting LVT ouders en mentoren:	49
5.4.1 Ouders:	50
5.4.2 Mentoren:	55
5.5 Hypothese 4 toetsing:	60
Bijlage 6: Stappenplan vervolgonderzoek	62
Bijlage 7: Eigen werkverklaring	63

Samenvatting

Dit onderzoek, in opdracht van de Dikkenberg te Hoogeveen, betreft een effectmeting omtrent de SOVA-training Breingeheimen. Op zoek naar een adequate SOVA-training voor eerstejaars leerlingen gediagnosticeerd met gedragsproblematiek, leerproblematiek en sociaal-emotionele problematiek, is onderzocht of Breingeheimen tot de gewenste effecten leidt en bij deze doelgroep past. De centrale onderzoeksvraag luidde derhalve: in hoeverre heeft Breingeheimen effect op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg? Belangrijk is dat de methode praktijkgericht is en niet te veel theoretisch. Daarnaast moet het toepasbaar zijn op vmbo niveau.

Het begrip sociale vaardigheden is breed, maar in de kern gaat het om contact kunnen maken met anderen. In de huidige maatschappij heeft men in elke situatie contact met anderen. Daarnaast tonen diverse onderzoeken aan dat sociaal vaardige mensen op de korte en lange termijn meer successen behalen dan sociaal onvaardige mensen. Het is daarom belangrijk dat men hierin wordt ondersteund als die vaardigheden ontbreken. Effecten van SOVA-trainingen, met name in het onderwijs, zijn moeilijk onderling te vergelijken, omdat zij verschillende theoretische uitgangspunten en doelstellingen hebben. Vaak wordt de omschrijving van het (gewenst) sociaal gedrag vaag gehouden of trekt men het heel breed. Effectmetingen bij SOVA-training wordt in Nederland weinig gedaan. De effectstudies die gedaan zijn, laten vooral effect zien op de korte termijn en tonen aan dat het aangeleerde gedrag moeilijk te generaliseren is naar dagelijkse situaties.

Middels effectmeting, een kwantitatieve onderzoeksmethode, zijn de verschillen tussen de voor- en nameting in kaart gebracht. Om eventuele effecten in beeld te brengen zijn bij de leerlingen (n=27) de basisschalen Plezier op school, Sociaal aanvaard voelen, Relatie met de leerkrachten en Sociale vaardigheid van de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI) gehanteerd. Bij de ouders (n=25) en de mentoren (n=2) de basisschalen Sociale oriëntatie, Sociale positie in de groep, Relatie met de leerkracht en Relatie met medeleerlingen van de LeerVoorwaardenTest (LVT). De twee mentoren hebben de LVT ingevuld over alle 28 leerlingen.

Met behulp van de analyses via SPSS, de t toets voor gekoppelde steekproef en de rangtekentoets van Wilcoxon, zijn bij de leerlingen geen statistisch significante verschillen gemeten. De leerlingen voelen zich niet meer of minder sociaal vaardig sinds het volgen van Breingeheimen. Bij de ouders en mentoren zijn wel enkele statistische significante verschillen gemeten, maar dit is te weinig om te kunnen stellen dat de leerlingen sociaal vaardiger zijn geworden na het inzetten van Breingeheimen. Daarnaast zijn de schaalgemiddelden bij de leerlingen, ouders en mentoren niet veranderd bij de nameting ten opzichte van de voormeting.

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat Breingeheimen geen effect heeft op de ontwikkeling van de eerstejaars leerlingen hun sociale vaardigheden. Echter, in dit onderzoek zijn enkele factoren die de resultaten wellicht negatief hebben beïnvloed. Het feit dat Breingeheimen maar elf weken is ingezet, wat mogelijk te kort is, de kleine steekproef en het inzetten van de methode zonder handleiding, kunnen mogelijk de oorzaak zijn van het feit dat Breingeheimen geen effect heeft op de sociale vaardigheden van de leerlingen. Hierom wordt aangeraden om eerst meer inzicht te krijgen in Breingeheimen, kan deze methode op een interactieve manier worden ingezet? Zo ja, dan moet de methode nogmaals gegeven worden, maar dan een heel schooljaar. Waarbij wederom een effectmeting wordt gedaan. Mocht dit niet mogelijk zijn, dan wordt aanbevolen om onderzoek te doen naar een SOVA-training die aansluit bij de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg.

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de opdrachtgever en de aanleiding van het onderzoek met de vanuit die aanleiding voortvloeiende centrale onderzoeksvraag, deelvragen en doelstellingen. Tevens wordt een vooruitblik geworpen op de volgende hoofdstukken.

§1.1 De opdrachtgever

De Dikkenberg is een middelbare school dat deel uitmaakt van de Regionale Scholen Gemeenschap Wolfsbos te Hoogeveen. Deze school biedt alle leerwegen aan binnen het vmbo met leerweg ondersteunend onderwijs (lwoo). Leerlingen volgen hier geen vier maar vijf jaar onderwijs, zodoende krijgen zij de mogelijkheid om eventuele leerachterstand(en) in te halen. Van origine is de Dikkenberg een school voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, het oude LOM-onderwijs. Sinds dit is afgeschaft is de Dikkenberg regulier onderwijs geworden, maar wel voor leerlingen die extra zorg behoeven. Deze extra zorg kan betrekking hebben op leerproblemen (o.a. taal- of rekenproblemen), gedragsproblemen en/of problemen op sociaal-emotioneel gebied. Door middel van kleine klassen, een kleine locatie, leerlinggericht werken en werken vanuit een handelingsplan, wordt deze zorg gerealiseerd. Dit wordt het basiszorgaanbod genoemd en kan uitgebreid worden met extra aandacht van een mentor, vakdocent of onderwijsassistent. Tevens is er veel pedagogische ondersteuning, zoals een faalangstreductie-programma, weerbaarheids- en SOVA-training, motorische ondersteuning en ouderbegeleiding eventueel met ondersteuning van schoolmaatschappelijk werk of de schoolpsycholoog. Tot slot heeft de Dikkenberg een zorgteam, in dit team zitten meerdere professionals om de vooruitgang en het welzijn van de leerlingen te waarborgen. Mocht deze extra zorg niet voldoende zijn, dan is het mogelijk om hulp van buitenaf in te schakelen (Schoolplan 2012-2016, 2012; Schoolondersteuningsprofiel 2015-2016, 2016; RSG Wolfsbos, z.j.).

Deze extra ondersteuning is van belang, omdat het leerlingen zijn waarbij lage prestatiemotivatie, negatieve faalangst of sociaal-emotionele instabiliteit is vastgesteld. Met behulp van de extra ondersteuning wordt getracht ze te leren om zich staande te houden in de maatschappij en ze klaar te stomen voor een vervolgstudie. Hiervoor zijn een aantal vaardigheden nodig, waarbij de school op basis van Passend Onderwijs ondersteuning en hulp moet bieden bij het ontwikkelen ervan (PassendOnderwijs, z.j.). Leerlingen moeten namelijk kritisch kunnen denken, probleemoplossende vaardigheden hebben, sociaal vaardig zijn, beschikken over aanpassingsvermogen en kunnen samenwerken. Deze vaardigheden worden ook wel 21-eeuwse vaardigheden genoemd. Alle leerlingen zouden deze vaardigheden moeten beheersen als zij van het voortgezet onderwijs komen, zowel laag als hoog opgeleide jongeren, willen zij een kans van slagen hebben op de arbeidsmarkt (Thijs, Fisser & Hoeven, 2014).

§1.2 De aanleiding

Zoals hierboven al wordt beschreven, biedt de Dikkenberg veel meer aan dan alleen onderwijs, waaronder SOVA-training. Er zijn verschillende definities van sociale vaardigheden, in dit onderzoek draait het vooral om de sociale vaardigheden zoals volgt omschreven: sociaal vaardige mensen kunnen eenvoudig hun meningen en opvattingen uiten en kunnen omgaan met confrontaties en woede. Daarnaast hebben zij inzicht in emoties, sociale situaties en netwerken, interesse voor wat anderen bezighoudt, kunnen zij duidelijk communiceren, samenwerken, nuttige relaties aangaan en deze in stand houden (Goleman, 2003; De Wit, Slot en Van Aken, 2009).

Met behulp van SOVA-training wordt getracht kinderen sociale vaardigheden eigen te maken. Hierbij leren zij door anderen te observeren en leren zij de consequenties van hen eigen gedrag (Bijstra & Nienhuis, 2003). Volgens Pepler en Rubin (1991) vertonen veel leerlingen met gedragsproblemen antisociaal gedrag. Op korte termijn kan dit leiden tot buitensluiting van leeftijdsgenoten, gebrek aan

passende sociale vaardigheden, het ontwijken van klassikale activiteiten en negatieve werkhouding in de klas. Op de lange termijn kan dit gebrek leiden tot afwijzing van leeftijdsgenoten, depressie en een laag gevoel van eigenwaarde. In hoofdstuk 2 wordt met behulp van literatuur nader ingegaan op de begrippen sociale vaardigheden, SOVA-training en het belang hiervan.

De SOVA-training, die de Dikkenberg de laatste jaren heeft gebruikt, was een zelf opgezette methode. In grote lijnen komen de thema's hiervan overeen met reeds bestaande methodieken voor SOVA-trainingen. Deze thema's hebben betrekking op het herkennen van en omgaan met emoties, gewenst en ongewenst gedrag, vrienden maken en ruzies oplossen. Er is echter nooit onderzocht of deze training effectief is voor de doelgroep: er is nooit sprake geweest van een voor- en nameting en de vooraf opgestelde individuele doelen werden nooit geëvalueerd. Recentelijk hebben stagiaires ook materiaal bij elkaar gezocht om zodoende een eigen training op te zetten, maar ook deze SOVA-training is nooit getest op doeltreffendheid. Het is dus belangrijk dat een effectmeting wordt uitgevoerd. Dit houdt in dat gemeten wordt wat de effecten zijn van X op Y, in dit geval de SOVA-training bij de leerlingen. Hierbij wordt een voor- en nameting gedaan en tussendoor vindt de training plaats, zodoende wordt bepaald of de training het gewenste effect heeft (Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid, 2012; Verhoeven, 2011; Multiscope, z.j.).

Om bovenstaande redenen heeft het zorgteam aanvraag gedaan naar een nieuwe SOVA-training die aansluit bij de doelgroep van de Dikkenberg, namelijk eerstejaars vmbo leerlingen met gedragsproblematiek, leerproblematiek of sociaal-emotionele problematiek. Veel methodieken vielen af omdat zij in dit onderzoek te veel tijd kostten in verband met de cursussen die gevolgd moesten worden. Veel SOVA-trainingen vereisen namelijk een training of cursus voor de docenten. Daarnaast is het, gezien de concentratieboog van de leerlingen, gewenst dat de methode vooral praktijkgericht is: weinig lezen en veel doen. Met deze eisen is uiteindelijk gekozen voor de methode Breingeheimen, als pilot voor de Dikkenberg. Breingeheimen is ontwikkeld door Princep Educatief door middel van hersen-, psychologisch en onderwijskundig onderzoek. Deze methode heeft lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs en mbo. Thema's als ruzie, luisteren, opkomen voor jezelf, goed voelen in de klas en wat hoort bij wel of niet sociaal zijn, komen in meerdere lessen aan bod. Deze thema's kunnen zowel klassikaal als individueel gemaakt worden. In hoofdstuk 3 kunt u meer lezen over deze methode.

In dit onderzoek worden tevens de ouders en mentoren betrokken, namelijk bij de voor- en nameting. Door hun te betrekken, kan onderzocht worden hoe zij de sociale vaardigheden van hun kinderen/leerlingen inschatten. Thuis zullen leerlingen andere sociale vaardigheden tonen dan in de schoolse setting, waardoor de verandering in sociale vaardigheden op beide fronten gemeten wordt. Het is niet zo verwonderlijk dat leerlingen in beide situaties andere sociale vaardigheden tonen, omdat sociaal vaardig zijn namelijk ook het zich kunnen aanpassen in verschillende situaties betreft, veronderstellen Jansen en Verwaal (2003). Mede daarom wordt de mentor in dit onderzoek betrokken, omdat deze ook de SOVA-training gaat geven. Op deze manier krijgen de leerlingen tweewekelijks de training aangeboden waardoor de frequentie hoog blijft en zij bekend raken met de methode.

§1.3 Onderzoeksvraag

Met behulp van dit onderzoek wordt gemeten of de methode Breingeheimen effectief is voor de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg. De onderzoeksvraag luidt derhalve:

In hoeverre heeft Breingeheimen effect op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg?

Middels de volgende deelvragen wordt deze onderzoeksvraag beantwoord:

1. Welke factoren zijn volgens de literatuur van belang voor een effectieve (SOVA-) training?
2. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de leerlingen effect op hun sociale

vaardigheden?

3. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de ouder(s)/verzorger(s) effect op de sociale vaardigheden van hun kinderen?

4. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de mentoren effect op de sociale vaardigheden van hun leerlingen?

De eerste deelvraag wordt in hoofdstuk 2 beantwoord, ondersteund met wetenschappelijke literatuur. Bij de overige deelvragen wordt gebruik gemaakt van een effectmeting, een kwantitatieve onderzoeksmethode (NJI, z.j.). Zodoende kan antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 3 wordt hier dieper op ingegaan.

Mocht blijken dat positieve effecten merkbaar zijn door zowel de leerlingen, mentoren en de ouders en Breingeheimen voldoet aan de factoren voor een effectieve training, dan kan deze methode blijvend ingezet worden. Met behulp van deze methode kunnen problemen in het kader van sociale vaardigheden vroegtijdig gesignaleerd en aangepakt worden. Elke eerstejaars leerling van de Dikkenberg zou dan in het vervolg SOVA-training krijgen met behulp van Breingeheimen. Op het moment dat deze methode niet effectief blijkt te zijn, wordt er aanbeveling gedaan op het gebied van een andere evidence based SOVA-training

§1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 staat de relevante literatuur centraal. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 de onderzoeksmethode beschreven en in hoofdstuk 4 komen de resultaten aan bod. Tot slot wordt in hoofdstuk 5 het onderzoek afgesloten met conclusies, een discussie en een aanbeveling.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.

Met behulp van wetenschappelijke literatuur wordt in dit hoofdstuk uitgebreider stilgestaan bij het begrip sociale vaardigheden en het belang hiervan. Daarnaast wordt op basis van de theorie een conceptueel model samengesteld.

§2.1 Sociale vaardigheden

Basaal gezien zijn sociale vaardigheden oogcontact maken, glimlachen, knikken, vragenstellen en vragen beantwoorden (Rao, Beidel & Murray, 2008), maar ook het herkennen van, omgaan met en gepast reageren op de emoties van anderen (empathisch vermogen) valt onder sociaal vaardig zijn (Vonk, 2009). Deze vaardigheden zijn nodig om contact te maken met anderen. Thijs et al. (2014) spreken over sociale vaardigheden die door school aangeleerd moeten worden. Kinderen leren zich in te leven in anderen, het herkennen en uiten van eigen gevoelens en hoe zij zich moeten gedragen in verschillende situaties. Als kinderen dit kunnen, zijn zij beter in staat contact te leggen in de multiculturele samenleving (Bakker, 1999). Van Lieshout en Haeslager (1995) benoemen ook het aangaan en in stand houden van relaties als sociale vaardigheden. Dit zijn de relaties met ouders, vrienden en partners. Daarnaast noemen zij vaardigheden als samenwerken, omgaan met agressie en assertief zijn. Pont (z.j.) trekt dit veel breder, hij geeft aan dat sociale vaardigheden de manier van doen is in sociale situaties. Als dit op de gewenste manier gebeurt, kunnen kinderen makkelijker contact maken en vriendschappen aangaan. Hierbij bepalen competenties zoals optimisme en zelfbewustzijn hoe vaardig een kind hierin is. Tot slot geven ook Prins (1995) en Prinsen (2009) aan dat sociaal vaardig gedrag nodig is voor sociale interacties, zowel in het werkveld als bij het spelen met anderen. Iemand die sociaal vaardig is, kan makkelijker contact maken dan iemand die dit minder beheerst.

De ontwikkeling van sociale vaardigheden wordt beïnvloed door de hechtingsrelatie tussen kind en ouder(s) (Bakker, 1999; Verschueren, 2007). Veilig gehechte kinderen hebben een realistischere kijk op zichzelf en de wereld, hierdoor durven zij meer en maken zij makkelijker contact. Het maken van contact en aangaan van nieuwe relaties heeft weer invloed op de ontwikkeling van nieuwe sociale competenties. Onveilig gehechte kinderen hebben daarentegen moeite met het aangaan van intieme en sociale relaties. Zij hebben minder zelfvertrouwen, zijn erg afhankelijk van de leerkracht en zijn onvaardig in de omgang met leeftijdsgenoten (Horeweg, 2015). Naast de hechtingsrelatie speelt de sociaal emotionele ontwikkeling eveneens een grote rol in hoe sociaal vaardig iemand is. Het belang hiervan heeft Erikson (1950) aangegeven in zijn theorie over de sociaal-emotionele ontwikkeling waarbij hij acht fasen onderscheidt en in elke fase sprake is van een conflict tussen de behoeften van het individu en de behoeften van de omgeving. Als dit goed verloopt dan ontwikkelt men een gezonde persoonlijkheid en is hij vaardig in algemene competenties. Het tegenovergestelde gebeurt wanneer deze ontwikkeling stroef verloopt (Erikson, 1950; Jansen & Verwaal, 2003). Laatst genoemde auteurs geven tevens aan dat de sociaal emotionele ontwikkeling er voor zorgt dat men steeds meer begrijpt en weet te handelen in sociale situaties. Een hoog sociaal-emotionele intelligentie (EQ) is zelfs belangrijker om te slagen in het leven dan een hoog academische intelligentie (Goleman, 1996; Gardner, 2002). Tot slot speelt ook de ontwikkeling van de sociale cognitie een rol bij sociaal adequaat gedrag. Sociale cognities zijn van invloed op sociaal gedrag, omdat gedrag voortvloeit uit de waarneming en interpretatie van een sociale situatie of gebeurtenis vanuit ieder zijn eigen referentiekader (Baanders & Van der Pligt, 1991; Vonk, 2009). Jansen en Verwaal (2003) geven wel aan dat inzicht in de situatie, begrijpen wat van je wordt verwacht en wat je van anderen kan verwachten belangrijk is. Daarnaast moet men zich kunnen verplaatsen in een ander zijn gevoelens, gedachten en bedoelingen. Op het moment dat iemand positieve ervaringen opdoet, versterkt dit het zelfvertrouwen en op de lange termijn kan men goed contact maken met anderen. Echter, als het gedrag steeds negatieve gevolgen heeft, dan heeft dit negatieve invloed op de sociale cognities van een kind en krijgt hij minder zelfvertrouwen. Uiteindelijk kunnen verstoorde

sociale cognities leiden tot agressief gedrag en sociale angst. Omgaan met anderen en positieve ervaringen opdoen, is van invloed op de ontwikkeling van kinderen (Vandereycken, Hoogduin & Emmelkamp, 2006).

Alle sociale ervaringen worden opgeslagen in een database van herinneringen, aldus Crick en Dodge (1995). Elke nieuwe sociale situatie wordt hier opgeslagen, zodat men weet hoe te reageren in een volgende soortgelijke situatie. Hierbij wordt de gebeurtenis eerst waargenomen en gezocht naar herkenning, de situatie wordt geïnterpreteerd, men gaat na wat het doel is, bereidt de actie voor, beslist en voert uit. Bij herkenning wordt de informatie uit de database gehaald en bij een nieuwe situatie wordt de nieuwe informatie aan de database toegevoegd. Sociaal gedrag is dus meer dan alleen de handeling, er gaat al een heel proces aan vooraf.

§2.2 Belang van sociale vaardigheden

Zoals hierboven omschreven zijn sociale vaardigheden onder andere nodig om contact te maken, wat nodig is om mee te komen in de maatschappij. In het dagelijks leven hebben wij altijd te maken met anderen, thuis, op school, op het werk en in onze vrije tijd (Adriaansen & Carsis, 2011). Interactie met anderen en acceptatie door leeftijdsgenoten is nodig, dit is een sociale behoefte. Baby's hebben al sociale behoeften en hoe ouder men wordt, hoe meer sociale behoeften er zijn, voorbeelden hiervan zijn intimiteit, gezelschap en erkenning. Door vriendschappen kan hierin worden voorzien (De Wit et al., 2009). Kortom, de sociale ontwikkeling is belangrijk om uiteindelijk als volwassene deel te nemen in de maatschappij (Crone, 2012). Maar niet alleen hierom zijn sociale vaardigheden van belang. Verscheidene onderzoeken tonen aan wat de gevolgen op korte en lange termijn zijn als men weinig tot geen sociale vaardigheden bezit of juist wel.

Volgens Pont (2013) is goede ondersteuning en begeleiding bij de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen erg belangrijk. Als dit onvoldoende ontwikkeld wordt, zullen kinderen zich onveilig voelen en niet lekker in hun vel zitten. Dit heeft invloed op het schoolse leren en presteren. Sociale vaardigheden zijn van invloed op ons gevoel van eigenwaarde, welzijn en mate van zelfwaardering. Hoe meer hier sprake van is, des te eerder wordt geluk ervaren (Bijstra, Van der Kooi, Bosma, Jackson en Van der Molen, 1993; Pont, 2013). Tevens heeft het een gunstig effect op hun psychische gesteldheid, aanpassingsvermogen op latere leeftijd en acceptatie door leeftijdsgenoten. Dit laatste is van belang voor het ontstaan van vriendschappen, aldus Choi en Md-Yunus (2011) en Rao et al. (2007). Vriendschappen spelen een rol voor het leren van normen en waarden, de ontwikkeling van een eigen identiteit, het zien van de ander zijn standpunt en beleving. Anderzijds leert men door interactie met leeftijdsgenoten weer belangrijke sociale vaardigheden (De Wit et al., 2009). Op deze manier ontstaat er een wisselwerking: de behoefte aan vriendschappen is een sociale behoefte, hiervoor zijn sociale vaardigheden nodig en door vriendschappen leert men belangrijke sociale vaardigheden. Bijstra en Doornebal (2014) benoemen eveneens het belang van de omgang met anderen, vooral leeftijdsgenoten. Al van jongs af aan leren kinderen van elkaar waaronder wat het effect van hun gedrag is op de ander. Sociaal gedrag heeft dus invloed op het dagelijks functioneren, maar sociaal onvaardig gedrag leidt tot problemen op korte termijn en op latere leeftijd.

Op de korte termijn leidt het gebrek aan sociale vaardigheden volgens Choi en Md-Yunus (2011) tot ongepaste sociale gedragingen, in het bijzonder zorgt dit voor drie soorten tekortkomingen. Ten eerste missen zij vergeleken met leeftijdsgenoten informatie en eigenschappen zoals het durven vragen om samen te spelen. Ten tweede hebben zij een gebrek aan de vaardigheden om sociaal gedrag toe te passen, wellicht doordat zij dit onvoldoende in de praktijk hebben geoefend. Tot slot schieten deze kinderen tekort in het geven van zelffeedback, omdat zij niet inzien wat voor effect hun gedrag heeft op anderen. Collot d'Escury-Koenigs, Snaterse en Mackaay-Cramer (1995) voegen toe dat kinderen met weinig sociale vaardigheden vaak ongeremd en onbeholpen zijn als zij contact willen maken. Hierdoor worden zij door leeftijdsgenoten afgewezen, niet aanvaard en soms zelfs genegeerd. Als reactie gaan zij agressief gedrag vertonen, wat zorgt voor nog meer afwijzing.

Daarnaast zijn er gevolgen als academisch falen, spijbelen, delinquent gedrag en vermijding van sociale gebeurtenissen. Bakker (1999) sluit hierop aan. Wanneer een leerling geen sociale vaardigheden beschikt, is de kans groot dat hij uitvalt en uitgesloten wordt op sociaal en maatschappelijk vlak. Leerlingen die anders zijn dan andere leerlingen en niet inzien wat voor invloed hun gedrag heeft, vallen vaak buiten de groep. Op de lange termijn ontstaat een discrepantie tussen sociaal vaardige leerlingen 'winnaars' en sociaal onvaardige leerlingen 'verliezers'. Winnaars maken school af, gaan makkelijker vriendschappen aan en hebben later een stabiel gezinsleven. Verliezers krijgen meer stress en ervaren minder welzijn. Bakker (1999) vreest dat deze jongeren in een sociaal isolement komen en zich gaan afzetten van de samenleving. Het gevolg is dat zij in een neerwaartse spiraal geraken: ze gaan spijbelen, vroegtijdig school verlaten, zijn frequent werkloos, worden verslaafd, laten crimineel gedrag zien, gaan zwerven en/of hebben chronisch psychische problemen. Choi en Md-Yunus (2011) benoemen ook dat deze kinderen problemen gaan ondervinden in het begrijpen en communiceren met anderen als zij ouder zijn. Volgens Bijstra en Oostra (2000) heeft het ontbreken van adequate sociale vaardigheden negatieve gevolgen voor de psychische gezondheid van jongeren zoals eenzaamheid of sociale angst, maar ook psychische problemen. Zo kan het op de lange termijn leiden tot depressie (Pepler & Rubin, 1991; Tryon, Soffer & Winograd, 2001), verslaving (Bakker, 1999), angststoornissen (Tryon et al, 2001) en sociale fobie (Meijer, Smit, Schoemaker & Cuijpers, 2006). Het ervaren van stress en minder welzijn door het gebrek aan sociale vaardigheden wordt door Crone (2012) verklaard door het feit dat sociale gebeurtenissen samenhangen met emoties. Door weinig of negatieve sociale gebeurtenissen zal iemand negatieve emoties ervaren en minder geluk ervaren. Als iemand wordt buitengesloten, dan kan dit in de hersenen dezelfde reactie oproepen als bij een pijnlijke gebeurtenis. Het tegenovergestelde gebeurt ook, als iemand samenwerkt met anderen, dan kan dit dezelfde gevoelens oproepen als de ervaring van het krijgen van een cadeau.

Volgens het Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie (KJP, 2015) heeft sociaal onvaardig gedrag te maken met gebrekkige sociale informatieverwerking. De sociale informatieverwerkingstheorie wordt gekoppeld aan het model van Crick en Dodge (1995) zoals in paragraaf 2.1 beschreven is. Sociaal onvaardige kinderen slaan een of meerdere stappen van het informatieverwerkingsproces over en/of passen dit niet goed toe (Reenders, Spijker en Van der Vlugt, 2015). Uit een onderzoek van het Nederlands Jeugd Instituut (2009) komt een andere mogelijke verklaring waarom sociaal onvaardige mensen niet uit zichzelf sociale vaardigheden kunnen leren. Als zij sociaal inadequaate vaardigheden bezitten, komen zij in een vicieuze cirkel: er sprake is van weinig sociale vaardigheden, dit leidt tot weinig sociale interactie, er wordt minder geoefend in de praktijk, zij doen minder positieve ervaringen op en zodoende wordt er minder sociale interactie opgezocht.

Resumerend kan gesteld worden dat het belangrijk is dat (ook) op school aandacht wordt besteed aan de sociale vaardigheden van hun leerlingen. Wanneer op school problemen in de sociale ontwikkeling gesignaleerd worden, kan dit vroegtijdig aangepakt en omgebogen worden. Leerlingen die niet sociaal vaardig zijn, kunnen dit alsnog ontwikkelen. Bakker (1999) stelt dat sociale competenties niet altijd zijn aangeboren of zomaar ontstaan, voor iedereen is het een ontwikkelingsstaak. Dit moet ontstaan door interacties tussen een persoon en zijn omgeving, waarbij maatschappelijke, sociale en individuele factoren betrokken zijn. Ook Crone (2012) geeft aan dat de omgeving een rol speelt in het ontwikkelen van sociale vaardigheden en sociale inzichten.

§2.3 Sociale vaardigheidstraining

Zoals hierboven is omschreven, zijn sociale vaardigheden onmisbaar, men moet sociaal vaardig zijn om mee te kunnen komen in de maatschappij. Het is belangrijk om hierin ondersteund te worden op het moment dat kinderen niet zo sociaal vaardig zijn (Reenders et al., 2015). Niet alle kinderen krijgen van huis uit de sociale vaardigheden mee die van belang zijn op school (Gravesteyn, Diekstra, De Wilde & Koren, 2004). Echter, omdat kinderen veel tijd doorbrengen op school, is het belangrijk om vanuit het onderwijs hier aandacht aan te besteden. Volgens van Lieshout en Haeslager (1995)

wordt dit ook gedaan, het onderwijs ondersteunt leerlingen in de sociale en niet-sociale ontwikkelingstaken. Dit betekent dat leerlingen de vakken aangeboden krijgen zoals vastgesteld in de wet, maar daarnaast leren zij ook sociale vaardigheden. SOVA-training is hierbij een goede methode, dit is namelijk de belangrijkste behandelingsmethode bij sociale problematiek van kinderen (Bijstra & Nienhuis, 2003).

Zowel Gravesteyn et al. (2004) als Crone (2012) benoemen de adolescentie als ontwikkelingsfase van de sociale vaardigheden, dit is het moment dat het sociale brein zich ontplooit. Men ontwikkelt, leert en behoudt sociale vaardigheden. Tijdens de puberteit verandert hoe jongeren denken over anderen, vriendschappen, relaties, acceptatie en afwijzing. Door de verandering in de hormoonhuishouding, wat invloed heeft op de hersenen, gaan jongeren elkaar anders waarnemen en hierdoor verandert het sociale gedrag. Daarnaast worden jongeren meer gewezen op hun eigen verantwoordelijkheden en ontstaan sociale verwachtingen, hierdoor krijgen jongeren een andere rol in de groep en de relatie met hun ouders verandert. Tevens zorgen de hormonen ervoor dat jongeren meer motivatie ervaren om goed te functioneren in sociale groepen en zijn zij meer beïnvloedbaar. Normaal gezien, als iemand sociaal vaardig is, neemt in deze tijd het contact met leeftijdsgenoten toe.

Volgens Schuurman (1995) kunnen kinderen die niet zo sociaal vaardig zijn hier op drie manieren verandering in brengen. Als eerste mogelijkheid kan dit alsnog ontwikkeld worden als de ouders en leerkrachten de leerling in het dagelijks leven ondersteunen en aanmoedigen in sociaal vaardig gedrag. De tweede mogelijkheid is een klassikale aanpak, ondersteund door een SOVA-training. Hierin draait het zowel om sociaal cognitieve vaardigheden als sociaal gedragsvaardigheden. Ten slotte kan dit door middel van een therapeutische training of behandeling. Alle drie de methoden hebben als doel: handhaven van het geleerde sociale gedrag in verschillende situaties. Volgens Brezinka (2002) is het grote voordeel van SOVA-training op school dat dit veel toegankelijker is dan klinische behandelingen.

Belangrijke succesfactoren voor SOVA-training volgens de literatuur zijn: motivatie bij leerlingen (Schuurman, 1995; Daamen & Ince, 2014), concrete doelen (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999; Daamen & Ince, 2014), pedagogische en sociale vaardigheden van de trainer of docent (Mooij, 1999), aansluiting op de beleavings- en leefwereld van de leerlingen (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999) en inspelen op de sociale cognitie, het gedrag en de attitude (Snijders & Pannebakker, 1999). Tevens moet het aangeleerde gedrag te generaliseren zijn naar andere omstandigheden dan in de trainingssetting en moet het gewenst gedrag geoefend blijven worden, zodat het in stand blijft (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999). In hoofdstuk 5 wordt uitgebreid beschreven of Breingeheimen voldoet aan deze factoren. Op de Dikkenberg is het eveneens van belang dat men niet verwacht dat deze leerlingen na de SOVA-training net zo sociaal vaardig zijn als kinderen zonder stoornis (Bijstra & Nienhuis, 2003).

§2.4 Effectmetingen sociale vaardigheidstraining

Breingeheimen is een relatief nieuwe methode, waardoor er nog geen effectmetingen gedaan zijn (Princep Educatief, persoonlijke communicatie, mei 2016). Breingeheimen is een van de enkele tientallen SOVA-trainingen in Nederland, waarvan maar enkele op hun effecten zijn onderzocht. Hieruit blijkt, volgens de meta analyses van Brezinka (2002), Bijstra & Nienhuis (2003) en Wiggers (2011), dat het generaliseren van (aan)geleerd sociaal vaardig gedrag naar het dagelijks leven tekort schiet en dat de effecten van korte duur zijn. Enkele onderzoeken zullen hieronder kort besproken worden.

De SOVA-training 'Opkomen voor jezelf: (g)een kunst' is door Wiggers (2011) onderzocht (n=18) met als resultaten dat er geen statistisch significante verschillen waren in het gevoel van gepest te worden, de mate van sociale angst en de mate van sociaal-emotionele problemen. Het onderzoek (n=518) van De Graaf, De Haas en Wijzen (2014) naar de methode 'Rots en Water' leverde

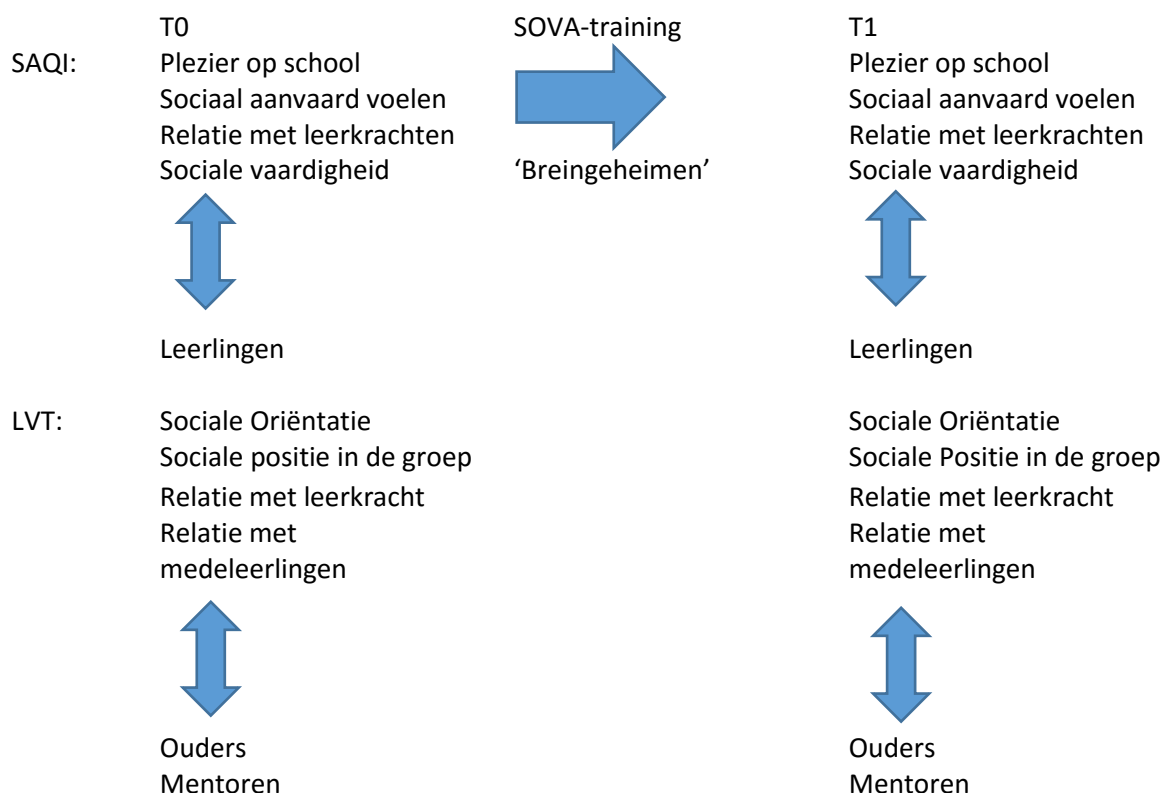
tegengestelde effecten op, namelijk toename van sociaal onvriendelijk gedrag op school en teruggetrokken gedrag op school. Door middel van een quasi-experimentele vragenlijststudie met zowel een experimentele als controlegroep is deze effectmeting gedaan. Er zijn echter ook positieve effecten gemeld zoals bij het onderzoek (n=26) van Krieckaert (2012) naar de methode SoCo (Sociale en Sociaal Cognitieve Vaardigheden training) waarbij statistische significante verbeteringen waren bij de onderdelen Communicatie, Ik en mijn omgeving, Gedachten en gevoelens en Rekening houden met de meningen van de MOED vragenlijst. Effectmetingen kunnen op meerdere manieren gedaan worden en leiden tot diverse resultaten, soms verslechtert het gedrag, soms verandert niks of de meting laat (kleine) positieve significante verschillen zien. In hoofdstuk 3 kunt u lezen welke onderzoeksmethode is gekozen en in hoofdstuk 4 worden de resultaten van dit onderzoek vermeld.

§2.5 Conceptueel model

Zoals gesteld is het doel de effecten van de methode Breingeheimen bepalen. Dit wordt verricht door zowel bij de leerlingen als ouders en mentoren een voor- en nameting af te nemen via subschalen van de SAQI en de LVT. In figuur 1 staan de schalen vermeld en in hoofdstuk 3 zal de keuze van de instrumenten en de schalen nader worden toegelicht. Op basis van de informatie uit de voorgaande paragrafen is het volgende conceptuele model opgesteld:

Figuur 1.

Conceptueel model over de effectmeting van Breingeheimen bij de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg.



§2.6 Verwachtingen

Voordat met Breingeheimen is begonnen, is getracht de leerlingen te motiveren door ze herhaaldelijk het belang van SOVA-training uit te leggen en door de methode als vak in te zetten. Dit betekent dat de leerlingen na het volgen van Breingeheimen een cijfer op hun rapport krijgen. Daarnaast beheersen de mentoren pedagogische en sociale vaardigheden, sluit Breingeheimen aan op de belevingswereld van de leerlingen en speelt het in op de sociale cognities, het gedrag en de

attitude van de kinderen. Hierom wordt verwacht dat Breingeheimen zal leiden tot verbetering van de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen op de Dikkenberg. Daarnaast wordt verwacht dat vooral de leerlingen en mentoren veranderingen opmerken in de sociale vaardigheden. Zij zijn meer bezig met de training dan de ouders en omdat het vanuit school gegeven wordt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden.

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de onderzoeksopzet, onderzoeksdoelgroep en de werving hiervan en de gevolgde procedures bij dit onderzoek. Ten slotte worden de hypothesen en de wijze van statistische analyses ervan vermeld.

§3.1 Onderzoeksopzet

Door middel van een effectmeting, een kwantitatief onderzoek, is antwoord gegeven op de hoofdvraag in hoeverre de methode Breingeheimen effect heeft op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg. Dit is een praktijkgericht onderzoek, waarbij het effect gemeten is door het verschil in scores tussen de voor- en nameting van de leerlingen, ouders en mentoren door gebruik te maken van dezelfde vragenlijsten bij beide metingen (NJI, z.j.; Baarda, 2009; Verhoeven, 2011). De voormeting is afgenomen voor de training van start is gegaan, de nameting is na de training afgenomen. Bij beide metingen hebben de leerlingen de SAQI ingevuld, de mentoren en ouders de LVT.

Wegens tijdsmotieven en de kleine groep proefpersonen is in dit onderzoek geen sprake geweest van een controlegroep. Om toch de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen zijn de ouders en mentoren betrokken geweest (G. Roemer, persoonlijke communicatie, juni 2016). Tevens zijn zij in dit onderzoek betrokken om een omvattender beeld te realiseren. Uit hoofdstuk 2 bleek al dat men in verschillende situaties, verschillende sociale vaardigheden nodig heeft en laat zien. Door de ouders en mentoren te betrekken in het onderzoek, kan bepaald worden of de sociale vaardigheden zowel thuis als op school veranderen.

§3.2 Onderzoeksdoelgroepen

In dit onderzoek zijn alle eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg betrokken. Deze leerlingen uit twee klassen volgen vmbo. Omdat de Dikkenberg op zoek is naar een SOVA-training voor hun eerstejaars leerlingen, is besloten dat alle eerstejaars leerlingen meedoen. Er is echter, op voorhand, een leerling uitgevallen waardoor de resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op 27 leerlingen (n=27). In het eerste jaar krijgen alle leerlingen die dit behoeven SOVA-training, faalangstreductietraining en/of weerbaarheidstraining. De Dikkenberg wil op deze manier de leerlingen helpen bij eventuele ontwikkelpunten, zodat zij hier in de opvolgende schooljaren profijt van hebben.

De leerlingen hebben SOVA-training gevolgd met hun eigen klas, omdat dit ook de setting is waarmee zij normaal op school te maken hebben. Daarnaast zijn de trainingen gegeven door de mentor, zodoende kan deze tijdens zijn lessen terugkomen op de besproken thema's van Breingeheimen. Uiteindelijk is de inzet van leerlingen beloond met een cijfer op het rapport. Naast de leerlingen zijn ook de ouders en mentoren betrokken in dit onderzoek. Voor elke leerling heeft de mentor de LVT ingevuld. Daarnaast was de intentie dat, per leerling, de LVT zou worden ingevuld door zo veel mogelijk ouders. In tabel 1 zijn de demografische gegevens van de leerlingen weergegeven.

Tabel 1.

Demografische gegevens van de deelnemers van Breingeheimen.

	Frequentie (n=27)	Percentage van geheel (%)
Geslacht		
Jongen	19	72
Meisje	8	28
Klas		
1a	11	44
1b	14	56
Leeftijd		
12	3	12
13	18	72
14	4	16

§3.3 Onderzoeksinstrumenten

Bij de voor- en nameting is de SAQI ingevuld door leerlingen, de LVT door de ouders en mentoren. De SAQI is de gedigitaliseerde versie van de SchoolVragenLijst (SVL) en is een vragenlijst voor leerlingen van 9 t/m 16 jaar (SAQI, z.j.). Door middel van de hoofdschalen Algehele aanpassing op school, Motivatie, Welbevinden, Zelfvertrouwen en Pesten wordt in kaart gebracht hoe leerlingen school ervaren. Elke hoofdschaal is onderverdeeld in basisschalen om zo een specifiek beeld te krijgen van hoe de leerling school ervaart. Daarnaast bestaat de schaal Controlemeting, deze toont aan of er sprake is van ontwijkende antwoorden, tegenstrijdige antwoorden en/of sociale wenselijkheid. Afhankelijk van hoe een leerling de vragenlijst invult, wordt het aantal vragen bepaald met een maximum van 160 vragen. Dit noemt men adaptief testen: de testafname wordt automatisch gestopt op het moment dat de eindscore met 95% betrouwbaarheid kan worden vastgesteld. Als antwoordmogelijkheden kunnen de leerlingen kiezen tussen: dat is zo – dat weet ik niet – dat is niet zo. Uiteindelijk wordt bij dit instrument de ruwe scores omgezet in stanines (SAQI, z.j.). Door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) is de SAQI in 2008 onderzocht en positief beoordeeld. De meeste criteria scoren goed, behalve Uitgangspunten bij de testconstructie en Begripsvaliditeit, deze scoren beide voldoende. De Criteriumvaliditeit is onvoldoende beoordeeld omdat hier geen onderzoek naar is gedaan. Volgens de auteurs is de SAQI niet bedoeld voor voorspellend gebruik, waardoor de criteriumvaliditeit niet van belang is (Van der Zalm-Grisnich, z.j.).

De LVT is een vragenlijst die wordt ingevuld door de ouders en/of leerkracht, hiermee wordt gemeten of de cognitieve ontwikkeling van hun kind/leerling goed verloopt of wordt belemmerd. Dit wordt bepaald aan de hand van leervoorwaarden die direct (vanuit de leerling zelf, de cognitieve condities) of indirect (vanuit de omgeving, de sociaal-emotionele condities) kunnen zijn. Met behulp van 70 stellingen verdeeld over tien schalen worden deze leervoorwaarden gemeten. De schalen die betrekking hebben op de directe leervoorwaarden zijn Motivatie, Taakgerichtheid, Concentratie, Werktempo, Planmatig werken en Volharding. Sociale oriëntatie, Sociale positie in de groep, Relatie met de leerkracht en Relatie met de medeleerlingen vallen onder indirecte leervoorwaarden. Middels een vijf punt Likertschaal kunnen de ouders of leerkracht antwoorden, met als antwoordmogelijkheden: 1= (vrijwel) nooit – 2= soms – 3= geregeld – 4= vaak – 5= (vrijwel) altijd. De COTAN heeft vijf van de zeven aspecten als voldoende of goed beoordeeld. De begripsvaliditeit is als onvoldoende beoordeeld met betrekking tot de invulling door ouders en de criteriumvaliditeit is uitsluitend voldoende beoordeeld bij screeningssituaties (Bohn Stafleu van Loghum, 2016).

Zowel van de SAQI als de LVT zijn niet alle schalen meegenomen in dit onderzoek maar alleen de schalen die daadwerkelijk betrekking hebben op sociaal vaardig gedrag. Van de SAQI zijn daarom de basisschalen: Plezier op school, Sociaal aanvaard voelen, Relatie met de leerkrachten en Sociale vaardigheid gemeten, voor de LVT zijn dit de schalen: Sociale oriëntatie, Sociale positie in de groep,

Relatie met de leerkracht en Relatie met medeleerlingen. Deze schalen zijn gekozen, omdat in hoofdstuk 2 naar voren is gekomen dat sociaal vaardige kinderen makkelijker contact maken, bijvoorbeeld met de leerkracht, en relaties aangaan, zoals vriendschappen (Pont, z.j.; Van Lieshout en Haeslager, 1995). Daarnaast leren zij makkelijker en presteren zij beter op school: de schoolse vaardigheden worden kennelijk beïnvloed door sociale vaardigheden (Choi & Md-Yunus, 2011; Pont, 2013). Tevens worden sociaal vaardige kinderen beter geaccepteerd door leeftijdsgenoten, de relatie tussen hun en medeleerlingen zou dus beter zijn bij sociaal vaardige kinderen (Choi & Md-Yunus, 2011). Sociaal inadequate kinderen zijn eerder afhankelijk van de leerkracht en maken minder snel contact met leeftijdsgenoten. Omdat deze effectmeting gerealiseerd wordt door de groepsgegevens van de voor- en nameting met elkaar te vergelijken, hoeft niet gekeken te worden naar de scores per individu op de basisschalen Sociale Wenselijkheid, Tegenstrijdige antwoorden en Weet niet. Uit bijlage 3 blijkt dat in totaal de leerlingen licht gemiddeld scoren op de Controlemeting. Hiermee wijken zij niet af van de verdeling in de populatie en kunnen alle leerlingen meegenomen worden in dit onderzoek.

De interventie die tussen de voor- en nameting is toegepast is Breingeheimen. Princep Educatief (2016) heeft deze SOVA-training ontwikkeld vanuit recent hersen-, psychologisch en onderwijskundig onderzoek. Er is lesmateriaal ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs en mbo, dat zowel digitaal als met werkboeken is in te zetten en klassikaal of individueel uitgevoerd kan worden. In meerdere lessen worden diverse thema's (zie bijlage 4) behandeld, deze lessen zijn er op gericht dat leerlingen meer inzicht krijgen in hun eigen emoties en gedrag. Zodoende leren zij beter om te gaan met anderen en zijn zij beter in staat om relaties aan te gaan, zowel op school als daar buiten in verschillende levensfasen. Goede relaties zijn goed voor je gezondheid en ontwikkeling, iets wat in hoofdstuk 2 al is aangetoond. Op het moment dat de leerlingen goede onderlinge relaties hebben, heeft dit positieve invloed op het presteren (Bijstra et al., 1993; Pont, 2013). Lesmateriaal m.b.t. Breingeheimen voor vmbo bestaat uit acht thema's met elk drie á vier lessen eventueel via de handleiding opgedeeld in Weten, Ervaren, Doen en Begrijpen. Informatieve teksten over hoe het brein werkt worden afgewisseld met opdrachten die klassikaal en individueel zijn te maken (Princep Educatief, 2016).

§3.4 Onderzoeksprocedures

Omdat dit onderzoek op verzoek van de Dikkenberg is, waren de proefpersonen, de leerlingen, ook meteen geworven. Zij hebben in de week voordat met Breingeheimen is begonnen, tijdens mentoruur de SAQI digitaal ingevuld. De nameting, waarbij wederom de SAQI is afgenomen, heeft elf weken later plaatsgevonden in de laatste trainingsweek. Leerlingen die verhinderd waren bij de klassikale afname, zijn op een later moment in diezelfde week uit de les gehaald om alsnog de test te maken. De vragenlijsten zijn afgenomen in het bijzijn van mentor en onderzoeker, omdat het belangrijk is dat leerlingen vragen kunnen stellen opdat zij een vraag niet verkeerd interpreteren en zodoende anders beantwoorden, dit zou effect kunnen hebben op de resultaten. Drie weken voordat de training van start is gegaan, hebben de ouders en mentoren een brief met als bijlage de LVT ontvangen. Vanwege de in eerste instantie lage respons van de ouders, zijn zij telefonisch benaderd. Omdat dit positief effect had op de respons, is besloten om bij de nameting de ouders meteen te bellen, hierbij is vooraf een mail gestuurd om hun op de hoogte te stellen.

De leerlingen hebben elf weken lang, twee keer per week les gekregen via Breingeheimen. Deze methode bestaat uit acht thema's met drie á vier lessen per thema, maar vanwege het korte tijdsbestek is besloten om niet alle thema's te behandelen. In bijlage 4 is een overzicht van welke thema's aan bod zijn gekomen. Onderwerpen als kennismaking, beroepskeuze en drugsgebruik zijn achterwege gelaten, niet omdat deze onbelangrijk zijn, maar omdat deze minder te maken hebben met sociaal vaardig zijn. Bovendien kenden de leerlingen elkaar al, kan het thema beroepskeuze nog besproken worden in de opvolgende jaren en zijn er al campagnes rondom drugs- of alcoholgebruik op deze school. Door twee keer per week SOVA-training te geven, blijft de frequentie hoog. Dit en de

herhaling van de besproken thema's gedurende andere lessen is belangrijk om het geleerde sociaal gedrag in stand te houden (Schuurman, 1995). Beide klassen hebben les gekregen van hun mentor tijdens mentoruur en het andere vak dat de mentor normaliter zou geven. Zodoende misten zij geen lessen ten koste van de SOVA-training. In eerste instantie zouden zowel de onderzoeker als de mentor één les per week geven, maar al snel bleek dat het belangrijk is om de juiste competenties en vaardigheden te bezitten om dat bij deze leerlingen te kunnen. Er bleek een behoefte aan een consequente en gestructureerde aanpak, waarvoor de mentoren de juiste ervaring en kennis bezitten en daarom hebben zij in het vervolg deze lessen gegeven.

§3.5 Hypothesen en statistische analyses

Op basis van de literatuur en het conceptuele model zijn bepaalde verwachtingen over de uitkomsten bij dit onderzoek. Deze verwachtingen zijn opgesteld via de volgende hypothesen:

1. Leerlingen voelen zich na de training gemiddeld statistisch significant sociaal vaardiger.
2. Volgens de ouders zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun kind gemiddeld statistisch significant verbeterd.
3. Volgens de mentoren zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun leerlingen gemiddeld statistisch significant verbeterd.
4. Er bestaat, bij zowel de voor- als nameting, geen statistisch significant verschil tussen de opinies van de ouders en mentoren m.b.t. de sociale vaardigheid.

Met behulp van Statistical Package for the Social Sciences 23 (SPSS-23-IBM, 2015) zijn alle gegevens van zowel de SAQI als de LVT verwerkt en geanalyseerd. In deze analyse zijn alleen de scores meegenomen van de leerlingen van wie de ouders, mentoren en de leerlingen zelf bij zowel de voor- als de nameting de vragenlijsten hebben ingevuld. Als eerste is de interne consistentie van de vier schalen onderling bij de SAQI en de LVT (bij ouders en mentoren) gemeten met behulp van de Cronbach's alfa. Daarna is bij elke schaal bepaald of deze (redelijk) normaal verdeeld is, indien gemiddelde, modus en mediaan ongeveer dezelfde waarden hebben, dan wordt uitgegaan van een (redelijke) normaalverdeling. Als hier sprake van was, dan is de effectmeting gerealiseerd door middel van de t toets voor gekoppelde steekproef, als de schaal niet normaal verdeeld was, dienden de schalen getoetst worden middels de rangtekentoets van Wilcoxon. De ware effectgrootte is berekend middels de Cohen's d. Hiermee wordt gemeten in hoeverre Breingeheimen positief of negatief effect heeft gehad. Voor de interpretaties van de effectgrootte is gebruik gemaakt van onderstaand tabel van NJI (2000).

Tabel 2.
Grootte Cohen's d en bepaling effect.

Bij een 'd' tussen	Is het effect
1.3 en hoger	Zeer groot
.80 en 1.29	Groot
.50 en .79	Middelgroot
.20 en .49	Klein
-.19 en .19	Verwaarloosbaar
-.20 en -.49	Klein negatief
Et cetera	Et cetera

Noot. Herdrukt van Effectgrootte, NJI, z.j., <http://www.nji.nl/Effectgrootte>

Tot slot is de laatste hypothese ook getoetst met behulp van de t toets voor gekoppelde steekproef. De reden dat de scores van de leerlingen enerzijds en van de ouders en mentoren anderzijds niet konden worden vergeleken, is omdat bij de leerlingen de scores in stanines zijn uitgedrukt en bij de ouders en mentoren in ruwe scores.

Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de respons en resultaten bij dit onderzoek. Tevens worden de hypothesen, die in hoofdstuk 3 zijn opgesteld, getoetst.

§4.1 Respons

In totaal betreft het aantal eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg 28 kinderen van 12 t/m 14 jaar. Bij de voormeting hebben zij allemaal de SAQI ingevuld en hebben de mentoren 28 LVT's ingevuld. Echter, bij de ouders was sprake van weinig respons. Van de 28 vragenlijsten zijn in eerste instantie zeven vragenlijsten ontvangen. Nadat de ouders telefonisch zijn benaderd, zijn alsnog drie leerlingen uitgevallen omdat hun ouders geen gehoor gaven of na de uiterste inleverdatum nog geen vragenlijst hadden teruggestuurd. Bij de nameting hebben de mentoren wederom alle 28 LVT's ingevuld, i.v.m. ziekte is bij de leerlingen alsnog één uitgevallen. Van de ouders zijn alleen dezelfde benaderd die ook bij de voormeting respons hadden gegeven. Eerst is middels een mail (zie bijlage 2) aangekondigd dat zij in die week erop gebeld zouden worden, op deze manier hebben uiteindelijk dezelfde 25 ouders als bij de voormeting de LVT telefonisch ingevuld. Dit maakt dat de effectmeting is gebaseerd op 27 leerlingen met behulp van de SAQI, op 28 leerlingen bij de LVT door de mentoren en op 25 leerlingen bij de LVT door de ouders.

§4.2 Data analyse

Voordat beoordeeld kan worden in hoeverre Breingeheimen effect heeft gehad op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden bij de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg, is eerst de Cronbach's alfa van de LVT berekend. Bij deze vragenlijst zijn de vragen 1, 5, 13, 17, 21 en 25 opnieuw gecodeerd. Grotendeels zijn de vragen van de LVT negatief gesteld, behalve deze vragen. Een lage score betekent dus dat de leerlingen goed scoren op die schaal. De homogeniteit van de LVT, zowel bij ouders als mentoren, blijkt hoog (met resp. alfa's van .87 en .88) te zijn. Dit geeft een hoge betrouwbaarheid aan, deze vragenlijsten zijn intern consistent te benoemen. Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat de homogeniteit van de (sub)schalen van de SAQI tevens hoog zijn (minimaal $\geq .87$). Doordat, zoals reeds eerder vermeld, de data van de SAQI per (subschaal) werden aangeleverd, kon de homogeniteit ervan binnen dit onderzoek niet worden vastgesteld. Daarna is bij elke schaal gemeten of het gemiddelde, de modus en de mediaan bij de voor- en nameting ongeveer dezelfde waarden hebben. Op het moment dat deze waarden ongeveer hetzelfde zijn, kan men spreken van een (redelijke) normaal verdeling en is het verschil parametrisch gemeten met behulp van de t toets voor gekoppelde steekproef. Bij de schalen die niet (redelijk) normaal verdeeld waren, is het verschil non-parametrisch getoetst door middel van de rangtekentoets van Wilcoxon.

§4.2.1 Resultaten hypothese 1: Leerlingen voelen zich na de training statistisch significant sociaal vaardiger.

Uitgezonderd de schaal Sociaal vaardig, bleken de schalen van de SAQI niet normaal verdeeld. Deze schaal is getoetst met de t toets voor gekoppelde steekproef, de andere schalen zijn getoetst met behulp van de rangtekentoets van Wilcoxon. In tabel 3.1 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 3.1

Resultaten SAQI bij voor- en nameting, statistische significantie en effectgrootte tussen die resultaten.

Schaal	n	gemiddelde	sd	t-waarde	df	p-waarde	Cohen's d
Plezier op school						.34	-.06
T0	27	5.26	1.70				
T1	27	5.15	1.73				
Sociaal aanvaard voelen						.33	.10
T0	27	4.52	1.74				
T1	27	4.70	1.86				
Relatie met leerkracht						.47	.03
T0	27	5.22	1.55				
T1	27	5.26	1.51				
Sociaal vaardig				-.50	15	.31*	.07
T0	27	4.93	1.75				
T1	27	5.04	1.63				
Totaal schaal						.27	.05
T0	27	4.98	1.04				
T1	27	5.04	1.18				

Noot. Gemeten bij leerlingen middels t toets voor gekoppelde steekproef of rangtekentoets van Wilcoxon, aangevuld met effectgrootte. Statistisch significantie is enkelzijdig getoetst.*

Op basis van tabel 3.1 kan worden vastgesteld dat bij geen enkele schaal sprake is van een statistisch significant verschil tussen de voor- en nameting. Daarnaast zijn de effectgroottes te verwaarlozen. Omdat er geen significante verschillen zijn gemeten wordt hypothese 1 'Leerlingen voelen zich na de training statistisch significant sociaal vaardiger' verworpen.

§4.2.2 Resultaten hypothese 2: Volgens ouders zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun kind gemiddeld statistisch significant verbeterd.

Afgezien de schalen Sociale oriëntatie en Relatie met medeleerlingen, bleken de schalen van de LVT, ingevuld door ouders, normaal verdeeld. De Sociale oriëntatie en Relatie met medeleerlingen zijn non-parametrisch getest, de overige schalen parametrisch. Tabel 3.2 geeft de resultaten weer.

Tabel 3.2

Resultaten LVT bij voor- en nameting van ouders, statistische significantie en effectgrootte tussen die resultaten.

Schaal	n	gemiddelde	sd	t-waarde	df	p-waarde	Cohen's d
Sociale positie in de groep				1.8	24	.04*	-.30
T0	25	2.92	.70				
T1	25	2.71	.69				
Sociaal oriëntatie						.14	.12
T0	25	2.02	.98				
T1	25	2.15	1.13				
Relatie met leerkracht				-2.26	24	.02*	.33
T0	25	1.68	.55				
T1	25	1.95	.82				
Relatie met medeleerlingen						.16	.00
T0	25	1.58	.40				
T1	25	1.58	.72				
Sociale vaardigheden totaal				-.83	24	.21*	.08
T0	25	2.05	.49				
T1	25	2.10	.63				

Noot. Gemeten d.m.v. t toets voor gekoppelde steekproef of rangtekentoets van Wilcoxon. Statistisch significantie is enkelzijdig getoetst.*

Uit tabel 3.2 blijkt dat bij de schalen Sociale positie in de groep en Relatie met leerkracht statistisch significante verschillen zijn gemeten. De effectgroottes zijn echter nihil. Omdat maar bij twee schalen significante verschillen zijn gemeten, waarvan één een kleine verslechtering laat zien, wordt hypothese 2 'Volgens ouders zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun kind gemiddeld statistisch significant verbeterd' verworpen.

§4.2.3 Resultaten hypothese 3: Volgens de mentoren zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun leerlingen gemiddeld statistisch significant verbeterd.

Bij de LVT, ingevuld door de mentoren, waren alle schalen (redelijk) normaal verdeeld. Hierom zijn alle schalen getoetst door middel van de t toets voor gekoppelde steekproef om eventuele verschillen tussen de voor- en nameting te meten. Tabel 3.3 geeft de resultaten weer.

Tabel 3.3

Resultaten LVT bij voor- en nameting van mentoren, statistische significantie en effectgrootte tussen die resultaten.

Schaal	n	gemiddelde	SD	t-waarde	df	p-waarde	Cohen's d
Sociale positie in de groep				.11	27	.46	-.02
T0	28	3.14	.48				
T1	28	3.13	.56				
Sociaal oriëntatie				-.72	27	.24	0.09
T0	28	1.95	.80				
T1	28	2.03	.85				
Relatie met leerkracht				-3.20	27	.00	0.38
T0	28	1.36	.44				
T1	28	1.60	.64				
Relatie met medeleerlingen				-1.7	27	.05	0.16
T0	28	1.72	.72				
T1	28	1.84	.75				
Sociale vaardigheden totaal				.246	27	.01	.28
T0	28	2.04	.39				
T1	28	2.15	.40				

Noot. Gemeten d.m.v. t toets voor gekoppelde steekproef. Statistisch significantie is enkelzijdig getoetst.

Zoals tabel 3.3 weergeeft, blijkt dat bij de schalen Sociale positie in de groep, Relatie met leerkracht en Sociale vaardigheden totaal statistisch significante verschillen zijn gemeten. Betreft de sociale positie in de groep is een te verwaarlozen achteruitgang gemeten. De relatie met de leerkracht en de totale sociale vaardigheden zijn juist een klein beetje positief verbeterd. Omdat niet alle indirecte leervoorwaarden statistisch significant zijn verbeterd, wordt ook hypothese 3 'Volgens de mentoren zijn, na de training, de indirecte leervoorwaarden van hun leerlingen gemiddeld statistisch significant verbeterd' verworpen.

§4.2.4 Resultaten hypothese 4: Er bestaat, bij zowel de voor- als nameting, geen statistisch significant verschil tussen de opinies van de ouders en mentoren m.b.t. de sociale vaardigheid.

Tot slot is gemeten of de ouders en mentoren zowel bij de voor- als de nameting op één lijn zaten wat betreft de sociale vaardigheden van hun kinderen/leerlingen. Dit is met behulp van de t toets voor gekoppelde steekproef onderzocht. In tabel 3.4 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 3.4

Resultaten LVT voor- en nameting vergelijken tussen ouders en mentoren.

Schaal	n	gemiddelde	SD	t-waarde	df	p-waarde
Sociale vaardigheid T0				-.08	24	.47
Ouders	25	2.05	.49			
Mentoren	25	2.04	.41			
Sociale vaardigheid T1				-.47	24	.32
Ouders	25	2.10	.63			
Mentoren	25	2.15	.42			

Uit de analyse waarbij de opinies van de ouders en mentoren met elkaar zijn vergeleken, blijkt dat hier geen statistisch significante verschillen zijn gemeten. Zowel bij de voor- als de nameting hebben

de ouders en mentoren geen verschillende opinies en liggen zij redelijk op één lijn. De vierde hypothese 'Er bestaat, bij zowel de voor- als nameting, geen statistisch significant verschil tussen de opinies van de ouders en mentoren m.b.t. de sociale vaardigheid' kan aangenomen worden.

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk worden de deelvragen en onderzoeksvraag beantwoord. Daarnaast wordt kritisch ingegaan op de bruikbaarheid, de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek. In paragraaf 2 wordt gediscussieerd over de bevindingen die hieruit naar voren komen. Tot slot worden aanbevelingen aan de opdrachtgever gedaan.

§5.1 Conclusies

§5.1.1 Antwoord per deelvraag.

1. Welke factoren zijn volgens de literatuur van belang voor een effectieve (SOVA-) training?

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, vereist een (SOVA-) training een aantal factoren voor het beste effect (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999; Bijstra & Nienhuis, 2003; Daamen & Ince, 2014). Zo is het van belang dat de leerlingen gemotiveerd zijn voordat de training begint. Daarnaast moeten concrete doelen worden opgesteld. Het moet duidelijk zijn wat met de training bereikt dient te worden. De trainer of docent moet sociale en pedagogische vaardigheden bezitten, de methode moet aansluiten op de belevings- en leefwereld van de leerlingen en de methode moet tevens inspelen op de sociale cognitie, het gedrag en de attitude van leerlingen. Eveneens is het van belang dat het aangeleerde gedrag generaliseerbaar is naar situaties buiten de training en dat dit geoefend blijft worden opdat het aangeleerde gedrag in stand blijft. Tot slot moeten de trainers inzicht hebben in de mogelijkheden van de leerlingen. Leerlingen met gedragsproblematiek, leerproblematiek en/of sociaal-emotionele problematiek, zoals de leerlingen van de Dikkenberg, zijn volgens Bijstra en Nienhuis na een SOVA-training sociaal minder vaardig dan kinderen zonder deze problematiek.

2. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de leerlingen effect op hun sociale vaardigheden?

Kinderen met ADHD of een stoornis in het autistische spectrum hebben vaak problemen in de omgang met leeftijdsgenoten (Eijgenraam, 2015; Horeweg, 2016). Veel kinderen op de Dikkenberg zijn gediagnosticeerd met ADHD of autistische stoornissen. Echter, bij de voormeting van dit onderzoek zijn de leerlingen naar eigen inzicht al gemiddeld sociaal vaardig. Dit is bij de nameting niet veranderd. De schaalgemiddelden zijn bij de voor- en nameting bijna gelijk aan elkaar. Er kan worden gesteld dat Breingeheimen volgens de leerlingen geen effect heeft op hun sociale vaardigheden.

3. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de ouder(s)/verzorger(s) effect op de sociale vaardigheden van hun kinderen?

Omdat de meeste vragen van de LVT negatief zijn geformuleerd (zie bijlage 1), zijn de positieve vragen opnieuw gecodeerd. Een lage gemiddelde score op een schaal betekent in feite dat de leerlingen hoog scoren. Bij de voormeting achten de ouders hun kinderen in grotere mate sociaal vaardig dan hoe de kinderen zichzelf sociaal vaardig achten. Op elke schaal zijn gemiddelden van één, twee of drie gescoord. De nameting laat hierin geen verandering zien, op elke schaal is nagenoeg hetzelfde gescoord. Breingeheimen heeft volgens de ouders dus geen effect op de sociale vaardigheden van hun kinderen.

4. In hoeverre heeft de methode Breingeheimen volgens de mentoren effect op de sociale vaardigheden van hun leerlingen?

De mentoren vinden, net als de ouders, dat de leerlingen bij de voor- en nameting gemiddeld tot bovengemiddeld sociaal vaardig zijn. Per schaal is een gemiddelde van één, twee of drie gemeten. Ook hier zijn de schaalgemiddelden bij de voor- en nameting nagenoeg hetzelfde. De mentoren zijn net als de ouders en leerlingen van mening dat Breingeheimen geen effect heeft op de sociale vaardigheden van hun leerlingen.

§5.1.2 Antwoord op onderzoeksvraag.

Met bovenstaande conclusies kan de onderzoeksvraag: In hoeverre heeft Breingeheimen effect op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg? worden beantwoord. Omdat de schaalgemiddelden bij de leerlingen, ouders en mentoren bij zowel de voor- als de nameting nagenoeg hetzelfde zijn, kan worden geconcludeerd dat Breingeheimen geen effect heeft op de sociale vaardigheden van de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg.

§5.2 Discussie

In dit onderzoek is gewerkt met een relatief kleine groep proefpersonen, dit is van invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Een kleine steekproef kan ervoor zorgen dat aanwezig effect minder snel wordt opgemerkt (Wiggers, 2011). Daarnaast is het onderzoek te beperkt om iets over de generaliseerbaarheid te kunnen zeggen (Fischer & Julsing, 2014; J. Veldhuijzen, persoonlijke communicatie, juni 2016). Mogelijk zijn de onderzoeksresultaten anders in dit onderzoek wanneer meer eerstejaars vmbo-leerlingen met gedragsproblematiek, leerproblematiek en/of sociaal-emotionele problematiek waren betrokken. Voor een grotere betrouwbaarheid van het onderzoek wordt aangeraden een grotere steekproef te gebruiken (Verhoeven, 2011), zodoende kan worden aangetoond dat kleine verschillen niet op toeval zijn gebaseerd (Multiscope, z.j.; Baarda, 2009). Daarbij kunnen de resultaten zijn beïnvloed door het feit dat de leerlingen gediagnosticeerd zijn met gedragsproblematiek, leerproblematiek en/of sociaal-emotionele problematiek. Deze diagnoses gaan veelal gepaard met een lage concentratieboog, waardoor de leerlingen de SAQI mogelijk niet nauwkeurig hebben ingevuld.

De ouders zijn voor deelname aan dit onderzoek telefonisch benaderd, dat kan leiden tot sociaal-wenselijke antwoorden. Wellicht hebben de ouders enkele vragen betreffende het sociaal ongewenst gedrag van hun kind beantwoord op basis van geldende normen en verwachtingen (Verstraete, 2008). Sociaal wenselijke antwoorden hebben invloed op de interne validiteit van het onderzoek (Manders, 2015). Ook een mogelijk gebrek aan motivatie om mee te werken aan het onderzoek en onwetendheid over gedrag van het kind op school kunnen effect hebben op de interne validiteit van het onderzoek (Baarda, 2009). In eerste instantie hebben weinig ouders respons gegeven. Bij de nameting bleek dat de ouders veel vragen van de LVT moeilijk te beantwoorden hebben gevonden, omdat de ouders niet weten hoe hun kind zich op school gedraagt. Daarnaast is het mogelijk dat de moeder de vragenlijst bij de voormeting heeft beantwoord, terwijl dit bij de nameting de vader was. Mogelijk ervaren beide ouders het sociale gedrag van hun kind anders of mogelijk hebben ouders geen zicht op het gedrag van hun kind doordat zij het kind in geval van echtscheiding niet vaak genoeg zien.

Beide mentoren, die les hebben gegeven met Breingeheimen, twijfelen om de methode te blijven hanteren. De mentoren hebben Breingeheimen, net als de leerlingen, ervaren als een methode die te theoretisch is en te weinig interactie kent. Echter, Breingeheimen is op de Dikkenberg gegeven zonder handleiding voor de trainers. Ten tijde van de training is de handleiding via de uitgever namelijk niet beschikbaar geweest. Ondanks toezegging van Princep Educatief, is de handleiding pas na een half jaar verkrijgbaar geweest. Daardoor is het mogelijk dat Breingeheimen op een andere manier is ingezet dan de manier die Princep Educatief adviseert. Daarnaast voldoet Breingeheimen niet aan alle belangrijke succesfactoren die volgens de literatuur van belang zijn om een SOVA-training te laten slagen. Door gebrek aan rollenspel en andere interactie is het aangeleerde gedrag niet te generaliseren naar situaties buiten school (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999). Tevens kan de Dikkenberg zich afvragen of zij voor alle leerlingen een SOVA-training nodig hebben. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat de meeste leerlingen als voldoende sociaal vaardig worden gezien. Het is daarom wellicht beter om de SOVA-training individueel in te zetten.

Over de duur van Breingeheimen tijdens dit onderzoek, elf weken tweewekelijks een les, bestaan ook twijfels, zowel vanuit de Dikkenberg als vanuit de onderzoeker zelf. Volgens Collot d'Escury Koenings et al. (2001) zijn kortdurende trainingsprogramma's (van vijf dagen of minder) effectiever dan langdurige trainingsprogramma's (van een half jaar of langer). Het ministerie van Justitie (2005) zegt echter dat de duur van de interventie moet aansluiten bij de problematiek van de deelnemers. Foolen, Ince, De Baat en Daamen (2013) geven daarentegen aan dat interventies met een hoge intensiteit, dus veel sessies in een lange periode, leiden tot betere resultaten. Wellicht waren de verschillen tussen de voor- en nameting groter geweest als Breingeheimen op jaarbasis was ingezet, hierdoor creëer je namelijk herhaling en blijft het aangeleerde gedrag in stand (Schuurman, 1995; Snijders & Pannebakker, 1999).

Na het inzetten van Breingeheimen zijn de leerlingen niet meer of minder sociaal vaardig dan dat zij waren voor Breingeheimen is ingezet. Echter, door het gebrek aan een controlegroep is niet aan te tonen of de instandhouding van de sociale vaardigheden is gerealiseerd door Breingeheimen of dat zonder Breingeheimen een verbetering of verslechtering in het sociaal vaardig gedrag zou hebben plaatsgevonden. Daarnaast waren de leerlingen al sociaal vaardig bij de voormeting, mogelijk komt dit doordat Breingeheimen pas halverwege het schooljaar is ingezet. Hierdoor kan het zijn dat de leerlingen beter bekend waren met de klas, meer vertrouwen hadden in zichzelf of niet meer gepest werden (Rauner, De Groot, Kok & Taris, 2009).

De effectgroottes moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Een (middel)grote Cohen's d bij een lage score van sociaal vaardig gedrag in de voormeting betekent vooruitgang, maar is nog steeds niet volledig sociaal vaardig. Eveneens zijn kleine effecten niet meteen nietszeggends. Bij risicovolle situaties en problemen die moeilijk te veranderen zijn, kan een klein effect toch verdere schade voorkomen. Tot slot is de score op de voormeting van invloed op de effectgrootte. Als tijdens de voormeting sprake is van sociaal vaardig gedrag dan is de effectgrootte laag en andersom (NJI, 2000; Valcke, 2010).

Volgens Bijstra et al. (1993) is de nameting in dit onderzoek erg snel na de laatste training afgenomen. Daardoor hebben de leerlingen weinig tijd gehad om datgene wat ze geleerd hebben, toe te passen in de praktijk. Eerdere onderzoeken hebben namelijk aangetoond dat positieve effecten pas op de lange termijn zichtbaar worden. Zodoende hebben leerlingen meer tijd om positieve ervaringen op te doen en worden zij sociaal zekerder. Pijl (1992) zegt juist dat de nameting niet te lang mag duren, omdat maar weinig sociale vaardigheidstrainingen op de lange termijn positieve effecten laten zien. In dit onderzoek is de nameting gelijk na de laatste training van Breingeheimen afgenomen. Mogelijkerwijs zijn de uitkomsten anders als over een langere periode opnieuw een nameting wordt afgenomen.

§5.3 Aanbevelingen

Breingeheimen is in dit onderzoek voornamelijk theoretisch ingezet, iets waar zowel de mentoren als de leerlingen tegenaan liepen. Wellicht is de methode meer middels interactieve opdrachten vorm te geven, in plaats van alleen theoretisch bezig te zijn. Mogelijk biedt het uitkomsten om een woordvoerder van Princep Educatief naar de Dikkenberg te laten komen om de methode in combinatie met de handleiding uit te leggen aan de trainers. Als Breingeheimen op een interactieve manier inzetbaar is, kan het aangeleerde gedrag van de leerlingen ook worden gegeneraliseerd naar situaties buiten de training. Zodoende kan deze methode worden gegeven aan de eerstvolgende eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg. Hierbij moet opnieuw worden onderzocht of Breingeheimen op deze manier een positief effect heeft op de sociale vaardigheden van de leerlingen. Het is dus van belang dat wederom duidelijke doelen worden gesteld over wat de Dikkenberg wil bereiken met de SOVA-training. De eventuele verschillen tussen de voor- en nameting kunnen wederom met behulp van de SAQI gemeten worden. Dit onderzoek kan door een toegepast psycholoog worden uitgevoerd. Toegepast psychologen hebben vanuit de opleiding namelijk geleerd

om een onderzoek van begin tot eind op te zetten en uit te voeren. Daarnaast hebben zij inzicht in de vragenlijst(en) die kunnen worden gebruikt om eventuele effecten te meten. Wanneer dit onderzoek op jaarbasis plaatsvindt, kan het een combinatie worden van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Vanuit de opleiding leren toegepast psychologen namelijk ook om gedrag te observeren.

Wanneer het niet mogelijk blijkt om Breingeheimen interactief in te zetten, dan wordt geadviseerd om te onderzoeken welke methode wel geschikt is voor de eerstejaars leerlingen van de Dikkenberg en wat de effecten van die methode zijn. Dit is eveneens een onderzoek dat door een toegepast psycholoog kan worden opgezet en uitgevoerd (zie bijlage 6 voor een stappenplan). Bij veel SOVA-trainingen moet de toekomstige trainer eerst zelf training krijgen. Het is daarom van belang dat eerst wordt onderzocht welke methode geschikt is voor de Dikkenberg. Zo voorkomt de Dikkenberg onnodige kosten voor een methode die wordt ingezet en die achteraf niet geschikt blijkt. Hierbij is het van belang dat inzicht wordt verkregen in de behoeften van de doelgroep en de wensen van de Dikkenberg. Het is namelijk van belang dat de methode kan worden ingezet bij leerlingen met gedragsproblematiek, leerproblematiek en/of sociaal-emotionele problematiek. Door middel van gesprekken met het zorgteam en docenten kan in kaart worden gebracht waar de SOVA-training aan moet voldoen. Eveneens moet duidelijk zijn of de SOVA-training klassikaal wordt gegeven of enkel aan leerlingen die volgens het zorgteam een SOVA-training nodig hebben. Als er een geschikte methode is gevonden, dan is het van belang dat vooraf doelen worden gesteld over wat de Dikkenberg met de SOVA-training wil bereiken. Daarnaast is het goed om ouders eerder en in grotere mate te betrekken in het onderzoek. Zo kan ook worden gemeten of ouders thuis een verschil merken. Mocht de Dikkenberg alleen SOVA-training willen geven aan leerlingen van wie zij denken dat zij het nodig hebben, dan kunnen ouders hun kind hiervoor opgeven. Tot slot wordt aangeraden om deze nieuwe methode op jaarbasis in te zetten, omdat de literatuur stelt dat herhaling en langdurige ondersteuning ervoor zorgt dat aangeleerd gewenst sociaal gedrag langer in stand blijft. De docenten van de Dikkenberg nemen daarnaast liever langdurig de tijd voor een onderwerp zodat leerlingen de stof begrijpen en onthouden.

Literatuurlijst

- Adriaansen, M., & Caris, J. (2011). *Elementaire sociale vaardigheden*. (3^e ed.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Amsterdam Center for Career Research, VU University Amsterdam (z.j.). *Effectgrootte*. Geraadpleegd via: <https://www.oaa.nl/download/?id=17715020>
- Baanders, M.F., & Pligt, J. van der. (1991). Stemming en cognitie. In N.K. de Vries (ed.), *Cognitieve sociale psychologie* (pp. 391-413). Meppel, Nederland: Boom
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff.
- Bakker, K. (1999) Sociale kwetsbaarheid en sociale competentie: Een kaderstelling. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Snijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pp. 17-35). Utrecht, Nederland: Nederlands Instituut Zorg en Welzijn.
- Bijstra, J., & Doornenbal, J. (2014). Relaties met leeftijdsgenoten. In P. Prins & C. Braet (Red.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 167-183). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bijstra, J., & Nienhuis, B. (2003). *Sociale vaardigheidstrainingen: meten we of meten we niet?* Geraadpleegd via <http://www.rug.nl/gmw/pedagogy-and-educational-sciences/vrienden-in-de-klas/artikelen-archief/bijstra-nienhuis-2003.pdf>
- Bijstra, J., & Nienhuis, B. (2004) *Sociale vaardigheidstrainingen: voor kind én sociaal netwerk*, 6, 52-55. Doi: 10.1007/BF03072140
- Bijstra, J.O., Kooi, H.P. van der, Bosma, H.A., Jackson, S., & Molen, H.T. van der. (1993). *Zelfwaardering en sociale vaardigheid bij adolescenten: Relaties tussen begrippen en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining*. *Kind en Adolescent*, 14, 125-133. doi: 10.1007/BF03060516
- Bijstra, J.O., & Oostra, L. (2000). *Sociale vaardigheden in kaart gebracht*, 21, 166-171. doi: 10.1007/BF03060781
- Bohn Stafleu van Loghum (2016). *Leervoorwaardentest*. Geraadpleegd via: <http://www.testweb.bsl.nl/tests/ltv/>
- Breingeheimen (z.j.). *Breingeheimen studievoordigheden en sociale vaardigheden*. Geraadpleegd via <http://www.breingeheimen.nl/>
- Brezinka, V. (2002). *Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen*. *Kind en Adolescent*, 23, 1-13. doi: 10.1007/BF03060827
- Centrum voor criminaliteitspreventie en veiligheid (2012). *Onderzoeksmodel kiezen*. Geraadpleegd via http://www.hetccv.nl/binaries/content/assets/ccv/webwinkel/handreiking_effecten_toezicht_2012_def.pdf
- Choi, D. H. & Md-Yunus S. (2011). Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39, 249-264. doi: 10.1080/03004270903501590
- Collot d'Escury-Koenigs, A., Engelen-Snaterse, T. & MacKaay-Cramer, E. (2001). Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten & knelpunten. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Collot d'Escury-Koenigs, A., Snaterse, T. & Mackaay-Cramer E. (1995). *Sociale vaardigheidstrainingen. Indicaties, contra-indicaties en knelpunten*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1995). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment, *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam, Nederland: Prometheus.
- Daamen, W., & Ince, D. (2014). *Wat werkt bij het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Geraadpleegd via: <http://www.nji.nl/nl/Publicaties/Publicaties-Wat-werkt-bij-het-bevorderen-van-een-positieve-ontwikkeling-van-jeugdigen>
- Eijgenraam, K. (2015). *Handreiking voor het inzetten van een preventie- en zorgarrangement*. Geraadpleegd via: <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Van-sociaal-onhandig-tot->

autisme.pdf

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, Amerika: Norton.
- Fischer, T., & Julsing, M. (2014). *Onderzoek doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. (2^e ed). Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.
- Foolen, N., Ince, D., Baat, M. de, & Daamen, W. (2013). Wat werkt bij gedragsproblemen en gedragsstoornissen? Geraadpleegd via: http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Wat-werkt-publicatie/WatWerkt_Gedrag.pdf
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie: Meervoudige intelligenties voor de 21^{ste} eeuw*. Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele Intelligentie: Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam, Nederland: Contact Uitgevers.
- Goleman, D. (2003). *Emotionele intelligentie in de praktijk*. (21^e ed.). Utrecht, Nederland: Olympus.
- Graaf, I. de, Haas, S. de & Wijsen, C. (2014). *Samenvatting Effectonderzoek Rots en Water*. Geraadpleegd via: <http://www.rotsenwater.nl/download/articles/nl/Samenvatting%20Effectonderzoek%20Rots%20en%20Water.pdf>
- Gravesteijn, C., Diekstra, R., Wilde de, E.J., Koren, E. (2004). *Effecten van Levensvaardigheden. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten*. *Kind en Adolescent*, 25, 169-177 doi: 10.1007/BF03060925
- Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas. In het voortgezet onderwijs*. Leuven, België: Lannoo Campus.
- Jansen, J., & Verwaal, I. (2003). *Effectmeting van een sociale vaardigheidstraining. Voor kinderen van 10 tot 12 jaar*. Geraadpleegd via <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=80591>
- Krieckaert, M. (2012). *De Sociale en Sociaal-Cognitieve Vaardigheden Training, Doeltreffend?* Geraadpleegd via <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/252047/Krieckaert%20c%20M.%203213196.pdf?sequence=1>
- Lieshout, C. van, & Haselager, G. (1995). Probleemgedrag in het perspectief van de ontwikkeling. In A. Collot d'Escury-Koenings, T. Snaterse & E. Mackaay-Cramer (Red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten & knelpunten* (pp. 15-45). Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Manders, M. (2015). *Validiteit van scriptieonderzoek*. Geraadpleegd via: <http://scribbr.nl/onderzoeks-methoden/validiteit-van-scriptieonderzoek/>
- Meijer, S. A., Smit, F., Schoemaker, C. G., & Cuijpers, P. (2006). Gezond verstand. Evidence-based preventie van psychische stoornissen. Geraadpleegd via: <http://www.rivm.nl/bibliotheek/rapporten/270672001.html>
- Ministerie van Justitie (2005). *Gedragsinterventies*. Geraadpleegd via: https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwja6LCs9arNAhUIDcAKHbjECfUQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.commissievantoezicht.nl%2Fdossiers%2Fprogramma_terugdringen_recidive%2Fachtergronddocument%2Frapport-gedragsinterventies.pdf&usg=AFQjCNEIQGgP9F53m4VPG6Fh1fr8Bsrblw
- Mooij, T. (1999). De Pedagogische kwaliteit van het onderwijs. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Snijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pp. 81-93). Utrecht, Nederland: Nederlands Instituut Zorg en Welzijn.
- Multiscope (z.j.). *Effectmeting*. Geraadpleegd via <http://www.multiscope.nl/diensten/kwantitatief-onderzoek/effectmeting.html>
- Nederlands Jeugd Instituut (2009) *Databank Effectieve Jeugdinterventies: Hulp bij het beschrijven en beoordelen van onderzoek*. Geraadpleegd via: <http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwir4OqXyprNAhXFzRoKHSvQCVYQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nji.nl%2Fnl%2FDownload-NJi%2FHulp-bij-het-beschrijven-en-beoordelen-vanonderzoek.docx&usg=AFQjCNEJj1D3p7KD3SY3wDhFitcFX0RcMQ&sig2=38fewliurZIB8aKQxZtmhw&bvm=bv.124088155,d.ZGg>
- Nederlands Jeugd Instituut (z.j.). *Effectgrootte*. Geraadpleegd via: <http://www.nji.nl/Effectgrootte>
- Nederlands Jeugd Instituut (z.j.). *Soorten effectonderzoek*. Geraadpleegd via: <http://www.nji.nl/>

Soorten-effectonderzoek

- Passend onderwijs (z.j.). *Over passend onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.passendonderwijs.nl/actueelnieuws/>
- Pepler, D., & Rubin, K. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. London, Engeland: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collot d'Escury-Koenings, T. Snaterse, E. & Mackaay-Cramer (Red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten & knelpunten* (pp. 65-82). Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Prinsen, H. (2009). *Mijn kind een kanjer!: Help je kind bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- Pont, S. (z.j.). *Alles begint met sociaal vaardig zijn*. Geraadpleegd via <https://www.jmouders.nl/opvoeden/gedrag/sociale-vaardigheid/alles-begint-met-sociaal-vaardig-zijn>
- Pont, S. (2013). *Sociaal? Vaardig!* Amsterdam, Nederland: Hogrefe.
- Rao, P., Beidel D., & Murray M. (2007). Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-functioning Autism: A Review and Recommendations. (2^e ed.). doi: 10.1007/s10803-007-0402-4
- Rauner, M., Groot, S. de, Kok, G., & Taris, T. (2009). *Betrouwbare effectmeting zonder controlegroep. De Internal Referencing Strategy*. Geraadpleegd via: https://www.researchgate.net/profile/Gerjo_Kok/publication/46714862_Betrouwbare_effectmeting_zonder_controlegroep_De_Internal_Referencing_Strategy/links/0c9605314c4c08e60c000000.pdf
- Reenders, R., Spijker, W., & Vlucht, N. van der. (2015). *Spelend leren, leren spelen. Een draaiboek voor de training in sociale vaardigheden en sociale cognities*. Geraadpleegd via http://webwinkel.van-gorcum.nl/bestanden/Inkijk_draaiboek.pdf
- Rots en Water Instituut (2016). *Wat is Rots & Water?* Geraadpleegd via: <http://www.rotsenwater.nl/inhoud-en-ontwikkeling/wat-is-rots-en-water/>
- Samenwerkingsverband Passend Onderwijs VO 22.03. Hoogeveen, Meppel, Steenwijk (2016). *Schoolondersteuningsprofiel RSG Wolfsbos 2015-2016*. Geraadpleegd via <http://www.vo2203.nl/files/website/File/SOP%20RSG%20Wolfsbos%201516.pdf>
- Schoolplan 2012-2016, RSG Wolfsbos (2012). *Schoolplan RSG Wolfsbos 2012-2016*. Geraadpleegd via http://www.wolfsbos.nl/Page/from_sp_id=1241/sp1042/ml1/nctrue/system_id=467/so_id=2064/Index.html
- Schuurman, C. (1995). Het aanleren, consolideren en generaliseren van sociale vaardigheden: Knelpunten en oplossingen. In A. Collot d'Escury-Koenings, T. Snaterse, & E. Mackaay-Cramer, (Red.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten & knelpunten* (pp. 83-101). Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Snijders, J. & Pannebakker, M. (1999). Steun aan kwetsbare jeugd: beleid, praktijk, projecten. In K. Bakker, M. Pannebakker & J. Snijders (Red.), *Kwetsbaar en competent. Sociale participatie van kwetsbare jeugd. Theorie, beleid en praktijk* (pp. 81-93). Utrecht, Nederland: Nederlands Instituut Zorg en Welzijn.
- Testweb (2016). *Leervoorwaardentest (LVT)*. Geraadpleegd via <http://www.testweb.bsl.nl/tests/lvt/>
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21^e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede, Nederland: SLO.
- Tryon, S. G., Soffer, A., & Winograd, G. (2001). *Relationship of Social Skills, Depression, and Anxiety in Adolescents*. Geraadpleegd via: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457501.pdf>
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en toekomstige leerkrachten*. Houten, Nederland: Terra Lannoo.
- Vandereycken W., Hoogduin, C.A.L., & Emmelkamp, P.M.G. (2006). *Handboek Psychopathologie Deel 2: klinische praktijk*. (3^e herz. ed.). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek?* (3^e ed.). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. (4^e ed.). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.

- Verschuieren, K. (2007). *Relaties van kinderen thuis en op school: Benaderd vanuit de gehechtheidstheorie*. Geraadpleegd via <https://hiw.kuleuven.be/ned/lessen/programma/cursus/materiaal/0708/verschuieren.pdf>
- Verstraete, B. (2008). *Het sociaal wenselijk antwoorden bij adolescentenenquêtes*. Geraadpleegd via <http://docplayer.nl/1626797-Het-sociaal-wenselijk-antwoorden-bij-adolescentenenquetes.html>
- Vonk, R. (2007). *Sociale Psychologie*. (2^e ed.). Winschoten, Nederland: Noordhoff.
- Wiggers, W. (2011). *Opkomen voor jezelf (g)een kunst. Een evaluatie studie naar de effecten van een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 9 tot 16 jaar*. Geraadpleegd via: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/207828/Wiggers%200457779.pdf?sequence=1>
- Wit, J. de, Slot, W., & Aken, M. van (2009). *Psychologie van de adolescentie*. (23^e ed.). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhof.
- Wolfsbos (2016). *Dikkenberg*. Geraadpleegd via <https://www.wolfsbos.nl/Locaties/Dikkenberg>
- Zalm-Grisnich, M. van der (2009). *Je bibbers de baas*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.

Bijlage 1: Brief voor ouders met LVT

Aan de ouder(s) en/of verzorger(s) van

Locatie Dikkenberg
Wolfsbosstraat 7
7905 BZ Hoogeveen
☎ 0528 – 26 53 57
✉ dikkenberg@wolfsbos.nl

Hoogeveen, 18 maart 2016

Betreft: *vragenlijst ten behoeve van SOVA-training*

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Mijn naam is Naomi Otten, vierdejaars studente Toegepaste Psychologie te Deventer. Vorig jaar heb ik stage gelopen op locatie Dikkenberg en dit jaar is het mijn tijd om af te studeren. Arie Drenth, teamleider van locatie Dikkenberg en Anine Stegeman, orthopedagoge, hebben mij gevraagd een effectmeting te doen. Hierbij wordt er gekeken wat de effecten van een sociale vaardigheidstraining zijn bij de eerstejaars leerlingen van locatie Dikkenberg. Dit wordt gedaan met behulp van een vragenlijst voor de ouder/verzorger, de mentoren en de leerling zelf.

Wat wordt er van u verwacht?

Door middel van dit onderzoek wordt er gekeken naar de effecten van een sociale vaardigheidstraining bij de eerstejaars leerlingen. Deze meting wordt gedaan door vooraf en achteraf een vragenlijst in te vullen, zodoende kan gekeken worden of er veranderingen hebben plaats gevonden. In tussen tijd wordt met de leerlingen een sociale vaardigheidstraining gedaan. Deze vragenlijsten worden afgenomen bij de ouder(s)/verzorger(s) en de mentoren. De leerlingen zelf krijgen een andere vragenlijst.

Dit onderzoek moet aantonen of de sociale vaardigheidstraining aansluit bij de leerlingen of dat gekeken moet worden naar een andere training.

Mogelijke voordelen van het onderzoek

Door de juiste sociale vaardigheidstraining aan te bieden, kunnen leerlingen hier veel profijt aan hebben in hen sociale ontwikkelingen. Daarnaast zullen zij hun klasgenoten beter leren kennen door de interactie en opdrachten. Naderhand zult u geïnformeerd worden van de bevindingen.

- Z.O.Z. -

Vertrouwelijkheid van de gegevens

Alle gegevens zullen direct door de onderzoeker worden geanonimiseerd (anoniem gemaakt), waardoor niet meer te zien is dat de gegevens van uw zoon of dochter afkomstig zijn. De privacy van u en uw zoon of dochter blijft gewaarborgd.

Tot slot

Met deze brief is de vragenlijst 'Leer Voorwaarden Test' meegestuurd. Mijn vraag aan u is om deze in te vullen en te kijken naar wat nu van toepassing is op uw zoon/dochter. Mijn vraag is om deze vragenlijst uiterlijk **met omgaande terug aan uw zoon/dochter mee te geven**. Wij hopen van harte dat u wilt deelnemen aan dit onderzoek en kijken uit naar uw reactie!

Mocht u nog vragen hebben over uw deelname aan dit onderzoek, dan kunt u contact opnemen met Naomi Otten, de onderzoeker van dit onderzoek. Onderaan deze brief zijn de gegevens bijgevoegd.

Met vriendelijke groet,



Arie Drenth

Teamleider RSG Wolfsbos locatie Dikkenberg



Naomi Otten

Studente Toegepaste Psychologie

E-mailadres: N.otten@wolfsbos.nl

Bijlage:

- Leervoorwaardentest

Leervoorwaardentest (LVT)

Vragenlijstformulier

Gegevens

Datum afname:

Naam kind:

Geb. datum kind:

Leeftijd kind:

Geslacht kind:

Schooltype:

Groep/klas/niveau:

Aantal kinderen in groep/klas:

Verstandelijk niveau/IQ:

Beoordelaar:

Instructie:

Waarom deze vragenlijst?

Het leren van kinderen wordt door veel factoren bepaald. Niet alleen de werkhouding, de taakgerichtheid en de motivatie spelen een rol, ook de relaties met klasgenoten en met de leerkracht zijn van belang. Wij willen graag weten welke aspecten precies een rol spelen in het leren van uw kind. Met deze vragenlijst lopen wij deze aspecten na.

Hoe vult u de vragenlijst in?

U leest de bewering eerst goed door. Vervolgens geeft u aan hoe vaak het genoemde bij uw kind voorkomt. Dit doet u door het juiste antwoord te omcirkelen. U kunt de volgende antwoorden geven:

1= (vrijwel) nooit

2= soms

3= geregeld

4= vaak

5= (vrijwel) altijd

U kunt nu beginnen met het invullen van de vragenlijst. Wilt u proberen geen enkele vraag over te slaan?

Uw kind:

	(Vrijwel) nooit	Soms	Geregeld	Vaak	(vrijwel) altijd
1. Wordt door anderen veel gevraagd om mee te spelen	1	2	3	4	5
2. Houdt zich afzijdig van andere kinderen	1	2	3	4	5
3. Geeft de leraar een grote mond	1	2	3	4	5
4. Zit aan de spullen van andere kinderen	1	2	3	4	5
5. Trekt graag op met medeleerlingen	1	2	3	4	5
6. Sluit zich af voor andere kinderen	1	2	3	4	5
7. Laat zich moeilijk tot de orde roepen	1	2	3	4	5
8. Irriteert andere kinderen	1	2	3	4	5
9. Heeft veel vrienden	1	2	3	4	5
10. Is een eenling	1	2	3	4	5
11. Reageert snel geërgerd op de leerkracht	1	2	3	4	5
12. Stoort anderen bij het werken	1	2	3	4	5
13. Is populair bij medeleerlingen	1	2	3	4	5
14. Maakt een eenzame indruk	1	2	3	4	5
15. Is onvoorspelbaar, wispelturig	1	2	3	4	5
16. Plaagt of pest graag anderen	1	2	3	4	5
17. Heeft goed contact met medeleerlingen	1	2	3	4	5
18. Doet dingen het liefst alleen	1	2	3	4	5
19. Is brutaal	1	2	3	4	5
20. Is een onruststoker	1	2	3	4	5
21. Vindt snel aansluiting bij de groep	1	2	3	4	5
22. Is gesloten, weinig toegankelijk	1	2	3	4	5
23. Manipuleert of misleidt de leerkracht	1	2	3	4	5
24. Heeft snel ruzie met andere kinderen	1	2	3	4	5
25. Werkt goed met medeleerlingen samen	1	2	3	4	5
26. Is liever alleen dan met anderen	1	2	3	4	5
27. Ziet de leerkracht als iemand die kritiek heeft en straf	1	2	3	4	5
28. Heeft een negatieve/slechte invloed op andere kinderen	1	2	3	4	5

Bijlage 2: Mail voor ouders bij nameting

Aan de ouder(s) en/of verzorger(s) van
klas D1-A, D1-B

Locatie Dikkenberg
Wolfsbosstraat 7
7905 BZ Hoogeveen
☎ 0528 – 26 53 57
✉ dikkenberg@wolfsbos.nl

Hoogeveen, 27 mei 2016

Betreft: **nameting ten behoeve van SOVA-training**

Beste ouder(s) en/of verzorger(s),

Enige tijd geleden heeft u van mij, Naomi Otten, een vragenlijst gekregen of hebben wij deze telefonisch besproken. Dit was voor de eerste meting van mijn onderzoek.

In tussentijd heeft uw kind tweewekelijks sociale vaardigheidstraining gekregen van zijn/haar mentor. Om te kijken of deze sociale vaardigheidstraining effect heeft, neem ik in de week van 30 mei t/m 3 juni telefonisch contact met u op om wederom deze vragenlijst te doorlopen en om eventueel meer uitleg te geven over dit onderzoek.

Het gesprek duurt zo'n 5 tot 10 minuten. Op het moment dat het onderzoek afgerond is, zult u de resultaten per mail ontvangen.

Met vriendelijke groet,



Arie Drenth

Teamleider RSG Wolfsbos locatie Dikkenberg



Naomi Otten

Studente Toegepaste Psychologie

E-mailadres: naomi.otten@outlook.com

Bijlage 3: Scores SAQI leerlingen 1A en 1B

Voormeting klas 1A

SAQI Dossier

School: De Dikkenberg GRATIS
Plaats: Hoogeveen
Niveau/schooltype: 1e klas VMBO-B/K/G
Klasaanduiding: 1a
Datum: 13-6-2016

2. Normgegevens (stanines)

UITGEVERIJ
LIBBE MULDER

Naam	Controleschalen			Hoofdschalen			Basisschalen						Zelfvertrouwen			Pesten		
	SW	WN	TA	AA	MOT	WEL	ZELF	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	PA	GW
	5	5	1	3	2	3	5	2	3	2	4	4	4	4	7	4	4	2
	6	6	3	4	4	5	3	6	3	6	5	4	8	5	1	1	4	3
	4	2	4	4	4	5	3	6	3	5	5	4	3	3	6	5	3	5
	6	3	5	3	3	3	7	4	3	4	2	1	5	5	6	7	3	1
	2	7	2	3	2	6	4	4	2	3	6	7	5	4	4	5	1	4
	5	1	5	3	4	3	4	3	4	5	3	3	4	4	6	5	4	4
	3	5	3	4	5	4	5	6	3	6	4	5	2	5	7	4	3	5
	1	8	2	2	1	6	3	1	1	1	6	4	6	2	6	4	2	1
	6	6	2	6	6	6	5	6	5	6	7	3	5	5	3	6	5	2
	5	1	4	4	5	3	4	4	6	4	2	4	4	4	7	3	5	3
	5	3	5	4	4	5	4	5	6	2	5	7	5	3	7	5	4	5
	8	7	6	8	7	8	7	8	6	6	8	7	7	5	8	7	6	6
	5	6	4	4	4	5	6	6	4	4	6	2	7	5	7	7	5	1
Gemiddeld	4,7	4,6	3,5	4	3,9	4,8	4,6	4,7	3,8	4,2	4,8	4,2	5	4,2	5,8	4,8	3,8	3,2

© Libbe Mulder 2016

Pagina 4/30

SAQI Dossier

School: De Dikkenberg GRATIS
Plaats: Hoogeveen
Niveau/schooltype: 1e klas VMBO-B/K/G
Klasaanduiding: 1B
Datum: 13-6-2016

2. Normgegevens (stanines)

UITGEVERIJ
LIBBE MULDER

Naam	Controleschalen				Hoofdschalen				Motivatie				Basisschalen				Zelfvertrouwen				Pesten	
													Welbevinden									
	SW	WN	TA		AA	MOT	WEL	ZELF	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	PA	GW			
	3	6	4		3	3	6	7	4	4	2	4	6	7	4	8	7	4	9			
	5	4	2		3	3	3	4	5	1	5	3	5	3	2	6	5	4	5			
	6	4	6		3	3	7	2	4	2	4	6	6	7	3	4	1	7	9			
	4	4	2		2	2	2	2	4	2	3	5	1	4	3	2	3	3	1			
	6	5	4		4	4	5	6	2	4	4	5	4	6	6	4	7	6	6			
	8	4	5		5	4	6	3	5	3	4	6	4	6	4	4	3	7	6			
	6	5	5		5	5	8	6	5	4	5	7	7	6	5	5	5	9	6			
	6	5	5		4	3	6	8	5	3	5	8	5	3	7	8	6	7	6			
	4	4	2		2	3	3	4	3	3	5	4	3	4	3	4	7	4	4			
	4	9	5		6	6	8	9	8	5	5	6	7	7	8	8	7	9	9			
	5	2	7		3	3	6	4	4	4	4	6	5	5	4	5	5	3	5			
	5	5	1		4	3	4	3	5	5	1	3	3	7	3	6	4	4	4			
	5	7	3		4	3	6	5	6	2	2	8	6	5	2	7	5	3	2			
	5	6	3		5	5	6	4	5	4	5	7	4	6	2	7	6	7	6			
	5	5	1		3	3	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	4	5	5			
Gemiddeld	5,1	5	3,7		3,7	3,5	5,3	4,7	4,5	3,3	3,7	5,5	4,7	5,3	3,9	5,5	5	5,5	5,5			

SAQI Dossier

School: De Dikkenberg GRATIS
Plaats: Hoogetveen
Niveau/schooltype: 1e klas VMBO-B/K/G
Klasaanduiding: 1a nameting
Datum: 13-6-2016

2. Normgegevens (stanines)



Naam	Controleschalen				Hoofdschalen				Basisschalen				Zelfvertrouwen				Pesten		
	SW	WN	TA		AA	MOT	WEL	ZELF	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	PA	GW
	3	8	1		2	1	5	4	3	1	3	5	7	4	2	6	5	3	5
	5	4	4		3	3	4	1	5	2	4	4	2	6	3	1	1	5	2
	5	3	5		4	3	5	4	6	2	4	5	5	3	2	6	5	3	4
	6	5	5		4	4	3	9	4	6	4	2	2	7	7	8	7	4	2
	4	1	4		3	3	3	3	3	4	4	3	2	4	3	5	3	3	5
	5	5	3		6	4	4	6	6	3	5	4	6	3	7	6	5	4	6
	4	3	4		3	2	5	4	3	3	2	6	2	5	4	7	2	2	4
	6	6	5		7	7	6	6	8	6	6	8	3	5	6	3	7	4	3
	4	1	6		3	4	2	3	3	5	4	3	2	4	3	6	3	3	3
	5	2	4		4	3	4	4	3	6	2	4	4	4	4	6	5	4	9
	6	4	3		5	4	6	6	5	6	2	6	4	5	5	7	5	4	4
	5	6	5		3	3	5	8	6	4	3	4	7	6	7	6	7	5	6
Gemiddeld	4,8	4	4,1		3,9	3,4	4,3	4,8	4,6	4	3,6	4,5	3,8	4,7	4,4	5,6	4,6	3,7	4,4

SAQI Dossier

School: De Dikkenberg GRATIS
Plaats: Hooerveen
Niveau/schooltype: 1e klas VMBO-B/K/G
Klasaanduiding: 1b nameting
Datum: 13-6-2016

2. Normgegevens (stanines)

UITGEVERIJ
LIBBE MULDER

Naam	Controleschalen				Hoofdschalen				Basisschalen				Zelfvertrouwen				Pesten			
									Motivatie				Welbevinden							
	SW	WN	TA		AA	MOT	WEL	ZELF	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	PA	GW	
1	4	6	3		3	3	5	4	4	3	1	6	5	3	2	8	6	4	9	
	3	6	2		3	3	4	3	5	1	4	4	4	4	2	7	4	4	3	
	6	4	4		5	4	7	5	4	3	3	6	6	7	5	7	4	6	9	
	6	3	1		4	4	3	4	4	5	4	3	3	5	4	5	4	2	2	
2	8	7	3		4	3	8	6	3	2	4	7	5	7	7	4	7	4	6	
	8	4	6		4	4	6	3	5	3	5	6	5	6	4	5	4	5	4	
	5	5	5		5	5	6	6	7	4	4	6	7	5	4	7	5	7	5	
	5	6	6		6	4	6	8	5	4	4	7	7	5	8	8	6	7	6	
3	4	4	3		3	3	4	6	3	4	4	3	3	4	6	5	7	7	9	
	1	9	6		6	6	8	9	8	4	5	6	7	7	7	8	7	9	9	
	5	2	8		4	4	6	4	5	4	4	6	5	6	4	6	4	3	6	
	7	5	3		4	3	4	3	4	6	1	3	4	7	3	7	5	3	3	
4	8	9	6		5	4	9	7	8	2	6	8	7	8	3	7	7	9	5	
	5	7	3		5	5	6	3	6	3	5	8	7	4	1	8	6	6	9	
	6	7	2		4	3	7	4	4	3	2	6	6	8	3	3	5	7	9	
	5,4	5,6	4,1		4,3	3,9	5,9	5	5	3,4	3,7	5,7	5,4	5,7	4,2	6,3	5,4	5,5	6,3	
Gemiddeld																				

Bijlage 4: Thema's Breingeheimen

Behandelde thema's:

Thema 2: Hoe komt het dat je sociaal bent?

- Je sociale hersenen.
- Gezichtsuitdrukkingen herkennen.
- Vriendelijke en vervelende indruk.
- Veranderingen in de puberteit.

Thema 3: Hoe ben jij?

- Wat ik leuk en niet leuk vind, waar ik goed en niet goed in ben.
- Wat hoort wel en niet bij sociaal zijn.
- Welke sociale vaardigheden ben je nodig?

Thema 4: Gevoelens, wat doe je ermee?

- Prettige of vervelende gevoelens?
- Welke gevoelens heb jij?
- Je gevoelens uiten.
- Boos? Je inhouden of laten gaan?
- Je beter voelen.

Thema 5: Luister je wel?

- Hoe je luistert.
- Maak een praatje!
- Wat zeg je in bepaalde situaties.

Thema 6: Opkomen voor jezelf.

- Grenzen stellen: wat accepteer je wel en wat niet?
- Pesten en wat je eraan kunt doen.

Thema's die niet zijn behandeld:

Thema 1: Samen in de klas.

- Wennen aan je nieuwe school.
- Je klasgenoten leren kennen.
- De namen van je klasgenoten.

Thema 7: Welke risico's neem jij wel of niet?

- Neem jij het risico? (Subthema's alcohol, drugs en mijn beslissingen).
- Nee zeggen als je niet wilt.
- Hoe gezond leef jij? Gezondheidsspel.

Thema 8: Toekomstdromen.

- Een beroep kiezen.
- Jouw netwerk?
- Beslissen voor je toekomst.
- Wat heb je eraan gehad?

Bijlage 5: Data-analyse

5.1 Gegevens ingevoerd SPSS:

SAQI:

- Respondentnummer: 1 t/m 25
- Geslacht: jongen of meisje
- Klas: 1A of 1B
- Meting: voor- of nameting
- Scores per schaal: Plezier op school – Sociaal aanvaard voelen – Relatie met leerkrachten – Sociale vaardigheid.

LVT:

- Respondentnummer 1 t/m 50
- Rol: ouder of mentor
- Meting: voor- of nameting
- Ruwe scores: Likertschaal 1-5

5.2 Cronbach's alfa:

Deze kon niet gemeten worden bij de SAQI en is dus alleen bij de LVT gemeten.

Ouders:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,880	28

Mentoren:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,869	28

5.3 Effectmeting SAQI:

Bij de leerlingen is het verschil tussen de voor- en nameting vergeleken per schaal en alle schalen samen genomen (Sociaal vaardig gemiddeld).

1. Plezier op school:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics

		Welbevinden_pl ezieropschool1	Welbevinden_pl ezieropschool2
N	Valid	27	27
	Missing	23	23
Mean		5,2593	5,1481
Median		5,0000	6,0000
Mode		6,00	6,00
Std. Deviation		1,70051	1,72546
Skewness		-,185	-,004
Std. Error of Skewness		,448	,448
Kurtosis		-,544	-,974
Std. Error of Kurtosis		,872	,872

Test Statistics^a

	Welbevinden_pl ezieropschool2 - Welbevinden_pl ezieropschool1
Z	-,414 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,679

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

2. Sociaal aanvaard voelen:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics

		Welbevinden _sociaalaanv aardvoelen1	Welbevinden _sociaalaanv aardvoelen2
N	Valid	27	27
	Missing	23	23
Mean		4,5185	4,7037
Median		4,0000	5,0000
Mode		4,00	7,00
Std. Deviation		1,74026	1,85669
Skewness		-,223	-,153
Std. Error of Skewness		,448	,448
Kurtosis		-,381	-1,355
Std. Error of Kurtosis		,872	,872

Test Statistics^a

	Welbevinden _sociaalaanv aardvoelen2 - Welbevinden _sociaalaanv aardvoelen1
Z	-,440 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,660

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3. Relatie met leerkracht:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics

		Welbevinden_re latieleerkracht1	Welbevinden_re latieleerkracht2
N	Valid	27	27
	Missing	23	23
Mean		5,2222	5,2593
Median		5,0000	5,0000
Mode		5,00 ^a	4,00
Std. Deviation		1,55250	1,50876
Skewness		-,201	,248
Std. Error of Skewness		,448	,448
Kurtosis		-,765	-,988
Std. Error of Kurtosis		,872	,872

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Test Statistics^a

		Welbevinden_re latieleerkracht2 - Welbevinden_re latieleerkracht1
Z		-,067 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		,947

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

4. Sociaal vaardig:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Zelfvertrouwen_ sociaalvaardig1	Zelfvertrouwen_ sociaalvaardig2
N	Valid	27	27
	Missing	23	23
Mean		4,9259	5,0370
Median		5,0000	5,0000
Mode		5,00 ^a	5,00
Std. Deviation		1,75249	1,62863
Skewness		-,619	-,583
Std. Error of Skewness		,448	,448
Kurtosis		-,022	,046
Std. Error of Kurtosis		,872	,872

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Zelfvertrouwen_sociaalvaardig1 - Zelfvertrouwen_sociaalvaardig2	-,11111	1,15470	,22222	-,56790	,34567	-,500	26	,621

5. Sociaal vaardig totaalschaal:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics			
		Gem_SocialeVa ardighedenNulm eting	Gem_SocialeVa ardighedenNam eting
N	Valid	27	27
	Missing	23	23
Mean		4,9815	5,0370
Median		5,0000	5,0000
Mode		5,50	4,50 ^a
Std. Deviation		1,03526	1,18017
Skewness		,183	,025
Std. Error of Skewness		,448	,448
Kurtosis		-,509	-,621
Std. Error of Kurtosis		,872	,872

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Test Statistics ^a	
	Gem_SocialeVa ardighedenNam eting - Gem_SocialeVa ardighedenNul meting
Z	-,617 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,537

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

5.4 Effectmeting LVT ouders en mentoren:

Eerst zijn vraag 1, 5, 13, 17, 21 en 25 opnieuw gecodeerd. Daarna zijn de juiste vragen samengevoegd tot de schalen Sociale positie in de groep, Sociale oriëntatie, Relatie met leerkracht en Relatie met medeleerlingen. Daarnaast zijn deze schalen samengevoegd tot een gemiddelde schaal: Sociaal vaardig totaal. Dit is gedaan bij de ouders en mentoren, zowel bij de voor- als de nameting.

5.4.1 Ouders:

1. Sociale positie in de groep:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics			
		Gem_SocialepositieingroepOudersNulmeting	Gem_SocialepositieingroepOudersNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		2,9152	2,7143
Median		2,8571	2,5714
Mode		2,71 ^a	2,43
Std. Deviation		,69474	,69130
Skewness		,013	,571
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-,880	-,425
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_SocialepositieingroepOudersNulmeting - Gem_SocialepositieingroepOudersNameting	,20095	,56440	,11288	-,03202	,43393	1,780	24	088

2. Sociale oriëntatie:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics

		Gem_SocialeoriëntatieOudersNulmeting	Gem_SocialeoriëntatieOudersNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		2,0171	2,1486
Median		1,8571	1,8571
Mode		1,86	1,00
Std. Deviation		,98399	1,13050
Skewness		1,025	,774
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		,109	-,791
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

Test Statistics^a

	Gem_SocialeoriëntatieOudersNameting - Gem_SocialeoriëntatieOudersNulmeting
Z	-1,099 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,272

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

3. Relatie met leerkracht:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_RelatiemetleerkrachtOudersNulmeting	Gem_relatiemetleerkrachtOudersNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		1,6762	1,9543
Median		1,8571	1,8571
Mode		1,14	1,14
Std. Deviation		,55277	,82140
Skewness		,353	,694
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-1,014	-,622
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_RelatiemetleerkrachtOudersNulmeting - Gem_relatiemetleerkrachtOudersNameting	-,27810	,61609	,12322	-,53241	-,02379	-2,257	24	,033

4. Relatie met medeleerlingen:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- Rangtekentoets van Wilcoxon.

Statistics

		Gem_Relatieme tmedeleerlingen OudersNulmetin g	Gem_relatieme deleerlingenOud ersNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		1,5771	1,5762
Median		1,5714	1,2857
Mode		2,00	1,00
Std. Deviation		,39872	,72257
Skewness		,005	1,853
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-1,347	4,169
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

Test Statistics^a

	Gem_relatieme deleerlingenOu dersNameting - Gem_Relatieme tmedeleerlingen OudersNulmetin g
Z	-,975 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,329

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

5. Sociaal vaardig totaalschaal:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef

Statistics			
		Gem_SociaalVaardigOudersNulmeting	Gem_SocialevaardighedenOudersNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		2,0464	2,0983
Median		2,1429	2,0000
Mode		1,54 ^a	1,61 ^a
Std. Deviation		,48920	,62519
Skewness		,362	,810
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-,594	-,187
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Gem_SociaalVaardigOudersNulmeting - Gem_SocialevaardighedenOudersNameting	-,05190	,31464	,06293	-,18178	,07797	-,825	24	,418

5.4.2 Mentoren:

1. Sociale positie in de groep:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_SocialepositiegroepMentorNulmetin	Gem_SocialepositieklasMentorNameting
N	Valid	28	28
	Missing	1	1
Mean		3,1429	3,1327
Median		3,1429	3,0000
Mode		3,43	2,86
Std. Deviation		,47935	,56065
Skewness		-,437	,307
Std. Error of Skewness		,441	,441
Kurtosis		-,359	-,908
Std. Error of Kurtosis		,858	,858

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_SocialepositiegroepMentorNulmetin - Gem_SocialepositieklasMentorNameting	,0120	,47449	,08967	-,17378	,19419	,114	27	,910

2. Sociale oriëntatie:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_Socialeori entatieMentorN ulmeting	Gem_Socialeori entatieMentorN ameting
N	Valid	28	28
	Missing	1	1
Mean		1,9541	2,0340
Median		1,8571	1,8571
Mode		1,29	1,14 ^a
Std. Deviation		,79971	,84509
Skewness		1,103	,932
Std. Error of Skewness		,441	,441
Kurtosis		1,409	,098
Std. Error of Kurtosis		,858	,858

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test

		Paired Differences						Sig. (2-tailed)	
			Std.	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Deviation	Mean		Lower
Pair 1	Gem_Socialeorie ntatieMentorNulm eting - Gem_Socialeorie ntatieMentorNam eting	-,07993	,58538	,11063	-,30692	,14705	-,723	27	,476

3. Relatie met leerkracht:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_Relatieme leerkrachtMent orNulmeting	Gem_Relatieme leerkrachteMen torNameting
N	Valid	28	28
	Missing	1	1
Mean		1,3570	1,6021
Median		1,2143	1,5714
Mode		1,00	1,00
Std. Deviation		,43544	,64031
Skewness		1,395	,903
Std. Error of Skewness		,441	,441
Kurtosis		2,059	,123
Std. Error of Kurtosis		,858	,858

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Gem_RelatiemetleerkrachtMentorNulmeting - Gem_RelatiemetleerkrachteMentorNameting	-,24510	,40553	,07664	-,40235	-,08785	-3,198	27	,004

4. Relatie met medeleerlingen:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_Relatieme tmedeleerlingen MentorNulmetin g	Gem_Relatieme tmedeleerlingen MentorNametin g
N	Valid	28	28
	Missing	1	1
Mean		1,7244	1,8421
Median		1,4993	1,7857
Mode		1,00	1,00
Std. Deviation		,72212	,75132
Skewness		,809	,456
Std. Error of Skewness		,441	,441
Kurtosis		-,308	-,546
Std. Error of Kurtosis		,858	,858

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Gem_Relatiemet medeleerlingenMentorNulmetin - Gem_Relatiemet medeleerlingenMentorNametin	-,11770	,35858	,06777	-,25675	,02134	-1,737	27	,094

5. Sociale vaardigheden totaalschaal:

- Normaalverdeling middels gemiddelde, modus en mediaan.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_SocialevaardighedenMentorNulmeting	Gem_SocialevaardighedenMentorNameting
N	Valid	28	28
	Missing	1	1
Mean		2,0447	2,1529
Median		1,9286	2,0479
Mode		1,57 ^a	1,50 ^a
Std. Deviation		,39173	,40381
Skewness		,337	,683
Std. Error of Skewness		,441	,441
Kurtosis		-,785	-,085
Std. Error of Kurtosis		,858	,858

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_SocialewaardenMentorNulmeting - Gem_SocialewaardenMentorNameting	-,10816	,23261	,04396	-,19836	-,01797	-2,461	27	,021

5.5 Hypothese 4 toetsing:

Nulmeting ouders en mentoren vergelijken.

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics			
		Gem_SociaalVaardigOudersNulmeting	Gem_SociaalVaardigMentorNulmeting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		2,0464	2,0571
Median		2,1429	1,9286
Mode		1,54 ^a	1,57 ^a
Std. Deviation		,48920	,41033
Skewness		,362	,247
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-,594	-,988
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_SociaalvaardigMentorNulmeting - Gem_SocialevaardighedenMentorNameting	-,11286	,24238	,04848	-,21290	-,01281	-2,328	24	,029

Nameting ouders en mentoren vergelijken.

- Normaalverdeling middels gemiddelde, mediaan en modus.
- T toets voor gekoppelde steekproef.

Statistics

		Gem_SocialevaardighedenOudersNameting	Gem_SocialevaardighedenMentorNameting
N	Valid	25	25
	Missing	75	75
Mean		2,0983	2,1700
Median		2,0000	2,0357
Mode		1,61 ^a	1,50 ^a
Std. Deviation		,62519	,42324
Skewness		,810	,557
Std. Error of Skewness		,464	,464
Kurtosis		-,187	-,403
Std. Error of Kurtosis		,902	,902

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
			Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Gem_SocialevaardighedenOudersNameting - Gem_SocialevaardighedenMentorNameting	-,07167	,75785	,15157	-,38449	,24116	-,473	24	,641

Bijlage 6: Stappenplan vervolgonderzoek

1 Afbakening onderzoek en fasering

- Gesprekken met zorgteam→ duidelijkheid krijgen over doelen en wensen m.b.t. SOVA-training
- Inzicht krijgen in type onderwijs en problematiek leerlingen. Zorgen dat dit vroegtijdig in kaart gebracht wordt. Daarnaast ook duidelijke afspraken maken zodat een goede samenwerking gerealiseerd kan worden. Denk hierbij aan kosten, tijd, wie het aanspreekpunt op de Dikkenberg is.
- Naar aanleiding van gesprekken, onderzoeksplan schrijven inclusief duidelijke en heldere onderzoeksvraag.
- Richten op verbetering.

-Intern gesprek over onderzoeksplan. Ligt de onderzoeker op een lijn met de wensen van het zorgteam.

2. Literatuuronderzoek eventueel aangevuld met praktijkonderzoek.

- Inlezen over SOVA-methoden.
- Onderzoek naar SOVA-trainingen en effectmetingen raadplegen.
- Eventueel handleidingen van diverse methoden inlezen.
- Opstellen deelvragen.

-Intern gesprek over bevindingen en opzet onderzoek.

3. Onderzoeksopzet

- Uitvoering onderzoek beschrijven.
- Kiezen methode en inlezen hiervan.
- Kiezen van onderzoeksinstrumenten of deze opzetten. Hierbij goed de betrouwbaarheid en validiteit waarborgen, onderzoeksinstrumenten achten aan te sluiten op de onderzoeksgroep. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, wederom ouders en alle docenten van de eerstejaars leerlingen, betrekken in het onderzoek.

-Intern gesprek over de uitvoering van het onderzoek. Waar nodig de docenten/toekomstige trainers training laten volgen.

4. Data-verzameling

- Aangezien de Dikkenberg de effecten wil weten van desbetreffende methode, eerst een voormeting, deze gegevens analyseren met behulp van SPSS. Eventuele opvallende uitkomsten van leerlingen bespreken met het zorgteam.
- Uitvoeren interventie op de lange termijn. Zorgen dat de hele methode behandeld kan worden.

-Tussentijds gesprekken voeren over de vorderingen bij de leerlingen.

5. Afronding

- Nameting en data-analyse. Voor- en nameting met elkaar vergelijken, worden er positieve statistisch significante verschillen gemeten. De effectgrootte ook meten. Eventueel op de lange termijn nog een meting, omdat zelfs onderzoekers nog niet duidelijkheid hebben over het juiste moment hiervoor. Mogelijk kunnen leerlingen op de lange termijn het aangeleerde sociaal gedrag beter uitvoeren en zijn de resultaten zodoende anders.
- Gesprekken met trainers en leerlingen over de methode.
- Schrijven van een eindverslag met daarin de conclusie en aanbevelingen voor de Dikkenberg.

-Intern gesprek over de bevindingen en aanbevelingen.

Bijlage 7: Eigen werkverklaring

Eigen werkverklaring.

Ondergetekende(n): (Naam student/en)

Naomi Otten, 303657

verklaart/verklaren ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Ephorus.
(intranet>onderwijsinhoud>Digitaal inleveren van opdrachten) of Blackboard (SafeAssign).

Plaats: Deventer

Datum: 4-7-2016

Handtekening:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Naomi Otten', written over a dotted horizontal line. The signature is stylized with loops and a long vertical stroke extending downwards.

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring ' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in **Art. 19 OER**.