

WHICH
INTERVENTIONS
REALLY HAVE AN
IMPACT ON HUMAN
BEHAVIOUR?

Prins Hendrikkade 120, 1011 AM Amsterdam
+31 6 2171 2817 info@mpct.eu www.mpct.eu

impact^{R&D}

Janine Plaisier, Jenneke van Ditzhuijzen & Daphne Wiersema

Procesevaluatie van de Aggression Regulation Training

impact^{R&D}



Procesevaluatie van de Aggression Regulation Training op Nederlandse scholen

Janine Plaisier, Jenneke van Ditzhuijzen & Daphne Wiersema

Procesevaluatie van de Aggression Regulation Training op Nederlandse scholen

Procesevaluatie van de Aggression Regulation Training op Nederlandse scholen

Janine Plaisier, Jenneke van Ditzhuijzen & Daphne Wiersema

Dit rapport is verschenen in opdracht van het Wetenschappelijk Onderzoek-
en Documentatiecentrum (WODC) van het ministerie van Veiligheid en Justitie.

Auteurs: J. Plaisier, J. van Ditzhuijzen & D. Wiersema

Uitgever: Impact R&D, www.mpct.eu

ISBN-nummer: 978-90-79262-06-9

©2011, WODC, ministerie van Veiligheid en Justitie, auteursrechten voorbehouden.

Inhoudsopgave

Pagina

Dankwoord	1
Samenvatting	3
Summary	7

Inleiding en methode

1	Inleiding en leeswijzer	13
2	Onderzoeksvragen en -methode	17

Resultaten

3	De voorbereidingsfase	29
4	Onderzochte scholen en trainers	35
5	De selectieprocedure en de geselecteerde leerlingen	41
6	De uitvoering van de ART	51
7	Motivatie en draagvlak	61

Conclusies

8	Conclusies	71
9	Literatuur	79

Bijlagen

A	Overzicht van dataverzameling	83
B	Tabellen behorende bij de procesevaluatie	85
C	(Online) vragenlijst scholen	97
D	(Online) vragenlijst trainers	99
E	(Online) vragenlijst leerlingen	101
F	Itemlijst interviews trainers	105
G	Gebruikte bronnen	107
H	Inventarisatie van mogelijke selectie-instrumenten	109
I	Begeleidingscommissie	111
J	Over de auteurs	113

Dankwoord

Dit onderzoek is uitgevoerd met hulp van een groot aantal mensen. Wij danken al diegenen die bereid waren om hun kennis en ervaringen met ons te delen en tijd vrij te maken voor het onderzoek. Allereerst waren dit alle mensen die we mochten interviewen voor het onderzoek en degenen die vragenlijsten voor ons invulden. Met name de docenten op de negen onderzochte scholen danken wij voor hun bereidwillige medewerking. Daarnaast danken we de voorzitter en leden van de begeleidingscommissie en de projectbegeleider van het WODC voor de constructieve besprekingen tijdens het onderzoek. We konden het rapport alleen schrijven dankzij onze collega's die hielpen bij de dataverzameling en -verwerking: Hanae Beghiyl, Mark van der Giessen, Vera Hoetjes, Mayke Mol en vooral Yasemin Erbas. Jaap Plaisier en Jechiam Gural namen het rapport kritisch voor ons door. Last, but not least, dachten Dr. Hilde Huizenga en Prof. Dr. Alfred Lange (beiden van de Universiteit van Amsterdam) met ons mee, vooral in de beginfase en de eindfase van het onderzoek.

Amsterdam, juli 2011

Janine Plaisier, Jenneke van Ditzhuijzen en Daphne Wiersema

Samenvatting

Doel van de pilot

Op initiatief van het ministerie van Veiligheid en Justitie is de in Amerika ontwikkelde Aggression Regulation Training (ART) op kleine schaal getest op Nederlandse scholen. Het doel daarvan is het tegengaan van agressief gedrag in een vroeg stadium en het reduceren van geweldscriminaliteit. In dit rapport wordt verslag gedaan van de procesevaluatie van de pilotfase. De uitvoering van de ART werd onderzocht op negen scholen in drie steden, door middel van interviews met leerlingen, ouders, docenten, directeuren en projectleiders, (online) vragenlijsten en observaties. De hoofdvragen van de procesevaluatie luiden: Wordt de ART in de pilotfase uitgevoerd zoals beschreven in de handleidingen van de interventie? Welke aanpassingen zijn nodig? Deze vragen zijn uitgesplitst in subvragen in drie onderdelen: 1) uitvoering, 2) draagvlak en 3) benodigde aanpassingen en lessen voor implementatie.

De ART is een training die is gericht op het verminderen van gewelddadig gedrag. Het is een cognitief-gedragstherapeutische groepstraining, die is gericht op drie factoren: Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel Redeneren. De opzet was om de ART te geven door twee trainers die daarvoor een driedaagse opleiding hebben gevolgd, aan groepen middelbare schoolleerlingen. De selectie zou gedaan worden met behulp van daartoe geselecteerde selectie-instrumenten. De training zou bestaan uit dertig bijeenkomsten, drie maal per week. In de loop van het onderzoek is dit in overleg met de Amerikaanse Goldsteinorganisatie gewijzigd naar minimaal vierentwintig bijeenkomsten, twee of drie maal per week.

De onderzochte scholen, trainers en leerlingen

De onderzochte scholen waren acht VMBO-scholen en één MBO-school. Omdat minder scholen meededen dan verwacht en omdat bepaalde schooltypes überhaupt niet meededen was random selectie niet mogelijk. Vanwege het kleine aantal scholen is het niet mogelijk om statistisch betrouwbare uitspraken te doen over verschillen tussen steden, scholen, groepen of trainers.

De training werd gegeven door achttien trainers, waarvan dertien docenten. Niet alle trainers achtten zich voldoende ervaren om met de groepen met relatief zware problematiek te werken. De trainers zijn positief over de opleiding en complimenteers over de opleiders. Wel zouden docenten extra oefentijd willen hebben en meer tips over het omgaan met een groep moeilijke leerlingen.

In totaal zijn 50 leerlingen, waarvan 64% jongens, gestart met de ART. Op één school werd de hele groep met zes leerlingen stopgezet. Op de overige acht scholen vielen zeven leerlingen uit. De uitval van de totale groep is daarmee 26%. Rekenen we alleen de uitval op de scholen die de training afrondden, dan

betrof de uitval zeven van de 44 leerlingen (16%). Verklaringen voor uitval lijken op grond van de interviews met leerlingen, trainers en directeuren vooral knelpunten in de selectieprocedure te zijn, waardoor leerlingen met een gebrek aan motivatie en een te zware problematiek werden toegelaten.

De uitvoering

De pilot met de ART is moeizaam gestart. Door de druk die is gelegd op een snelle start van de pilot werd onvoldoende tijd genomen voor goede voorbereiding. Hierdoor kwamen scholen die zich opgaven om mee te doen voor verrassingen te staan en haakte een deel van hen ook weer snel af. Doordat het project te snel op gang kwam, er onvoldoende ervaring bij betrokken partijen was, en er bovendien communicatieproblemen en wisselingen in projectleiding waren, werd de beginfase van project gekenmerkt door onduidelijkheden en wijzigingen. Dit was vooral zichtbaar bij de scholen die in de eerste fase (winter 2009/2010: twee scholen) van het onderzoek deelnamen. In de tweede fase van het onderzoek (winter 2010/2011: zeven scholen) waren de kinderziekten grotendeels weggenomen en was het voor de scholen veel duidelijker waar zij aan begonnen. Voorlichtingsmateriaal en contracten die werden ontwikkeld door de nieuwe projectleiding (Halt-Kennemerland) hebben onduidelijkheden voorkomen bij de scholen in de tweede fase. Toch kwamen ook in de tweede fase een aantal structurele knelpunten naar voren. Met instemming van de projectleiding zijn wijzigingen doorgevoerd (ook in de tweede fase), waardoor de uitvoering van de training niet meer geheel volgens de oorspronkelijke bedoelingen werd uitgevoerd. Dit betreft ten eerste de *selectieprocedure*. Agressie van de leerlingen zou gemeten moeten worden met behulp van selectie-instrumenten. Deze instrumenten zijn niet altijd gebruikt. In de loop der tijd zijn de instrumenten vervangen (tijdens de eerste fase) en uiteindelijk (tijdens de tweede fase) geheel vervallen. Omdat de selectie-instrumenten onvoldoende (goed) zijn gebruikt kan niet met zekerheid gesteld worden of de beoogde groep leerlingen is geselecteerd. De onzorgvuldige selectie lijkt te hebben bijgedragen aan een aantal problemen, zoals uitval van leerlingen, het voortijdig afbreken van een hele groep; verstoring van de lessen en een bemoeilijkte uitvoering van de training (doordat leerlingen met een te laag IQ deelnamen). De tweede wijziging die de projectleiding aanbracht (in de eerste fase) betrof de minimale *tijdsduur* van de training. Doordat de training lastig was in te roosteren binnen de schooltijden werd de tijdsduur door de projectleiding verkort. Als gekeken wordt naar de oorspronkelijke bedoeling dan blijkt dat daar niet aan is vastgehouden (twee van de acht scholen voerden dertig sessies uit). Als echter gekeken wordt naar de bijgestelde richtlijn blijkt dat het bijgestelde doel (minimaal 24 lesuren) door vijf van de acht scholen behaald is, twee scholen deden minder sessies maar hielden wel langere sessies, waardoor het totaal aantal minuten wel overeenkwam met 24 lesuren. De scholen hebben, op één school na, de instructies die zij kregen in hun opleiding of van hun coaches met betrekking tot tijdsinvestering aangehouden.

Naast het feit dat een aantal wijzigingen werd doorgevoerd met instemming van de projectleiding, bleek uit het onderzoek ook dat de trainers op eigen initiatief enigszins van de handleiding afweken. Het meest opvallend was dat huiswerk weinig besproken lijkt te worden en dat inhoudelijk contact met ouders beperkter was dan beoogd. Ook werd geconstateerd dat de competenties van de trainers redelijk waren maar dat de kwaliteit van uitvoering wel verbeterd kan worden.

Het draagvlak

Het draagvlak voor de training is groot bij de onderzochte scholen. De docenten en directeurs geven aan dat zij de training goed opgezet vinden en zij zien baat bij de training. Het is echter niet zeker of alle scholen op de langere termijn, ook nadat zij hier geen subsidie meer voor ontvangen, zullen doorgaan met de training. Leerlingen zijn over het algemeen in het begin niet erg enthousiast maar een deel wordt gaandeweg positiever; ouders zijn positief (voor zover dit te zeggen is op basis van de beperkte data die van ouders beschikbaar is), hoewel zij weinig weten over de inhoud.

Aanpassingen en lessen voor implementatie

Uit de procesevaluatie blijkt dat het opzetten van dit project onder te grote tijdsdruk is gebeurd en de procedures in de loop der tijd zijn gewijzigd. De daadwerkelijke behoefte onder scholen aan een dergelijke intensieve training was niet duidelijk, en evenmin was voldoende nagegaan of de scholen in staat waren om aan de randvoorwaarden voor uitvoering te voldoen. Dit heeft tot problemen geleid. In grote lijnen blijkt dat de ART wordt uitgevoerd zoals door de projectleiding is voorgeschreven, maar de projectleiding heeft wel wijzigingen aangebracht in de voorschriften voor de scholen (ten opzichte van de door het NJI voorlopig erkende ART-training). Een behoorlijk aantal kinderziektes van de opstartfase is in de eerste fase van het onderzoek geconstateerd.

Het is belangrijk dat problemen in de opstartfase niet verward worden met structurele problemen in de uitvoering, aangezien sommige inmiddels voor een groot deel zijn opgelost. Het is mogelijk dat men dan ten onrechte het kind met het badwater weggooit. Het lijkt de moeite waard om voldoende aandacht en tijd beschikbaar te stellen om goede uitvoering van deze veelbelovende interventie mogelijk te maken. In de tweede fase van het onderzoek, toen meer tijd voor en aandacht was gegeven aan de communicatie met de scholen en voorbereiding op de training, bleek het proces aanzienlijk beter te verlopen. Desalniettemin is aandacht nodig voor de knelpunten die ook in de tweede fase naar voren kwamen. Er kan op dit moment echter geen exact zicht verkregen worden op risico's van de knelpunten voor de effecten van de training, aangezien de effectiviteit van de ART in deze vorm (op Nederlandse scholen) nog niet is aangetoond en de wijzigingen dus niet per definitie tot een verarming van het programma hoeven leiden. Wel lijkt een aantal keuzes voor wijzigingen in de opzet en uitvoering te snel en om praktische redenen te zijn doorgevoerd, zonder dat daarbij de mogelijke schade voor de programma-integriteit in ogenschouw genomen werd. Om de risico's op verminderde effectiviteit te verkleinen lijkt het raadzaam om 1) duidelijker te beschrijven welke onderdelen van de training essentieel zijn of gewijzigd mogen worden, 2) onderzocht wordt welke van de inmiddels ingevoerde wijzigingen een positief dan wel negatieve invloed op de effectiviteit hebben, 3) een goed en uitvoerbaar instrument voor selectie van leerlingen wordt gezocht of ontwikkeld en 4) de selectie en coaching van trainers verder ontwikkeld wordt.

Door na te gaan in hoeverre de wijzigingen van invloed zijn op de effectiviteit en in hoeverre aanpassingen haalbaar zijn, wordt de kans op effectiviteit van de ART bij leerlingen vergroot.

Summary

Purpose of the pilot

The Aggression Regulation Training (ART) was developed in America. The Dutch Ministry of Security and Justice initiated a test on a small scale at Dutch schools. The ART was designed to counter aggressive behavior at an early stage in order to reduce subsequent violent criminal behavior. The current report serves as a process evaluation of the pilot phase. The implementation of the ART was assessed at nine schools in three different cities by means of interviews as well as (online) questionnaires and observations. The interviews were conducted with students, parents, teachers, principals and project leaders. The current process evaluation will answer the following questions regarding the ART pilot: Was the ART implemented as instructed by the intervention manual? Are any adjustments necessary? These two main questions are further divided into three sub questions (components): 1) implementation, 2) support and 3) lessons learned & subsequent revisions for improvement.

The ART is a training aimed at reducing violent behavior. It is a group training based on cognitive-behavioral therapy directed at Social Skills, Anger Management and Moral Reasoning. The original design stipulated that the ART training should be given to high school students with aggression problems. Furthermore, the trainers would receive a three day course prior to the ART sessions. Students would be selected using pre-determined selection instruments and the training would consist of thirty meetings, three times per week. However, this number was reduced to a minimum of twenty four meetings, two to three times per week, after consulting with the American Goldstein Organization.

The schools, trainers and students that were studied.

The evaluation included eight VMBO-schools and one MBO school. Random selection of schools was not possible as fewer schools participated than expected and not all types of schools participated with the ART training. The limited number of schools meant that it would not be possible to make statistically reliable assumptions regarding differences between cities, schools, groups or trainers. The ART training included eighteen trainers, of which thirteen were also teachers at the schools. Not all trainers considered themselves to be sufficiently experienced to deal with more problematic students. The trainers generally rated their education favorably, and praised their instructors. However, they would have preferred further instructions as well as more time to better deal with the more difficult students. A total of 50 students, of which 64% male, commenced with the ART training. One school (six students) abandoned the ART program before completion. A total of seven students dropped out in the remaining eight schools. The dropout rate is 26% if the school which cancelled the ART program is included. The dropout rate is 16% however (seven out of 44) when this school is not included.

Interviews with the students, trainers, and principals seem to indicate that a poor selection procedure was the main cause for the dropout rate. The current selection procedure allowed for students with limited motivation and especially difficult aggression problems to be admitted to the ART.

The implementation

The ART pilot had various problems at the outset: time taken to properly prepare for the ART training was insufficient due to pressure to get the project underway as soon as possible. Schools registered for the ART training encountered unexpected surprises, and some of these schools cancelled their registration as a result. The first phase of the project (winter 2009/2010: two schools) was plagued by uncertainty and sudden changes due to the abrupt start and insufficient experience amongst those involved. Especially problematic communication & changes in ART project management proved to be too strenuous. The second phase of the evaluation (winter 2010/2011: seven schools) showed considerable improvement. Information material and contracts developed by the new project management (Halt-Kennemerland) reduced ambiguity. Schools involved in the second phase had a much better idea of what they were signing up for. However, the second phase did reveal several structural issues. The ART project management agreed to several changes (also during phase two), allowing implementation to deviate from the original design. This mainly applies to the *selection procedure*. Pre-determined selection instruments were supposed to be utilized to measure problematic aggression among students. These instruments were not always used. Selection instruments were replaced during phase one, and abandoned all together in phase two. It is impossible to determine if the intended group of students was selected, because selection instruments were not utilized (properly). The careless selection seems to have contributed to several problems; including the student dropout rate, premature cancellation of the ART program in one school, disruption of classes, and the inclusion of students with an IQ too low to effectively participate. A second change approved by the project management (during phase one) involved the minimum time requirement for the training. The training was shortened since scheduling during regular school hours proved complicated. Only two out of eight schools offered the thirty sessions as stipulated in the original design. Five out of eight schools offered the amended goal of 24 sessions. Two schools offered fewer, but longer sessions to match the time requirement of 24 in class sessions. All but one school managed to follow the instructions received from either their coaches or the three day training program. The evaluation also reveals that trainers deviated from the original design on their own initiative. In fact, homework was rarely discussed, and communication with the parents regarding training content was more limited than intended. The evaluation also shows that trainers were fairly competent, but that the quality of the ART implementation can be improved.

The Support

The ART training received considerable support from the schools that were studied. Teachers and principals deemed the training well designed, and pointed out that they see the potential merits. However, it is not clear if every school will continue offering the ART training in the long term, especially after the ART is no longer subsidized. Students are generally not very enthusiastic at the

outset. However, some of them grew more optimistic as the training progressed. Parents seem optimistic (from the limited data available regarding parents), although they know very little about the training content matter.

Lessons learned & subsequent revisions for improvement

This process evaluation shows that the organizational aspect of the ART was not granted sufficient time, and that procedures evolved over time. It was uncertain at the outset if there was in fact a need for such an intensive training, let alone if schools were able to meet the minimum requirements for implementation. This uncertainty proved problematic. The ART was mostly implemented as intended, but the ART project management did make some amendments regarding requirements (departing from the provisional ART training recognized by the NJI). The current evaluation revealed that the first phase suffered from numerous teething problems. It would however be a mistake to confuse teething problems with structural issues in implementation. Some of the troubles apparent during phase one have been mostly resolved. Abandoning the merits of the ART due to (partially) resolved problems would be tragic. The ART seems to be a very promising intervention, warranting sufficient attention and time to ensure a proper implementation. The second phase of the project showed a considerable improvement in available time for schools to prepare, as well as improved communication among schools. This led to a considerably smoother process of ART implementation. Nevertheless, the second phase revealed several issues which require attention. The original design was amended hastily and for practical reasons, without sufficient consideration for potentially detrimental effects to the integrity of the ART program. However, effectiveness of the ART training in this format has not yet been shown at Dutch schools. Therefore, changes in the original design may not necessarily be detrimental to the effectiveness of the program. The potential risks of the identified “issues” for the effectiveness of the training are as of yet unknown. It is important to reduce the risk of diminished ART effectiveness by 1) reducing ambiguity regarding which components are essential to the training and which may be amended, 2) researching which of the implemented changes had a positive, or negative impact on ART effectiveness, 3) finding or developing an effective instrument for selecting students and 4) further developing the selection and coaching of the trainers. Investigating to what extent design changes will influence effectiveness and feasibility may improve the effects of the ART on the behavior of participating students.

Inleiding en methode

Hoofdstuk 1

Inleiding en leeswijzer

1.1 Inleiding

Eén van de doelstellingen van het Nederlandse kabinet is een aanzienlijke reductie van geweldsdelicten in Nederland. Om dit te bereiken is het project “Veiligheid begint bij Voorkomen” gestart, dat bestaat uit een samenhangend pakket van maatregelen en wordt uitgevoerd door verschillende ministeries. Eén van de maatregelen is het inzetten van de in de Verenigde Staten ontwikkelde Aggression Regulation Training in een niet-justitiële setting, namelijk op Nederlandse scholen. Het doel daarvan is agressief gedrag in een vroeg stadium tegen te gaan en geweldscriminaliteit te reduceren¹.

Het ministerie van Veiligheid en Justitie², dat de verantwoordelijkheid draagt voor deze maatregel, besloot de ART op kleine schaal te testen en te laten vergezellen door een procesevaluatie, voordat -bij goede resultaten- zou kunnen worden overgegaan tot landelijke implementatie. Het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC) van het ministerie van Veiligheid en Justitie gaf Impact R&D de opdracht deze procesevaluatie uit te voeren. In dit rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek.

De ART is een training die is gericht op het verminderen van gewelddadig gedrag. De training is ontwikkeld door de Amerikaan Goldstein en wordt in een groot aantal landen en verschillende settings toegepast. In Nederland wordt de training gebruikt bij jeugdige en volwassen delinquenten. De ART is, voor zover bekend, niet eerder in deze vorm op Nederlandse scholen toegepast. Het doel van de training is het bereiken van een substantiële afname van geweld bij de jongeren die de training volgen. Het gaat met name om het verminderen van de frequentie en ernst van verschillende typen agressief gedrag (verbaal, relationeel en fysiek gedrag in relatie tot anderen, zichzelf en de omgeving) om delicten en sociale uitsluiting te voorkomen. De ART is gestoeld op een multimodale cognitief-gedragstherapeutische benadering. De (groeps)training is gericht op drie factoren: Sociale vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel redeneren. Beoogd wordt de leerlinge nieuw gedrag aan te leren. Het nieuwe gedrag roept patronen van bekrachtiging op uit de omgeving, wat leidt tot behoud

¹ “VbbV-brief” van de ministeries van Justitie & Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties: Veiligheid begint bij Voorkomen. Voortbouwen aan een veiliger samenleving. Den Haag, november 2007. Kamerstuk 29 240, nr. 15.

² Ten tijde van de start van het project heette het ministerie van Veiligheid en Justitie nog het ministerie van Justitie. In dit rapport gebruiken we de huidige naam.

van het nieuwe gedrag. Na het oefenen van modelgedrag vindt generalisatie van pro-sociaal gedrag plaats doordat deelnemers situaties uit hun eigen leven naspelen. Daarnaast krijgen zij huiswerkopdrachten om het nieuwe gedrag buiten de training te oefenen³.

Er is geen Nederlands onderzoek uitgevoerd naar de effecten van ART. Wel is onderzoek gedaan naar varianten of soortgelijke interventies zoals EQUIP onder delinquenten (Nas, 2005) en EQUIP op scholen (Van der Velden, 2010). Van Vugt, Gibbs, Stams, Bijleveld, Hendriks en Van der Laan (2011) vonden op basis van een meta-analyse van negentien studies positieve aanwijzingen voor de effectiviteit van het programma wat betreft het onderdeel moreel redeneren. Momenteel wordt promotieonderzoek verricht naar de ART in de regio Nijmegen door InZicht/Academisch Centrum voor Orthopsychiatrie van het Universitair Medisch Centrum in Nijmegen. Dit gaat om adolescenten met agressieproblemen in een behandelsetting. In dit onderzoek wordt gekeken naar de individuele en gecombineerde effecten van behandeling met Risperidon en de ART. Overig onderzoek is met name uitgevoerd in het buitenland (vooral in de Verenigde Staten) en onder delinquenten. Amerikaans onderzoek van Barnoski en Aas (2004), onder delinquente jongeren, is het meest overtuigend. Uit dit onderzoek bleek dat deelnemers aan de ART 24% minder recideerden dan de controlegroep (na 18 maanden)⁴. De resultaten uit deze studie worden verder ondersteund door veranderingsonderzoeken, kleine experimenten naar de effectiviteit van ART of naar één van de drie onderdelen van ART (Holmqvist, Hill en Lang, 2007; Leeman, Gibbs en Fuller, 1993; Goldstein en Glick, 1987; Goldstein et al., 1989).

1.2 Het doel van procesevaluaties en deze procesevaluatie in het bijzonder

Evaluatie van nieuwe methoden wordt vaak in fasen gedaan en met behulp van verschillende typen evaluaties: planevaluatie, procesevaluatie en tot slot een effectevaluatie (ook wel productevaluatie genoemd) (Nas, Van Ooyen-Houben & Wieman, 2011; Van Ditzhuijzen & Plaisier, 2007; Wartna, 2005).

Elk type evaluatie heeft een ander doel. Bij een *planevaluatie* wordt gekeken naar de inhoud van een programma en naar de programmatheorie. Ingeschat wordt of het programma zodanig is opgezet dat verwacht mag worden dat het beoogde resultaat bereikt wordt: of de interventie kans maakt om de beoogde effecten te behalen. Een planevaluatie wordt doorgaans gedaan voorafgaand aan de invoering (en van bijstelling) van het programma. Op grond van de planevaluatie kan een 'go/no go'-beslissing genomen worden. Bij een *procesevaluatie* wordt nagegaan of de interventie daadwerkelijk uitgevoerd wordt zoals bedoeld is en wat mogelijke knelpunten in de uitvoering zijn. Deze vraag wordt vaak gesteld omdat uit de praktijk blijkt dat het ingewikkeld kan zijn een nieuwe interventie in te voeren (Nas et al., 2011; Hollis, 2007). Bij een *effectevaluatie* wordt nagegaan of de beoogde resultaten worden bereikt. Hierin kan onderscheid gemaakt worden in korte-termijn effecten (bijvoorbeeld of de vaardigheden van de deelnemers aan het programma inderdaad verbeterd zijn) en lange-termijn effecten (zoals minder recidive).

³ De tekst in deze alinea is afkomstig uit de documenten die door Stichting Werken met Goldstein zijn ingediend bij de Erkenningscommissie van het Nederlands Jeugdinstituut.

⁴ In dit onderzoek werd recidive als uitkomstmaat genomen; er werd niet gekeken naar mediërende factoren. De vermindering van recidive werd geconstateerd bij plegers van wat zwaardere delicten (felony), niet bij plegers van lichtere delicten (misdemeanor) en niet bij gewelddadige zwaardere delicten.

Met behulp van een procesevaluatie kan worden voorkomen dat foute conclusies worden getrokken uit de resultaten van een effectevaluatie. De effectiviteit van interventies hangt namelijk significant samen met de kwaliteit van de uitvoering (Nas et al., 2011; Lipsey, 2009; Kempes, Van Pelt, Beerthuizen, Boom & Brugman, 2010). De beoogde effecten kunnen verminderen als bijvoorbeeld deelnemers instromen die andere kenmerken hebben dan de beoogde doelgroep of als trainers niet over de vereiste expertise voldoen. Barnoski (2004) liet zien dat de recidive van jongeren die een training volgden bij trainers die zich goed hielden aan de programmabeschrijving van de ART, lager was dan die van jongeren met trainers die minder volgens het model werkten. Als veel wordt afgeweken van de programmabeschrijving kunnen de resultaten zelfs averechts zijn (Kempes et al, 2010). Als een effectmeting wordt uitgevoerd van een onvoldoende goed uitgevoerde interventie, zou dat tot verkeerde conclusies kunnen leiden. Zo zou geconcludeerd worden dat de *interventie* niet effectief is, terwijl dit alleen maar te wijten is aan een niet-adequate *uitvoering* van de interventie (Nas et al, 2011). Het risico bestaat dan dat de interventie wordt stopgezet terwijl die wel degelijk effectief kan zijn; het kind wordt met het badwater weggegooid.

In het geval van de pilot⁵ met de ART is dan ook besloten door het ministerie van Veiligheid en Justitie om de evaluatie in fasen uit te voeren. Gestart is met een beoordeling van de inhoud van het programma (de planevaluatie). Dit werd gedaan door de Erkeningscommissie Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugd Instituut. De Erkeningscommissie heeft de training beoordeeld als “Onder voorbehoud theoretisch goed onderbouwd”. De tweede stap is de procesevaluatie, die in dit rapport wordt beschreven. Het doel daarvan is: het bepalen of de gedragsinterventie ART in een niet-justitiële setting in de pilot wordt uitgevoerd zoals beschreven in de programmahandleidingen van de ART.

Met behulp van de resultaten van deze procesevaluatie kunnen zo nodig aanpassingen worden doorgevoerd in de opzet van de ART. Tevens kan bepaald worden of de ART ook bij andere scholen in het land geïmplementeerd kan worden, en of een effectevaluatie zinvol is.

1.3 Leeswijzer

Het rapport is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk worden de onderzoeksvragen en – methode beschreven, alsmede de methode van de ART. Daarna volgen de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt beschreven hoe de voorbereiding van de pilot is verlopen. Hoofdstuk 4 gaat in op de onderzochte scholen en trainers. In hoofdstuk 5 worden de selectieprocedure en de geselecteerde leerlingen omschreven. In hoofdstuk 6 wordt weergegeven hoe de uitvoering van de training is verlopen. Motivatie en draagvlak van betrokkenen komt aan de orde in hoofdstuk 7. In hoofdstuk 8 worden de conclusies van het onderzoek weergegeven en wordt ingegaan op de

⁵ Ten behoeve van de leesbaarheid van dit rapport worden de termen ‘test’, ‘pilot’ en ‘project’ door elkaar gebruikt. Daarnaast worden de termen ‘leerling’ en ‘deelnemer’ door elkaar gebruikt. Getallen tot twintig, en tientallen, worden in principe volgens onzetaal.nl voluit geschreven, tenzij het gaat om concrete maten (zoals IQ, nummers van alinea’s en tabellen en cijfers in tabellen) en cijfers hebben de voorkeur als er anders een rare mix van woorden en cijfers zou ontstaan binnen één zin of alinea.

voorwaarden voor een effectevaluatie. Ten behoeve van de leesbaarheid zijn tabellen zo veel mogelijk in de bijlagen opgenomen.

Elk hoofdstuk uit de resultatensectie eindigt met een samenvatting zodat lezers desgewenst snel een indruk kunnen krijgen van de bevindingen.

Hoofdstuk 2

Onderzoeksvragen en -methoden

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen weergegeven. Daarna wordt de procedure voor de uitvoering van de ART kort beschreven. Ten slotte komen de onderzoeksmethoden aan de orde.

De onderzoeksvragen zoals geformuleerd door het WODC zijn aangehouden. Daarnaast zijn vragen toegevoegd over aspecten waarvan gebleken is dat ze van invloed zijn op de uitvoering en resultaten van gedragsinterventies (en gevolgen hebben voor de controlegroep bij een toekomstige effectevaluatie). Een voorbeeld is een vraag naar de competenties van trainers en de kwaliteitsborging (een systeem van maatregelen om de kwaliteit van de training te bewaken, zoals observatie van trainers en coaching). Dit is namelijk van invloed op de resultaten van deelnemers (Barnoski, 2004).

De onderzoeksvragen kunnen geschaard worden onder de vijf aspecten van programma-integriteit die in de literatuur onderscheiden worden (Carroll, Patterson, Wood, Booth, Rick, & Balain, 2007). Deze aspecten hebben te maken met de mate waarin uitvoerders trouw zijn gebleven aan de inhoud van een training (bijvoorbeeld trouw aan de handleiding); de mate waarin men zich gehouden heeft aan de opzet van de training met betrekking tot tijdsduur (aantal weken) en frequentie (aantal sessies), maar ook de mate waarin de juiste personen geselecteerd zijn voor deelname aan de training; de kwaliteit van de trainers; en de mate waarin deelnemers gemotiveerd zijn, achter de training staan en meedoen. Een laatste aspect, programma-differentiatie, gaat in op de mate waarin bekend is welke elementen of onderdelen van een training essentieel zijn om een training effectief te laten zijn. Programma-differentiatie raakt aan programma-integriteit omdat het belangrijk is om te weten of er onderdelen in een training worden weggelaten en waarom. Wanneer niet-essentiële onderdelen van een training weggelaten worden, kan alsnog voldaan zijn aan de programma-integriteit (dit hangt af van het perspectief ten opzichte van integriteit dat ingenomen wordt). Als echter niet bekend is welke elementen of onderdelen in een training essentieel zijn, kan programma-integriteit alleen bereikt worden door de gehele training precies zo uit te voeren zoals beoogd is.

Naast deze vijf aspecten, wordt in deze proces-evaluatie ook gekeken naar een aantal andere aspecten die niet direct onder programma-integriteit vallen, maar wel een effect kunnen hebben op de mate waarin een programma integer wordt uitgevoerd. Een voorbeeld hiervan is de vraag of trainers de

handleiding duidelijk vonden. Wanneer de handleiding onduidelijk is, vergroot dit de kans dat de handleiding niet gevolgd wordt.

2.2 Onderzoeksvragen

De hoofdvragen van de procesevaluatie luiden: wordt ART in de pilotfase uitgevoerd zoals beschreven in de handleidingen van de interventie? Welke aanpassingen zijn nodig? Deze hoofdvragen zijn ingedeeld in de volgende subvragen in drie onderdelen: 1) uitvoering, 2) draagvlak en 3) aanpassingen en lessen voor implementatie:

Uitvoering

1. In hoeverre is het project uitgevoerd conform de handleiding(en)? Wat zijn de redenen van eventuele afwijkingen? Wordt de programma-integriteit gewaarborgd?
 - 1.1 Hebben de trainers gewerkt volgens het protocol?
 - 1.2 Voldoen de trainers aan de gestelde opleidingseisen?
 - 1.3 Wat zijn de kenmerken van de trainers?
 - 1.4 Zijn er verschillen tussen de scholen, de groepen en de trainers, en tussen de scholen en bureau Halt met betrekking tot de voorbereidingen en uitvoering en zo ja, waar hebben die verschillen betrekking op?
 - 1.5 Is aan alle materiële randvoorwaarden voldaan (faciliteiten in trainingsruimten e.d.)?
 - 1.6 Worden de juiste jongeren geselecteerd voor wie het programma bedoeld is? Welke knelpunten doen zich voor bij het screenen, de selectie, en de behandeling van de jongeren? Welke onvermoede selectie-effecten doen zich in de praktijk voor?
 - 1.7 Hoe gaat het met de afname van de meetinstrumenten die van belang zijn bij de effectevaluatie? Leveren de instrumenten voldoende data op voor een wetenschappelijk betrouwbare effectevaluatie?
 - 1.8 Functioneert de train-de-trainer opzet?
 - 1.9 Hoe zijn methoden voor kwaliteitsborging (bv. supervisie en coaching) uitgevoerd?
 - 1.10 Hoe is de samenwerking tussen de verschillende instanties verlopen?

Draagvlak

2. Hoe staan de deelnemers tegenover de ART?
 - 2.1 In welke mate zijn de deelnemers gemotiveerd?
 - 2.2 Wat kan er worden geconcludeerd over de jongeren die in aanmerking komen voor ART maar dit weigeren? Wie zijn deze jongeren en wat is het percentage weigeraars?
 - 2.3 Wat kan er worden geconcludeerd over de uitval van deelnemers? Met welke uitval van deelnemers heeft men te maken, in welke omstandigheden en om welke redenen haken deelnemers voortijdig af?
3. Hoe waarderen de medewerkers/uitvoerders/scholen/docenten de methodiek? Wat is het draagvlak van de scholen/docenten/bureau Halt voor de interventie? Hoe beoordelen zij de werklust? In hoeverre heeft de ART volgens hen een meerwaarde?
4. Wat is het draagvlak en de motivatie van de ouders/verzorgers van de deelnemers? Wat denken

ouders dat hun kind van de training geleerd heeft?

Aanpassingen en lessen voor implementatie

5. Welke knelpunten doen zich voor bij de uitvoering van de methodiek in de praktijk; welke onvoorziene gevolgen tekenen zich eventueel af? Welke oplossingen en aanpassingen zijn eventueel tijdens de pilot gekozen?
6. Dienen er aanpassingen plaats te vinden in de opzet van de ART? Zo ja, waarom en wat hoopt men met deze bijstellingen te bereiken?
7. Welke lessen kunnen worden geleerd en welke kunnen bruikbaar zijn voor eventuele bredere implementatie?
8. Wat valt uit de resultaten van de procesevaluatie te concluderen over het eventuele nut van een effectevaluatie?
9. Welke criteria kunnen het best gebruikt worden bij het monitoren van de uitvoering van het programma ten tijde van de effectevaluatie?

2.3 De opzet en structuur van de ART

Voordat de methoden worden beschreven waarmee de onderzoeksvragen zullen worden beantwoord, wordt ingegaan op hoe de 'ART op scholen' oorspronkelijk beoogd werd (de uitgangssituatie). De opzet van de ART is beschreven in verschillende documenten, waaronder een projectplan van het ministerie van Justitie, folders, een handleiding (die door trainers wordt gebruikt), een erkenningsaanvraag voor de Erkenningscommissie van het Nederland Jeugd Instituut, een CD en contracten met scholen. De informatie in de verschillende bronnen verschilt soms (bijvoorbeeld over aantal deelnemers per groep, leeftijd en IQ van deelnemers). Daarom is het niet eenvoudig om weer te geven wat precies de opzet is. Hieronder wordt de informatie beschreven zoals die in verschillende documenten gevonden is.

Volgens de handleiding van Stichting Werken met Goldstein (2009) en folder van het trainingsbureau GRIP (2009) bestaat de ART uit 30 bijeenkomsten, 3 bijeenkomsten per week, in 10 weken. Twee trainers geven de training aan groepen van 6 tot 8 leerlingen. De duur van de bijeenkomsten is volgens de CD bij de handleiding 60 minuten per sessie. De leeftijd van leerlingen wordt hier niet vermeld; het IQ moet minimaal 70 zijn (cd bij handleiding). In de erkenningsaanvraag bij het Nederlands Jeugd Instituut (www.nji.nl) wordt vermeld dat de leeftijd van deelnemers 12 tot 23 moet zijn en dat er 5 tot 8 leerlingen per groep kunnen deelnemen. Hier wordt vermeld dat het IQ niet lager dan 75 mag zijn als het verbale IQ lager is dan 80. In de opleiding werd trainers geadviseerd om de eerste keer dat men een ART training geeft niet direct de moeilijkste leerlingen te selecteren en starten met een groep met maximaal zes leerlingen.

In het contract dat het ministerie opstelde voor scholen wordt vermeld dat leerlingen vanaf 14 jaar kunnen deelnemen en dat de training 24 bijeenkomsten beslaat van een uur. In het contract voor de scholen dat Halt-Kennemerland in 2010 heeft opgesteld wordt vermeld dat de training 24 bijeenkomsten van 50 minuten omvat, gegeven over 8 of 12 weken. Het leesniveau moet minimaal AVI-5 zijn. De periode van tien weken zou volgens de opleider een arbitraire keuze zijn, en ingegeven

omdat een schoolsemerster in Amerika tien weken duurt. Om die reden is de Amerikaanse Stichting Goldstein ook akkoord gegaan met een inkorting van het programma naar acht weken⁶.

De meest opvallende wijzigingen zijn dus het aantal sessies en het klokuur of lesuur. De eerste beschrijvingen, zoals ook erkend door de Erkeningscommissie, zijn 30 maal 60 minuten. In de contracten met de scholen wordt echter 24 bijeenkomsten van 50 minuten vermeld, dus dat is het uitgangspunt voor de scholen. In het rapport wordt waar nodig aangegeven of in hoeverre de oorspronkelijke opzet (30 sessies) wordt aangehouden of de bijgestelde opzet (24 sessies). Verder variëren de criteria voor leeftijd en IQ.

Bij aanvang van het project moesten de scholen twee instrumenten gebruiken voor selectie van leerlingen: de MOAS (Modified Overt Aggressor Scale, Kay et al., 1988) en de IPAS (Impulsive Premeditated Aggression Scale, Stanford et al., 2003). De scholen in de eerste onderzoeksfase werden hier echter niet voldoende duidelijk over geïnformeerd en hebben dit dan ook niet gedaan. In de tweede onderzoeksfase werden deze twee instrumenten na overleg van het ministerie van Veiligheid en Justitie met Stichting Werken met Goldstein vervangen door de IRPA (Instrument voor Reactieve en Proactieve Agressie, Polman & Orobio de Castro, 2007). De IRPA-score moest hoger zijn dan 10. Uitsluitingscriteria waren zedendelinquentie, psychopathologie die deelname onmogelijk maakt (bijvoorbeeld psychotische toestand, ernstige vormen van autisme, ADHD) en middelenafhankelijkheid, die deelname in de weg staat.

Trainers moesten een driedaagse opleiding volgen. Om een certificaat te ontvangen moesten zij daarnaast ook aanwezig zijn bij een terugkomdag, de ART ten minste één maal gegeven hebben en minimaal acht maal coaching hebben ontvangen. Het certificaat werd uitgereikt na de terugkomdag.

Coaches zouden bij acht bijeenkomsten moeten coachen (als de trainers de ART voor de eerste keer geven) of bij vier bijeenkomsten (als trainers de ART al eerder hebben gegeven). Inmiddels is door de projectleiding besloten dat inzet van de coaches na de onderzoeksperiode gewijzigd wordt. De coaches worden dan strategisch ingezet afhankelijk van de hoeveelheid ondersteuning die een docent nodig heeft. Docenten bij wie het geven van de ART goed gaat, krijgen dan minder coaching; degenen die het meer nodig hebben krijgen meer coaching.

Ouders moesten voorafgaand aan de training geïnformeerd worden en zouden bij een tussen- en eindevaluatie een gesprek voeren met de trainers, samen met hun kind.

⁶ De ingekorte variant is teruggebracht naar 8 sessies Sociale Vaardigheden, 8 sessies Boosheidscontrole en 8 sessies Moreel Redeneren als de training 3 x per week wordt uitgevoerd. Als de training 2 x per week wordt uitgevoerd bestaat de ingekorte versie uit: 8 sessies Sociale Vaardigheden, 10 sessies Boosheidscontrole en 6 sessies Moreel Redeneren. Het feit dat de uitvoering inhoudelijk verschilt als hij 2 of 3 keer per week wordt gegeven is, zo bleek bij navraag, niet bewust gekozen maar blijkt abusievelijk in de instructies op de CD te staan; dit wordt gewijzigd.

2.4 Onderzoeksmethoden

Voor de procesevaluatie is de pilotfase van de ART intensief gevolgd. Daartoe zijn meerdere methoden gebruikt, zijn meerdere bronnen geraadpleegd en is de informatie uit die bronnen met elkaar vergeleken. Daardoor wordt een zo betrouwbaar mogelijk beeld van de werkelijkheid verkregen. Beoogd werd zoveel mogelijk gebruik te maken van gegevens die al standaard werden verzameld, om dubbel werk te voorkomen. Daarnaast kon nagegaan worden in hoeverre de standaard-dataverzameling bruikbare en betrouwbare informatie oplevert die gebruikt kan worden bij een eventuele effectevaluatie. In bijlage A is een gedetailleerd overzicht opgenomen van de gebruikte methoden en bronnen. Hieronder wordt de aanpak op hoofdlijnen beschreven.

Documentstudie

Alle relevante documenten over de voorbereiding en uitvoering van de training zijn opgevraagd (via het ministerie van Veiligheid en Justitie, het trainingsburo en het opleidingsbureau) en bestudeerd. In bijlage A is een overzicht opgenomen van de bestudeerde documenten.

Vragenlijsten

Bij de start van het onderzoek is nagegaan welke gegevens door de organisaties binnen de pilot verzameld werden. Als voldoende gegevens verzameld werden zouden geen extra vragenlijsten ingevuld hoeven worden en zouden de uitvoerders minder door het onderzoek belast worden^{7 8}. Bij navraag bleek dat twee vragenlijsten zouden worden afgenomen (als onderdeel van de standaardprocedures van de ART). Ten eerste een vragenlijst die door leerlingen werd ingevuld, ter evaluatie van de training en ten tweede een vragenlijst waarmee trainers de training zouden evalueren. Tijdens het onderzoek bleek echter dat beide vragenlijsten niet meer gebruikt werden. Het trainingsbureau besloot, in overleg met de opleider en de projectleider, in de zomer van 2010 de leerlingenvragenlijsten niet meer te gebruiken, omdat de vragenlijsten onvoldoende werden ingevuld. Dit betekent dat voor de procesevaluatie informatie van leerlingen beperkt is en volstaan moet worden met informatie uit de interviews met trainers en leerlingen. Wat betreft het evaluatieformulier dat door trainers zou worden ingevuld is gaandeweg door de projectleiding besloten dat dat niet verplicht is en de formulieren niet meer verzameld worden. Voor het onderzoek kan wel gebruik gemaakt worden van de interviews met trainers en de vragenlijsten die zij na elke bijeenkomst invulden.

Ongeacht deze (vervallen) vragenlijsten bleek op voorhand al dat extra informatie nodig was om alle onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Daarom hebben we extra vragenlijsten ontwikkeld. Dit betrof:

⁷ In het document “Agression Replacement Training” van Stichting Werken met Goldstein (dat ingediend werd bij de Erkenningscommissie Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugd Instituut) werd een aantal instrumenten genoemd. Nagegaan is of deze registraties inderdaad door de scholen gebruikt worden of dat er aanpassingen zijn aangebracht. Zo werd verwacht dat niet alle scholen voor de intakeprocedure een psycholoog of psychiater inschakelen, hetgeen inderdaad het geval bleek te zijn.

⁸ Er worden daarnaast tevens facultatief zelfbeoordelingvragenlijsten ingevuld door de trainers. Omdat dit niet standaard is gedaan hebben we voor dit onderzoek een andere vragenlijst afgenomen.

1. Vragenlijst om kenmerken van scholen te inventariseren (in te vullen door één trainer per school).
2. Vragenlijst om kenmerken van trainers te inventariseren (in te vullen door alle trainers).
3. Vragenlijst om kenmerken van leerlingen te inventariseren (in te vullen per leerling, door één trainer, per school).
4. Vragenlijst om de uitvoerbaarheid van elke bijeenkomst beoordelen (in te vullen door alle trainers)⁹.

Bij het opstellen van de vragenlijsten is zoveel mogelijk aangesloten bij kenmerken die ook verzameld worden bij de evaluatie van andere interventies om eventuele vergelijking mogelijk te maken. In de vragenlijst over leerlingen zijn kenmerken opgenomen die ook worden opgenomen in risicotaxatielijsten voor delinquente jongeren (diagnose-instrument landelijk instrumentarium jeugdstrafrechtken). De items over de uitvoering zijn afgestemd op vragenlijsten voor programma-integriteit van andere justitiële interventies. De vragenlijsten zijn opgenomen in de bijlagen.

Interviews

Met de belangrijkste sleutelfiguren in het project zijn semi-gestructureerde interviews gehouden: de coördinatoren (projectleider ministerie van Veiligheid en Justitie, projectleider Halt-Kennemerland, opleider van docenten van Stichting Werken met Goldstein, coördinator van het trainingsburo GRIP; de uitvoerders (de directeuren van alle scholen, twee trainers van elke school); de doelgroep (twee leerlingen per stad en leerlingen die vroegtijdig met de training stopten) en hun ouders (twee ouders/ouderparen per stad). De meeste respondenten werden na afronding van de training geïnterviewd. De directeuren werden voor en na de training geïnterviewd (over respectievelijk de voorbereiding en de uitvoering). De coördinatoren werden in het begin van het onderzoek, na de doorstart (die in paragraaf 3.3 wordt toegelicht) en tegen het eind van het onderzoek geïnterviewd (over de voorbereiding, uitvoering en tussentijdse wijzigingen). De meeste interviews waren face-to-face. In bijlage A is een gedetailleerd overzicht van de respondenten opgenomen.

De schooldirecteuren en docenten zijn geïnformeerd over het onderzoek door de projectleider¹⁰ en vervolgens door de onderzoekers. In overleg met hen is besloten of interviews werden gehouden met de directeur dan wel een coördinator van de school en zijn afspraken gemaakt over de dataverzameling (het benaderen van de leerlingen en ouders, toestemmingsprocedures¹¹ e.d.).

Om zoveel mogelijk ouders te bereiken zijn meertalige interviewers ingezet. De interviews konden gehouden worden in het Nederlands, Engels, Turks, Arabisch of Berber. De meeste interviews konden

⁹ Deze vragenlijsten konden naar keuze op papier worden ingevuld of via het internet. De docenten werden gevraagd elke week de vragenlijsten in te vullen om het risico te voorkomen dat belangrijke aspecten in de loop der tijd vergeten zouden worden. De meeste docenten hebben dit gedaan; enkelen hebben na rappel nog ontbrekende vragenlijsten ingevuld.

¹⁰ In eerste instantie was de projectleider een medewerker van het ministerie van Veiligheid en Justitie, medio 2010 is de dagelijkse projectleiding overgedragen aan een medewerker van bureau Halt-Kennemerland.

¹¹ De ouders werden door de docenten om toestemming gevraagd voor een interview met hun kind. De gegevens van de leerlingen werden verzameld met behulp van een naam/nummer/sleutel die de onderzoekers alleen aan elkaar koppelden als een leerling was uitgevallen.

uiteindelijk in het Nederlands gehouden worden (met af en toe wat vertaling in het Arabisch of Engels).

De onderzoekers maakten zelf een willekeurige keuze voor te benaderen ouders en leerlingen. De scholen vroegen de ouders of zij de onderzoekers toestemming gaven om henzelf of hun kind te benaderen voor een interview. Ook werden uitgevallen leerlingen benaderd (via de school). Drie van de zeven uitgevallen leerlingen weigerden om mee te werken aan een interview.

Er waren vaak meerdere pogingen nodig om een afspraak te maken voor een interview, met name met directeuren en ouders. Directeuren waren niet eenvoudig bereikbaar en als eenmaal een afspraak was gemaakt voor een interview dan moesten zij die vaak verzetten, omdat andere zaken op school prioriteit hadden. Ouders leken vaak bereid tot een interview wanneer de onderzoeker daar via de telefoon een afspraak voor maakte, maar verschenen toch vaak niet, meestal zonder af te bellen. In dat geval werd opnieuw een afspraak gemaakt. Het kostte de interviewers in een aantal gevallen drie vergeefse pogingen voordat de ouder kwam. Uiteindelijk konden wel alle beoogde interviews met directeuren, op één na, gehouden worden, evenals de interviews met ouders.

Observaties

In de interviews en vragenlijsten werd al nagegaan in hoeverre de trainers zelf vonden dat zij de training integer uitvoeren. Daarnaast hebben ook de coaches en onderzoekers dit beoordeeld.

Coaches (van bureau Grip) deden de volgende observaties, aan de hand van (niet-gevalideerde) checklists:

1. Beoordeling van elke bijgewoonde bijeenkomst (met betrekking tot inhoud en randvoorwaarden)
2. Eindbeoordeling na elke afgeronde training (ook met betrekking tot het contact met ouders en het aantal leerlingen dat de training heeft afgerond¹²).

Coaches beoordeelden de trainers bij acht bijeenkomsten (als de trainers de ART voor de eerste keer geven) of bij vier bijeenkomsten (als trainers de ART al eerder hebben gegeven). Omdat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet is berekend, is niet duidelijk of de coaches de trainers op dezelfde wijze beoordelen. De resultaten moeten dan ook met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Onderzoekers deden de volgende observaties, aan de hand van checklists:

5. Beoordeling van de *integriteit* van de uitvoering van bijeenkomsten (met betrekking tot inhoud en randvoorwaarden)
6. Beoordeling van de *competenties* van de trainers tijdens de bijeenkomsten.

¹² De gegevens over het aantal deelgenomen leerlingen zijn door de projectleiding niet vanaf het begin in 2009 structureel bijgehouden, wel sinds september 2010.

Per school zijn twee bijeenkomsten geobserveerd door telkens twee onderzoekers. Het betrof per school twee bijeenkomsten van een verschillend onderdeel (dus niet twee keer een bijeenkomst uit het onderdeel Sociale Vaardigheden, maar één keer Sociale Vaardigheden en één keer Boosheidscontrole of Moreel Redeneren). Verder werden de bijeenkomsten willekeurig gekozen door de onderzoekers. De programma-integriteit van deze sessies werd gescoord met behulp van de twee genoemde observatielijsten. In welke mate de observatoren tot de dezelfde beslissingen kwamen op de observatievragenlijsten is berekend aan de hand van lineair gewogen kappa's. Op de observatielijst voor *competenties* variëren de lineair gewogen kappa's tussen de verschillende observatoren van .65 tot .77, met een gemiddelde kappa van .71. Dit wordt geïnterpreteerd als een substantiële overeenstemming (Landis & Koch, 1977; www.cito.nl). Op de observatielijst voor *integriteit* variëren de lineair gewogen kappa's tussen de verschillende observatoren van .63 tot .98¹³. Dit wordt geïnterpreteerd als een substantiële tot bijna perfecte overeenstemming. De gemiddelde kappa van de observatoren is .80. De vragenlijst voor competenties werd gescoord op een vijfpuntsschaal. De scores van beide observatoren op deze vragenlijst zijn gemiddeld. De vragenlijst voor programma-integriteit werd gescoord met ja/nee/niet van toepassing. Omdat deze dichotome variabelen niet gemiddeld kunnen worden is de data geanalyseerd voor één observator (wat mogelijk is omdat de gemiddelde kappa voldoende hoog is). De invoer van observatoren (als eerste of tweede) was random; bij de analyse is de tweede observator steeds verwijderd.

De observaties van de onderzoekers en de coaches zijn lastig precies te vergelijken omdat niet bij alle scholen observaties door de coaches hebben plaatsgevonden, de checklists anders opgesteld zijn en het aantal observaties niet gelijk is. Wel geven de gemiddelde beoordelingen een voorzichtige globale indruk van de overeenstemming tussen de beoordelingen van coaches en onderzoekers.

Om een indruk te krijgen van de opleiding voor docenten is een opleidingsdag bijgewoond door een onderzoeker. Doordat er echter geen handleiding van de opleiding bestond, was niet te beoordelen of de opleiding werd uitgevoerd zoals bedoeld. Wel zijn de docenten en de opleiders in interviews bevraagd naar hun ervaringen.

Meetinstrumenten

Nagegaan is in hoeverre in de huidige opzet gebruikt gemaakt werd van betrouwbare en gevalideerde vragenlijsten voor voor- en nametingen.

2.5 Analyse

De gegevens die met behulp van de documenten, interviews, vragenlijsten en observaties zijn verzameld zijn geanalyseerd aan de hand van de onderzoeksvragen. De onderzoeksvragen zijn beantwoord aan de hand van beschrijvende analyses. Er zijn geen statistische toetsen gedaan om verschillen te berekenen, doordat de aantallen te klein zijn en het verschil in aantallen tussen scholen te groot is om betrouwbaar te kunnen toetsen.

¹³ Tijdens één observatie hadden de beoordelingen minder overeenkomst. Als deze observaties buiten beschouwing wordt gelaten, variëren de kappa's op de observatielijst voor integriteit van 0.72 tot .98.

De interviews zijn opgenomen en vervolgens zijn de audiobestanden schriftelijk uitgewerkt. Er is voor gekozen om niet de volledige interviews te transcriberen, maar uitsluitend relevante passages op te nemen. De relevante passages zijn door de interviewers op gestructureerde wijze op onderwerp gesorteerd en geanonimiseerd. De digitale opnamen van de interviews worden nadat het onderzoek is afgerond vernietigd en uitsluitend gebruikt voor dit onderzoek. De kwalitatieve data zijn gecategoriseerd op basis van inhoudelijke overeenkomsten en verschillen. Bij interviews waarbij sprake was van een onoverzichtelijke veelheid aan gegevens, is eerst gelabeld (een proces van indelen van interviewfragmenten in betekenisvolle eenheden) en gerubriceerd. Bij interviews waarbij dicht is gebleven bij de onderzoeksvragen, is volstaan met categorisering aan de hand van de onderzoeksvragen. Het categoriseren is gedaan volgens een semi-iteratief proces, waarbij nieuwe categorieën kunnen ontstaan tijdens het proces van analyse. Voor een groot deel stonden de hoofdcategorieën van antwoorden vast. Deze zijn gebaseerd op de onderzoeksvragen. Toch konden er ook categorieën en subcategorieën ontstaan naar aanleiding van de informatie uit de interviews, aangezien niet van tevoren bekend was hoe de verschillende betrokkenen zullen antwoorden. De interviews zijn voor een deel door twee onderzoekers geanalyseerd, ter controle van de betrouwbaarheid.

In de analyse is geprobeerd een beeld te verkrijgen van de wijze waarop de training is uitgevoerd en van hoe de verschillende betrokken partijen de training hebben ervaren. Wanneer meer dan de helft van de betrokkenen hetzelfde antwoord geven, wordt in de rapportage gesproken van ‘het merendeel’, ‘de meeste’, ‘in het algemeen’ of juist van ‘weinig’ of wordt vermeld ‘zo bleek uit de interviews’. De uitzonderingen worden vervolgens los besproken. In dit geval wordt meestal wel het aantal aangeduid. Bijvoorbeeld: ‘er is één leerling die vindt niets geleerd te hebben’. Wanneer het beeld dat op basis van de interviews ontstaat divers is, worden de verschillende antwoorden zoveel mogelijk los besproken. Hierbij worden soms concrete aantallen genoemd, maar er kan ook gesproken worden van ‘sommige’ of ‘een aantal’.

2.6 Beperkingen van het onderzoek

Doordat een veel kleiner aantal scholen startte dan werd verwacht (wat in het volgende hoofdstuk wordt beschreven), was het niet mogelijk om een random keuze van scholen te maken. De scholen die in aanmerking kwamen zijn vrijwel allemaal VMBO-scholen. Dit heeft consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten van dit onderzoek: de resultaten gelden niet zonder meer voor andere typen scholen. Uit interviews met de projectcoördinatoren en het trainingsbureau blijkt wel dat het grootste deel van de aanmeldingen voor de ART ten tijde van het onderzoek afkomstig was van VMBO-scholen.

Omdat van tevoren bekend was dat het aantal scholen niet groot genoeg zou zijn voor uitvoerige kwantitatieve analyses, is niet alleen kwantitatieve maar vooral kwalitatieve data verzameld met behulp van interviews. De kwantitatieve data moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden.

Het onderzoek biedt goed zicht op de programma-inhoudelijke onderzoeksvragen (onderzoeksvraag 1) bij VMBO-scholen, met name vragen over de uitvoering van de training volgens de trainers. Dit is uitgebreid gemeten door middel van verschillende methoden en informanten. Onderzoeksvraag 2 (motivatie en draagvlak) kan ook goed worden beantwoord wat betreft de docenten en directeuren van de scholen. De metingen bij leerlingen en ouders zijn echter beperkt tot interviews met een klein aantal respondenten, zodat hierover geen betrouwbare uitspraken gedaan kunnen worden. Wel geeft het onderzoek een eerste voorzichtige indruk van de motivatie en draagvlak bij leerlingen en ouders. Daarnaast is in de interviews met docenten en directeuren gevraagd naar de motivatie bij ouders en leerlingen, wat indirect aanvullende informatie geeft. Het onderzoek doet geen uitspraken over mogelijke effecten van de training, daarvoor is een effectevaluatie nodig. In het hoofdstuk conclusies wordt hier nader op ingegaan.

Resultaten

Hoofdstuk 3

De voorbereidingsfase

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de voorbereiding van de pilot met de ART is verlopen. Ingegaan wordt op de wijze van organisatie van de pilot en de keuze voor scholen, alsmede de selectie van scholen voor de procesevaluatie. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de docenten die zijn opgeleid en de leerlingen die zijn geselecteerd.

3.2 Organisatie

Het ministerie van Veiligheid en Justitie is verantwoordelijk voor het project. Het ministerie heeft in het najaar van 2008 bureau GRIP, een bureau dat allerlei trainingen verzorgt, gevraagd om in samenwerking met Stichting Werken met Goldstein de ART-training voor middelbare scholen te ontwikkelen. Bureau GRIP had al ervaring met het geven van ART-trainingen aan een niet-justitiële doelgroep, namelijk dak- en thuislozen. In minder dan een half jaar tijd heeft bureau GRIP in samenwerking met de Stichting Werken met Goldstein de ART-training aangepast voor scholen, ingediend bij de Erkenningscommissie Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugd Instituut en de organisatie op touw gezet. De Erkenningscommissie heeft de training zoals vermeld beoordeeld als “Onder voorbehoud theoretisch goed onderbouwd”. Bureau GRIP was verantwoordelijk voor het coördineren van en de logistiek rondom de opleiding en coaching van de docenten. Stichting Werken met Goldstein heeft de docenten opgeleid.

Het ministerie van Veiligheid en Justitie was voornemens om de training eerst te testen op scholen in drie genoemde steden: Amsterdam, Haarlem (en omstreken) en Rotterdam. Na de procesevaluatie en eventuele effectevaluatie zou de ART dan verder geïmplementeerd kunnen worden in Nederland. Beoogd was om per stad drie scholen te selecteren voor het onderzoek, die in het najaar van 2009 een training zouden starten. De scholen werden uitgenodigd om docenten aan te melden voor de opleiding. Omdat de scholen in Haarlem niet zeker wisten of ze de training voldoende konden borgen stelden zij voor om samen te werken met bureau Halt-Kennemerland. Afsproken werd dat de trainingen op de Haarlemse scholen zouden worden gegeven door een trainersduo bestaande uit een docent en een Halt-medewerker. Zo konden medewerkers van Halt in de toekomst de training eventueel ook binnen Halt-Kennemerland breder gaan inzetten. In de loop van de tijd heeft het ministerie ook de start van de ART in andere steden gestimuleerd, doordat het aantal betrokken scholen in de drie pilot-steden kleiner was dan verwacht en omdat men andere steden die ook wilden meedoen niet wilde uitsluiten.

Het ministerie van Veiligheid en Justitie zocht coördinatoren die de implementatie plaatselijk zouden coördineren. Voor Rotterdam werd het JOS gevraagd (Jeugd, Onderwijs & Samenleving); voor Amsterdam werd het VIOS (Veiligheid In en Om Scholen) ingeschakeld en voor Haarlem is Halt-Kennemerland gevraagd. In de periode zomer 2009-zomer 2010 vonden enkele wijzigingen plaats. Allereerst werd het VIOS Amsterdam opgeheven. Halt-Kennemerland heeft eind 2009 de coördinatie van de ART-implementatie op de scholen in Amsterdam en ook Rotterdam overgenomen. Ook vonden wisselingen plaats van projectleiding op het ministerie; tijdens de onderzoeksperiode zijn er drie projectleiders geweest. De dagelijkse leiding is uiteindelijk overgedragen aan de projectleider van Halt-Kennemerland. Het JOS is tijdens de overdracht van projectleiders uit beeld geraakt.

In het voorjaar van 2011 is de samenwerking met bureau GRIP met wederzijdse instemming stopgezet. Sindsdien is de organisatie geheel in handen van Halt-Kennemerland. De coaching wordt niet meer door bureau GRIP maar door Stichting Werken met Goldstein verzorgd.

3.3 Start, vertraging en doorstart van de pilot

De eerste scholen zouden medio 2009 starten met de opleiding en het geven van de ART. Het onderzoek startte in augustus 2009 en zou binnen zes maanden afgerond worden. Negen scholen zouden worden onderzocht die de training zouden geven in het najaar van 2009.

Slechts één van de negen beoogde scholen is echter volgens planning gestart met de training in september 2009. Besloten werd om de uitvoeringstijd van het onderzoek te verlengen, om scholen die aangaven dat zij na de herfst- of de kerstvakantie van 2009 zouden starten, te kunnen opnemen in het onderzoek. In de tussentijd werd de school die in september startte met de training alvast in het onderzoek geïncorporeerd, evenals een tweede school die in de winter startte.

Dat de invoering op de scholen vertraagd was, had verschillende redenen, bleek uit interviews met diverse betrokkenen:

- Er was onduidelijkheid over de belasting van de training. Het ministerie van Veiligheid en Justitie stelde een tekst op met zeer beknopte informatie over de training. Op grond daarvan dachten docenten dat zij enkel de opleidingsdagen zouden bijwonen ter informatie. Maar tijdens hun opleiding bleek dat zij de training zelf aan de leerlingen moesten gaan geven. Omdat dat onverwacht was, en een grote tijdsbelasting voor de toch al drukke docenten, was dit lastig in te roosteren door de scholen. Om die reden viel na de opleiding ongeveer een derde van de getrainde docenten af.
- Er was onduidelijkheid over de financiering en ontevredenheid over de hoogte van de financiering bij de schoolleiding.
- Volgens de betrokkenen bij bureau GRIP en Stichting Werken met Goldstein was het belangrijkste knelpunt in de voorbereiding van het project dat het tijdspad erg kort was, waardoor iedereen onder grote tijdsdruk moest werken.
- De docenten van de scholen in Rotterdam waren nog niet opgeleid in de ART-methode, omdat veel Rotterdamse scholen niet bleken te willen meedoen. Een mogelijke reden hiervoor was

volgens het trainingsbureau dat er in die regio ook een andere organisatie agressietrainingen verzorgde.

Om een aantal van deze knelpunten te verhelpen, zijn de volgende maatregelen getroffen:

- Er is een extra stimuleringssubsidie beschikbaar gesteld vanuit het ministerie van Veiligheid Justitie om borging op de scholen te kunnen verbeteren van € 3.000,- per school voor uitvoering van de ART (drie trainingen in drie jaar).
- Er zijn contracten opgesteld die de scholen moeten ondertekenen voordat zij de ART-training gaan volgen, om onduidelijkheden te voorkomen. In deze contracten staat onder andere dat de training binnen drie maanden na de opleiding van de trainers gestart moet zijn en dat de ART minimaal één maal per jaar gegeven moet worden, alsmede dat medewerking verleend moet worden aan de procesevaluatie.
- Er is op initiatief van HALT aanvullend materiaal gemaakt: presentaties, foldermateriaal, een website en een informatie-CD voor scholen, om de training meer zichtbaarheid te geven en de eisen voor uitvoering duidelijker te maken. Daarnaast is contact met de directies van de scholen versterkt (van voorlichting tot bijsturen van de uitvoering).
- Het is niet duidelijk of er nog steeds een concurrerende training is; wel is in de loop der tijd het aantal aanmeldingen uit Rotterdam toegenomen, mogelijk door intensievere werving door de projectleiding.

De problemen die in de eerste fase van het onderzoek werden geconstateerd werden dus voor een groot deel opgelost. Naast deze, incidentele problemen, bleken er echter ook structurele problemen te zijn in de tweede fase van het onderzoek. We komen hier in de volgende hoofdstukken op terug.

Ondanks het feit dat sinds de start van de implementatie een aantal zaken verbeterd waren, bleek begin 2010 opnieuw dat minder scholen dan verwacht konden starten met de training, vooral door inroosterproblemen. Afgesproken werd om het onderzoek een half jaar stil te leggen en in september 2010 te vervolgen. Omdat in september 2010 bleek dat de scholen toch niet direct aan het begin van het schooljaar met de training konden starten, mede doordat men de leerlingen eerst nog moest leren kennen voordat men een goede selectie kon maken, is het onderzoek wederom voor enkele maanden uitgesteld. Uiteindelijk zijn de laatste scholen die in het onderzoek zijn geïnccludeerd met de training gestart in de winter van 2010.

De metingen zijn hierdoor in twee fasen gedaan: twee scholen in de winter van 2009/2010 en de overige zeven scholen in de winter van 2010 en 2011. De dataverzameling werd afgerond in april 2011. Daar waar dat relevant is wordt in dit rapport aangegeven dat het gaat om scholen in de eerste of tweede onderzoeksfase.

3.4 Selectie van de scholen voor het onderzoek

Negen scholen (drie per stad) zijn geïnccludeerd in het onderzoek. Doordat een veel kleiner aantal scholen startte dan werd verwacht, was het niet mogelijk om een random keuze van scholen te

maken. De scholen die in aanmerking kwamen zijn op één na VMBO-scholen. In de eerste fase van het onderzoek waren twee scholen ingestroomd die afweken wat betreft curriculum (een praktijkschool en een school voor voortijdig schoolverlaters). In de tweede onderzoeksfase is in overleg met de begeleidingscommissie gekozen voor de meest 'normale' scholen (scholen zonder speciaal curriculum) die een training startten binnen de (al verlengde) onderzoeksperiode en aan de criteria voldeden. De reden hiervoor was dat het programma ingezet is als preventieprogramma voor het reguliere onderwijs. Er bleken binnen de onderzoeksperiode geen Havo/VWO/Gymnasium-scholen te starten.

Hoewel de training bedoeld is voor alle typen reguliere scholen, lijkt uit de aanmeldingen een beeld naar voren te komen dat er bij sommige schooltypen meer animo voor de training is dan bij andere. Dit kan men beschouwen als een 'afwijking van het plan', maar tegelijkertijd vormt het waardevolle informatie over de mogelijkerwijs verschillende niveaus van behoefte aan een dergelijke training bij verschillende typen scholen. Er is binnen de kaders van dit onderzoek geen informatie verzameld bij scholen die niet mee wilden doen waardoor deze veronderstelling niet getoetst kon worden.

Eén van de scholen is twee weken na de start van de training gestopt. Van deze school ontbreken dan ook gegevens over de uitvoering van de training. Het onderzoek op deze school is gericht op het achterhalen van de redenen van het stopzetten van de training.

3.5 Kwaliteitsborging

Er zijn maatregelen getroffen om de kwaliteit van de uitvoering van de training te kunnen waarborgen. Belangrijkste maatregel is het inzetten van coaches voor docenten. Deze coaches werden in eerste instantie aangesteld door bureau GRIP, maar inmiddels door Stichting Werken met Goldstein. Als belangrijkste voorwaarde is in eerste instantie gesteld dat de docenten gedurende het geven van hun eerste training acht weken lang éénmaal per week gecoacht worden, en tijdens het geven van de tweede training vier keer. De coaches worden inmiddels ook betrokken in de voorbereiding en de eindevaluatie. Dit was al eerder de bedoeling, maar lukte in de eerste onderzoeksfase nog niet omdat scholen te laat lieten weten wanneer de training zou starten. Ten tijde van het onderzoek is besloten dat inzet van de coaches na de onderzoeksperiode gewijzigd wordt. De coaches worden dan strategisch ingezet afhankelijk van de hoeveelheid ondersteuning die een docent nodig heeft. Docenten bij wie het geven van de ART goed gaat, krijgen dan minder coaching; degenen die meer nodig hebben krijgen meer coaching.

Coaches werden onder andere geïnstrueerd om op te letten of de ART volgens programma werd uitgevoerd. Omdat in de eerste onderzoeksfase onvoldoende coaches waren die ervaring hadden met de gehele ART en het een vrij zware opleiding is om gecertificeerd mastertrainer ART te worden, is ervoor gekozen om coaches in te zetten die op dat moment alleen ervaren waren in het onderdeel Sociale Vaardigheden. Dit waren veelal mensen die tevens bij de reclassering werken of zelfstandig Goldstein-trainer zijn. Zij coachten in principe alleen het onderdeel Sociale Vaardigheden. Mocht echter blijken uit de coaching dat docenten erg veel problemen hebben met de andere twee onderdelen van de ART, dan zou een andere coach worden ingezet die ART-trainer is. Nu het project

nog op kleine schaal liep, was dit nog mogelijk. Alle coaches waren naar een informatiebijeenkomst geweest over de ART van de mastertrainer/opleider, dus zij hadden basiskennis van de ART-methodiek, zo geeft bureau GRIP aan. Inmiddels zijn coaches beschikbaar die ervaring hebben met de gehele ART en wordt dat als ingangseis voor coaches gehanteerd, zo geeft de opleider aan.

De kwaliteitsborging was tijdens het onderzoek nog in ontwikkeling. Er zijn in de loop der tijd een aantal wijzigingen doorgevoerd in de kwaliteitsborging:

- de organisatie is anders ingericht waarbij de coaching nu gecoördineerd en begeleid wordt vanuit het opleidingsinstituut Stichting Werken met Goldstein;
- de coaches worden opgeleid door Stichting Werken met Goldstein en krijgen zelf ook coaching/ supervisie;
- de coaches hebben nu volgens de projectleiding kennis over alle onderdelen van de ART;
- de coaches komen vaker of minder vaak dan oorspronkelijk bedoeld, afhankelijk van de kwaliteit en behoefte van de docent ('coaching op maat').

Deze wijzigingen hebben volgens de projectleiding ertoe geleid dat de kwaliteit van de coaching verbeterd is en hiermee ook de borging van de ART. Uit interviews met docenten, projectleiding en de opleider blijkt dat alle betrokkenen zeer tevreden zijn met de huidige coaching en dat volgens hen dit sterk verbeterd is in de tweede fase. Of alle wijzigingen een verbetering zijn kan door de onderzoekers niet vastgesteld worden, wel is duidelijk dat is afgeweken van de beginsituatie en dat de coachingsmethode in ontwikkeling is. De onderzoekers hebben wel twijfels over of de keuze voor 'coaching op maat' ertoe zal leiden dat de kwaliteitsborging op termijn gehandhaafd zal blijven. Het risico bestaat dat er hierdoor uiteindelijk toch minder gecoacht zal worden dan nodig is. Uit de overzichten van de coaching die zijn toegestuurd door het trainingsbureau is gebleken dat er bij de acht deelnemende scholen gemiddeld zes keer gecoacht wordt in de eerste training. Ervan uitgaande dat deze overzichten correct zijn, kan op basis van deze gegevens gesteld worden dat er al in de praktijk minder gecoacht wordt dan aanvankelijk gepland was. Het is momenteel echter nog niet te beoordelen of deze afname in kwantiteit uiteindelijk ook leidt tot vermindering van de kwaliteitsborging, aangezien de toegenomen kwaliteit van de coaching dit effect mogelijkwerijs op zou kunnen heffen.

3.6 Samenvatting

De voorbereiding van het project is op vrijwel alle onderdelen anders verlopen dan beoogd, namelijk wat betreft 1) tijdsspanne, 2) projectleiding en uitvoeringsorganisaties, 3) type scholen en 4) kwaliteitsborging.

De periode waarin de pilot onderzocht zou worden duurde bijna anderhalf jaar langer dan beoogd. Het was de bedoeling drie scholen in drie steden te onderzoeken in de periode augustus 2009 tot maart 2010. Doordat scholen minder snel dan verwacht trainingen startten moest de onderzoeksperiode meerdere malen verlengd worden en duurde de onderzoeksperiode uiteindelijk van augustus 2009 tot juli 2011.

Zowel de landelijke als de lokale projectleiding kende wisselingen. Het ministerie van Veiligheid en Justitie heeft het project geïnitieerd en in eerste instantie geleid. De projectleiding heeft een aantal wisselingen gekend, zowel van projectleiders binnen het ministerie als lokaal. De dagelijkse projectleiding is door het ministerie uiteindelijk belegd bij Halt-Kennemerland. Bureau GRIP was tot het voorjaar 2011 verantwoordelijk voor coördinatie en logistiek rondom de opleiding en coaching van de docenten. Stichting Werken met Goldstein heeft de docenten opgeleid en verzorgt nu ook de coaching.

Beoogd werd alle typen scholen te laten deelnemen in het project en te onderzoeken. Dit doel werd niet bereikt. Ten eerste namen minder scholen deel dan verwacht. Dit kwam met name door onduidelijkheid over met name de belasting van de training voor docenten. In Rotterdam was het aantal deelnemende scholen mogelijk minder dan verwacht doordat er concurrentie was van een ander programma. Later kwam deelname in Rotterdam echter wel op gang. Ten tweede namen niet alle schooltypen deel aan het project; bepaalde schooltypes deden überhaupt niet mee (HAVO/VWO/Gymnasium). Uiteindelijk zijn twee scholen in het onderzoek opgenomen in de winter van 2009/2010 (de eerste onderzoeksfase) en de overige zeven scholen in de winter van 2010/2011 (de tweede onderzoeksfase). De uiteindelijk onderzochte scholen zijn acht VMBO-scholen en één MBO-school. Eén van de scholen is twee weken na de start van de training gestopt.

De kwaliteitsborging was tijdens het onderzoek nog in ontwikkeling. De belangrijkste maatregel om de kwaliteit te borgen was het inzetten van coaches die docenten wekelijks zouden coachen. In het begin van de pilot kenden de coaches alleen één van de drie onderdelen van de ART en werd alleen op dat onderdeel gecoacht. Er zijn in de loop der tijd een aantal wijzigingen doorgevoerd in de kwaliteitsborging. Samenvattend kan gesteld worden dat de procedure voor coaching in ontwikkeling was tijdens het onderzoek. Volgens de projectleiding is de kwaliteit verbeterd ten opzichte van de uitgangssituatie. De kwantiteit is verminderd.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de kenmerken van de onderzochte scholen en trainers.

Hoofdstuk 4

Onderzochte scholen en trainers

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op de kenmerken van de onderzochte scholen. Daarna worden kenmerken van de trainers besproken, en hun opleiding.

4.2 Scholen

Zoals vermeld werden negen scholen in het onderzoek opgenomen. De omvang van de scholen varieert van 120 tot 1150 leerlingen (gemiddeld zo'n 450 leerlingen per school). Het betreft één MBO-school en acht VMBO-scholen. Verschillende VMBO-typen participeerden: met name VMBO-Basisberoepsgerichte leerweg en VMBO-Kaderberoepsgerichte leerweg (respectievelijk vijftien en zeventien leerlingen namen deel aan de ART); VMBO-praktijk en VMBO-speciaal (elk vijf leerlingen) en in mindere mate VMBO-Gemengde leerweg en Theoretische leerweg (respectievelijk één en twee leerlingen) (zie tabel 1). Vijf van de negen scholen zijn scholen met overwegend allochtone leerlingen, twee scholen zijn gemengd en twee scholen hebben overwegend autochtone leerlingen. De agressieproblematiek op de scholen varieert, naar inschatting van de docenten is op drie scholen sprake van kleine agressieproblematiek, op twee scholen gemiddeld en op vier scholen redelijk groot (zie tabel 2). Wat opvalt is dat twee scholen in één stad relatief weinig agressieproblematiek hebben en overwegend autochtone leerlingen. De aantallen zijn te klein om na te gaan in hoeverre dit van invloed is op de uitvoering van de training.

Tabel 1. Type scholen ($N=9$)¹⁴ en aantal deelnemers ($N=50$)

	Aantal deelnemers
MBO	5
VMBO praktijk	5
VMBO speciaal (cluster 4)	5
VMBO BB	15
VMBO KB	17
VMBO GL	1
VMBO TL	2

¹⁴ BB: Basisberoepsgerichte leerweg, KB: Kaderberoepsgerichte leerweg, GL: Gemengde leerweg, TL: Theoretische leerweg.

Tabel 2. Omvang agressieproblematiek per school (N=9) volgens inschatting van docenten

	Aantal
<i>Klein</i>	3
<i>Gemiddeld</i>	2
<i>Redelijk groot</i>	4

4.3 Trainers

Kenmerken van de trainers

Beoogd werd minimaal twee trainers per school op te leiden, omdat de ART uitgevoerd moest worden door twee trainers. Dit doel is bereikt. De trainingen zijn gegeven door achttien trainers, waarvan negen vrouwen en negen mannen. Hiervan zijn dertien docent (waarvan twaalf de lerarenopleiding hebben afgerond), twee medewerker van bureau Halt, twee psycholoog/orthopedagoog en één leerling-begeleidster/lesassistente¹⁵. Twee trainers hebben als hoogste opleidingsniveau MBO. De andere trainers hebben HBO (twaalf trainers) of WO (vier trainers) denkniveau. De trainers hebben een gemiddelde leeftijd van 39 jaar. De jongste is 29 jaar en de oudste is 54 jaar. Een zestal trainers heeft in het verleden al trainingen gegeven aan leerlingen, die gerelateerd waren aan agressie. Drie trainers hebben ervaring met het geven van de ART, één trainer heeft een weerbaarheidstraining gegeven, één trainer een sociale vaardigheidstraining en één trainer individuele psychomotorische therapie. In bijlage B (tabellen B1 t/m B5) zijn deze kenmerken van de trainers ook weergegeven.

Selectie van de trainers

Ten tijde van de pilot konden alle docenten worden opgeleid als ART-trainer en golden geen specifieke selectiecriteria. Uit de interviews met de directeuren van de scholen bleek dat de selectie van de docenten meestal een combinatie was van selectie door de schoolleiding en vrijwillige aanmelding door de docenten. Vier geïnterviewde directeuren geven aan dat de schoolleiding de docenten eerst heeft geselecteerd, waarna is gevraagd of de docenten hier zelf interesse in hadden. De overige vier directeuren kozen ervoor om eerst het hele team in te lichten, waarna docenten zich zelf konden aanmelden. Hier zijn vervolgens de docenten uit geselecteerd. Bij de selectie van docenten werd ten eerste altijd gekeken of uren vrijgemaakt konden worden bij deze docent. Zoals vermeld was er in de eerste fase echter onduidelijkheid over het aantal uren dat nodig was. Ten tweede werd gekeken of de docent volgens de schoolleiding geschikt leek. Deze geschiktheid hing over het algemeen samen met ervaring met dergelijke trainingen en hoe de docent in kwestie met leerlingen omgaat. Op één school werd er bewust voor gekozen om geen vakdocenten maar mentordocenten/zorgcoördinatoren in te zetten.

Het was bij de start van het project de bedoeling dat op de scholen in één stad trainersduo's werden ingezet bestaande uit één docent en één Halt-medewerker. Dit is slechts op één school gebeurd doordat dit idee bij de overdracht van projectleiding is losgelaten. Op de andere scholen zijn de trainingen gegeven door twee docenten. Er zijn wel Halt-medewerkers opgeleid in de ART. Het is de

¹⁵ Omdat er combinaties van kenmerken kunnen zijn, tellen de aantallen op tot boven de dertien.

bedoeling dat deze Halt-medewerkers bij uitval van docenten kunnen invallen, zodat de continuïteit van de training op scholen gewaarborgd blijft.

De opleiding

Alle trainers (docenten en Halt-medewerkers) hebben, zoals beoogd, een driedaagse opleiding voor de ART afgerond, die werd gegeven door medewerkers van Stichting Werken met Goldstein (de 'masteropleider' samen met twee senior trainers). Buiten enkele powerpointslides is er nog geen handleiding of programma voor de opleiding van de docenten. Bij uitval van de mastertrainer kunnen de seniortrainers het overnemen. Omdat er geen handleiding bestond kon voor de procesevaluatie niet nagegaan worden of de opleiding werd uitgevoerd zoals beoogd werd. Wel is de opgeleide trainers gevraagd naar hun ervaringen.

De opleiding werd de 'train de trainer' genoemd. Dit heeft voor enige verwarring gezorgd. Een aantal scholen (beide scholen in de eerste fase en enkele in de tweede fase) verwachtte dat docenten in de driedaagse training zouden leren hoe zij anderen konden opleiden in het trainen van de ART. Dit is nadrukkelijk niet hetgeen men in de driedaagse training leert. De docenten worden in de driedaagse training opgeleid om de training zelf te kunnen geven aan leerlingen.

Daarnaast waren alle docenten in de eerste fase van het onderzoek ook overrompeld door de werklust van de ART. *"Ik had vooraf niet in de gaten dat de training drie keer in de week zou worden gegeven en dat er zoveel tijd in zou zitten. Dat was niet duidelijk."* *"We waren misschien niet gekomen als we van tevoren hadden geweten dat we tien weken lang drie keer per week moesten trainen."* Deze verwarring bestond niet meer bij de scholen in de tweede fase van het onderzoek, hoewel de tijdsbelasting nog steeds erg zwaar bevonden werd. De extra informatie (contract, voorlichtingsmateriaal, zie paragraaf 3.3) heeft ertoe geleid dat docenten beter wisten wat de belasting inhield.

Uit de interviews met de trainers blijkt dat zij de opleiding over het algemeen als leuk en leerzaam beoordelen en dat de opleiders als zeer deskundig worden gezien. *"Ik vond de opleiding geweldig omdat het zo praktijkgericht was."* Wel vinden de docenten de opleiding te intensief en vinden zij dat de stof in te korte tijd behandeld wordt. Meer sessies, spreiden over meer dagen, meer tijd tussen de dagen om de stof te laten bezinken en kortere pauzes om de dag eerder te kunnen beëindigen, worden genoemd als tips. Daarnaast zat er in één geval veel tijd tussen de opleiding en het zelf geven van de training waardoor de stof al was weggezakt. *"Je hebt dan wel de coach nodig."*

Ook missen sommige docenten een duidelijk overzicht van de structuur van de opleiding, van de training, en hoe de structuur van de opleiding samenhangt met de structuur van de ART-training. *"De eerste dag van de training duurde het wel eventjes voordat we door hadden dat we met het eerste onderdeel van de training bezig waren en wat de training inhield. De opleider had wel wat meer tijd mogen nemen om de training goed te plaatsen. Dus te vertellen hoe de training precies in elkaar zit en dat er drie onderdelen zijn en dat we per dag een onderdeel bespreken."*

De inhoud van de opleiding voldoet aan de behoeftes van de docenten. Wel is er te weinig aandacht voor het omgaan met moeilijke leerlingen (of leerlingen met een laag IQ). *“Je oefent met mensen die geen leerlingen zijn, die gaan niet tot het uiterste hun rol spelen. En dan sta je met de leerlingen en die breken de tent af en dan denk je, ja, wat nu?”* Daarnaast wordt genoemd dat er meer aandacht zou mogen zijn voor de selectie van deelnemers. Voor niet-docenten die de training volgden, zou er ook meer aandacht mogen zijn aan groepsmanagement: *“Als je de training volgt als niet-docent zoals ik dan ben je niet gewend om voor de groep te staan.”*

Over de ruimte die docenten in de training kregen om de technieken te leren en te oefenen zijn zij redelijk tevreden. Verschillende docenten geven wel aan dat het echte leren pas plaatsheeft in de praktijk: het is wennen aan de nieuwe rol van trainer. *“Als leraar heb je toch wel de neiging om ze te vertellen hoe het moet. Dus in het begin was het toch wel moeilijk om dat oordelende niet te doen.”*

Terugkomdagen en certificaten

Beoogd wordt dat alle trainers gecertificeerd zijn. Daartoe dienen zij niet alleen de driedaagse opleiding te hebben voltooid, maar moeten zij ook aanwezig zijn bij de terugkomdag, de ART ten minste één maal geven en acht maal coaching hebben ontvangen om een certificaat als trainer te ontvangen. Het certificaat wordt pas uitgereikt na de terugkomdag. In eerste instantie zou dit certificaat zonder voorbehoud afgegeven worden mits aan de gestelde eisen werd voldaan. Inmiddels bestaat de mogelijkheid om het certificaat niet of onder voorbehoud af te geven wanneer men oordeelt dat een docent nog onvoldoende vaardig is.

De onderzoeksperiode was te kort om de procedure voor certificering te voltooien. Tijdens de onderzoeksperiode hadden nog maar drie scholen de terugkomdag gehad. Trainers vonden deze nuttig, maar één trainer geeft aan nog wel concrete handgrepen te missen en zou graag willen meekijken op een andere school met zware gevallen om te zien hoe zij dat aanpakken. De rest heeft wel behoefte aan een terugkomdag en is benieuwd naar de verhalen van andere scholen. Eén school geeft aan liever een terugkomdag halverwege de training te hebben omdat je dan iets van elkaar kunt leren, nu is het een beetje *“Eieren na Pasen”*.

Twee docenten zijn inmiddels gestopt, zo geeft het trainingsbureau aan. De redenen worden niet geregistreerd.

4.4 Samenvatting

De negen onderzochte scholen variëren in omvang en in agressieproblematiek, volgens inschatting van de docenten. Beoogd werd minimaal twee trainers per school op te leiden, omdat de ART uitgevoerd moet worden door twee trainers. Dit doel werd bereikt. Het oorspronkelijke streven om in één stad docenten samen te laten trainen met Halt-medewerkers is uit de aandacht geraakt bij de overdracht van projectleiding van ministerie van Veiligheid en Justitie naar Halt-Kennemerland en is uiteindelijk slechts op één school gerealiseerd.

Er golden geen specifieke eisen voor trainers of Halt-medewerkers. Alle trainers hebben een driedaagse opleiding afgerond. In de eerste fase van het onderzoek was de docenten niet duidelijk dat zij de ART zelf zouden moeten geven aan leerlingen en dat dit veel tijd zou kosten. Doordat dit onverwachte gegeven lastig ingeroosterd kon worden viel een derde van de docenten na de opleiding af. In de tweede onderzoeksfase was het de meeste docenten wel duidelijk wat van hen werd verwacht doordat vooraf duidelijker informatie werd verstrekt door de projectleiding. Daarnaast werden eisen en randvoorwaarden duidelijk omschreven in een contract dat de scholen moesten ondertekenen om financiering van het ministerie van Veiligheid en Justitie te kunnen ontvangen. De docenten vonden de opleiding over het algemeen leuk en leerzaam en zijn complimenteaus over de opleiders. Wel zouden docenten extra oefentijd willen hebben en meer tips over het omgaan met een groep moeilijke leerlingen.

Hoofdstuk 5

De selectieprocedure en de geselecteerde leerlingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt eerst de procedure besproken waarmee leerlingen zijn geselecteerd voor de ART. Daarna worden de kenmerken van de geselecteerde leerlingen besproken. Tenslotte wordt ingegaan op jongeren die de training niet afmaakten.

5.2 Richtlijnen voor de selectie van jongeren

Beoogd werd om groepen leerlingen samen te stellen die voldeden aan een aantal selectie-eisen. De verschillende documenten over de training geven zoals vermeld soms verschillende informatie. Groepen zouden moeten bestaan uit vijf of zes tot maximaal acht leerlingen. Wanneer men voor de eerste keer een ART training gaat geven werd geadviseerd niet direct de moeilijkste leerlingen te selecteren en starten met een groep met maximaal zes leerlingen. Leerlingen zouden een IQ van minimaal 65 of 70 moeten hebben en tussen de veertien en achttien jaar oud moeten zijn, in recentere documenten (de checklist bij het contract voor scholen) is dit gewijzigd in een IQ van 70 of meer en een leeftijd van twaalf tot achttien.

Voor het vinden van deelnemers voor de ART-training hebben trainers doorgaans hun collega's ingeschakeld. Voorlichting is op de meeste scholen gegeven door in een (team)vergadering een presentatie te geven aan collega-docenten om uit te leggen wat de ART-training behelst en voor wie de training bedoeld was. Criteria die docenten hebben gecommuniceerd naar hun collega's, zijn: "kort lontje", fysiek en verbaal agressief gedrag, snel boos, treiteren en andere leerlingen "het leven zuur maken". Een enkele keer gaf een leerling zichzelf op voor de training.

In de eerste onderzoeksperiode zouden scholen twee meetinstrumenten moeten gebruiken om na te gaan of de beoogde leerlingen inderdaad in aanmerking kwamen om aan de training deel te nemen: de eerder genoemde MOAS en de IPAS. De scholen waren hier echter niet over geïnformeerd tijdens de opleiding en hadden dat dan ook niet gedaan. In de tweede onderzoeksperiode waren zoals vermeld in hoofdstuk 2 de MOAS en de IPAS vervallen; scholen moesten in de tweede fase de IRPA (Instrument voor Reactieve en Proactieve Aggressie, Polman & Orobio de Castro, 2007) gebruiken als selectie-

instrument en als voor/nameting. De richtlijnen (op de CD) voor de selectie van de deelnemers (in de tweede fase) geven de volgende indicaties en contra-indicaties.

Indicaties:

- Omvang en frequentie van agressief gedrag is score van 10 punten volgens IRPA (door meerdere mensen ingevuld)
- Basaal niveau van begrip van Nederlandse taal (minimaal leesniveau AVI-5)
- Minimaal niveau van motivatie is aanwezig bij deelnemers en ouders

Contra-indicaties:

- IQ lager dan 70
- Zedendelinquentie
- Psychopathologie die deelname onmogelijk maakt (bijvoorbeeld psychotische toestand, ernstige vormen van autisme, ADHD)
- Middelern afhankelijkheid, die deelname in de weg staat
- Geen motivatie bij deelnemer of ouders.

5.3 Knelpunten in de selectieprocedure

De meeste scholen in de tweede fase geven aan zoals beoogd de IRPA te hebben ingevuld voor de leerlingen die werden aangedragen. De afnameprocedure is echter niet altijd correct gevolgd; zo is de IRPA niet altijd door twee partijen (bijvoorbeeld een docent en een ouder) ingevuld. Eén school heeft de IRPA wel aan de ouders verstrekt, maar geeft aan dat niet alle ouders deze invulden en dat de school hier ook niet achteraan is gegaan. In één geval is de IRPA slechts voor enkele leerlingen gedaan en in een ander geval is de IRPA pas na aanvang van de training ingevuld en dus niet gebruikt voor de selectie van leerlingen. Deze school geeft aan dat niet duidelijk was dat de IRPA moest worden ingevuld en wat de reden daarvoor was.

De meeste docenten zien in het gebruik van de IRPA geen toegevoegde waarde. *“Aan de hand van de gesprekken met collega’s en de observaties heb je genoeg informatie.”* De uiteindelijke selectie van leerlingen is dan ook niet altijd gebaseerd op de IRPA.

Het (laten) invullen van de IRPA en de interpretatie van de uitkomsten van de IRPA zorgden voor veel problemen. Het valt op dat de geïnterviewde docenten en directeuren weinig vertrouwen hebben in het instrument. Uit het onderzoek komen de volgende aspecten naar voren.

- Op middelbare scholen zien de docenten de leerlingen naar eigen zeggen te weinig (enkele uren per week) om volledig zicht te hebben op hun gedrag. Niet alle probleemgedrag wordt gerapporteerd, dus wanneer de IRPA wordt ingevuld op basis van het dossier, is te weinig informatie voorhanden en scoort de leerling te laag. Hierdoor is de selectie streng en eindigen volgens de geïnterviewde docenten vooral alleen de zeer agressieve jongeren in de training. Er lijkt volgens hen dus een te zware groep geselecteerd te worden, en een groep geschikte deelnemers valt volgens de docenten mogelijkerwijs buiten de boot. Of het daadwerkelijk

leerlingen met te zware problematiek betrof kon met behulp van de ontvangen gegevens niet in dit onderzoek worden vastgesteld.

- De IRPA besteedt bijna geen aandacht aan moreel redeneren terwijl dit wel onderdeel is van de ART. De IRPA lijkt hierdoor volgens de docenten inhoudelijk niet te matchen met ART.
- De IRPA moet ook door ouders ingevuld worden. Dit geeft veel organisatorische problemen en ouders vullen de IRPA niet altijd in.
- Docenten moeten van incidenten inschatten of het gedrag reactieve of proactieve agressie is. Het is de vraag of deze inschattingen betrouwbaar zijn.
- De IRPA lijkt weinig verandering te meten, zo geven enkele docenten en directeurs aan. De IRPA geeft volgens de geïnterviewden na de training ongeveer dezelfde score terwijl veel verandering in gedrag zichtbaar is. Op basis van deze ervaringen met het instrument lijkt het volgens hen niet erg geschikt als voor/nameting. Of dit ook werkelijk het geval is is in dit onderzoek niet getoetst.

Inmiddels is door het ministerie van Veiligheid en Justitie de IRPA afgeschaft nadat Halt-Kennemerland problemen signaleerde met de IRPA. *“Het invullen van de IRPA geeft veel rompslomp voor scholen en de IRPA selecteert ook te zwaar. Daarnaast kan een school zelf goed selecteren. De IRPA zat juist in de weg om de juiste mensen te selecteren.”* Er is nog geen alternatief.

Bij uitval lijken knelpunten in de selectieprocedure aan de basis te hebben gestaan van de problemen die later ontstonden, zo blijkt uit de interviews. Oorzaak van een uitgevallen groep lijkt volgens de geïnterviewden te liggen bij overhaaste selectie en bij een te zware groep, doordat de IRPA de lat te hoog zou leggen. Of de groep daadwerkelijk ‘te zwaar’ was, of zwaarder dan op de andere scholen in dit onderzoek, is niet na te gaan op grond van de ontvangen gegevens.

5.4 Vrijwillige of verplichte deelname en consequenties van afhaken

Beoogd werd om vooraf na te gaan of de deelnemers voldoende gemotiveerd waren. Dit is op de helft van de scholen niet gebeurd; daar was deelname aan de ART verplicht. Consequenties van niet meewerken zijn bijvoorbeeld schorsing, verwijdering van school of bemoeilijking voor het behalen van het diploma. Eén van de directeurs meldt dat de ART een voorwaarde was om de les in te kunnen: *“Als leerlingen geschorst zijn moeten ze meedoen aan de ART, anders komen ze de les niet meer in. Maar ook niet-geschorste leerlingen waarbij zorgen zijn, of die politiecontact hebben gehad of geweldsdingetjes hebben gedaan, die moeten de ART doen. Het is dus niet vrijwillig. Er zijn tot nu toe geen weigeringen geweest. Maar dat is logisch, want als ze niet meedoen hebben ze een probleem.”* Bij de andere scholen ging het niet om verplichte deelname maar werd deelname wel dringend gestimuleerd. Een leerling zegt hierover: *“Eigenlijk moest het gewoon. Ik had er al een gesprek over gehad met de juf die vroeg of het mij wat leek om mee te doen. Ik zei dat ik dat nog niet wist. En toen werd ik wel een beetje boos omdat ze het achter mijn rug toch hadden besloten. De juf zei: ‘Je kunt het toch proberen, je kunt toch een keer gaan kijken?’ En toen ben ik gaan kijken, maar ik heb niet echt meegedaan. Ik heb me er maar doorheen gezet.”*

Scholen hebben (ondanks verzoek daartoe) niet bijgehouden hoeveel leerlingen deelname aan de training hebben geweigerd. Uit de interviews blijkt wel dat beoogde deelnemers soms niet startten omdat zij niet wilden: zij ontkenden dat er problemen waren of hadden geen zin om mee te doen.

De trainers waren soms veel tijd kwijt met het bewaken van de orde tijdens de training en ook zijn leerlingen wel eens uit de training gezet om zich bij de directeur te gaan melden. In principe is dit niet de bedoeling bij de ART, maar moet in de trainingssituatie vooral positief bekrachtigd worden.

Scholen en projectleiding lijken van tevoren niet nagedacht te hebben over mogelijke consequenties van onwenselijk gedrag tijdens de training of het niet aanwezig zijn bij de training. Op één school werd een uitje beloofd na de training bij goed gedrag. *“Dat is ze halverwege de training pas verteld, om ze wat beter te motiveren. Maar het is misschien wel handig om hier in de toekomst duidelijk over te zijn, over wat ze ervoor krijgen. Ze krijgen nu natuurlijk een certificaat, maar dat is moeilijk te verkopen.”* Een andere school verbond met opzet geen consequenties aan slecht gedrag: *“Er zat bij niemand druk op. We hebben van het begin af aan benadrukt dat motivatie echt superbelangrijk is.”* Op een andere school waren er geen consequenties wanneer een leerling met goede reden afwezig was. In het andere geval bleef de leerling na en moest de les inhalen.

5.5 Contact met ouders bij selectieprocedure en vervolg

Beoogd werd om ouders voorafgaand aan de training te informeren, alsmede een gesprek te voeren bij een tussen- en -eindevaluatie samen met hun kind. Op één school na zeggen alle scholen ouders van tevoren geïnformeerd te hebben over de training, maar dit heeft niet altijd tot betrokkenheid geleid. Zes scholen noemen dat ze een brief met informatie hebben gestuurd, één school heeft daarnaast ook de folder verstrekt. Niet alle ouders reageerden op deze brief. Daarnaast zijn ouders soms gebeld of uitgenodigd voor een individueel gesprek (waarvan de school aangeeft dat niet alle ouders kwamen). Ook de ouderavond is op sommige scholen gebruikt om ouders te informeren over de training. Op een aantal scholen zijn ouders ook gedurende en na afloop van de training op gesprek geweest. De aantallen zijn te klein om na te gaan of er verband is tussen de betrokkenheid van ouders en de motivatie van leerlingen of met het type school.

Op één na hadden alle zeven geïnterviewde ouders van de training gehoord, van de school of van hun kind. Ouders zijn mondeling (individueel gesprek, informatiebijeenkomst) of schriftelijk (brief, mail) geïnformeerd. Eén moeder heeft zelf gevraagd of er niet een training bestond voor haar zoon om te leren gaan met zijn boosheid. Slechts twee ouders geven aan toestemming te hebben gegeven voor de training, maar het is onduidelijk hoe (mondeling of schriftelijk). De meeste ouders (vier van de zeven) hebben gedurende de training geen contact gehad met de school. In de overige gevallen is er wel contact geweest, bijvoorbeeld in de vorm van een tussenevaluatie.

In het volgende onderdeel worden kenmerken van de geselecteerde leerlingen besproken. Eerst wordt ingegaan op algemene kenmerken, dan op agressie en overige problematiek. Tenslotte wordt ingegaan op de leerlingen die tijdens de training zijn uitgevallen.

5.6 Algemene kenmerken van de geselecteerde leerlingen

In totaal zijn er 50 leerlingen gestart op de negen scholen, waarvan 32 jongens (64%) en 18 meisjes (36%). Na uitval van één school bleven er nog 44 leerlingen over (26 jongens en 18 meisjes) waarover verdere gegevens verzameld konden worden.

Beoogd werd om vijf of zes tot acht leerlingen in een groep te plaatsen, bij een eerste keer maximaal zes. De groepsgrootte varieerde in de praktijk tussen de vier en zeven (één groep startte met vier leerlingen, drie groepen met vijf leerlingen, vier groepen met zes leerlingen en één groep met zeven leerlingen).

Van de school die is uitgevallen zijn zoals vermeld helaas onvoldoende gegevens aangeleverd over de leerlingen. De volgende analyses betreffen de 44 leerlingen van de overige acht scholen. Deze leerlingen zaten vooral op het VMBO (88%), vooral binnen de richting VMBO Basisberoepsgerichte leerweg (38%) en VMBO Kaderberoepsgericht leerweg (43%). De leeftijd van de leerlingen varieerde van twaalf tot negentien. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 15 jaar (14,72 om precies te zijn). 15 leerlingen zijn autochtoon (dat wil zeggen dat leerling, vader en moeder zijn geboren in Nederland). Van de 29 allochtone leerlingen zijn 6 leerlingen geboren in het buitenland en van de andere 23 leerlingen zijn vader en/of moeder geboren in het buitenland.

Aan de ART konden leerlingen meedoen met een IQ van rond de 70 (de instructies in verschillende documenten wisselen). Zes leerlingen hebben (voor zover bekend) een IQ lager dan 70 (waarvan drie op één school uit de eerste onderzoeksfase) en van vier deelnemers is het IQ onbekend. Drie deelnemers hebben (voor zover de docenten dit kunnen inschatten) een gedragsstoornis (ADHD, ADD/NLD) hoewel leerlingen met gedragsstoornissen in principe zouden moeten worden uitgesloten (en doorverwezen kunnen worden naar een behandelaar). Van twee leerlingen is bekend dat een psycholoog of psychiater een diagnose heeft gesteld. De diagnose was bij de ene leerling dat er geen sprake was van een stoornis, bij de andere leerling werd dyscalculie en ADD (Attention Deficit Disorder) met kenmerken NLD (Nonverbal Learning Disorder) gediagnosticeerd. Van één leerling is bekend dat deze leesniveau AVI-4 heeft, terwijl AVI-5 als minimum gehanteerd zou moeten zijn. Met contra-indicaties is dus niet altijd rekening gehouden.

5.7 Agressie bij de geselecteerde leerlingen

Agressie werd zoals vermeld niet gemeten met instrumenten door de twee scholen in de eerste onderzoeksfase (zij hadden in totaal 10 deelnemers). In de tweede fase zou agressie gemeten moeten worden met de IRPA. De scholen in de tweede fase (zij hadden in totaal 33 deelnemers) hebben de IRPA inderdaad bijna altijd gebruikt (bij 29 van de 33 deelnemers, zie tabel B9, bijlage B).

De score op de IRPA zou minimaal tien moeten zijn om te mogen meedoen aan de ART. Bij 9 van de 29 leerlingen bij wie de IRPA werd afgenomen was dat het geval, bij zeven leerlingen echter niet en is dus afgeweken van de selectiecriteria. Van dertien deelnemers bij wie de IRPA werd afgenomen is de score onbekend. Dit wordt verklaard door het feit dat wanneer docenten de IRPA digitaal invullen zij de score zien, maar deze niet voor hen wordt opgeslagen. Sommige docenten konden de score niet meer herinneren. Anderen hadden mogelijk een aantekening gemaakt.

Van de leerlingen waarbij geen IRPA is afgenomen (13) of van wie het voor de trainers onbekend was (2), hebben we vragen gesteld over agressief gedrag van de leerlingen (dit betreft dus scholen in zowel de eerste als tweede onderzoeksfase). Over veertien van deze vijftien leerlingen hebben de docenten vragen beantwoord. Deze gegevens staan vermeld in tabel 3. Te zien is dat deze leerlingen met name verbale agressie vertonen.

Tabel 3. Agressie bij deelnemers bij wie de IRPA niet is afgenomen (N=14)

	Verbale agressie	Agressie naar goederen	Agressie jegens zichzelf	Fysieke agressie jegens anderen	Emotionele uitbar- stingen	Kort lontje
<i>Helemaal niet</i>	0	6	6	3	0	0
<i>Een beetje / soms</i>	2	2	0	4	10	2
<i>Regelmatig</i>	3	0	0	2	2	4
<i>Heel vaak</i>	4	0	0	0	1	3
<i>Onbekend</i>	5	6	8	5	1	5

Hoewel dus niet van alle deelnemers IRPA-scores beschikbaar zijn duiden de verschillende informatiebronnen er op dat de geselecteerde leerlingen inderdaad agressie vertonen volgens de inschatting van docenten. De problematiek lijkt niet voor alle leerlingen even zwaar te zijn en een deel van de leerlingen die een te lage IRPA-score had is toch toegelaten. Dit wordt mogelijk verklaard door het feit dat in de opleiding voor docenten is aangegeven dat men in het begin niet al te zware groepen zou moeten selecteren, zodat men als trainer zou kunnen oefenen en niet direct voor de leeuwen geworpen zou worden.

5.8 Overige problematiek van de geselecteerde leerlingen

In het onderzoek is niet alleen gevraagd naar agressie, maar is ook naar ander gedrag gevraagd om een indruk te krijgen van het type geselecteerde deelnemers. Deze informatie staat in tabel 4 en 5. De meeste deelnemers veroorzaken enigszins of regelmatig problemen op school (38 van de 44), vertonen regelmatig impulsief gedrag (32 van de 44), hebben problemen met sociale vaardigheden (27 van de 44). Een klein deel heeft problemen met morele ontwikkeling (15 van de 44) en een antisociale attitude (11 van de 44). Van 13 van de 44 leerlingen is bekend dat zij in contact met hulpverlening staan of hebben gestaan (zie tabel B12, bijlage B).

Tabel 4. Overige problematiek van deelnemers (N=44¹⁶)

	Problemen op school	Psychische problemen	Impulsief gedrag	Gebrekkige sociale vaardigheden	Gebrekkige morele ontwikkeling	Anti-sociale attitude
<i>Nee</i>	4	22	3	1	15	19
<i>Enigszins</i>	10	5	7	13	9	10
<i>Regelmatig</i>	28	3	32	27	15	11
<i>Onbekend</i>	2	14	2	3	5	4

Volgens de inschatting van de trainers hebben de geselecteerde leerlingen doorgaans geen problemen met vrijetijdsbesteding of is dat niet bekend bij de trainers. Wel is bij een klein deel van de leerlingen bekend dat er problemen binnen het gezin zijn (bij 8 leerlingen enigszins, bij 11 leerlingen regelmatig) en dat sommige leerlingen (14 van de 44) enkele antisociale vrienden hebben. Bij 17 leerlingen is dat niet bekend bij de docenten.

Tabel 5. Overige problematiek van deelnemers, vervolg (N=44)

	Problemen met vrijetijdsbesteding	Problemen binnen het gezin	Anti-sociale vrienden	Problemen met alcoholgebruik	Problemen met druggebruik
<i>Nee</i>	17	11	10	32	32
<i>Enigszins</i>	6	8	14	0	2
<i>Regelmatig</i>	2	11	3	1	1
<i>Onbekend</i>	19	14	17	11	9

De docenten weten vaak niet of de leerlingen contact hebben gehad met de politie en bureau Stop of Halt (zie tabel 6). Van 7 van de 44 leerlingen is bekend dat ze contact hebben gehad met de politie. Bij deze deelnemers ging het om geweldsdelicten, agressief gedrag en verstoring van de openbare orde. Van vijf leerlingen is bekend dat zij naar Stop of Halt zijn doorverwezen, één van hen heeft tevens contact gehad met de politie.

¹⁶ Exclusief de uitgevallen school.

Tabel 6. Overige problematiek van deelnemers, vervolg (N=44)

	Contact met politie	Doorver- wijzing naar Halt/Stop	Eerder agressie- training gevolgd
<i>Nee</i>	19	23	33
<i>Ja</i>	7	5	7
<i>Onbekend</i>	18	16	4

Zeven leerlingen hebben, voor zover de docenten weten, al eerder een agressietraining gevolgd (zie tabel 6). Vier van hen hebben opmerkelijk genoeg al eerder meegedaan aan de ART (twee via onderwijs opvangvoorzieningen en één op de basisschool). Eén deelnemer heeft eerder een agressietraining gevolgd bij STOP. Van twee deelnemers is het onbekend welk type agressietraining zij volgden. De kans op herhaling van agressief gedrag wordt bij 37 van de 44 (84%) van de deelnemers op groter dan 50% ingeschat door de docenten.

Tabel 7. Inschatting van docenten van de kans op herhaling van het agressieve gedrag van leerlingen

	Ingeschatte kans op herhaling
<i>0-25 %</i>	1
<i>25-50 %</i>	4
<i>50%</i>	0
<i>50-75 %</i>	16
<i>75-100 %</i>	21
<i>onbekend</i>	2

5.9 Uitgevallen leerlingen

Van de 50 leerlingen die met de training startten vielen er 13 uit; de overige 37 ronden de training af. Op 2 scholen viel geen enkele leerling uit, op 5 scholen viel 1 leerling uit, bij 1 school vielen 2 leerlingen uit, bij 1 school werd de hele groep met 6 leerlingen stopgezet. De uitval is daarmee 16% bij de scholen die de training afronden, of 26% als ook de uitgevallen school meegerekend wordt. Daarnaast zijn 2 leerlingen tijdelijk geschorst, maar zij hebben de training wel afgemaakt. Met vier van de zeven benaderde leerlingen kon een telefonisch interview worden gehouden.

De docenten is gevraagd naar kenmerken van uitvallers. Uit de interviews komt naar voren dat docenten over twee van de dertien uitvallers oordelen dat zij niet gemotiveerd waren. De één kwam vaak niet opdagen, de andere weigerde de rollenspellen mee te doen. Deze leerling zelf geeft aan dat zij van tevoren had moeten weten dat er zoveel rollenspellen zouden zijn, want dan had ze niet ingestemd met deelname aan de training. De andere leerling geeft aan ziek te zijn geweest bij de start van de training waardoor zij een aantal sessies miste. In overleg met de docenten is besloten dat verdere deelname daarom weinig zin meer had. In de overige elf gevallen lijkt een onzorgvuldige selectie aan de basis te hebben gestaan van de problemen die in de training ontstonden. Zo hadden docenten niet in het dossier gekeken of was het dossier onvolledig waardoor docenten belangrijke informatie misten. *“Wij gingen er van uit dat de mentoren in het dossier zouden kijken. We dachten dat we duidelijk waren geweest over de contra-indicaties. Bij de eerste les ging het mis en toen hebben*

we in haar dossier gekeken.” Andere oorzaken die genoemd zijn: de leerling had een laag IQ (lager dan 70), leerling had een psychologische stoornis (Nonverbal Learning Disorder), leerling had al meerdere keren een agressietraining gevolgd, leerling is niet ‘leerbaar’. *“Zij zette agressie instrumenteel in. Iemand die dat doet denkt juist goed na. Dus als zij wilde, kon ze heel goed meedoen. Maar op het moment dat zij dat niet wilde, ging het mis. Haar voornaamste doel is om van school af te gaan. Dat is haar nu gelukt.”* De leerling is naar een behandelinstelling gestuurd en wordt waarschijnlijk van school gestuurd. De leerling zelf zegt hierover: *“Elke les deden we hetzelfde. De trainers zeurden ook veel, ze zeiden dat mijn houding slecht was. Alles wat ik deed kwam anders bij ze over terwijl dat niet de bedoeling was.”* De leerling geeft aan dat één van de trainers zelf ook ‘een agressieprobleem’ heeft. *“Hij wordt heel snel boos om de kleinste dingen. Dan gaat hij trillen en wordt rood. Hij maakt ook denkfouten. Dat zei ik een keer tegen hem en toen werd hij echt boos.”* Uiteindelijk hebben trainers aangegeven dat zij niet dachten de leerling te kunnen helpen. *“In dat gesprek is besloten dat ik zou stoppen. Het was mijn eigen idee maar misschien ook wel hun idee want ze wilden me niet meer helpen. Ze waren toen ook heel boos op mij. Maar dat is raar want ze moeten mij juist helpen. Als ze dat niet willen, ben ik er ook klaar mee. Maar ik wist niet dat ik door het stoppen met de training van school zou worden gestuurd. Anders had ik mijn woorden ingeslikt en nog even volgehouden.”*

5.10 Samenvatting

In totaal zijn 50 leerlingen, waarvan 64% jongens, gestart met de ART op 9 scholen. Docenten hebben leerlingen aangedragen die volgens hen baat zouden hebben bij een agressietraining. De agressie van deze leerlingen zou vervolgens gemeten moeten worden met behulp van selectie-instrumenten. In de eerste fase van het onderzoek zouden de MOAS en IPAS gebruikt moeten worden; in de tweede fase waren deze vervangen door de IRPA. De redenen voor wijziging en voor keuze voor de IRPA komen uit de interviews niet duidelijk naar voren. De beoogde instrumenten zijn niet altijd gebruikt. In de eerste fase van het onderzoek waren de scholen hiervan niet op de hoogte gesteld. In de tweede fase is het instrument IRPA gebruikt maar uitvoering in de praktijk was niet gemakkelijk omdat docenten niet altijd voldoende informatie hebben over het gedrag van de leerling en het praktisch lastig uitvoerbaar was om ouders in te schakelen. Op één school na zijn de ouders wel geïnformeerd over de training. Contact met ouders tijdens de training is beperkt voorgekomen.

Omdat de selectie-instrumenten onvoldoende zijn gebruikt kan niet met zekerheid gesteld worden of de beoogde groep leerlingen is geselecteerd. Wel kan geconcludeerd worden dat de selectiecriteria niet altijd zijn gevolgd. Ook leerlingen die volgens de IRPA te lichte agressie hadden werden geselecteerd. Op criteria zoals IQ, motivatie en gedragsstoornissen is weinig gelet zodat ook enkele leerlingen met een te laag IQ of een gedragsstoornis hebben deelgenomen. De helft van de scholen heeft deelname verplicht gesteld, ondanks het feit dat motivatie van leerlingen als belangrijk criterium wordt geacht.

De 44 leerlingen die deelnamen op de scholen die doorgingen hadden grotendeels VMBO-niveau. Deze leerlingen hadden ook vaak problemen op school, vertoonden impulsief gedrag en problemen met sociale vaardigheden. De docenten schatten in dat de kans op herhaling van agressief gedrag van de

meeste geselecteerde leerlingen meer dan 50% is. Van de 44 leerlingen vielen er 7 voortijdig uit (16%). Als ook de leerlingen van de uitgevallen school worden meegerekend was de totale uitval van leerlingen tijdens de pilot 26%. Verklaringen voor uitval lijken vooral een gebrek aan motivatie en een te zware problematiek te zijn. Hier wreken de knelpunten van de selectieprocedure zich: er werden mogelijk leerlingen geselecteerd die te zwaar waren of te ongemotiveerd en die problemen in de groep veroorzaakten.

Hoofdstuk 6

De uitvoering van de ART

6.1 Inleiding

In het onderzoek is nagegaan in hoeverre het programma wordt uitgevoerd volgens de handleidingen en bijbehorende documenten. Gekeken is naar de wijze waarop de training is uitgevoerd en welke aanpassingen zijn doorgevoerd, door verschillende partijen: 1) door de projectleiding (Bureau GRIP/Stichting Werken met Goldstein /Bureau Halt) en 2) door de uitvoerders (de docenten en Halt-medewerkers). Deze worden hieronder beschreven. Daarna wordt besproken hoe de samenwerking tussen docenten is verlopen, en de samenwerking tussen de verschillende uitvoerende organisaties.

6.2 Aanpassing van het programma door de projectleiding

Zoals vermeld zou de ART volgens de informatie uit de handleiding en erkenningsaanvraag bestaan uit dertig bijeenkomsten van een uur, drie bijeenkomsten per week, in tien weken. De periode van tien weken zou volgens de opleider een arbitraire keuze zijn, en ingegeven omdat een schoolsemester in Amerika tien weken duurt.

Uit de interviews blijkt dat de projectleiding drie wijzigingen heeft toegestaan: 1) minder tijd per bijeenkomst, 2) minder bijeenkomsten en 3) minder bijeenkomsten per week. Op veel scholen bleek het roostertechnisch niet haalbaar om bijeenkomsten van een uur in te plannen; lesuren duren 50 minuten. Daarom is besloten de sessies in te korten naar 50 minuten of minder sessies met meer tijd. De stof blijft gelijk maar moet in minder tijd worden uitgevoerd. Ook bleek het voor sommige scholen lastig om tijd vrij te maken (voor docenten en voor leerlingen, vaak binnen de normale lestijd) voor dertig bijeenkomsten. Om die reden is al snel na de start van het project besloten dat scholen er voor kunnen kiezen om een ingekorte variant aan te bieden van 24 sessies (dit wordt al vermeld in het contract met het ministerie van Veiligheid en Justitie) en werden ook trainingen toegestaan met nog minder sessies maar die sessies duurden dan wel langer. In eerste instantie werden trainers tijdens hun opleiding aangemoedigd om 30 sessies uit te voeren, inmiddels is 24 de standaard. De opleider geeft aan dat de Amerikaanse Goldstein-organisatie toestemming heeft gegeven om het programma met twee weken in te korten. Daarnaast zijn de scholen toegestaan om, vanwege eveneens roostertechnische problemen, de training niet drie maal per week, maar twee maal per week te geven. De redenen voor wijziging zijn vooral praktisch ingegeven.

De ingekorte variant van 24 bijeenkomsten (in 8 weken) is teruggebracht naar 8 sessies Sociale Vaardigheden, 8 sessies Boosheidscontrole en 8 sessies Moreel Redeneren.

6.3 Aanpassingen van de training door de trainers

Als gekeken wordt naar de oorspronkelijke bedoeling dan blijkt dat daar niet aan is vastgehouden (twee van de acht scholen voerden dertig sessies uit). Als echter gekeken wordt naar de bijgestelde richtlijnen blijkt dat het bijgestelde doel (minimaal 24 lesuren) door vijf van de acht scholen behaald is. Twee scholen hadden minder sessies maar hielden wel langere sessies, waardoor het totaal aantal minuten wel overeenkwam met 24 lesuren. De scholen hebben, op één school na, de instructies met betrekking tot tijdsinvestering die zij kregen van de projectleiding of hun coach dus aangehouden.

Naast deze scholen deed één school 21 sessies (van 50 minuten). Twee scholen hadden 24 sessies (50 en 60 minuten), één school 26 sessies (50 minuten) en twee scholen 30 sessies (50 en 60 minuten). De school die helemaal stopte deed dat na 6 sessies (van 50 minuten). De totale tijd die aan de training besteed werd varieert in de praktijk aanzienlijk: van 17,5 uur tot bijna het dubbele: 30 uur (de gestopte school buiten beschouwing gelaten).

Sessies vielen soms uit door ziekte of een cursusdag van de docent(en) of door schoolactiviteiten zoals een Sinterklaasviering. Vier scholen geven aan uitgevallen sessies te hebben ingehaald.

Zes scholen boden drie sessies per week aan, de andere drie scholen twee sessies. Op twee van deze drie scholen duurde een sessie wel langer (respectievelijk 90 en 75 minuten). Of scholen twee of drie sessies per week aanboden, heeft vooral te maken met (on)mogelijkheden met het inroosteren en vrijmaken van docenten. Eén school koos er echter voor twee sessies per week aan te bieden omdat drie sessies teveel zou zijn voor hun doelgroep die bestond uit veel leerlingen met een laag IQ. De docenten geven aan dat zij dit op advies van Stichting Werken met Goldstein hebben gedaan. Overigens gaf ook de Erkeningscommissie in de beoordeling aan dat onderbouwd zou moeten worden waarom de morele component zou werken voor een doelgroep met een IQ van 65.

Opvallend is dat veel scholen die ingekort hebben, hebben gesneden in het onderdeel Moreel Redeneren. De redenen lopen zeer uiteen: één school vond dit onderdeel lastig te geven; de meeste scholen vonden dit onderdeel juist goed gaan in de groep of 'een beetje dubbelop' en overbodig.

Het is niet de bedoeling dat de scholen de inhoud van de training naar eigen inzicht gaan aanpassen. Een belangrijke opmerking hierbij is dat het volgens de opleider (de handleiding is hier niet uitgesproken over) niet zo belangrijk is in welke *volgorde* de sessies gegeven worden, zolang de inhoud van de training maar hetzelfde is en de werkzame elementen (onder andere het modelleren en sociaal bekrachtigen) goed vertegenwoordigd zijn. Uitzondering daarop is het onderdeel boosheidcontrole waarbij het juist belangrijk is voor de effectiviteit dat dit cumulatief wordt opgebouwd. Daar is het dus niet de bedoeling dat wordt afgeweken van de volgorde. Eén van de docenten noemt echter wel dat wanneer de volgorde van het lesmateriaal niet wordt aangehouden, dit verwarring kan opleveren

omdat filmpjes soms terugverwijzen naar eerdere oefeningen die de leerlingen dan dus niet gedaan hadden. Belangrijk is ook om te weten dat er weliswaar een strak programma is, maar de docenten *vrij zijn om oefeningen* uit te kiezen uit een arsenaal aan oefeningen en rollenspellen. Het is dus niet nodig om iedere oefening uit de handleiding uit te voeren. Dit maakt het lastiger om te beoordelen of men zich wel of niet aan het programma heeft gehouden.

Beoordelingen door de trainers zelf

Uit de *interviews* met de trainers blijkt dat de helft van de trainers zelf zeggen dat zij het programma hebben aangepast. Het betreffen echter niet zozeer inhoudelijke wijzigingen, maar aanpassingen om de inhoud beter te laten aansluiten op de deelnemers, door bijvoorbeeld het taalgebruik aan te passen of oefeningen uit te zoeken aansluitend op de belevingswereld van de deelnemers. Daarnaast betreft het de snelheid van uitvoering: sommige trainers geven aan dat zij vanwege de tijdsdruk versneld door de stof heen moesten gaan. Er werd bijvoorbeeld minder tijd besteed aan de instructies, om zo snel mogelijk de filmpjes te kunnen tonen en aan de slag te gaan met de rollenspellen. De docenten geven aan dat de handleiding over het algemeen wel duidelijk was hoewel er wat verbeteringen worden gesuggereerd. Zo was soms onduidelijk wanneer welk deel van een filmpje moest worden getoond of ontbraken er bijlagen. Twee trainersduo's noemen dat de handleiding niet duidelijk maakt welke wijzigingen zijn toegestaan en welke niet. Docenten hebben dan zelf naar oplossingen gezocht of hebben overlegd met de coach.

De trainers zijn geïnterviewd en hebben daarnaast over elke bijeenkomst een *vragenlijst* ingevuld. De analyses daarvan zijn onderverdeeld naar de onderdelen van de training: Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel Redeneren¹⁷. De uitkomsten daarvan worden hierna afzonderlijk besproken.

Het onderdeel Sociale Vaardigheden is, afgaande op de ingevulde sessie-checklists, goed verlopen (zie tabel 8). Trainers geven aan dat de meeste onderdelen van de bijeenkomsten goed gaan, met name de anticiperende en imiterende rollenspellen. Daarnaast wordt wel aangegeven dat het soms moeilijk is de deelnemers te motiveren om aan de rollenspellen mee te doen. Opvallend is dat circa 20% van de trainers niet in staat was om alle onderdelen te doen. Ruim 15% geeft ook aan dat er niet genoeg tijd is. De rollenspellen en het bespreken van het huiswerk vergt veel tijd van de trainers. In sommige gevallen hebben de trainers dan de rollenspellen niet door iedere deelnemer laten doen. Extra toevoegingen die de trainers hebben gebruikt zijn eigen voorbeelden van situaties, wanneer de deelnemers moeite hadden om zelf situaties aan te dragen. Een aantal keer zijn de bijeenkomsten te laat begonnen doordat deelnemers te laat waren of de laptop het niet deed. Aanpassingen die nodig zijn (volgens de antwoorden op de open vragen) hebben betrekking op de behoefte van een tijdsindicatie voor het indelen en verloop van de sessie, het niet synchroon lopen van handelingen en stappen op de dvd, duidelijker aangeven wanneer de leerpunten besproken moeten worden (voor of na vertonen van de DVD); en leerpunten komen niet overeen met de 'stills' in de film. Eén van de

¹⁷ Twee scholen zijn buiten de analyses gelaten: de uitgevallen school en een school die zeer weinig vragenlijsten invulde (6). De zeven resterende scholen hebben samen 287 sessie-checklists ingevuld.

overige opmerkingen is dat het jammer wordt bevonden dat de coach alleen ter ondersteuning was bij de Sociale Vaardigheden en niet bij Boosheidscontrole en Moreel Redeneren.

Tabel 8. Overzicht van de beoordelingen (N=287) door de trainers op de onderdelen Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel Redeneren, in aantallen en percentages¹⁸

	Sociale Vaardigheden				Boosheidscontrole				Moreel Redeneren			
	Ja		Nee		Ja		Nee		Ja		Nee	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Genoeg tijd?</i>	89	83%	18	17%	92	88%	12	12%	67	89%	8	10%
<i>Alle onderdelen gedaan?</i>	85	79%	23	21%	90	87%	14	13%	70	93%	5	7%
<i>Volgorde handleiding aangehouden?</i>	100	93%	8	7%	104	100 %	0	0%	74	99%	1	1%
<i>Gewerkt volgens handleiding?</i>	98	92%	9	8%	100	96%	4	4%	71	95%	4	5%
<i>Handleiding duidelijk?</i>	105	98%	2	2%	95	92%	8	8%	75	100%	0	0%
<i>Extra toevoegingen?</i>	11	10%	96	90%	10	10%	94	90%	1	1%	74	99%
<i>Op tijd begonnen?</i>	92	86%	15	14%	93	89%	11	11%	68	91%	7	9%
<i>Op tijd geëindigd?</i>	103	96%	4	4%	99	95%	5	5%	71	95%	4	5%
<i>Aanpassingen nodig?</i>	14	13%	92	87%	15	14%	89	86%	6	8%	69	92%
<i>Totaal aantal checklists ingeleverd</i>	108				104				75			

Ook het onderdeel Boosheidscontrole lijkt grotendeels goed te verlopen (zie tabel 8). Veel trainers geven aan zij alles goed hebben kunnen uitvoeren en komen uit met de tijd. Moeilijkheden hadden zij met het invullen van de schema's op de flapover en het invullen van de andere formulieren. Tevens kost het bespreken van het huiswerk veel tijd en hebben trainers moeite om de deelnemers aan te zetten om eigen situaties te laten bedenken. Bijna 10% van de docenten geeft wel aan zelf dingen te

¹⁸ Twee trainers per school werden gevraagd om elke uitgevoerde sessie te beoordelen. In totaal werden 287 vragenlijsten ontvangen: 108 vragenlijsten ontvangen voor de onderdelen Sociale Vaardigheden, 104 voor Boosheidscontrole en 75 voor het onderdeel Moreel Redeneren. De aantallen zijn vermeld om een indruk te geven van de omvang van de respons. De aantallen per *item* tellen niet altijd op tot het totaal ontvangen *vragenlijsten* omdat enkele vragen niet beantwoord werden (bijvoorbeeld: bij Sociale Vaardigheden werden 108 vragenlijsten ontvangen; echter 107 x werd de vraag 'genoeg tijd' beantwoord; 89 x ja en 18 x nee en 1 x missing value). Van de uitgevallen school werden geen vragenlijsten ontvangen en één andere school werden zeer weinig (6) vragenlijsten ontvangen; deze zijn buiten beschouwing gelaten. De tabel kan als volgt gelezen worden: x% van de trainers heeft op dit item "ja" of "nee" gescoord.

hebben toegevoegd in de sessie en bijna 15% geeft dan ook aan dat er aanpassingen nodig zijn voor wat betreft dit onderdeel. Voorbeelden van aanpassingen zijn:

“Ik heb in mijn enthousiasme eerst zelf de volgende stap in de keten van boosheid besproken en hierbij de lichamelijke signalen door de deelnemers laten benoemen. Dit was lastig voor ze. Het was beter geweest eerst het filmpje te laten zien en ze hierna te bevragen.”

“Mijn start was wat roestig en in het enthousiasme de training te beginnen heb ik de groepsregels wel getoond maar niet bij aanvang besproken. Ik heb er voor gekozen om dit uiteindelijk aan het einde van de training de juiste aandacht te geven.”

Onduidelijkheden in de handleiding hebben betrekking op een ontbrekende bijlage (bij bijeenkomst 5 ‘Vooruitdenken’) en gebrek aan instructie met betrekking tot gebruik flap-over. Ook wordt genoemd dat onduidelijk is of modeling door trainers en laten zien van de DVD allebei gedaan moeten worden of dat één van twee volstaat (in verband met de tijd bij bijeenkomst 8 ‘Zelfevaluatie’).

Ook het onderdeel Moreel Redeneren lijkt goed verlopen te zijn, afgaande op de vragenlijsten die de trainers invulden (zie tabel 8). Met name wordt het tempo van de bijeenkomsten en het omschrijven van het morele dilemma als goed omschreven. Moeilijkheden zijn dat wanneer alle deelnemers ongeveer hetzelfde morele niveau hebben, de trainers geen aanspraak kunnen doen op verschillen. Tevens wordt een aantal keer aangegeven dat trainers het moeilijk vinden deelnemers met een laag moreel niveau tot een hoger niveau te brengen en het morele dilemma te relateren aan het dagelijks leven van de deelnemers. Bij veel bijeenkomsten vergden de discussies de meeste tijd. Wanneer de bijeenkomsten niet op tijd begonnen kwam dit door deelnemers die te laat waren of deden de laptops het niet. Geen van de trainers geeft aan dat er bij Moreel Redeneren onduidelijkheden zijn in de handleiding. De aanpassingen die door een aantal trainers wordt aangedragen zijn: handvatten voor het omgaan met een groep waarin alle deelnemers hetzelfde morele niveau hebben, het woord ‘spioneren’ (bijeenkomst 12 ‘Mohammed’) veranderen en het uitbreiden van de stripverhalen met meer voorbeelden toegespitst op de schoolse situatie.

In het algemeen geven de trainers aan dat wanneer de bijeenkomsten Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole of Moreel Redeneren na de vakantie werden gegeven, deelnemers vaak onrustig waren. Verder komt een paar keer naar voren dat de verbinding tussen Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel Redeneren de deelnemers en trainers zelf vaak onduidelijk is en dat hierdoor verwarring ontstaat. Tot slot merkt een aantal trainers op dat wanneer de groep deelnemers klein is, dit meer rust geeft en de bijeenkomst een beter verloop heeft.

Observaties door de coaches

Niet alleen de docenten beoordeelden de uitvoering van de training, dit werd ook gedaan door de coaches en de onderzoekers. Eerst worden de meningen van de coaches besproken, daarna de beoordelingen door de onderzoekers. De coaches zouden acht sessies per school beoordelen (als trainers de ART voor de eerste keer gaven) of vier sessies (als trainers al eerder een training gaven). Uit het aantal

ontvangen formulieren komt naar voren dat het aantal beoordelingen van de coaches varieerde van vier tot acht. Gemiddeld beoordeelden zij zes sessies per school. Het betrof allemaal scholen die voor de training voor de eerste keer gaven. Op basis van deze bevindingen lijkt het dat er wat minder gecoacht wordt dan de bedoeling was. Omdat coaches soms aanwezig waren bij een onderdeel Sociale vaardigheden en een andere keer bij Boosheidscontrole, beoordeelden zij niet alle onderdelen, waardoor het aantal beoordelingen per onderdeel soms klein is. Ook is zoals vermeld de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid onbekend. Voorzichtigheid is dan ook geboden bij het interpreteren van de gegevens. In tabel B13 in bijlage B zijn de scores opgenomen.

Alle scholen waar het onderdeel Sociale Vaardigheden werd beoordeeld, scoorden een redelijk positieve tot positieve beoordeling bij de coaches (meestal tussen de 3 en 5 op een vijfpuntsschaal van 'heel erg mee oneens' naar 'heel erg mee eens'). Een enkele keer wordt een school minder positief beoordeeld door de coach. Eén school werd op alle punten overwegend positief beoordeeld. Uit de gegevens blijkt dat de handleiding volgens de coaches redelijk tot goed wordt gevolgd, behalve op één school (waar de trainers zelf positiever over zijn). De coaches vinden dat het huiswerk maken wordt gestimuleerd. Of het huiswerk ook besproken wordt in de volgende bijeenkomst kan uit deze vragenlijst niet worden opgemaakt. Ook over de uitvoering van de onderdelen van Moreel Redeneren oordelen de coaches overwegend redelijk tot zeer positief. Eén school wordt minder positief beoordeeld, dit is de school die later is uitgevallen.

Nadat een training was afgerond maakten de coaches een eindevaluatie (van één school zijn de gegevens niet ontvangen). Hieruit blijkt ook dat de coaches van mening zijn dat de scholen op vrijwel alle onderdelen voldoen aan de eisen. Een enkele keer is dat niet het geval. Opvallend is dat de coaches vinden dat de juiste leerlingen geselecteerd zijn, terwijl lang niet elke school de gevraagde selectie-instrumenten heeft gebruikt. In de observatielijsten wordt overigens niet gevraagd of de instrumenten zijn gebruikt, alleen of de juiste leerlingen zijn geselecteerd. Ook geven de coaches aan dat vrijwel op alle scholen ouders zijn gesproken tijdens tussen- en eindevaluatie terwijl dat niet naar voren komt uit de interviews met docenten en ouders.

Observaties door de onderzoekers

Bij de observaties door de onderzoekers is gelet op twee onderwerpen: 1) of de uitvoering verloopt zoals is beschreven in de handleiding en 2) in hoeverre de competenties van de trainer voldoen.

Uit de observaties blijkt dat de volgende aspecten positief beoordeeld worden (zie tabellen B14 t/m B16 in bijlage B). De trainers hebben goede aandacht voor het in contact treden met de deelnemers, leerlingen worden op positieve wijze welkom geheten, tijdens de bijeenkomst gaan de trainers op een vriendelijke en hartelijke manier met hen om en wordt gewenst gedrag positief bekrachtigd. De trainers maken goed gebruik van hulpmiddelen (DVD, bord, flipover). Nieuwe vaardigheden worden goed geoefend aan de hand van imiterende en anticiperende rollenspellen. Daarnaast zijn de trainers voldoende directief in het geven van aanwijzingen, opdrachten en instructies. Ook is het tempo van de trainers voldoende om de deelnemers actief en geïnteresseerd te houden. In sommige gevallen was

het niet duidelijk wie de rol van hoofdtrainer had of de rol van co-trainer, maar uit de observaties komt naar voren dat de trainers elkaar goed ondersteunen.

Wat duidelijk minder goed lijkt te gaan is het bespreken van huiswerk. Aan het begin van de sessies wordt volgens de onderzoekers die observeerden nauwelijks of niet gecontroleerd of het huiswerk is gemaakt. Tijdens de bijeenkomst worden dagboekfragmenten of huiswerkopdrachten niet altijd besproken. Aan het einde besteden trainers weinig aandacht aan het geven van nieuw huiswerk. Andere punten waarbij geen of nauwelijks aandacht aan werd besteed tijdens de beoordelingen zijn de groepsnormen en regels en knelpunten of problemen uit de vorige bijeenkomst. Tevens komt naar voren dat de deelnemers bij het spelen van de rollenspelen niet hun eigen tegenspeler mogen uitkiezen. Kanttekening hierbij is dat de groepen vaak te klein zijn om deelnemers de keuze te geven. Bij de rollenspellen wordt tevens weinig gebruik gemaakt van eigen situaties van de deelnemers. Aan het einde van de bijeenkomst wordt niet altijd op positieve wijze afscheid genomen, terwijl dat wel de bedoeling is.

Dan het tweede type observaties door de onderzoekers: die van de *competenties* van de trainers. De competenties werden op elke school tijdens twee sessies beoordeeld door twee observatoren, bij twee trainers. De beoordeling van de competenties van de trainers varieert (op een vijfpuntsschaal van 'de vaardigheid ligt ver beneden het vereiste niveau' tot 'de vaardigheid is van een hoog niveau') van 2.65 tot 4.23 en is gemiddeld 3.18¹⁹ (de vaardigheid voldoet). De beoordeling gebeurt aan de hand van zeventien punten. De opmerkelijkste punten worden hierna beschreven; alle punten zijn opgenomen in tabel B17 in bijlage B. De vaardigheden van de trainers voldoen over het algemeen (een gemiddelde score van 3.2 op de 5-puntsschaal), wanneer zij de oefeningen inleiden, uitleggen en uitvoeren. Daarnaast hebben zij voldoende aandacht voor timing en snelheid (een gemiddelde score van 3.1). Ook controleren de trainers over het algemeen het leerproces en moedigen zij de jongeren voldoende aan om zelf verbanden te leggen (een gemiddelde score van 3.2). De gemiddelde scores geven aan dat de trainers voldoen maar ook dat de kwaliteit verbeterd kan worden. Onvoldoende aandacht werd tijdens de observaties echter besteed aan het huiswerk (een gemiddelde score van 1.8). Er is echter één school waarbij wel voldoende aandacht wordt besteed aan het controleren van het huiswerk.

6.4 Verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende beoordelaars

Uit de beoordelingen van de verschillende beoordelaars komen verschillende inzichten naar voren. De *onderzoekers* zien dat de onderdelen uit de handleiding minder goed worden gevolgd dan de *trainers* zelf vinden. De trainers geven zelf aan dat het bespreken van het huiswerk veel tijd kost. Tijdens de observaties door de onderzoekers werd echter geen of nauwelijks aandacht besteed aan het huiswerk. De observaties van de onderzoekers en beoordelingen van de trainers komen overeen op de volgende twee punten. Trainers geven ten eerste aan dat zij het moeilijk vinden om deelnemers te stimuleren in het bedenken van eigen situaties om na te spelen. De observaties bevestigen dit: dit onderdeel blijkt tijdens de observaties regelmatig nagelaten te worden. Daarnaast geven de trainers aan dat zij het

¹⁹ De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is in paragraaf 2.4 beschreven.

moeilijk vinden om discussies te laten plaatsvinden over morele dilemma's. Uit de observaties komt ook naar voren dat hier punten van verbetering liggen.

De observaties van de *onderzoekers en de coaches* zijn lastig te vergelijken omdat niet bij alle scholen observaties door de coaches hebben plaatsgevonden, de checklists anders opgesteld zijn en het aantal observaties niet gelijk is.

Wat opvallend is, is dat de observaties van de trainers en coaches over het algemeen wat positiever zijn dan die van de onderzoekers. Dit kan mogelijk verklaard worden door de wijze van beoordeling: tijdens de beoordeling lag de handleiding bij de onderzoekers op schoot; de trainers en coaches beoordeelden meer globaal. Bovendien waren de items die de trainers en coaches beoordeelden meer algemeen dan die van de onderzoekers, die meer details scoorden. Ook is het mogelijk dat de trainers en coaches, die intens betrokken zijn bij de uitvoering, daardoor wat positiever oordelen. Dit impliceert dat het belangrijk is om meerdere beoordelaars te gebruiken.

6.5 Samenwerking en randvoorwaarden

De geïnterviewden zijn ook gevraagd naar de wijze van samenwerking met de verschillende andere betrokkenen. De verkregen informatie wordt hieronder beschreven.

Contact met projectleiding

Tijdens de eerste onderzoeksfase was de projectleiding nog deels in handen van het ministerie van Veiligheid en Justitie, later is de dagelijkse projectleiding overgenomen door Halt-Kennemerland. De directeuren in de eerste onderzoeksfase hebben dan ook contact gehad met het ministerie van Veiligheid en Justitie (over het contract); de anderen niet. Uit de interviews blijkt dat de directeuren van Amsterdamse scholen te maken hadden met zowel het VIOS (in de eerste fase van het onderzoek) als Halt-Kennemerland (in de tweede fase). Eén school geeft aan dat het contact met VIOS rommelig was. Over Halt-Kennemerland zijn de scholen wel tevreden. Ook scholen uit Rotterdam en Haarlem hebben te maken gehad met Halt-Kennemerland. Het ging hierin vooral om contacten die door Halt-Kennemerland zelf zijn geïnitieerd. Hierin hebben zich geen bijzonderheden voorgedaan.

Aanzienlijk meer contact hebben de scholen gehad met Bureau GRIP, met uitzondering van twee scholen. Scholen zijn over het algemeen tevreden over het contact met GRIP en geven aan dat GRIP altijd goed bereikbaar was. *“GRIP heeft ons gestimuleerd en geactiveerd. Wij hadden zoiets van dat gaat ons niet lukken om te doen, maar omdat ze ons bleven bellen en mailen en bleven kijken naar de mogelijkheden hebben we het toch gedaan. Zij kwamen met de oplossing.”* Met Stichting Werken met Goldstein is buiten de opleiding om nauwelijks contact geweest ten tijde van het onderzoek.

Contact met collega's op school

Het contact over de training tussen trainers en schooldirecteuren is goed verlopen. Directeuren lijken de trainers de ruimte en vrijheid te hebben gegeven en geholpen te hebben de juiste randvoorwaarden, zoals inroostering, te kunnen creëren. Zij hebben zich er verder niet inhoudelijk

mee bemoeid. In het contact tussen docenten met collega's en directeuren hebben zich geen noemenswaardige problemen voorgedaan. Eén school geeft wel aan dat collega's niet echt rekening hielden met de uitvoering van de ART en bijvoorbeeld het lokaal binnenkwamen tijdens een training. Ook stonden collega's er niet altijd voor open als een leerling iets wilde bespreken dat verband hield met de training.

Het contact tussen de trainers is goed verlopen, de samenwerking verliep soepel en trainers konden elkaar goed aanvullen. *“De één was dan voor de inhoud en het proces en de ander was er meer voor het contact met de leerlingen en het verminderen van weerstand.”* Eén trainersduo geeft aan dat de samenwerking in het begin best moeilijk was en dat hieraan in de opleiding meer aandacht had kunnen worden gegeven. *“Normaal is iedereen kapitein op zijn eigen schip, maar hier doe je het met zijn tweeën.”*

Op de school waar de Halt-trainer als co-trainer fungeerde werd deze samenwerking door de directeur wel als meerwaarde gezien. Een andere directeur vermeldt echter expliciet dat Halt en het ministerie van Veiligheid en Justitie juist niet genoemd zouden moeten worden in de communicatie naar leerlingen of ouders, dit zou een verkeerde indruk wekken (dat de kinderen 'gecriminaliseerd' worden).

Contact met coaches

Op twee na (uit de eerste onderzoeksfase), zijn alle trainersduo's tevreden over de coaching. *“Ik heb van haar geleerd dat ik bij het uitleggen van de groepsafspraken niet zoveel zelf moet praten, maar het de leerlingen meer moet laten vertellen. Dat is over het algemeen wel moeilijk voor een leraar, je bent gewend om zelf veel te praten.”* Eén trainer had wel meer uit de coaching willen halen door meer tijd te hebben om dingen door te spreken voorafgaand aan een training en erna. De coaches waren in het algemeen goed bereikbaar en kwamen afspraken na. De trainersduo's uit de eerste onderzoeksfase waren minder tevreden over de coaching omdat zij zich onvoldoende gesteund wisten bij de onderdelen Moreel Redeneren en Boosheidscontrole en door onervarenheid in het omgaan met (niet-delinquente) jongeren. In de tweede onderzoeksfase worden deze punten niet meer genoemd.

6.6 Materiële randvoorwaarden

Trainers op twee scholen hebben niets aan te merken op de randvoorwaarden. Op de andere scholen waren verbeteringen mogelijk. Deze hebben betrekking op de ruimte (te klein, te smal, te “ontspannen” met teveel afleiding), de beeldschermen (gesleep met beamers, beeldschermen die lawaai maakten), geen vast lokaal, geen vaste tijd, geen flipover, ontbrekende poster met boosheidscontrole-keten op DVD, mensen die zomaar binnenvallen, en gebrek aan tijd bij collega's om over de training te praten. Als tip wordt verder nog gegeven het verstrekken van een werkmap bij aanvang van de training waarin de leerlingen alle formulieren kwijt kunnen.

6.7 Samenvatting

In de oudste documenten wordt vermeld dat de ART wordt uitgevoerd in 30 bijeenkomsten, 3 bijeenkomsten per week, in 10 weken. Uit het onderzoek blijkt dat dit lastig was in te roosteren voor de scholen en dat de projectleiding daardoor al snel inkorting van de training heeft toegestaan tot minimaal 24 bijeenkomsten van 50 minuten of minder bijeenkomsten met meer tijd. Ook de intensiteit mag nu minder, training in twee keer per week is ook toegestaan. Als gekeken wordt naar de oorspronkelijke beschrijvingen van het benodigde aantal sessies (30) dan blijkt dat twee van de acht scholen 30 sessies uitvoerden. De bijgestelde richtlijn (minimaal 24 sessies van 50 minuten of minder sessies met meer tijd) is door 7 van de 8 scholen behaald (de uitgevallen school buiten beschouwing gelaten). Door de variatie tussen de scholen (aantal sessies x lesuren of klokuren) varieert de totale tijdsduur aanzienlijk tussen de scholen: van 17,5 uur tot bijna het dubbele: 30 uur (exclusief uitgevallen school). Zes van de negen scholen gaven de training drie keer per week. Opvallend is dat veel scholen die ingekort hebben, hebben gesneden in het onderdeel Moreel Redeneren.

Uit het onderzoek blijkt dat de helft van de trainers aangeeft dat zij het programma hebben aangepast, vooral met niet inhoudelijke aanpassingen (zoals taalgebruik en voorbeelden). Daarnaast moest door tijdgebrek sneller door de stof heen gegaan worden zodat minder tijd is besteed aan instructie om de filmpjes en rollenspelen te kunnen uitvoeren. Uit de (relatief kleine aantallen) beoordelingen blijkt dat de coaches gemiddeld behoorlijk positief zijn over de uitvoering. De onderzoekers zijn iets minder positief dan de trainers en hun coaches. De meest opvallende afwijking van de handleiding is dat tijdens de observaties vrijwel geen aandacht werd besteed aan huiswerk, behalve op één school. De onderzoekers keken ook naar de competenties van de trainers. Daaruit blijkt dat hun vaardigheden als trainer over het algemeen voldoen maar nog wel aan kwaliteit kunnen winnen.

Over de samenwerking tussen de verschillende partijen tijdens de pilot komt het volgende naar voren. De projectleiding heeft veel wisselingen gekend en was soms wat rommelig maar over de huidige dagelijkse leiding door Halt-Kennemerland zijn de scholen tevreden. Ook zijn docenten zeer positief over het trainingsbureau, samenwerking met schooldirecteuren, met collega's en met co-trainers. Ook de coaching wordt positief beoordeeld, maar wat minder door de scholen in de eerste onderzoeksfase. Op de school waar de Halt-trainer als co-trainer fungeerde werd deze samenwerking als meerwaarde gezien. Op een andere school wordt echter aangegeven dat de termen Halt en het ministerie juist niet genoemd zouden moeten worden in de communicatie naar leerlingen of ouders, dit zou een verkeerde indruk wekken (dat de kinderen 'gecriminaliseerd' worden).

Aan de randvoorwaarden voor een goede uitvoering wordt niet altijd voldaan. Vaak zijn grotere ruimtes nodig, evenals geschikte beamers, beeldschermen en flipovers, een vast lokaal en tijdstip en een werkmap voor leerlingen.

Hoofdstuk 7

Motivatie en draagvlak

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de motivatie en het draagvlak van de betrokkenen. Eerst wordt besproken wat de leerlingen van de training vonden. Vervolgens wordt besproken wat de directeuren, trainers en de ouders vonden van de ART.

7.2 Deelnemers

Motivatie van deelnemers voorafgaand aan de training

Docenten schatten in dat voorafgaand aan de training 40% van de leerlingen gemotiveerd of zeer gemotiveerd was, 20% werd neutraal gemotiveerd ingeschat en bijna 40% van de deelnemers als weinig of niet gemotiveerd (zie tabel 9). Met alle leerlingen werd vooraf een motivatiegesprek gevoerd, zoals beoogd.

Tabel 9. Motivatie van deelnemers, ingeschat door de trainers

	%
<i>Zeer gemotiveerd</i>	13
<i>Gemotiveerd</i>	26
<i>Neutraal</i>	20
<i>Weinig gemotiveerd</i>	22
<i>Ongemotiveerd</i>	15
<i>Onbekend</i>	4

De mate waarin de zes geïnterviewde leerlingen zelf aangeven gemotiveerd te zijn voor de training, wisselt, ook afhankelijk van het feit of zij vrijwillig of verplicht deelnamen. *“Ik wou helemaal niet meedoen, maar ik moest.” “Ik had er echt zin in, man! Ik had erg veel zin mijzelf te verbeteren. Ik dacht bij mezelf: ‘Dat is mooi meegenomen.’”*

Wat leerlingen voorafgaand aan de ART wisten over de training

Voorafgaand aan de training waren leerlingen slecht op de hoogte van het precieze doel van de training, zo bleek uit de interviews met docenten en leerlingen. Opvallend hierin is dat niet altijd expliciet gecommuniceerd lijkt te zijn dat de training over agressieregulatie ging (slechts twee van de zes leerlingen noemen dit). Wel dachten leerlingen dat de training ging over “beter presteren op

school, thuis, in de samenleving”, “wanneer je ja of nee moest zeggen, niet in discussie gaan en conclusies trekken”, “iets met sociale vaardigheden” en “hoe je met mensen om moet gaan”. Het gebrek aan duidelijke informatie voorafgaand aan de training, zorgt in één geval voor veel weerstand: *“Later hoorde ik van iemand anders dat het een agressietraining is, en toen wilde ik al helemaal niet meedoen want ik ben niet agressief. Van tevoren hebben ze dit niet gezegd.”*

Ook over de precieze inhoud en opzet van de training waren leerlingen niet altijd goed op de hoogte. *“Inhoudelijk wist ik niet veel van de training. Ik wist wel dat je situaties ging naspelen en dat je ook wel wat huiswerk kreeg.” “Ik had gedacht dat ze voorbeelden zouden nemen uit jouw leven en dat ze alleen daar van uit zouden gaan.”*

Motivatie van leerlingen tijdens de training

Uit de interviews met de trainers blijkt dat de motivatie van leerlingen voor de training sterk wisselde. Zo zijn twee scholen uit één stad erg tevreden over de motivatie (wel vielen er twee leerlingen uit), maar was er op twee scholen en een andere stad in het begin veel weerstand en op de derde school uit deze laatste stad was de motivatie bij leerlingen soms “heel ver te zoeken”. Eén trainersduo geeft aan dat er in de motivatiegesprekken voorafgaand aan de training nog geen sprake was van weerstand, maar dat die weerstand ontstond zodra de leerlingen in een groep waren. *“Ze willen in de groep niet laten zien dat ze er wat aan hebben.”* Van weerstand is ook sprake wanneer leerlingen vinden niet thuis te horen in de training of wanneer door de training een half jaar lang de gymles werd gemist. Docenten hebben geprobeerd weerstand te doorbreken door leerlingen uit te leggen waarom ze in de training zaten, door hen te complimenteren met hun aanwezigheid, snoepjes te geven en niet autoritair te zijn.

Wat leerlingen van de training vonden

De zes leerlingen die geïnterviewd werden zijn redelijk positief over het lesmateriaal, ook over de hoeveelheid, maar een boek of schrift in plaats van losse blaadjes zou volgens sommigen beter zijn. Filmpjes zijn “wel grappig”, wel een beetje kinderachtig, en worden vaak herhaald wat het soms een beetje saai maakt. *“Als er bijvoorbeeld een raar stemmetje in de film zat of het filmpje zag er knullig uit, dan konden we daar wel om lachen. Het is natuurlijk nagespeeld en ziet er nep uit.”* De herhaling van de filmpjes wordt minder positief ervaren. De rollenspelen, en de herhalingen daarvan, worden ook niet altijd als positief ervaren. *“Dan moet je de hele tijd dingen gaan herhalen, het lijkt net of ik hartstikke dom ben, ik heb dat helemaal niet nodig, die herhaling.”*

Leerlingen vonden de sfeer in de groep meestal gezellig, en zijn erg tevreden met de docenten die volgens hen vriendelijk waren, begripvol en de dingen goed uitlegden. *“Dit waren echt precies de beste docenten die je voor dit vak zou kunnen gebruiken.”*

Enthousiast zijn de leerlingen over de complimenten die de docenten hen gaven. *“Dat is wat je de power geeft om door te zetten.” “Goed om te horen, dan weet je dat je goed bezig bent! En dan ging ik*

dat vaker doen, dat voelde stoer.” Twee leerlingen geven aan dat de complimenten er niet voor zorgden dat zij zich anders gingen gedragen.

Leerlingen vertellen dat zij het huiswerk hebben gedaan, zonder hulp van hun ouders. De meeste leerlingen vertelden hun ouders (of begeleiders) wel hoe het op de training ging. Soms worden dingen ook met (beste) vrienden of klasgenoten besproken of een broer of zus. *“Bijvoorbeeld als vrienden iets slechts willen doen, dan zeg ik ‘nee, ik ga naar de ART training want ik wil er vanaf’. Zij begrijpen dat dan en vinden het wel slim. Soms zeggen ze daar wil ik ook wel naartoe. Dat voelt fijn.”* Eén leerling besprak niets thuis omdat er niets te bespreken viel en twee leerlingen geven aan dat zij – buiten hun ouders om – niets deelden over de training omdat dat niet mocht. *“Alles wat daar besproken wordt, moet daar blijven. Dat vond ik wel goed, want soms praat je over persoonlijke dingen en ik vind niet dat iedereen dat hoeft te weten, niet iedereen is te vertrouwen.”*

De meeste leerlingen denken desgevraagd dat de training ook nuttig zou kunnen zijn “voor andere mensen die ook niet hun woede kunnen beheersen”. *“Ja, aan iedereen, iedereen. Elk mens dat bestaat. Van jongs af aan, dat ze al een beetje kunnen oefenen.”* Een enkeling heeft de training zelfs al aangeraden aan een vriend. Randvoorwaarde die door een leerling wordt genoemd, is dat de kinderen er wel zelf achter zouden moeten staan. Een leerling vindt zo’n training meer een privé-aangelegenheid die niet thuishoort op scholen. Een andere leerling geeft aan dat echt agressieve kinderen een training nodig hebben die meer ingaat op agressie. Hierbij dient aangemerkt te worden dat op haar school slechts vijf maal Boosheidscontrole gegeven is (en even vaak Moreel Redeneren), tegenover tien maal sociale vaardigheden. Ook de materialen mogen van haar minder kinderachtig.

7.3 Draagvlak bij uitvoerders

Directeuren

Alle directeuren geven aan dat de training een meerwaarde heeft en erg belangrijk is. Wel wordt hier meestal bij vermeld dat de training wel een behoorlijk grote investering is, voor iedereen. Leerlingen moeten gemiste lesstof bijspijkeren omdat de training meestal onder lestijd wordt gegeven, het is lastig om het roostertechnisch voor elkaar te krijgen en volgens twee directeuren blijken docenten toch meer ervaring nodig te hebben dan vooraf gedacht. Hoewel het over het algemeen dus erg lastig is om een groep drie keer per week te trainen, benoemt een directeur dit toch als meerwaarde: *“Je kunt de leerlingen beter stevig onderdompelen dan zo nu en dan wat aandragen. Dan gaan ze echt consequent aan de slag.”*

Twee directeuren vermelden dat zij de training wel erg ‘verbaal’ of ‘cognitief’ vinden voor deze doelgroep, aangezien het wel een bepaald basisniveau vereist dat niet alle leerlingen hebben. *“Met sommige leerlingen moet je niet teveel praten, maar veel doen.”*

Vijf directeuren vermelden dat zij het positief vinden dat de school de expertise nu zelf in huis haalt door eigen docenten in de ART op te leiden. Eén directeur hoopt zelfs dat op termijn alle eigen

mentoren de ART met hun eigen klas zouden kunnen doen, dat het breder op de school ingezet wordt. Eén andere directeur heeft juist twijfels over het intern verzorgen van de training, omdat niet alle leerlingen het fijn vinden dat het ‘publiekelijk’ is dat ze de training volgen. In het verlengde hiervan wordt vermeld dat de naam van de ART niet positief valt bij de leerlingen. Niet alle leerlingen zijn structureel agressief en zij willen dan ook niet als zodanig gecategoriseerd worden.

Over het algemeen zijn de directeuren erg te spreken over de ART. Vooral de degelijkheid wordt benoemd als positief punt: *“Er wordt niets aan het toeval overgelaten. Het is niet eventjes uit de losse pols. [...] Ik ben blij dat we het zo gedegen en goed doen. De reden dat ik het geschikt acht is omdat ik de toegevoegde waarde ervan zie en heb bewezen dat die toegevoegde waarde er ook is.”* Ook het confronterende aspect van de training wordt gewaardeerd: *“De werkvormen zijn dusdanig confronterend dat de leerling wel met zijn eigen gedrag aan de gang moet. Als de leerling dit ook wil, merk je dat het resultaat oplevert.”*

Draagvlak onder docenten

Het draagvlak voor de training onder docenten is bijzonder groot. Zij vonden het geven van de training leuk (drie docenten zouden zelfs niets anders meer willen doen) en vonden de opbouw en inhoud van de training goed. *“Ik vind het briljant bedacht: de opbouw en de combinaties en die filmpjes en strips.”* *“Ik vind het inhoudelijk een hele sterke training, juist ook omdat je de drie onderdelen later in de training met elkaar kan verbinden.”* Daarnaast hebben de docenten ook profijt van de training in hun werk als docent en zeggen ze anders naar leerlingen te zijn gaan kijken. *“Je bent je veel bewuster van bepaalde zaken, je herkent meer.”*

Toch zijn er wel dingen die verbeterd kunnen worden. Een aantal docenten geeft aan dat de situaties uit de training meer toegespitst zouden kunnen worden op de belevingswereld van de leerlingen. *“Een voorbeeld van een gevangenisbewaarder molesteren is ver van je bed.”* Ook de filmpjes kunnen beter, met andere acteurs en problemen die dichter bij de leerlingen staan. *“Maar Limburgers in de filmpjes, die nemen de leerlingen hier echt niet serieus hoor. Neem Ali B., veel vlotter en hipper.”* Aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen betekent ook dat de training versimpeld moet worden. Bijvoorbeeld als het gaat om het onderdeel Moreel Redeneren. Ook minder tekst en informatie zou een verbetering zijn. *“Je kunt niet alle informatie uit de handleiding allemaal aan ze vertellen. Dan zeggen ze: ‘Het duurt nu wel erg lang, gaan we nog wat doen?’ Dan zijn die rollenspelen goed. Die vinden ze wel stom, maar het werkt toch want alleen zitten en luisteren is teveel voor ze.”* Eén school zou graag een aangepaste training willen zien voor leerlingen met een laag IQ²⁰ en wil daar graag de input voor leveren. *“Fysieke inbreng, zoals aikido, werkt goed voor deze groep, huiswerk niet.”* Eén school noemt dat zij graag eens zou willen zien hoe de trainers uit de opleiding een sessie zouden geven aan hun leerlingen. Verder genoemd is: van tevoren meer betrokken willen zijn bij de selectie van leerlingen, meer tijd voor het oefenen met Sociale Vaardigheden, het onderdeel Sociale Vaardigheden als lesonderdeel in gewone lessen, de ART-training aan alle kinderen willen geven, frequenter en face-to-

²⁰ De opleider geeft aan dat een ART voor deelnemers met een lager IQ in ontwikkeling is.

face contact met de mentoren van de leerlingen, de hele training in de helft van de tijd kunnen aanbieden.

Alle docenten zouden de training aanraden aan collega's op andere scholen. Enkele docenten verbinden hieraan wel condities zoals een training aangepast voor de doelgroep of de training pas aanbieden als het de laatste kans is voor een leerling, of alleen als de training effect heeft.

Ondanks het enthousiasme geven niet alle trainers aan dat zij de ART zullen voortzetten nadat de subsidieperiode van drie jaar is afgerond; slechts twee van de negen zeggen op die vraag volmondig ja. Eén van de twee scholen uit de eerste onderzoeksfase is al gestopt; de trainer van de andere school weet niet of doorgegaan wordt als de subsidie is beëindigd. Van de tweede onderzoeksfase geven trainers van twee scholen aan door te willen gaan; trainers van drie scholen denken dit niet te doen en trainers van twee scholen kunnen dit nog niet inschatten. Het gaat hier om een inschatting van de trainer, niet om een door de school genomen besluit.

7.4 Draagvlak bij ouders

Op één na wisten de zeven geïnterviewde ouders dat hun kind aan de training meedeed. Alle ouders steunden desgevraagd deelname aan de training en een aantal ouders was blij dat hun zoon of dochter meedeed aan de training. Zo hoopte een ouder dat zijn dochter *“Aardiger zou worden tegen mensen, haar agressieve gedrag niet meer zou vertonen, maar rustig zou blijven en vooral ook niet meer op alles zou ingaan en het laatste woord zou willen hebben.”*

De mate waarin kinderen met hun ouders delen wat zij op de training leren en meemaken, verschilt van helemaal niets naar veel. Een zoon die zichzelf had aangemeld voor de training, vertelde er thuis niet veel over. *“En dat hoeft ook helemaal niet, sommige dingen zijn privé.”* Een ander gemotiveerd kind vertelde soms wel eens wat, bijvoorbeeld dat hij de rollenspellen niet leuk vond, maar vertelde verder niets over de inhoud van de training. Een ander kind vertelde juist veel over wat zij leerde op de training. In één geval was het juist de ouder die het kind aanspoorde over de training te vertellen. Hij vertelt zijn dochter te hebben gestimuleerd en veel gesprekken te hebben gevoerd over de training en het belang ervan. Deze vader lijkt zeer betrokken te zijn geweest.

Alle ouders zouden de training aanraden. *“Absoluut! Het is toch een puber. De trainers zijn een super-team, het geeft ook een soort geborgenheid, zij kunnen meer dan ik want ik ben zijn moeder.”* Eén ouder vindt het positief dat een training op school “dichtbij” is en een minder zwaar middel dan bijvoorbeeld een training via Bureau Jeugdzorg.

Wel hebben de meeste ouders tips voor verbetering. Twee ouders geven aan dat de training op een te laat moment komt en beter al op de basisschool zou kunnen worden aangeboden. De redenen die hiervoor worden genoemd zijn dat de omgeving op de middelbare school “harder” is en het daarmee voor de kinderen moeilijker is om goed met elkaar om te gaan. Daarnaast kan, door de training in een

vroeger stadium aan te bieden, voorkomen worden dat het kind naar een school voor moeilijk opvoedbare kinderen wordt gestuurd.

Eén ouder geeft aan dat de training met vijf weken verlengd zou mogen worden om de kinderen de kans te geven het nieuwe gedrag eigen te maken. Een soortgelijke opmerking wordt geplaatst door de persoonlijk begeleider die aangeeft dat het eenmalig aanbieden van de training te weinig is om sociale vaardigheden aan te leren. Ouders en andere gezinsleden kunnen volgens haar ook meer betrokken worden bij de training, bijvoorbeeld door thuis begeleiding te krijgen zodat ook zij zich anders leren gedragen. Een wekelijks overzicht van de inhoud van de training zou ook helpen. Een andere ouder merkt op dat het gedrag van de omgeving, zoals docenten en de politie, ook kan veranderen. Zij stellen zich vaak te snel te hard op naar de kinderen waardoor zij agressie uitlokken. Beter is respect geven en rustig aanspreken.

7.5 Ingeschatte leereffecten

Leereffecten volgens de docenten en directeuren

Veel docenten denken dat er wel leereffecten zijn, maar denken ook dat dat wisselt per leerling. *“Die twee zijn gewoon totaal veranderd van onhandelbare kinderen waar ik niets mee kon naar kinderen waar ik wat mee kan en die nu ook daadwerkelijk leren en gemotiveerd zijn om iets te leren.” “Dat leerlingen zelf hun probleem herkennen, dat ze het kunnen benoemen. Ze herkennen hun valkuilen, worden minder snel boos en kunnen zich beter inhouden. Docenten geven ook aan dat ze beter met hen kunnen praten.”*

Soms is er ook twijfel. *“Ik denk soms dat ze het in het lokaal goed doen, maar de transfer naar eigen situaties, daarover twijfel ik. Ze herkennen nu wel dingen beter, maar of ze zich ook beter kunnen beheersen dat weet ik niet. Soms weten ze alles goed maar smijten ze in de kantine iets naar elkaar en zeggen dan ‘ik heb schijt aan wat je vertelde juf.’ Ze kiezen er bewust voor om het toch te doen. Soms ga je iets niet rustig oplossen, want dat is niet cool. Daar is ook meer tijd voor nodig dan tien weken, maar je kunt ze wel iets meegeven.”* En er is ook een docent die denkt dat de kinderen maar weinig hebben geleerd: *“Je moet niet te hoge verwachtingen hebben. Eigenlijk hebben ze maar weinig geleerd. Het is moeilijk.”*

Twee directeuren zien desgevraagd effect van de training: *“Ik durf ook te zeggen dat ik resultaat zie, in die kinderen. Ze zijn anders om aan te spreken. Minder verongelijkt, minder in de defensie.”*

Leereffecten volgens de leerlingen

Voor de meeste van de zes geïnterviewde leerlingen was de training niet zoals zij verwacht hadden, maar leuker en leerzamer en ook breder opgezet dan alleen op boosheid gericht. Zij geven ook aan iets aan de training te hebben gehad. Soms wordt het geleerde, bijvoorbeeld de ontspanningstechnieken, ook in de dagelijkse praktijk toegepast. *“Het heeft mij geholpen vooruit te denken, wat de consequenties voor later zijn.” “Als je moet reageren, weet je nu precies hoe je dat doet. Als het bij mij*

gebeurt, weet ik nu hoe dat moet. Dan ga ik niet terug reageren.” “Ik had niet verwacht dat het zoveel zou helpen, dat ik mijzelf nu gewoon kan beheersen.” “Als ik de training niet had gehad, weet ik zeker dat het leven heel anders had gelopen, in negatieve zin.”

Andere specifieke voorbeelden van veranderingen in denken en doen die door leerlingen worden genoemd, zijn:

“Meestal maakte ik in de klas een opmerking en werd er dan uitgestuurd. Nu zit die opmerking wel in mijn hoofd, maar dan bedenk ik me dat het niet zo slim is om die opmerking te maken en dan houd ik het voor me.”

“In plaats van dat ik op een agressieve of een stoere manier reageer, doe ik dat nu op een positief stoere manier. Ik sta er nu boven.”

“Ik heb een vervelende broer, hij deed de radio uit. Toen ging ik erover nadenken en ik liep weg. Ik ging ontspanningstechnieken doen, in- en uitademen. Dat helpt goed. En geheugensteuntjes van hij is het niet waard.”

“Als ze smoezen en lachen dan kan je wel denken dat gaat over mij, maar dat hoeft helemaal niet zo te zijn.”

Soms lukt het leerlingen nog niet om het geleerde in de praktijk te brengen. *“Het gaat echt heel snel. Ik word gelijk in één keer boos.”*

Hoewel leerlingen positief zijn over de inhoud en het materiaal van de training, wisten twee van de zes echter niet wat de drie onderdelen van de ART waren. Eén van hen wist niet wat Moreel Redeneren was. Een andere leerling vond “al die dingen gewoon nergens op slaan.” *“Ik vind het gewoon een mongolentraining, kinderachtig, ik heb er niks van geleerd. Het slaat nergens op. In het echt, als iemand je slaat, dan ga je niet weglopen. Natuurlijk ga je er dan op in!”* Over Boosheidscontrole zegt één leerling de stappen wel te hebben geleerd, maar *“die hielpen mij niet echt zoveel. Het enige dat mij wel heeft geholpen, was dat met je neus in- en uitademen.”* Er is één leerling die vindt niets geleerd te hebben. Zij vindt ook dat ze niet in de training thuishoort hoewel ze toegeeft in discussies altijd het laatste woord te willen hebben. Een andere leerling weet niet of de verbeteringen aan de training kunnen worden toegeschreven, of komen doordat zij nu volwassener is. Ook zij vindt dat zij niet in de training thuishoorde.

Leereffecten volgens ouders

Vier van de zeven geïnterviewde ouders geven aan verbeteringen bij hun zoon of dochter waar te nemen. Een andere ouder ziet nog geen echte verbeteringen maar merkt wel dat het kind nieuwsgieriger is geworden naar hoe anderen met boosheid omgaan en hoe zij zelf overkomt op anderen. Eén ouder geeft aan geen veranderingen te hebben gezien, maar zegt dat dit ook kan komen

omdat zijn zoon thuis nooit problemen veroorzaakt. De vader die nog nooit van de training had gehoord, merkt wel dat het de laatste tijd beter gaat met de jongen. *“Hij is anders geworden, loopt niet meer mee met vrienden, hij durft zijn eigen besluit te nemen.”* Het is echter lastig te bepalen of deze veranderingen ook door de ART komen omdat de jongen net op een nieuwe school zat toen de ART startte. Een andere ouder geeft aan dat er zich verschuivingen hebben voorgedaan in de vriendschappen: *“Ik zie dat nu ook de echte vriendjes wat meer op de voorgrond komen.”* Andere verbeteringen die door ouders zijn genoemd werden zijn: makkelijker vertellen wat er aan de hand is, opener zijn, niet zelf alles willen oplossen maar bespreken, meer energie, rustiger in gesprekken, beter luisteren, gehoorzamen, meer bewustzijn.

Eén vader geeft echter aan dat niets of niemand zijn zoon zou kunnen helpen om van zijn agressie af te komen. Een andere ouder twijfelt aan de effectiviteit van de training en denkt dat de effecten minimaal zullen zijn, hoewel deze ouder deelname aan de training wel steunde. Twee ouders geven verder nog aan dat het gedrag van hun zoon of dochter soms verkeerd begrepen wordt: *“Het kan aan hem liggen, maar ook aan de leraren.”*

7.6 Samenvatting

Voorafgaand aan de training was de motivatie van de helft van de leerlingen niet erg groot. Gaandeweg werd een deel van hen enthousiaster. Docenten schatten in dat voorafgaand aan de training 40% van de leerlingen gemotiveerd of zeer gemotiveerd was, 20% werd neutraal gemotiveerd ingeschat en bijna 40% van de deelnemers als weinig of niet gemotiveerd. Naar voren komt dat één van de belangrijke onderdelen van de training, de positieve bekrachtiging van leerlingen, goed aanslaat: leerlingen zijn enthousiast over de complimenten die de docenten hen gaven en zouden de training ook aanraden aan anderen. Hoewel de ouders inhoudelijk niet erg op de hoogte zijn steunen zij deelname van hun kind aan de training wel en zouden ze deze ook aan andere ouders aanraden. Ook directeuren en docenten zijn enthousiast, hoewel de tijdsinvestering als een struikelblok wordt gezien. De meesten vinden het positief dat de school zelf expertise in huis haalt. Toch geven slechts twee trainers van de negen scholen desgevraagd volmondig aan dat hun school met de training door zullen gaan als de subsidieperiode is afgerond. De trainers van de andere scholen weten dat niet of zullen niet doorgaan.

Conclusies

Hoofdstuk 8

Conclusies

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden, aan de hand van de onderzoeksvragen, conclusies getrokken over het verloop van de pilot met de ART en worden implicaties voor aanpassingen besproken. Eerst worden de belangrijkste resultaten samengevat. Daarna volgt een algemene conclusie. Vervolgens worden de beperkingen en afbakening van het onderzoek besproken. Ten slotte wordt beschreven met welke factoren rekening moet worden gehouden als een effectevaluatie gedaan wordt.

8.2 De belangrijkste resultaten

De belangrijkste onderzoeksvragen die in deze procesevaluatie zijn onderzocht waren: Wordt de ART in de pilotfase uitgevoerd zoals beschreven in de handleidingen van de interventie? Welke aanpassingen zijn nodig? Deze vragen zijn uitgesplitst in subvragen in drie onderdelen: 1) uitvoering, 2) draagvlak en 3) benodigde aanpassingen en lessen voor implementatie. In de vorige hoofdstukken zijn de antwoorden op de onderzoeksvragen, voor zover met behulp van de onderzoeksmethoden kon worden nagegaan, in detail beschreven. Hieronder worden de resultaten samengevat. Om de leesbaarheid te vergroten is ervoor gekozen om de resultaten globaal per hoofdvraag te beantwoorden, waarbij de nummers van de subvragen tussen haakjes vermeld worden.

Onderzoeksvraag 1: uitvoering

Het onderzoek werd uitgevoerd onder 9 scholen (waarvan 8 VMBO-scholen en 1 MBO-school) in 3 steden. Eén school staakte de uitvoering van de training. In totaal startten 50 leerlingen aan de training; 37 van hen rondde de training af.

De pilot is moeizaam gestart. Door de druk die is gelegd op een snelle start van de pilot werd onvoldoende tijd genomen voor goede voorbereiding. Hierdoor kwamen scholen die zich opgaven om mee te doen voor verrassingen te staan en haakte een deel van hen ook weer snel af. De beginfase van het project werd gekenmerkt door kinderziekten. Voor een groot deel kwamen deze voort uit een te korte voorbereidingsperiode, onvoldoende ervaring bij een aantal betrokken partijen, communicatieproblemen tussen diverse betrokkenen en wisselingen in projectleiding. Dit was vooral zichtbaar bij de scholen die in de eerste fase van het onderzoek deelnamen. Voorlichtingsmateriaal en contracten die werden ontwikkeld hebben onduidelijkheden voorkomen bij de scholen in de tweede fase, waarin de kinderziekten grotendeels verholpen waren. Desalniettemin kwamen ook in de tweede

onderzoeksfase zaken naar voren die ten nadele waren van de projectintegriteit. De projectleiding heeft wijzigingen toegestaan waardoor (ook in de tweede fase) de uitvoering van de training niet meer geheel volgens de oorspronkelijke bedoelingen werd uitgevoerd (subvraag 1.1). Dit betreft 1) de selectieprocedure voor leerlingen en 2) de tijd die aan de training is besteed. De *selectieprocedure* van de leerlingen is niet zoals beoogd uitgevoerd en heeft niet altijd goed gewerkt. De instrumenten die zouden moeten worden gebruikt voor selectie zijn lang niet altijd gebruikt. De beoogde instrumenten zijn in de loop der tijd vervangen (tijdens de eerste fase) en uiteindelijk (tijdens de tweede fase) geheel vervallen. De onderzoeksgegevens suggereren dat de onzorgvuldige selectie heeft bijgedragen aan een aantal problemen, zoals uitval van leerlingen, het voortijdig afbreken van een hele groep; verstoring van de lessen en een bemoeilijkte uitvoering van de training (doordat leerlingen met een te laag IQ deelnamen).

De *tijdsinvestering* werd erg groot bevonden door de scholen, zowel voor docenten (die een hoge werkdruk ervaren) als voor leerlingen (die andere lessen moeten missen). Inroostering van de training binnen schooltijden was erg lastig. Daardoor werd een verkorte training en een minder intensieve uitvoering (twee keer per week in plaats van drie keer per week) toegestaan. De laatste sessies konden vervallen. Argumentatie hiervoor was voor zover de onderzoekers konden achterhalen meer praktisch dan inhoudelijk. Wel werd instemming voor de wijzigingen verkregen van de Amerikaanse Goldsteinorganisatie. Het doel zoals in de eerste documenten werd beschreven (30 sessies van een klokuur) is door twee van de acht scholen behaald. De bijgestelde richtlijn (minimaal 24 lesuren) is door vijf van de acht scholen behaald. Twee andere scholen deden minder sessies maar hielden wel langere sessies, waardoor de totale tijd wel overeenkwam met 24 lesuren. De scholen hebben, op één school na, de instructies die zij kregen van projectleiding of coaches dus aangehouden. Door de variatie in het aantal sessies en klokuren of lesuren varieerde de totale tijdsduur tussen de scholen van 17,5 uur tot 30 uur (exclusief de uitgevallen school). Als men tijd tekort kwam werd relatief vaak gekort op de sessies Moreel Redeneren.

Naast het feit dat wijzigingen werden aangebracht met instemming van de projectleiding, blijkt uit het onderzoek ook dat trainers op eigen initiatief enigszins van de handleiding afweken. Het meest opvallend was dat huiswerk vrijwel niet besproken leek te worden en dat inhoudelijk contact met ouders beperkt was. Uit de beoordelingen van de uitvoering bleek dat trainers en coaches positiever waren dan de onderzoekers, die constateerden dat niet alle punten volgens de handleiding werden uitgevoerd.

De onderzoekers waren ook van mening dat de kwaliteit van de trainers redelijk was, maar wel verbeterd kan worden. Er waren geen selectie-eisen voor docenten opgesteld (subvraag 1.2), hoewel deze wel impliciet gehanteerd leken te worden; in de tweede fase werden wel adviezen gegeven door de projectleiding aan de scholen over welke docenten geselecteerd konden worden. Er werden ook docenten, zorgcoördinatoren of Halt-medewerkers opgeleid die volgens eigen zeggen onvoldoende ervaring hadden in het werken met moeilijke groepen. De trainingen werden gegeven door 18 trainers, grotendeels middelbare-schooldocenten (subvraag 1.3). Door het kleine aantal scholen, trainers en

leerlingen kunnen geen uitspraken gedaan worden over verschillen tussen de groepen (subvraag 1.4). Op vrijwel geen enkele school werd voldaan aan alle randvoorwaarden die gesteld zijn om de training goed te kunnen uitvoeren (subvraag 1.5). Zo voldeed het lokaal niet altijd aan de voorwaarden, en had men niet altijd beschikking over een beamer (zie paragraaf 6.6). Omdat de selectie-instrumenten onvoldoende (goed) zijn gebruikt kan niet met zekerheid gesteld worden of de beoogde groep leerlingen is geselecteerd (subvraag 1.6). De afname van meetinstrumenten is niet verlopen zoals beoogd en is ontoereikend voor een effectevaluatie (subvraag 1.7). We komen hierop terug in paragraaf 8.5.

De trainers waren positief over de opleiding die zij kregen, hoewel zij aangaven meer tijd nodig te hebben om te oefenen. Ook werd aangegeven dat er meer aandacht nodig is voor groepsmanagement en het omgaan met ongemotiveerde leerlingen (subvraag 1.8). Kwaliteitsborging was/is nog in ontwikkeling (1.9). Uit de ontvangen informatie komt naar voren dat minder coaching is geleverd dan vooraf was bepaald. Coaches hadden in eerste instantie alleen kennis over één van de drie onderdelen van de training. In de tweede fase werden coaches ingezet die op alle onderdelen van de ART konden coachen. Recent is de wijziging doorgevoerd van een standaard aantal coachingsbijeenkomsten naar 'coaching op maat', wat wil zeggen dat docenten die dat nodig hebben meer coaching krijgen en anderen die het minder nodig hebben minder coaching krijgen.

De projectleiding wisselde tijdens de onderzoeksperiode, ook andere samenwerkingsverbanden zijn tijdens de projectperiode veranderd. Uit de interviews kwam naar voren dat hierdoor informatie verloren is gegaan in de overdracht tussen personen en/of organisaties. Inmiddels zijn er minder partijen betrokken bij de uitvoering. De betrokkenen zijn enthousiast over de huidige samenwerking (subvraag 1.10).

Onderzoeksvraag 2: Motivatie en draagvlak

Hoewel de leerlingen vooraf weinig gemotiveerd lijken te zijn (subvraag 2.1) raakt een deel van hen gaandeweg de training enthousiast. Verder geven zij aan dat zij door de training anders hebben leren reageren op situaties waarin ze vroeger boos werden. Uit de interviews kwam naar voren dat sommige leerlingen weigerden mee te doen, omdat zij daar 'geen zin in hadden'. Er kunnen geen uitspraken worden gedaan over de groep weigeraars (subvraag 2.2), omdat (ondanks het verzoek daartoe) geen gegevens zijn bijgehouden over deze leerlingen. De uitval was inclusief de school die de hele training voortijdig stopzette 26%, maar wanneer gekeken wordt naar de scholen die de training afrondden, was de uitval 16% (subvraag 2.3). Uitval lijkt vooral verklaard te worden door onjuiste selectie: vooral ongemotiveerde leerlingen en leerlingen met te zware problematiek vielen uit. Dit komt naar voren in interviews met leerlingen, docenten en directeuren.

De docenten en directeuren geven aan dat zij de training goed opgezet vinden en zij zien een grote meerwaarde van de training. Zij denken dat de training effectief is voor een deel van de leerlingen. Ook denken docenten de training te kunnen gebruiken in hun andere (onderwijs-) werkzaamheden op scholen. Hoewel het draagvlak voor de inhoud groot is, wordt de tijdsinvestering als knelpunt gezien,

met name door een groot deel van de directeuren (subvraag 3). Ondanks het enthousiasme geven trainers van slechts twee van de onderzochte scholen desgevraagd volmondig aan dat zij de training zullen voortzetten nadat de subsidie is gestopt. Twee trainers denken dat hun school niet door zal gaan, één school is al gestopt en vier trainers weten het nog niet. Het betreft een inschatting van de trainer, geen door de school genomen besluit. De geïnterviewde ouders zijn positief, hoewel zij weinig van de inhoud afweten (subvraag 4).

Onderzoeksvraag 3: Benodigde aanpassingen

Uit de procesevaluatie komen knelpunten naar voren op de punten die belangrijk zijn voor de effectiviteit van trainingen (Carroll et al., 2007): trouw aan de inhoud van de training, tijdsduur en intensiteit, de selectie en motivatie van deelnemers en kwaliteit van trainers. Op dit punt lijkt nog een en ander te verbeteren te zijn. Een aantal onderdelen is reeds aangepast door de projectleiding en de scholen. Sommige docenten geven een aantal suggesties voor verbeteringen, met name over de aansluiting van de inhoud op de belevingswereld van leerlingen, en minder tekst en informatie in het materiaal. Wat betreft de opleiding is volgens de trainers meer oefentijd nodig en wordt gevraagd om meer houvast voor het omgaan met moeilijke groepen (subvraag 5).

8.3 Conclusie en lessen voor implementatie

Uit de procesevaluatie komt naar voren dat er verschil in uitvoering van de ART op scholen is tussen de eerste fase en de latere fase van de pilot. De eerste fase verliep moeizaam en vertoonde veel kinderziekten. De voorbereidingsfase was te kort, de communicatie naar de scholen niet altijd voldoende duidelijk en er was door de projectleiding onvoldoende informatie verzameld over de wensen en mogelijkheden in de praktijk. De tweede fase verliep duidelijk meer volgens plan, maar ook in de tweede fase werden structurele knelpunten geconstateerd. De scholen hebben zich redelijk tot goed gehouden aan de instructies die zij kregen, maar vergeleken bij de oorspronkelijke opzet zijn punten gewijzigd. De belangrijkste conclusies zijn de volgende:

- Het programma is op bepaalde onderdelen niet uitgevoerd zoals beoogd was. De selectieprocedure en de tijdsinvestering zijn met instemming van de ontwikkelaars aangepast. Daarnaast bleek het huiswerk vaak niet besproken te worden en het contact met de ouders beperkter te zijn dan bedoeld. Dit zijn punten die in het algemeen van belang zijn voor de effectiviteit van trainingen (Carroll et al., 2007).
- Het draagvlak voor de ART is groot. Docenten en directeuren zijn over het algemeen zeer enthousiast, ondanks dat men de training wel tijdsintensief acht. De geïnterviewde ouders waren positief. De geïnterviewde leerlingen waren vooraf niet enthousiast, maar werden gaandeweg de training positiever. De projectleiding en de ontwikkelaar/opleider zijn intensief betrokken en lijken het project goed te kunnen dragen.
- Docenten zouden in de opleiding meer oefentijd willen zien en meer ondersteuning wat betreft het omgaan met moeilijke leerlingen.

Bovengenoemde conclusies verdienen enige nuancering. Het is belangrijk te weten dat wijzigingen in de opzet van een training een positieve of een negatieve invloed kunnen hebben op de effectiviteit van

de training. Zo kan het includeren van deelnemers met te lichte problematiek (die de training eigenlijk niet nodig hebben), of deelnemers met juist te zware problematiek (die méér nodig hebben) van grote invloed zijn op de effecten. Sommige wijzigingen kunnen tot een betere implementatie van de interventie leiden, omdat de interventie hierdoor beter aansluit bij de praktijksituatie. Het is ook mogelijk dat sommige wijzigingen wel zorgen voor een betere inpassing in de dagelijkse praktijk, maar het effect van de training wel drastisch verminderen. Wat de effecten van wijzigingen dan ook zijn, het risico bestaat dat een potentieel effectieve training wordt stopgezet, zuiver en alleen omdat deze is afgeweken van de programmahandleiding. Er kan op dit moment geen exact zicht verkregen worden op risico's voor de effecten van het programma op het agressieve gedrag van de deelnemer de ingevoerde wijzigingen voor de ART, aangezien de effectiviteit van de training in deze vorm (op Nederlandse scholen) nog niet is aangetoond en de wijzigingen dus niet per definitie tot een verarming van het programma hoeven leiden. Wel lijkt een aantal keuzes voor wijzigingen in de opzet en uitvoering te snel en om praktische redenen te zijn doorgevoerd, zonder dat daarbij de mogelijke schade voor de programma-integriteit in ogenschouw genomen werd. Daarnaast zijn de wijzigingen in de opzet van het programma en de selectie-instrumenten niet beschreven zodat voor docenten en onderzoekers niet duidelijk is wat de redenen voor wijziging zijn en of de wijzigingen op theoretische gronden zijn doorgevoerd.

Eventuele risico's voor verminderde effectiviteit zouden verkleind kunnen worden voordat landelijke implementatie start (onderzoeksvragen 6 en 7). Ten eerste zou duidelijker beschreven kunnen worden welke elementen uit de training essentieel zijn, en wat de redenen zijn voor het inkorten van de training en het wijzigen van selectie-instrumenten, zodat uitvoerders weten op welke punten zij absoluut niet kunnen 'bezuinigen' in de uitvoering. Ten tweede zou nagegaan kunnen worden in hoeverre de ingevoerde wijzigingen van invloed zijn op de veronderstelde werkzame mechanismen en effecten van de ART. Hier zou (literatuur)onderzoek naar gedaan kunnen worden of zouden inhoudelijk deskundigen geconsulteerd kunnen worden. Ten derde zou gezocht kunnen worden naar een instrument waarmee de beoogde doelgroep kan worden geselecteerd en dat uitvoerbaar is in de praktijk. Nagegaan is welke instrumenten geschikt zijn voor selectie en voor voor- en nametingen. In bijlage H is een overzicht opgenomen van de gevonden instrumenten. Tenslotte zouden selectie-eisen voor trainers verder ontwikkeld kunnen worden en zou structurele coaching van trainers (op alle onderdelen van de training) de kwaliteit van uitvoering verder kunnen verhogen. Het lijkt raadzaam een minimum aantal malen coaching te handhaven en niet (zoals recent is besloten) alleen te coachen als dat nodig is, omdat niet duidelijk is op grond van welke criteria dat bepaald wordt.

Het blijft de vraag of bovengenoemde uitvoeringsproblemen specifiek te maken hebben met de ART of dat ze algemeen voorkomen bij uitvoering van gedragsinterventies. Dat laatste lijkt het geval. De ART is niet de enige interventie die niet geheel volgens plan is uitgevoerd. Ook bij de ART in de Verenigde Staten waren de resultaten in het tweede jaar beter dan in het begin (Barnoski, 2004). Het is niet eenvoudig om een interventie volgens het boekje toe te passen, zo concluderen Nas en collega's (2011). Zij analyseerden twintig procesevaluaties van justitiële (gedrags)interventies en lieten zien dat de uitvoerders van vijftien van de twintig onderzochte programma's afweken van de handleiding of

beschrijving van het programma. In dat opzicht is de pilot met de ART, waarin dit ook werd geconstateerd, dus zeker geen uitzondering. Andere veel voorkomende problemen die Nas en collega's signaleren, zijn problemen rond (inzet van) personeel en onjuiste selectie van deelnemers. Deze problemen zijn ook bij de uitvoering van de ART naar voren gekomen. Hetzelfde onderzoek liet zien dat de uitvoering vaak in de problemen komt door een wankel draagvlak of door gebrekkige ketensamenwerking. Dat kan van de ART inmiddels niet meer worden gezegd. Afgaande op bovenstaande kan worden geconcludeerd dat de meeste problemen die bij de ART geconstateerd zijn ook gelden voor andere gedragsinterventies. Een belangrijke vraag is daarom in hoeverre scholen behoefte hebben aan dit soort trainingen en welke randvoorwaarden nodig zijn om trainingen uit te kunnen voeren, binnen de hectische werkomgeving van de scholen.

8.4 De weging van de resultaten

In deze paragraaf wordt besproken wat de reikwijdte is van de resultaten en in hoeverre de onderzoeksmethoden beperkingen vormen voor de interpretatie van de resultaten. Op basis van de verzamelde gegevens kunnen op een aantal punten duidelijke conclusies getrokken worden. Sommige conclusies zijn echter gebaseerd op een klein aantal observaties, waardoor ze minder stellig konden worden geformuleerd. Deze conclusies dienen met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

Bij het beoordelen van de resultaten moet rekening gehouden worden met de beperkingen van het onderzoek. Het onderzoek is vooral gebaseerd op kwalitatieve informatie. Hoewel ook kwantitatieve informatie verzameld is, betreft dat kleine aantallen, zodat deze vooral indicatief van aard zijn. Er zijn wel voldoende interviews gehouden voor kwalitatieve analyses. Hier heeft dan ook meer de nadruk op gelegen in dit onderzoek, aangezien een grotere omvang van het onderzoek niet haalbaar was gezien de omvang van de pilot.

De onderzochte scholen zijn op één na VMBO-scholen. De resultaten gelden niet zonder meer voor andere typen scholen. Aan de aanmeldingen voor de ART is te zien dat, in ieder geval ten tijde van het onderzoek, vooral VMBO-scholen interesse hadden in de ART. Het onderzoek biedt goed zicht op de uitvoering van de training en op motivatie en draagvlak op de onderzochte scholen. De metingen bij leerlingen en ouders zijn echter beperkt tot interviews met een zeer klein aantal respondenten. Deze informatie is wel aangevuld met indirecte informatie via docenten en directeuren. Het aantal observaties is beperkt tot twee bijeenkomsten per school. Hoewel de bijeenkomsten random gekozen zijn door de onderzoekers kan niet met zekerheid gesteld worden dat deze bijeenkomsten een goede weerspiegeling zijn van alle sessies.

Uit het onderzoek blijkt dat de onderzoekers kritischer zijn over de uitvoering dan de trainers en coaches zelf. Dit kan mogelijk verklaard worden door de wijze van beoordeling, die bij de onderzoekers meer gedetailleerd was, maar kan ook betekenen dat zelfbeoordeling door trainers en beoordeling door coaches te rooskleurig is. Het is niet ondenkbaar dat deze positieve voorstelling van zaken te maken heeft met sociaal-cognitieve fenomenen, zoals de 'confirmation bias' (o.a. Nickerson, 1998) of de 'self-serving bias' (o.a. Greenberg, 1991, in: Campbell & Sedikides, 1999). De 'confirmation bias' is de neiging

om de voorkeur te geven aan informatie die past bij de eigen ideeën of hypothesen, waardoor het verzamelen en onthouden van informatie selectief gebeurt. De ‘self-serving bias’ houdt in dat men successen toeschrijft aan zichzelf, en persoonlijk falen aan een ander of aan de omstandigheden. Het is dan ook verstandig om bij vervolgonderzoek meerdere beoordelaars te betrekken.

Het onderzoek is in een vroeg stadium van de pilot van start gegaan. Hierdoor zijn veel kinderziekten onderzocht. Overwogen kan worden om bij dit soort pilots meer tijd beschikbaar te stellen aan de opstartfase, wat op langere termijn tijd en geld kan besparen en motivatie in het veld kan verhogen. Onderzoek kan weliswaar een stimulerende rol spelen omdat de onderzochten zich wellicht beter realiseren dat op goede uitvoering wordt gelet, maar dit is niet in eerste instantie een taak voor onderzoekers. Het risico bestaat immers dat onderzoekers een rapport over kinderziekten schrijven, op grond waarvan beleidsmakers besluiten te stoppen met de interventie, terwijl die in principe effectief kan zijn. Zo blijkt ook uit onderzoek naar de ART in de Verenigde Staten dat de resultaten in de loop der tijd verbeterden: *“There is clear evidence that outcomes for ART have improved between its first and second year of operation in Washington, presumably because the courts and program instructors are getting better at delivering ART”* (Barnoski, 2004, ART Conclusions, Section IV). Een alternatieve mogelijkheid is het uitvoeren van een quick scan om na te gaan of de tijd al rijp is voor een omvangrijker onderzoek.

8.5 Nut van een effectevaluatie en criteria voor monitoring van de uitvoering

Na een procesevaluatie volgt de vraag of het al tijd is voor een effectevaluatie, waarin nagegaan wordt of de training ook echt leidt tot minder agressie bij de leerlingen (subvraag 8)²¹. Een effectevaluatie heeft zin op het moment dat de ART door de te onderzoeken scholen wordt uitgevoerd zoals is beoogd.

Als besloten wordt om een effectevaluatie te doen is het (subvraag 9) essentieel dat:

1. duidelijk is welke onderdelen van de ART essentieel zijn en welke gewijzigd kunnen worden, inclusief de wijzigingen die in dit onderzoek zijn geconstateerd²²;

²¹ De Algemene Rekenkamer (2011) onderzocht het project “Beteugelen van risicofactoren” (onderdeel van het programma Aanpak expressief geweld in het (semi)publieke domein van het ministerie van Veiligheid en Justitie). De ART-pilot is één van de maatregelen van het project Beteugelen van risicofactoren. De Rekenkamer concludeert dat de uitvoering van het project Beteugelen niet is verlopen zoals is beschreven in het projectplan. Maatregelen zijn anders uitgevoerd dan de oorspronkelijke plannen, kosten voor projecten zijn vele malen hoger uitgevallen dan de ramingen of juist niet uitgegeven. De Rekenkamer concludeert ook dat met de uitvoering van de ART juist wel concrete resultaten zijn geboekt. Dit wordt afgeleid uit het feit dat € 1,9 miljoen aan subsidies beschikbaar is gesteld in de jaren 2009–2011 om de ART op scholen uit te voeren. De rekenkamer oordeelt niet over inhoudelijke resultaten maar geeft wel aan dat grote afwijkingen van de financiële raming van een project, en van de beoogde doelen, reconstrueerbaar moeten zijn op basis van documenten.

²² Tijdens de testfase is de ART al verder geïmplementeerd; met toestemming van het ministerie van Veiligheid en Justitie zijn ook scholen buiten de drie pilotsteden gestart met de ART. Dit kan nadelig zijn omdat die scholen nu alsnog bijgestuurd moeten worden op basis van de uitkomsten van deze procesevaluatie, terwijl de scholen zijn gestart zonder dit te weten. Het is eenvoudiger om scholen vanaf het begin duidelijke instructies mee te geven.

2. een selectie-instrument wordt gebruikt (zodat vastgesteld wordt welke problematiek de leerlingen hebben);
3. voor- en nametingen gedaan worden (om verschillen in gedrag van de leerlingen vast te stellen);
4. een controlegroep wordt opgenomen zodat vastgesteld kan worden of de verbetering tussen voor- en nameting niet toegeschreven kan worden aan spontaan herstel; en dat
5. informatie verzameld wordt over de kwaliteit van de trainers (omdat die van grote invloed kan zijn op de effectiviteit).

Als gezocht wordt naar een instrument voor selectie van leerlingen moet, zo komt uit het onderzoek naar voren, rekening gehouden worden met 1) de beperkte tijd op de scholen (dus zijn korte vragenlijsten nodig), 2) de beperkte kennis van docenten over het gedrag van leerlingen en 3) de zeer lage respons van ouders op het verzoek om vragenlijsten over hun kind in te vullen. Het lijkt daarom raadzaam om leerlingen zelf korte vragenlijsten in te laten vullen en om docenten korte vragenlijsten te laten invullen die betrekking hebben op de schoolsituatie.

Indien er een effectevaluatie wordt uitgevoerd, lijkt het raadzaam om deze uit te voeren op scholen waar de docenten al enkele malen een training gegeven hebben. Eventuele opstartproblemen zouden dan moeten zijn verholpen, de coaching zou ervoor gezorgd moeten hebben dat getraind wordt volgens de richtlijnen en aan de randvoorwaarden wordt voldaan. Bovendien geven docenten aan dat zij de training beter uitvoeren naarmate ze meer ervaring hebben. Ten slotte is ook aandacht nodig voor het al dan niet verplicht stellen van de training. Hoewel het begrijpelijk is vanuit het oogpunt van de school om deelname verplicht te stellen, kan dit van invloed zijn op de effecten. Effecten kunnen dan mede veroorzaakt worden door de dreiging van consequenties (bijvoorbeeld van school gestuurd worden) als de leerling niet mee zou doen. Als tijd en aandacht kan worden gegeven aan bovenstaande punten, kan met een effectevaluatie nagegaan worden of de ART daadwerkelijk leidt tot het beoogde doel: minder agressief gedrag van leerlingen.

Hoofdstuk 9

Literatuur

Literatuur

- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology.
- Algemene Rekenkamer (2011). *Rapport bij het Jaarverslag 2010. Ministerie van Veiligheid en Justitie (VI)*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Barnoski, R. (2004). *Outcome evaluation of Washington State's research-based programs for juvenile offenders*. Olympia, USA: Washington State Institute for Public Policy.
- Boendermaker, L. (2011). *Implementeren is reflecteren. Evidence based werken en de implementatie van interventies in de jeugdzorg*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Bonta, J., & Andrews, D.A. (2007). *Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation. 2007-06*. Ottawa: Public Safety Canada.
- Brugman, D., Basinger, K.S., & Gibbs, J.C. (2007). *Measuring adolescents' Moral Judgment: An Evaluation of the Sociomoral Reflection Measure - Short Form Objective (SRM-SFO)*. Paper presented at the Symposium: Cross-cultural research on moral reasoning. Chair: Uwe P. Gielen, International Council of Psychologist: San Diego, U.S.A. (2007, August 11 - 2007, August 14).
- Caroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1, 40, pp. 1-9.
- Campbell, M.A., French, S., & Gendreau, P. (2007). *Assessing the utility of risk assessment tools and personality measures in the prediction of violent recidivism for adults*. Ottawa, Canada: Department of Public Safety and Emergency Preparedness.
- Campbell, W.K., & Sedikides, C. (1999). Self-threat magnifies the self-serving bias: A meta-analytic integrator. *Review of General Psychology*, 3(1), 23-43.
- Ditzhuijzen, J. van, & Plaisier, J. (2007). *Plan- en procesevaluatie van de scholing van gevangenispersoneel in "Verbal Judo"*. Amsterdam: Impact R&D.
- Goedhart, A., Treffers, F., & Widenfelt, B., (2003). Vragen naar psychische problemen bij kinderen en adolescenten: de Strengths and Difficulties Questionnaire. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 58, p. 1018-1035.
- Goldstein, A.P. & Glick, B. (1987). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P., Glick, B., Irwin, M.J., Pask-McCartney, C., & Rubama, I. (1989). *Reducing delinquency: Intervention in the community*. New York: Pergamon Press.

- Hendrickx, M., Crombez, G., Roeyers, H., & Orobio De Castro, B. (2003). Psychometrische evaluatie van de Nederlandstalige versie van de Aggressie Beoordelingsschaal van Dodge en Coie (1987). *Gedragstherapie*, 36, 33-43.
- Hollis, V. (2007). *Reconviction Analysis of Interim Accredited Programmes Software (IAPS) data*. London: RDS NOMS Research and Evaluation.
- Holmqvist, R., Hill, T., & Lang, A. (2007). Effects of aggression Replacement Training in Young Offenders Institutions. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53-74.
- Kempes, M., Pelt, L. Van, Beerthuisen, M., Boom, J., & Bruggeman, D. (2010). *Programma-integriteit en effecten van Stay in Love+. Een preventieprogramma voor 12-15 jarige VMBO scholieren dat partnergeweld beoogt te voorkomen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie.
- Lange, A., Hoogendorn, M., Wiederspahn, A., & Beurs, E., de (2005). *Buss-Durkee Hostility Inventory - Dutch, BDHI-D. Handleiding, verantwoording en normering van de Nederlandse Buss-Durkee-agressievragenlijst*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Leeman, L.W., Gibbs, J.C., & Fuller, D. (1993). Evaluation of a multi-component treatment program for juvenile delinquents. *Aggressive Behavior*, 19, 281-292.
- Lipsey, M.W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims and Offenders*, 4, 124-147.
- Nas, C. (2005). *EQUIPPing delinquent male adolescents to think pro-socially*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Nas, C., Ooyen-Houben, M.M.J. van, & Wieman, J. (2011). *Interventies in uitvoering. Wat er mis kan gaan bij de uitvoering van justitiële (gedrags)interventies en hoe dat komt*. Den Haag: WODC.
- Nickerson, R.S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2, 175-220.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in aggressive boys*. Amsterdam: PI.
- Scholte, E.M. & Van der Ploeg, J.D. (2005). *Sociaal Emotionele Vragenlijst*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vugt, E. van, Gibbs, J., Stams, G.J., Bijleveld, C., Hendriks, J., & Van der Laan, P. (2011). Moral Development and Recidivism: A Meta-Analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, Feb. 2011.
- Velden, F. van der (2010). *Equipping High School Students. Effects of a universal prevention program on antisocial behavior*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wartna, B.S.J. (2005). *Evaluatie van daderprogramma's: een wegwijzer voor onderzoek naar de effecten van strafrechtelijke interventies speciaal gericht op het terugdringen van recidive*. Den Haag: Boom.
- Yperen, T.A. van (2007). *Integraal erkend. Naar een afstemming erkenning jeugdinterventies*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Bijlagen

Bijlage A

Overzicht van dataverzameling

Data verzameld door Impact R&D:

Type	Onderwerp	Verwachte gegevens (Aantal gehouden interviews/ verrichte observaties/ ingevulde vragenlijsten)	Ontvangen gegevens
Vragenlijst over de school	Kenmerken school	9	9
Vragenlijst over de trainers	Kenmerken trainers	18	18 (2 per school)
Vragenlijst over leerlingen	Kenmerken leerlingen	50	44 (van 8 scholen) + 2 van de uitgevallen school
Vragenlijst per sessie, ingevuld door alle trainers	Uitvoering	540 (30 bijeenkomsten x 2 trainers x 9 scholen) of 432 (24 bijeenkomsten x 2 trainers x 9 scholen)	287
Observatie checklist 1	Competenties trainers	36 (2 onderzoekers x 2 bijeenkomsten x 9 scholen)	32 (2 onderzoekers vulden de checklist 2 x in op 8 scholen; bij de uitgevallen school vonden geen observaties plaats).
Observatie checklist 2	Beoordeling uitvoering	36 (2 onderzoekers x 2 bijeenkomsten x 9 scholen)	30 (2 onderzoekers vulden de checklist 2 x in op 7 scholen plus 1 keer op 1 school (doordat de laatste les, waarbij ook geobserveerd zou worden, uitviel).
Interview directeuren (telefonisch)	Voorbereidingen	9	9
Interview directeuren (telefonisch)	Uitvoering	9	8
Interview docenten	Uitvoering	18	19 (waarvan 16 docenten in een dubbelinterview werden geïnterviewd en 2 docenten van de uitgevallen school individueel, + de zorgcoördinator van die school)
Interview leerlingen	Ervaringen	6 (2 per stad)	6 (2 per stad)
Interview uitgevallen leerlingen	Ervaringen	7	4
Interview ouders	Ervaringen	6 (2 per stad)	7
Interview	Voorbereiding	1	1

projectleider (Ministerie van Veiligheid en Justitie)			
Interview projectleider (Halt- Kennemerland)	Uitvoering	0	2 (wegens projectleiding extra interviews)
Interview trainingsburo	Vorbereiding/ uitvoering	1	2 (wegens verlengde onderzoeksperiode extra interview)
Interview opleider (telefonisch)	Vorbereiding/ uitvoering	1	2 (wegens verlengde onderzoeksperiode extra interview)

Data verzameld door trainingsburo GRIP:

Type	Onderwerp	Verwachte gegevens (ingevulde vragenlijsten)	Ontvangen gegevens
Vragenlijst coach	Uitvoering	68 (8 x 8 van scholen die de training voor de 1 ^e keer gaven en 1 x 4 voor de school die de training voor de 2 ^e keer gaf)	42 (14 beoordelingen over het onderdeel Sociale Vaardigheden, 15 over het onderdeel Boosheidscontrole en 13 over het onderdeel Moreel Redeneren)
Eindevaluatie coach	Uitvoering	9	8

Bijlage B Tabellen behorende bij de procesevaluatie

Kenmerken van trainers

Tabel B1. Sekse van de trainers (N=18)

	Aantal
<i>Man</i>	9
<i>Vrouw</i>	9

Tabel B2. Opleidingsniveau van de trainers (N=18)

	Aantal
<i>MBO</i>	2
<i>HBO</i>	12
<i>WO</i>	4

Tabel B3. Aantal trainers die werkzaam zijn als docent (N=18)

	Aantal
<i>Docent</i>	13
<i>Niet-docent</i>	5

Tabel B4. Aantal trainers medewerkers Bureau Halt (N=18)

	Aantal
<i>Halt-medewerker</i>	2
<i>Niet-Halt</i>	16

Tabel B5. Ervaring trainers met andere trainingen (N=18)

	Aantal
<i>Ja</i>	6
<i>Nee</i>	12

Kenmerken van leerlingen

Tabel B6. Geboorteland deelnemers (N=44; exclusief de uitgevallen school)

	Aantal
<i>Nederland</i>	38
<i>Niet Nederland</i>	6

Tabel B7. Geboorteland vader van de deelnemers (N=44)

	Aantal
<i>Nederland</i>	18
<i>Niet Nederland</i>	22
<i>Onbekend</i>	4

Tabel B8. Geboorteland moeder van de deelnemers (N=44)

	Aantal
<i>Nederland</i>	17
<i>Niet Nederland</i>	25
<i>Onbekend</i>	2

Tabel B9. IRPA afname bij deelnemers (N=44)

	Aantal
<i>Ja</i>	29
<i>Nee</i>	13
<i>Onbekend</i>	2

*Tabel B10. Scores op de IRPA van deelnemers
bij wie de IRPA is afgenomen (N=29)*

	Aantal
<i>Score 10 of hoger</i>	9
<i>Score minder dan 10</i>	7
<i>Score onbekend</i>	13

Tabel B11. IQ van deelnemers (N=44)

	Aantal
<i>70 of hoger</i>	34
<i>Onder 70</i>	6
<i>IQ onbekend</i>	4

Tabel B12. Overige problematiek van deelnemers (N=44)

	Diagnose door psycholoog/ psychiater	Contact met hulpverlening
<i>Nee</i>	27	19
<i>Ja</i>	2	13
<i>Onbekend</i>	15	12

Beoordelingen door coaches

Tabel B13. De aantallen (N), gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van de beoordelingen (N=84) door de coaches, op een 5-puntsschaal (van heel erg mee oneens (1) naar heel erg mee eens (5)). Totaal van alle scholen, per onderdeel van de training

	Sociale Vaardigheden			Boosheidscontrole			Moreel Redeneren		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
<i>Goede en efficiënte voorbereiding</i>	25	3,96	0,68	24	3,75	0,90	30	3,70	0,79
<i>Trouw aan programmahandleiding</i>	25	3,88	0,93	24	3,50	0,98	30	3,60	0,62
<i>Groepsnormen worden uitgelegd en gehandhaafd, hetgeen een positieve deelname benadrukt</i>	25	4,08	0,86	24	3,67	1,05	30	3,53	0,94
<i>Sociale bekrachtiging</i>	25	3,68	0,69	24	3,96	0,86		n.v.t.*	
<i>Directiviteit en tempo</i>	25	3,56	0,87	24	3,33	1,13		n.v.t.	
<i>Er wordt duidelijk gecorrigeerd volgens gedragsinstructie en daarop volgend bekrachtigd (shaping)</i>	25	3,56	1,08		n.v.t.			n.v.t.	
<i>Het begeleiden van het imiterend rollenspel</i>	25	3,92	0,81		n.v.t.			n.v.t.	
<i>Het begeleiden van het anticiperend rollenspel</i>	24	3,17	0,76		n.v.t.			n.v.t.	
<i>Het gebruik maken van visuele hulpmiddelen: DVD, vaardighedenkaarten met stappen van de vaardigheid</i>	25	4,04	0,61	22	4,18	0,66	30	4,00	0,59
<i>Cliënt responsiviteit/flexibele stijl die aansluit bij de leerling</i>	25	3,84	0,37	24	3,54	0,83	30	3,47	0,94
<i>Stimuleren van huiswerk</i>	25	3,40	0,50	24	3,75	0,79	28	3,75	0,44
<i>Effectief samenwerken met co-trainer</i>	25	3,96	0,54	24	3,79	0,88	30	3,53	0,94
<i>Het uitdagen van pro-criminele, asociale of discriminerende denkbelden</i>	20	2,40	1,47	20	3,95	0,69	23	3,17	1,07
<i>Het op een interactieve manier duidelijk maken van de stappen en concepten uit de boosheidscontroleketen</i>		n.v.t.		24	3,54	1,02		n.v.t.	
<i>Het neerzetten van een rollenspel naar aanleiding van een conflictdagboek</i>		n.v.t.		16	3,75	1,39		n.v.t.	
<i>Het op een interactieve wijze bespreken van de denkfouten</i>		n.v.t.			n.v.t.		30	2,77	0,97

<i>Het definiëren van het morele dilemma</i>	n.v.t.	n.v.t.	30	3,37	0,89
<i>Het maken van een link tussen het morele dilemma en de 'levens' van de leerlingen</i>	n.v.t.	n.v.t.	30	3,10	0,66
<i>Het stimuleren van leerlingen met lagere morele niveaus na te denken over de hogere niveaus</i>	n.v.t.	n.v.t.	30	2,90	0,84
<i>Het stimuleren van groepsdiscussies</i>	n.v.t.	n.v.t.	30	3,17	0,79
<i>Stimuleren om tot een positieve, volwassen, unanieme groepsbesluiten te komen, gebruikmakend van volwassen argumenten</i>	n.v.t.	n.v.t.	30	2,93	0,78

Toelichting:

N.v.t. betekent dat het betreffende punt niet aan de orde kwam binnen dit deel van de training (er worden bijvoorbeeld geen morele dilemma's gedefinieerd in het onderdeel Sociale Vaardigheden en zijn de imiterende en anticiperende rollenspellen alleen een onderdeel van Sociale Vaardigheden en komt het niet in de andere onderdelen aan de orde). De aantallen zijn als volgt opgebouwd: de coaches hebben bij de onderdelen Sociale Vaardigheden, Boosheidscontrole en Moreel Redeneren respectievelijk 14, 13 en 15 sessies bezocht. Hierbij hebben zij twee trainers beoordeeld. Omdat de co-trainers soms wel en soms niet zijn beoordeeld en sommige gegevens ontbraken is het gemiddeld aantal beoordelingen bij Sociale Vaardigheden 25, bij Boosheidscontrole 23 en bij Moreel Redeneren 29.

Beoordelingen door de onderzoekers

Tabel B14. Aantallen en procenten beoordelingen (N=20) door onderzoekers, observatielijst **programma-integriteit** Sociale Vaardigheden, totaal van alle scholen

Vraag		Aantal	Procent
<i>De ruimte is opgesteld zoals in de handleiding staat omschreven (deelnemers zitten in U-vorm, geen tafels, er is een oefenvlak)</i>	Ja	5	55,6%
	Nee	4	44,4%
<i>De deelnemers werden op positieve wijze (hartelijk, vriendelijk) welkom geheten</i>	Ja	7	100%
	Nee	0	0%
<i>Er werd stilgestaan bij knelpunten/problemen uit de vorige bijeenkomst</i>	Ja	3	42,9%
	Nee	4	57,1%
<i>Er werd stilgestaan bij de groepsnormen en regels</i>	Ja	1	14,3%
	Nee	6	85,7%
<i>De trainer controleerde of alle deelnemers hun SOVA-huiswerkformulier hebben ingevuld</i>	Ja	1	16,7%
	Nee	5	83,3%
<i>Het huiswerk is besproken</i>	Ja	2	28,6%
	Nee	5	71,4%
<i>De SOVA-huiswerkformulieren zijn gebruikt om terug te komen op de vaardigheid van de afgelopen bijeenkomst</i>	Ja	1	12,5%
	Nee	7	87,5%
<i>De inspanningen van de deelnemers ten aanzien van het huiswerk zijn bekrachtigd</i>	Ja	4	44,4%
	Nee	5	55,6%
<i>Successen werden beloond</i>	Ja	3	60%
	Nee	2	40%
<i>Er werd gebruik gemaakt van visuele hulpmiddelen: DVD, vaardigheidkaarten met stappen van de vaardigheid</i>	Ja	8	80%
	Nee	2	20%
<i>De nieuwe vaardigheid is geïntroduceerd met de DVD (fout voorbeeld en goed voorbeeld)</i>	Ja	9	100%
	Nee	0	0%
<i>De leerpunten n.a.v. de DVD zijn besproken</i>	Ja	6	75%
	Nee	2	25%
<i>De stappen in het rollenspel zijn besproken</i>	Ja	9	100%
	Nee	0	0%
<i>De nieuwe vaardigheid is neergezet middels het imiterend rollenspel</i>	Ja	7	77,8%
	Nee	2	22,2%
<i>De nieuwe vaardigheid is met het anticiperend rollenspel geoefend</i>	Ja	9	100%
	Nee	0	0%
<i>Iedere deelnemer heeft de nieuwe vaardigheid met een eigen situatie volgens het model van het anticiperend rollenspel geoefend</i>	Ja	2	20%
	Nee	8	80%
<i>De trainer heeft de deelnemers hun eigen tegenspeler laten uitkiezen</i>	Ja	0	0%
	Nee	10	100%
<i>Het anticiperende rollenspel is geëvalueerd (leerpunten, wat wil de hoofdrolspeler overnemen)</i>	Ja	6	75%
	Nee	2	25%
<i>Alle hoofdrolspelers zijn positief bekrachtigd door de trainer</i>	Ja	7	77,8%
	Nee	2	22,2%
<i>De trainer heeft de groepsleden aangemoedigd om de hoofdrolspelers positief te bekrachtigen</i>	Ja	5	55,6%
	Nee	4	44,4%
<i>De trainer heeft aan iedere deelnemer een eigen sociale vaardigheidssituatie als huiswerk meegegeven na het anticiperende rollenspel</i>	Ja	2	25%
	Nee	6	75%

<i>De bijeenkomst is op positieve wijze (vriendelijk, hartelijk) afgesloten</i>	Ja	6	60%
	Nee	4	40%
<i>De trainer loste de problemen met bepaalde gedragingen van de deelnemers tijdens de bijeenkomst op</i>	Ja	4	80%
	Nee	1	20%
<i>Het tempo van de trainer tijdens de bijeenkomst heeft de deelnemers bij de les gehouden (geïnteresseerd en actief)</i>	Ja	7	77,8%
	Nee	2	22,2%
<i>De trainer heeft de nieuwe sociale vaardigheid zo overgebracht waardoor de deelnemers het leken te begrijpen</i>	Ja	7	77,8%
	Nee	2	22,2%
<i>De trainer trad op een positieve wijze (bekrachtigend, complimenten geven) in contact met de deelnemers</i>	Ja	9	90%
	Nee	1	10%
<i>De trainer gaf duidelijke aanwijzingen/opdrachten/instructies aan de deelnemers (directief)</i>	Ja	9	90%
	Nee	1	10%
<i>De trainer werd ondersteund door de co-trainer</i>	Ja	8	100%
	Nee	0	0%

Toelichting:

Als de hoofdtrainer het onderdeel geeft en de co-trainer zegt niets, dan wordt de trainer gescoord met 'ja' of 'nee' en de co-trainer 'n.v.t.'. Als de hoofdtrainer het onderdeel geeft en de co-trainer zegt af en toe iets, dan worden beiden gescoord. Als geen van beide trainers het onderdeel geven dan scoren beiden 'nee' (de co-trainer had in kunnen grijpen).

Beoogd werd om elke school 2 keer te beoordelen, dus 18 keer in totaal. De uitgevallen school is echter niet bezocht (dus 2 sessies minder; in totaal dus 16 sessies). Per school werden twee sessies bezocht, dus niet alle drie de onderdelen van de training werden beoordeeld: Sociale Vaardigheden werd 5 keer beoordeeld; Boosheidscontrole 8 keer en Moreel Redeneren 3 keer. De aantallen in de tabel hierboven zijn als volgt opgebouwd: er zijn 5 sessies Sociale Vaardigheden bezocht waarbij 2 trainers zijn beoordeeld door 2 observatoren. In de tabel zijn de beoordelingen van 1 observator meegenomen (dit kon doordat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende goed was). In totaal gaat het dus om 10 scores. Omdat sommige vragen echter niet altijd van toepassing waren verschilt de respons per vraag.

Tabel B15. Aantallen en procenten beoordelingen (N=32) door onderzoekers, observatielijst **programma-integriteit** Boosheidscontrole, totaal van alle scholen

Vraag		Aantal	Procent
<i>De deelnemers werden op positieve wijze (hartelijk, vriendelijk) welkom geheten</i>	Ja	14	87,5%
	Nee	2	12,5%
<i>Er werd stilgestaan bij knelpunten/problemen uit de vorige bijeenkomst</i>	Ja	2	14,3%
	Nee	12	85,7%
<i>Er werd stilgestaan bij de groepsnormen en regels</i>	Ja	2	18,2%
	Nee	9	81,8%
<i>De stappen en concepten uit de boosheidscontroleketen werden mondeling herhaald (van de vorige bijeenkomst)</i>	Ja	10	83,3%
	Nee	2	16,7%
<i>De stappen en concepten uit de boosheidscontroleketen werden herhaald via de DVD en/of op het bord/de flipover</i>	Ja	12	100%
	Nee	0	0%
<i>De trainer controleerde of alle deelnemers hun conflictdagboek hebben ingevuld</i>	Ja	3	23,1%
	Nee	10	76,9%
<i>De conflictdagboeken werden gebruikt om de in de vorige bijeenkomst behandelde onderdelen van de boosheidscontroleketen te bespreken</i>	Ja	1	7,1%
	Nee	13	92,9%
<i>De inspanningen van de deelnemers ten aanzien van het huiswerk werden bekrachtigd</i>	Ja	2	16,7%
	Nee	10	83,3%
<i>De successen zijn beloond</i>	Ja	7	70%
	Nee	3	30%
<i>De trainer heeft er op toegezien dat de deelnemers de conflictdagboeken aan hun deelnemersmap toevoegden</i>	Ja	0	0%
	Nee	14	100%
<i>De nieuwe stap uit de boosheidscontroleketen werd geïntroduceerd middels de DVD</i>	Ja	12	100%
	Nee	0	0%
<i>De nieuwe stap uit de boosheidscontroleketen werd in korte duidelijke taal toegelicht</i>	Ja	11	91,7%
	Nee	1	8,3%
<i>De trainers hebben de nieuwe vaardigheid voorgespeeld (modeling)</i>	Ja	12	75%
	Nee	4	25%
<i>De woedecyclus is besproken</i>	Ja	11	84,6%
	Nee	2	15,4%
<i>De trainer heeft de deelnemers situaties uit het conflictdagboek laten naspelen</i>	Ja	3	20%
	Nee	12	80%
<i>De trainer heeft de deelnemers hun eigen tegenspeler laten uitkiezen</i>	Ja	3	23,1%
	Nee	10	76,9%
<i>De trainer vroeg tijdens de bespreking van het rollenspel of de deelnemers gedurende het rollenspel hebben gelet op de stappen uit de boosheidscontroleketen</i>	Ja	7	53,8%
	Nee	6	46,2%
<i>De trainer stimuleerde iedere deelnemer in te benoemen hoe het besproken element uit de boosheidscontroleketen voor hem of haar van belang kan zijn</i>	Ja	7	46,7%
	Nee	8	53,3%
<i>De trainer lette erop dat iedere deelnemer de boosheidscontroleketen doorloopt</i>	Ja	7	53,8%
	Nee	6	46,2%
<i>Indien nodig zijn de nieuwe conflictdagboeken uitgedeeld t.b.v. het huiswerk</i>	Ja	2	16,7%
	Nee	10	83,3%
<i>Het tempo van de trainer tijdens de bijeenkomst heeft de deelnemers bij de les gehouden (geïnteresseerd en actief)</i>	Ja	10	71,4%
	Nee	4	28,6%
<i>De trainer heeft de nieuwe stappen op zo'n manier uitgelegd dat</i>	Ja	16	100%

<i>de deelnemers het leken te begrijpen</i>	Nee	0	0%
<i>De trainer trad op een positieve wijze (bekrachtigend, complimenten geven) in contact met de deelnemers</i>	Ja	16	100%
	Nee	0	0%
<i>De trainer loste de problemen met bepaalde gedragingen van de deelnemers tijdens de bijeenkomst op</i>	Ja	12	85,7%
	Nee	2	14,3%
<i>De trainer gaf duidelijke aanwijzingen/opdrachten/instructies aan de deelnemers (directief)</i>	Ja	12	80%
	Nee	3	20%

Toelichting:

Zie tabel B14. De aantallen in de tabel hierboven zijn als volgt opgebouwd: er zijn 8 sessies Boosheidscontrole bezocht waarbij 2 trainers zijn beoordeeld door 2 observatoren. In de tabel zijn de beoordelingen van 1 observator meegenomen. In totaal gaat het dus om 16 scores. Omdat sommige vragen echter niet altijd van toepassing waren verschilt de respons per vraag.

Tabel B16. Aantallen en procenten beoordelingen (N=12) door onderzoekers, observatielijst **programma-integriteit** Moreel Redeneren, totaal van alle scholen

Vraag		Aantal	Procent
<i>De trainer heeft voor de start van de bijeenkomst een probleemsituatiematrix gemaakt</i>	Ja	1	25%
	Nee	3	75%
<i>De trainer heeft de probleemsituatiematrix bestudeerd en bepaald in welke volgorde de antwoorden besproken zullen worden</i>	Ja	1	20%
	Nee	4	80%
<i>De deelnemers werden op positieve wijze (hartelijk, vriendelijk) welkom geheten</i>	Ja	2	50%
	Nee	2	50%
<i>Er werd stilgestaan bij de groepsnormen en regels</i>	Ja	3	60%
	Nee	2	40%
<i>De vier veel voorkomende denkfouten zijn besproken</i>	Ja	2	33,3%
	Nee	4	66,7%
<i>De probleemsituatie is door middel van de DVD geïntroduceerd aan de deelnemers</i>	Ja	2	50%
	Nee	2	50%
<i>De probleemsituatie is besproken</i>	Ja	4	100%
	Nee	0	0%
<i>Het echte probleem (morele dilemma) is vastgesteld</i>	Ja	3	60%
	Nee	2	40%
<i>Er is een link gemaakt tussen het echte probleem en de levens van de deelnemers</i>	Ja	5	100%
	Nee	0	0%
<i>Er is een groepsdiscussie gehouden</i>	Ja	6	100%
	Nee	0	0%
<i>In de groepsdiscussie zijn argumenten uitgewisseld</i>	Ja	4	66,7%
	Nee	2	33,3%
<i>In de groepsdiscussie zijn denkfouten uitgedaagd</i>	Ja	4	66,7%
	Nee	2	33,3%
<i>Een volwassen niveau van redeneren is bereikt door:</i>			
<i>a) Eerst de hogere morele niveaus te laten antwoorden</i>	Ja	0	0%
	Nee	6	100%
<i>b) De deelnemers met lagere morele niveaus na te laten denken over de hogere niveaus</i>	Ja	2	50%
	Nee	2	50%
<i>c) Te vragen om echt na te denken over hogere morele niveaus</i>	Ja	4	66,7%
	Nee	2	33,3%
<i>d) Aan de hogere niveaus van moreel redeneren zorgvuldig naar hun argumenten te vragen</i>	Ja	2	33,3%
	Nee	4	66,7%
<i>Deelnemers met een volwassen niveau van redeneren zijn gebruikt om denkfouten ter discussie te stellen</i>	Ja	2	33,3%
	Nee	4	66,7%
<i>Er is gebruikt gemaakt van de lijst van meer volwassen morele redematies om de denkfouten ter discussie te stellen</i>	Ja	2	33,3%
	Nee	4	66,7%
<i>Situaties werden gecreëerd waarin deelnemers zich in de belevingswereld van een ander moeten verplaatsen</i>	Ja	6	100%
	Nee	0	0%
<i>Er werd getracht om positieve, volwassen, unanieme groepsbesluiten te nemen, gebruik makend van volwassen argumenten</i>	Ja	4	66,7%
	Nee	2	33,3%
<i>De trainer stimuleerde dat opmerkingen van anderen door iedere deelnemer erkend werden</i>	Ja	4	66,7%
	Nee	2	33,3%
<i>Individueel in de groep werden bekrachtigd wanneer zij positieve besluiten namen en gebruik maakten van volwassen redematies</i>	Ja	5	83,3%
	Nee	1	16,7%
<i>Alle groepsleden werden betrokken bij de discussie</i>	Ja	6	100%

<i>Belangrijke redeneringen en waarden zijn samengevat</i>	Nee	0	0%
	Ja	5	83,3%
<i>De bijeenkomst is op positieve wijze (vriendelijk, hartelijk) afgesloten</i>	Nee	1	16,7%
	Ja	5	83,3%
<i>De trainer loste problemen met bepaalde gedragingen van de deelnemers tijdens de bijeenkomst op</i>	Nee	1	16,7%
	Ja	5	100%
<i>Het tempo van de trainer tijdens de bijeenkomst heeft de deelnemers bij de les gehouden (geïnteresseerd en actief)</i>	Nee	0	0%
	Ja	5	83,3%
<i>De trainer trad op een positieve wijze (bekrachtigend, complimenten geven) in contact met de deelnemers</i>	Nee	1	16,7%
	Ja	5	83,3%
<i>De trainer werd ondersteund door de co-trainer</i>	Nee	1	16,7%
	Ja	4	100%
	Nee	0	0%

Toelichting:

Zie tabel B14. De aantallen in de tabel hierboven zijn als volgt opgebouwd: er zijn 3 sessies Moreel Redeneren bezocht waarbij 2 trainers zijn beoordeeld door 2 observatoren, maar in de tabel zijn de beoordelingen van 1 observator meegenomen. In totaal gaat het dus om 6 scores. Omdat sommige vragen echter niet altijd van toepassing waren verschilt de respons per vraag.

Tabel B17. Gemiddelde beoordelingen (N=30) en standaarddeviaties (SD) door de onderzoekers op de observatiechecklist *competenties*, totaal van alle scholen, gescoord op een 5-puntsschaal (van (1) 'de vaardigheid ligt ver beneden het vereiste niveau' tot (5) 'de vaardigheid is van een hoog niveau'; of (9) 'het item is niet van toepassing').

	N	Gemiddeld	SD
Trouw aan de programmahandleiding			
a. Oefeningen worden goed ingeleid, uitgelegd en uitgevoerd	27	3,13	0,73
b. Timing en snelheid	28	3,00	0,89
c. Het leerproces wordt gecontroleerd en er zijn aanmoedigingen om zelf verbanden te leggen	28	3,14	0,86
d. Aandacht voor het huiswerk	25	1,76	1,14
Gebruik van 'effectieve trainingsvaardigheden'			
a. Gebruik van open vragen om het leren te bevorderen	28	3,23	0,76
b. Luisteren, evalueren en samenvatten	28	3,20	0,82
c. Effectief uitdagen van een pro-criminele, asociale of discriminerende denkbeelden	25	2,73	0,93
d. Goed kunnen motiveren	28	3,18	0,70
e. Effectief gebruik maken van complimenten en bekrachtiging	28	3,36	0,87
f. Warme, oprechte en empathische stijl	30	3,67	0,78
Groepswerk en stijl			
a. Heldere en enthousiasmerende stijl en passend taalgebruik	29	3,43	0,74
b. Effectief samenwerken met co-trainer	30	3,53	0,79
c. Het in goede banen leiden van de groepsbijeenkomst	27	3,28	0,80
d. Het aansturen van het groepsproces	27	2,93	0,65
Responsiviteit			
a. Flexibele stijl, aansluiten bij de behoefte van de deelnemers	27	3,44	0,56
b. Aanpassen van het materiaal aan de deelnemers	22	3,25	0,83
c. Ruimte indelen, materiële voorzieningen, goede organisatie	28	3,27	0,97

Toelichting:

Twee onderzoekers scoorden per school 2 trainers tijdens in principe 2 sessies. De observaties van de twee onderzoekers zijn gemiddeld. Bij het middelen is rekening gehouden met ontbrekende antwoorden: wanneer de ene observator een score heeft gegeven en de andere observator geen score heeft gegeven (=item niet van toepassing), is de score van deze observatie meegenomen als missing value. In totaal werden dus 36 scores verwacht. Bij de uitgevallen school konden echter geen observaties plaatsvinden (dus 4 scores minder). Bij een andere school viel de laatste sessie, die geobserveerd zou worden, onverwacht uit (dus 2 scores minder). Het totaal aantal scores is dus 30. Omdat sommige vragen echter niet altijd van toepassing waren verschilt de respons per vraag.

De checklist is ingedeeld in onderwerpen om uitvoering voor beoordelaars overzichtelijk te maken. Er wordt niet beoogd om factoren te meten.

Bijlage C (Online) vragenlijst Scholen

Deze checklist wordt eenmalig ingevuld door één medewerker van een school. Indien nodig kan deze een aantal vragen navragen bij collega's. In deze checklist worden vragen gesteld over uw school. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

1. Datum:
2. Naam invuller checklist:
3. Functie invuller checklist:
4. Bent u ART-trainer? ja/nee
5. Naam school:
6. Adres:
7. Plaats:
8. Schoolniveau:
 - ☐ speciaal onderwijs, namelijk:
 - ☐ praktijkonderwijs
 - ☐ vmbo
 - ☐ mbo
 - ☐ havo
 - ☐ vwo
 - ☐ gymnasium
 - ☐ anders, namelijk:
9. Voor welke klassen en welk niveau wordt de ART gegeven?
10. Hoeveel leerlingen heeft de school?
11. Heeft de school speciale kenmerken? Ja/nee
Zo ja, welke?
12. Wat is de achtergrond van de leerlingen:
 - ☐ zogenaamde zwarte school
 - ☐ zogenaamde witte school
 - ☐ zogenaamde gemengde school
13. Hoe ziet u de omvang van agressieproblematiek op uw school?
 - ☐ zeer groot
 - ☐ redelijk groot
 - ☐ gemiddeld
 - ☐ klein
 - ☐ verwaarloosbaar klein
14. Hoeveel docenten van uw school zijn opgeleid voor de ART door buro GRIP?
15. Gaan al deze docenten daadwerkelijk de ART aan leerlingen geven? Ja/nee
Zo nee, om welke reden niet?
16. Hebben deze ART-trainers een certificaat ontvangen van buro GRIP?
17. Zijn er ook andere docenten die de ART aan leerlingen gaan geven, die niet zijn opgeleid door buro GRIP? Ja/nee
18. Hoeveel ART-trainingen zijn er inmiddels gestart?
19. Hoeveel ART-trainingen zijn er inmiddels afgerond?
20. Heeft u het programma aangepast voor uw school of leerlingen? Ja/nee
Zo ja, welke aanpassingen heeft u gedaan? Om welke redenen?
21. Voor het onderzoek zijn ook cijfermatige gegevens nodig. Wilt u onderstaande tabel invullen?

Hoeveel leerlingen kwamen in eerste instantie (ongeveer) in aanmerking voor de ART; aan hoeveel leerlingen werd gedacht?	
Hoeveel leerlingen hebben voorlichting over de ART gekregen?	
Met hoeveel leerlingen is een motivatiegesprek gevoerd?	
Bij hoeveel leerlingen is de IRPA afgenomen?	
Naar hoeveel ouders is een brief gestuurd?	
Hoeveel ouders hebben een voorlichtingsbijeenkomst gevolgd?	
Hoeveel leerlingen zijn uiteindelijk geselecteerd om mee te doen aan de ART?	
Als niet alle leerlingen zijn geselecteerd, wat was dan de reden dat een leerling niet werd geselecteerd?	1 leerlingen voldeden niet aan de eisen. 2 leerlingen voldeden wel aan de eisen maar leken te moeilijk om in de groep te hebben. 3 leerlingen wilden niet meedoen. 4 Ouders van leerlingen gaven geen toestemming. 5 leerlingen konden niet meedoen omdat de groep vol was. 6 Voor leerlingen kon de training niet in het lesrooster worden ingepast. 7 Voor leerlingen was een andere reden, namelijk:
Hoeveel leerlingen zijn er gestart met de training?	
Hoeveel leerlingen waren wel geselecteerd, maar zijn niet gestart met de training?	

Bijlage D (Online) vragenlijst Trainers

Deze checklist wordt ingevuld door elke ART-trainer. In deze checklist worden vragen gesteld over uw achtergrond. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

- 1 Datum:
- 2 Naam:
- 3 Naam school:
- 4 Plaats school:
- 5 Geboortedatum:
- 6 Sekse: man/vrouw
- 7 Geboorteland:
- 8 Geboorteland(en) ouders:
- 9 Wat is uw (hoogste) opleidingsniveau?
 - ☐ mbo
 - ☐ hbo
 - ☐ wo
 - ☐ anders, namelijk:.....
- 10 Welke opleiding heeft u gevolgd?
- 11 Bent u docent? ja/nee
 Zo nee, wat is dan uw functie? Wat zijn uw taken? *Indien u medewerker bij Halt bent, ga dan door met vraag 17.*
- 12 Heeft u een lerarenopleiding afgerond? ja/nee
- 13 Bent u zij-instromer? Ja/nee
- 14 Welk(e) vak(ken) geeft u op deze school?
- 15 Sinds welk jaar geeft u les in het voortgezet onderwijs?
- 16 Sinds welk jaar geeft u les op *deze* school:
- 17 Heeft u zelf trainingen gevolgd over het omgaan met agressie/ordeproblemen (die gericht waren op sociale interactie en niet inhoudelijk/didactisch op uw vak)? Ja/nee
 Zo ja, welke?
- 18 Heeft u in het verleden trainingen aan leerlingen gegeven, op het gebied van agressie? ja/nee
 Zo ja, welke? Hoe vaak?
- 19 Heeft u in het verleden andere trainingen aan leerlingen gegeven? ja/nee
 Zo ja, welke? Hoe vaak?
- 20 Wanneer heeft u de basisopleiding voor de ART gevolgd? (maand) 2009
- 21 Heeft u de opleiding voor de ART volledig gevolgd?
 - ☐ ja
 - ☐ nee, ik heb van de 3 dagen gemist
- 22 Heeft u het ART-certificaat ontvangen? ja/nee
 Zo nee, om welke reden niet?
- 23 Hoeveel trainingen ART heeft u inmiddels gegeven?
- 24 Heeft u het programma aangepast voor uw school of leerlingen? Ja/nee

Bijlage E (Online) vragenlijst leerlingen

Voor elke leerling die voor de ART in aanmerking kwam wordt een vragenlijst ingevuld. De docent die de leerling het best kent vult de vragenlijst in. Als het nodig is kan hij/zij informatie bij collega's navragen. Sommige gegevens moeten wellicht bij collega's worden opgevraagd. Voor elke leerling die aan de ART meedoet wordt een aparte vragenlijst ingevuld, ook voor alle leerlingen die tijdens de training zijn gestopt en ook voor leerlingen die weigerden mee te doen. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

Algemeen

1. Datum:
2. Naam invuller checklist:

Informatie over de leerling

3. Nummer leerling (dit is het nummer dat onder de kolom 'Nummer' van het 'Voorblad Leerlingen' staat):
4. Sekse: jongen/meisje
5. Schoolniveau:
 - ☐ speciaal onderwijs, namelijk:
 - ☐ praktijkonderwijs
 - ☐ vmbo, zo ja: leerweg: ☐ theoretisch ☐ gemengd ☐ kaderberoepsgericht ☐ basisberoepsgericht
 - ☐ mbo
 - ☐ havo
 - ☐ vwo
 - ☐ gymnasium
 - ☐ anders, namelijk:
6. Geboorteland van de leerling:
 - ☐ Nederland ☐ Marokko ☐ Turkije ☐ Suriname ☐ Nederlandse Antillen
 - ☐ Anders, namelijk:
7. Geboorteland van de vader/verzorger:
 - ☐ Nederland ☐ Marokko ☐ Turkije ☐ Suriname ☐ Nederlandse Antillen
 - ☐ Anders, namelijk:
8. Geboorteland van de moeder/verzorger:
 - ☐ Nederland ☐ Marokko ☐ Turkije ☐ Suriname ☐ Nederlandse Antillen
 - ☐ Anders, namelijk:

Selectieprocedure

9. Wat was de belangrijkste reden om de leerling te selecteren?
10. Heeft de leerling een IQ hoger dan 70: ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
11. Is de IRPA afgenomen voor deze leerling? ☐ ja ☐ nee
 Zo ja, wat was de score op de IRPA?
 Zo nee, om welke reden is de IRPA niet afgenomen?
12. Zijn er andere instrumenten gebruikt om de leerling te selecteren? ☐ ja ☐ nee
 Zo ja, welke?

Als de IRPA niet is afgenomen, gaat u dan door met de volgende vraag. Als de IRPA wel is afgenomen kunt u doorgaan met vraag 20.

Selectie (s.v.p. invullen als IRPA niet is afgenomen)

13. In hoeverre heeft de leerling volgens u problemen op het gebied van agressie?
 - ☐ helemaal niet ☐ een beetje ☐ redelijk ☐ zeer ernstig ☐ onbekend

14. Vertoont de leerling:

- verbaal agressief gedrag (schreeuwen, dreigen):

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

- agressief gedrag naar goederen en voorwerpen (spullen kapot maken):

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

- agressief gedrag naar zichzelf (zichzelf beschadigen of verwonden):

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

- fysiek agressief gedrag tegen anderen:

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

15. Kunt u het agressieve gedrag van deze leerling omschrijven? (omstandigheden, voorvallen, betrokkenen, etc.).

16. Heeft de leerling emotionele uitbarstingen?

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

17. Heeft de leerling volgens u 'een kort lontje'?

☐ helemaal niet ☐ een beetje of soms ☐ regelmatig ☐ heel vaak ☐ onbekend

18. Hoe ziet u het gedrag van de leerling?

☐ het gedrag van de leerling is vooral positief

☐ het gedrag van de leerling is vooral negatief

☐ de leerling denkt meestal dat anderen vijandig zijn naar hem of haar

☐ onbekend

19. Heeft de leerling wel eens de volgende gedragingen vertoond, in of buiten school?

U kunt meerdere hokjes aankruisen.

☐ gewelddadige uitbarstingen, ongecontroleerde boosheid

☐ vandalisme, vernieling van eigendommen

☐ wreedheid

☐ brandstichting

☐ weloverwogen iemand fysieke pijn toegebracht

☐ met een wapen bedreigd of een wapen gebruikt

☐ ander gewelddadig gedrag, namelijk:

☐ nee

☐ geen idee

Hoeveel incidenten hebben zich het afgelopen jaar voorgedaan, in of buiten school?

Om wat voor incidenten ging het?

Andere informatie over de leerling

20. Hoe groot schat u de kans op herhaling van agressief gedrag van de leerling, als hij of zij de ART niet zou volgen?

☐ 0-25%

☐ 25-50%

☐ 50%

☐ 50-75%

☐ 75-100%

21. Heeft de leerling problemen op school? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend

Als sprake is van (enigszins of regelmatige) problemen, om welke problemen gaat het?

☐ leerstoornis

☐ verstandelijke beperking

- ☐ lichamelijke beperking/langdurig ziek
- ☐ gedragsstoornis en/of ADHD/ADD
- ☐ spijbelaar
- ☐ onhandelbaar
- ☐ anders, namelijk: ...
- 22. Heeft de leerling problemen met alcoholgebruik? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 23. Heeft de leerling problemen met druggebruik? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
Als sprake is van (enige) problemen: welk soort drugs of welke soorten?
- 24. Is er sprake van psychische problematiek? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
Als sprake is van (enige) problematiek: wat is de aard van de problematiek?
- 25. Is er een diagnose door een psycholoog of psychiater gesteld? ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
Zo ja, welke?
- 26. Heeft de leerling contact gehad met hulpverlening
(bijvoorbeeld bureau jeugdzorg, ggz jeugd, kinderscherming)? ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
Zo ja, met welke instantie(s)?
Voor welk probleem?
- 27. Heeft de leerling problemen met impulsief gedrag (zoals woedebeheersing)?
☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 28. Zijn er problemen met sociale vaardigheden? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 29. Zijn er problemen op het gebied van morele ontwikkeling?
☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 30. Heeft de leerling een anti-sociale attitude? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 31. Zijn er problemen op het gebied van vrijetijdsbesteding? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 32. Zijn er problemen in het gezin van de leerling? ☐ nee ☐ enigszins ☐ regelmatig ☐ onbekend
- 33. Heeft de leerling anti-sociale vrienden? ☐ nee ☐ enkele ☐ merendeel ☐ onbekend
- 34. Heeft de leerling contact gehad met politie? ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
Zo ja, om hoeveel politiecontacten gaat het?
Zo ja, om welk type delict(en) ging het?
☐ geweldsdelict
☐ verstoring openbare orde
☐ anders, namelijk:
☐ onbekend
- 35. Is de leerling doorverwezen naar bureau HALT of STOP? ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
Zo ja, hoeveel HALT of STOP afdoeningen heeft de leerling gekregen?
- 36. Heeft de leerling eerder meegedaan aan agressietrainingen? ☐ ja ☐ nee ☐ onbekend
Zo ja, welke?
- 37. Is de leerling geplaatst in de ART? ☐ ja ☐ nee
Zo nee, om welke reden is de leerling niet geplaatst?
☐ leerling voldoet wel aan de eisen maar lijkt te moeilijk
☐ leerling wil niet meedoen
☐ ouders geven geen toestemming
☐ groep was vol, leerling is op wachtlijst gezet
☐ de training kon niet ingepast worden in het lesrooster van de leerling
☐ anders, namelijk.....
- 38. Zijn de ouders/verzorgers van de leerling voorgelicht?
☐ nee
☐ ja, per brief
☐ ja, ze waren aanwezig op de voorlichtingsbijeenkomst
☐ anders, namelijk.....
- 39. Is er een motivatiegesprek gevoerd met de leerling?
☐ nee

- ☐ ja, individueel
- ☐ ja, in een groep
- ☐ anders, namelijk.....
- 40. Is de leerling begonnen met de ART? ☐ ja ☐ nee
Zo nee, om welke reden is de leerling niet begonnen?
- 41. Hoe schat u de motivatie van de leerling voor de ART in?
 - ☐ zeer gemotiveerd
 - ☐ gemotiveerd
 - ☐ neutraal
 - ☐ weinig gemotiveerd
 - ☐ ongemotiveerd
- 42. Als de leerling niet zou willen meedoen of zou afhaken, zou dat dan consequenties voor hem of haar hebben? ☐ ja ☐ nee
Zo ja, welke consequenties?
Is de leerling op de hoogte van deze consequenties? ☐ ja ☐ nee

Bijlage F Itemlijst interviews trainers

Programma-inhoudelijk

Integere uitvoering

- Is de uitvoering gegaan zoals de bedoeling was? (eerst open vraag; dan verder de volgende punten checken voor zover die nog niet zijn beantwoord:
 - o Hoeveel sessies heeft u gegeven? Als er minder sessies zijn gegeven dan beoogd, welke zijn dan niet gegeven?
 - o Zijn er sessies uitgevallen? Zo ja zijn die ook ingehaald?
 - o Is de planning gehaald? Zo nee wat is gewijzigd, om welke reden?
 - o Hoe vaak is de coach geweest? Was dat ook de bedoeling?
 - o Is de planning gehaald? Zo nee welke aanpassingen?
- In hoeverre is gewerkt volgens het handboek? (heeft u alles kunnen behandelen wat in het handboek staat?) Zo nee, welke aanpassingen zijn er gemaakt?
- Werden aanpassingen besproken, met wie? (collega's, GRIP, coach, anders?).
- Is duidelijk welke aanpassingen mogen en wat perse gehandhaafd moet worden?
- Wat waren knelpunten in de uitvoering? En hoe heeft u die opgelost?

Competentie van docenten

- Wat vond u van de opleiding? (kwaliteit inhoud, kwaliteit opleider, verwachtingen, moeilijk, aansluiting bij docenten, aansluiting bij problematiek). Wat vond u goed gaan en wat zou voor verbetering vatbaar kunnen zijn, volgens u?
- Had u voldoende gelegenheid om de technieken goed te leren (instructies geven, positief bekrachtigen e.d.? Mist u nog kennis of vaardigheden?
- Hoe waardeert u de coaching die u heeft gekregen (die af en toe bij u op school kwam kijken)? (kwaliteit coach, ervaring/kennis (op de drie onderdelen en didactiek), vaardigheden/contact leerlingen/ beschikbaarheid)
- Wat waren knelpunten en oplossingen in de opleiding en de coaching?

Selectie van de doelgroep

- Hoe zijn de leerlingen geworven/geselecteerd/voorgelicht? (motivatiegesprek, IRPA, aangedragen door andere docenten, welke criteria heeft u gebruikt voor de selectie)
- Hoe zijn de ouders betrokken? (brief, voorlichtingsbijeenkomst, opdrachten, IRPA)
- Wat gebeurde er als leerlingen niet wilden meedoen of ouders geen toestemming gaven? (vrijwillige deelname/drang/dwang)
- Waren er weigeraars (kenmerken, redenen, ouders/jongeren)? Had dat voorkomen kunnen worden?
- Waren er uitvallers (kenmerken, redenen, ouders/jongeren)? Had dat voorkomen kunnen worden?
- Waren er consequenties van uitval? (bv schorsing van school)
- Had u andere jongeren in de groep willen hebben dan nu het geval was? Welke groepen verwacht u in de toekomst?
- Wat waren knelpunten en oplossingen bij de selectie?

Meetinstrumenten

- Welke registraties houdt u bij/welke vragenlijsten laat u invullen? (Aanwezigheid, IRPA, leerlingevaluatie, co-trainerevaluatie, anders?). Als geen: wat is de reden?
- Wat waren knelpunten en oplossingen bij het gebruik van meetinstrumenten?
- Bent u al bij een terugkomdag (voor docenten) geweest? (is dat gepland/behoefte aan?)

Organisatorische randvoorwaarden

- Hoe is de voorlichting op uw school gegaan?
- Hoe is het contact verlopen met collega's en directeur op uw school?
- Alleen in Haarlem vragen: Hoe is het contact met HALT Kennemerland verlopen?
- Hoe is het contact met buro Grip/Stichting Goldstein verlopen?
- Hoe is het contact tussen co-trainers verlopen (samenwerking, op 1 lijn, afspraken over verdeling training)
- Waren alle randvoorwaarden aanwezig? (lokaal, dvd-speler, video, werkmappen etc.)

Motivatie & draagvlak

- Hoe was de motivatie van de leerlingen? (vooraf/tijdens)
- Hoe was de motivatie van de ouders? (vooraf/tijdens)
- Hoe was de motivatie van de omgeving (school/collega's) (vooraf/tijdens)
- Zag u leereffecten bij de leerlingen?
- Hoe vond u dit project zelf? (vooraf/tijdens) Helpt het u bij uw werk?
- Hoeveel tijd heeft het u gekost? (voorbereiding/uitvoering/overig)
- Vindt u dat de training een meerwaarde heeft (voor leerlingen/uw school/maatschappij)? (ook vergeleken met andere ervaringen?)

Tot slot

- Als u mocht beslissen wat u mocht veranderen aan de training (hoeft niet inhoudelijk te zijn, mag ook randvoorwaardelijk of in de uitvoering), wat zou dat dan zijn?
- Zou u collega's op andere scholen de ART aanraden?
- Zijn er nog andere dingen die u ons wil meegeven voor het onderzoek?

Bijlage G Gebruikte bronnen

Stichting Werken met Goldstein (2008). Aggression Replacement Training ART.

Stichting Werken met Goldstein (2009). Theoretische onderbouwing van de interventie ART. Uit: Erkenningaanvraag NJI.

Ministerie van Justitie (2009). Korte lontjes en lange tenen. Aanpak van risicogroepen voor het plegen van expressief geweld. Projectplan pijler III Programma Geweld. Den Haag: Ministerie van Justitie.

Contract tussen ministerie van Veiligheid en Justitie en scholen (2009, 2010).

[Www.goldstein.nl](http://www.goldstein.nl)

<http://www.artopschool.nl/info-voor-leerlingen>

CD ART op scholen

Bijlage H Inventarisatie van mogelijke selectie-instrumenten

Hieronder volgt een overzicht van mogelijke selectie-instrumenten; het eerste deel betreft vragenlijsten die door leerkrachten moeten worden ingevuld; het tweede deel vragenlijsten die door leerlingen worden ingevuld.

1) Selectie-instrumenten in te vullen door leerkrachten:

REPRO: Meet de mate van reactieve en proactieve agressie bij jongeren en wordt ingevuld door leerkrachten. Deze korte lijst bevat 6 vragen over reactieve en 6 vragen over proactieve agressie, op 5-puntsschaal. Validiteit, factorstructuur en betrouwbaarheid is voldoende (Hendricks e.a., 2003). Het instrument lijkt vrij veel op de IRPA.

TRF: De Teacher Report Form is een vragenlijst waarop leerkrachten vragen kunnen beantwoorden over schoolwerk, functioneren en emotionele en gedragsproblemen (Achenbach, 1991). Ook kunnen leerkrachten scores op schoolvorderingstoetsen en intelligentietests vermelden. De TRF omvat 118 probleemvragen en is geschikt voor allochtone en autochtone jeugdigen. De vragen kunnen worden geclusterd in de volgende probleemschalen: teruggetrokken/depressief, lichamelijke klachten, angstig/depressief, sociale problemen, denkproblemen, aandachtsproblemen, normafwijkend gedrag en agressief gedrag. Kwaliteit, betrouwbaarheid en normen zijn door de Cotan goed bevonden, de validiteit voldoende. Nadeel van de vragenlijst de afnametijd (20 minuten) en wordt er veel achtergrondinformatie over de leerling vereist. Voordeel is dat er ook een leerling- en ouderversie beschikbaar is (YSR en CBCL).

SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire (Treffers & van Widenfelt, 2005) is wat indirect in het meten van agressie, maar wel eenvoudig in gebruik en wordt veel gebruikt. Afname van de vragenlijst neemt 5 minuten in beslag. De SDQ wordt ook gebruikt bij delinquente jongeren. De vragenlijst bevat de volgende schalen: emotionele symptomen, gedragsproblemen, hyperactiviteit/aandachtstekort, problemen met leeftijdgenoten en prosociaal gedrag. Tevens is er een versie voor kinderen van 11 tot 16 jaar. Cotan betrouwbaarheid en begripsvaliditeit is voldoende, criteriumvaliditeit is onvoldoende vanwege te weinig onderzoek.

SEV: Sociaal-Emotionele Vragenlijst is een instrument waarmee kan worden nagegaan in hoeverre kinderen van 4 tot 18 jaar symptomen van sociaal- emotionele problematiek vertonen (Scholte en Van der Ploeg, 2007). De vier clusters van sociaal- emotionele problematiek zijn: aandachtstekort met hyperactiviteit, sociale gedragsproblematiek (waaronder o.a. agressief gedrag valt), angstig en stemmingsgestoord gedrag en autistisch gedrag. Afname wordt geïndiceerd bij kinderen die druk, agressief, oppositioneel, angstig, depressief of stereotypisch gedrag vertonen of die ernstige communicatieproblemen hebben. Cotan beoordelingen voor betrouwbaarheid en validiteit zijn goed. Afnametijd is 30 minuten.

2) Selectie-instrumenten In te vullen door leerlingen:

BDHI-D: Hiermee kan worden vastgesteld in hoeverre er sprake is van hostiliteit en de neiging tot het vertonen van agressief gedrag (Lange, 2005). Het instrument wordt vaak bij studenten afgenomen en kan eenvoudig worden ingevuld. Het zou een geschikt instrument kunnen zijn na eventuele aanpassing voor middelbare scholieren.

SDQ: zie selectievragenlijsten voor leerkrachten.

YSR: De Youth Self Report is een gedragsvragenlijst die betrekking heeft op vaardigheden en emotionele en gedragsproblemen (Achenbach, 1991). Met de YSR kan de visie van de jongere zelf op het eigen probleemgedrag en de eigen vaardigheden in kaart worden gebracht. De YSR kan afgenomen worden bij kinderen van 11-18 jaar. De vragen meten dezelfde probleemschalen als bij de TRF. Kwaliteit, betrouwbaarheid en normen zijn door de Cotan in 1999 goed bevonden, de validiteit voldoende.

CBSA: De Competentie-belevingsschaal voor Adolescenten brengt bij kinderen van 12 tot 18 jaar emotionele- en/of gedragsproblemen in kaart (Treffers e.a., 2002). De CBSA geeft een indruk van de wijze waarop de jongere zichzelf ervaart en hoe hij zijn eigen vaardigheden en adequaatheid op een aantal relevante levensgebieden inschat. De 35 items van de CBSA zijn onder te verdelen in zes subschalen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding en gevoel van eigenwaarde. Afname duurt tien tot twintig minuten. De Cotan heeft de betrouwbaarheid als voldoende beoordeeld, de normen en begripvaliditeit als goed. Criteriumvaliditeit is echter onvoldoende vanwege het gebrek aan onderzoek.

Volgens de makers van de ART is het beter om de drie componenten met aparte instrumenten te meten. Sociale vaardigheden kunnen gemeten worden door leraren en leerlingen SDQ. Moreel Redeneren aan de hand van de Social-moral Reflection Measure- Objective Short Form (SRM-OSF, Brugman e.a., 2007). Voor Boosheidscontrole de TRF en YSR. Of SIPI voor delinquente jongeren (Nas e.a., 2005); 8 vignetten met 5 vragen over ieder vignet, zoals 'Hoe voel jij je wanneer dit gebeurt?' en 'Wat zou jij doen?' Nadeel hiervan is echter dat de afname veel tijd kost.

Daarnaast is er een checklist om ART-vaardigheidstekorten te meten, de WSART-CL. Deze wordt bij jeugdige delinquenten gebruikt. Het betreft een opsomming van de vaardigheden die binnen de SOVA worden getraind, aangevuld met items uit de Washington State Juvenile Court Assessment, een risicotaxatie-instrument. Deze wordt gescoord door een beoordelaar die informatie verkrijgt bij verschillende informanten (ouders en jongeren zelf). Het nadeel is dat er veel naar crimineel gedrag wordt gevraagd en slechts een klein deel over agressie gaat. Deze lijst lijkt dan ook niet geschikt.

Bijlage I Begeleidingscommissie

Universiteit Groningen:

Prof.dr. T. Zandberg (voorzitter)

Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum, ministerie van Veiligheid en Justitie:

Dr. C.N. Nas (projectbegeleider)

Dr. F. van der Velden (eerste fase van het onderzoek)

Dr. M.M. Kempes (tweede fase van het onderzoek)

Ministerie van Veiligheid en Justitie, Directie Sanctie- en Preventiebeleid:

Ir. P. Looman (eerste fase van het onderzoek)

Mr. F. van Randwijck (tweede fase van het onderzoek)

Bijlage J

Over de auteurs

Drs Janine Plaisier is sociaal psycholoog. Zij werkte voor de Faculteit Psychologie van de Universiteit van Amsterdam, het WODC, het ministerie van Veiligheid en Justitie en Reclassering Nederland. Zij was plaatsvervangend manager van het programma Terugdringen Recidive van het ministerie van Veiligheid en Justitie en projectleider van de werkgroep Interventies, die de Erkeningscommissie Gedragsinterventies Justitiabelen in leven riep. In 2006 richtte zij Impact R&D op, een onderzoek- en adviesbureau dat is gespecialiseerd in het ontwikkelen en evalueren van methoden voor gedragsverandering van moeilijke groepen. Impact heeft een internationaal kennisnetwerk met deskundigen uit Nederland, Canada, het Verenigd Koninkrijk en Scandinavië, die ingehuurd worden per project. Impact R&D heeft diverse plan- en procesevaluaties uitgevoerd op het gebied van de reclassering, het gevangeniswezen en de politie.

Drs Jenneke van Ditzhuijzen is cum laude afgestudeerd in de psychonomie. Zij heeft diverse onderzoeken uitgevoerd gericht op gedragsverandering van delinquenten, sociale integratie en gezondheid van onder andere druggebruikers en sexwerkers. Daarnaast heeft ze onder andere ervaring als docent onderzoeksvaardigheden aan de Universiteit van Amsterdam, als sociotherapeut in forensisch psychiatrische instellingen en als trainer sociale vaardigheden. Zij zit momenteel in het derde jaar van haar promotie-onderzoek over de psychosociale gevolgen van abortus aan de Universiteit Utrecht.

Dr. Daphne Wiersema studeerde cum laude af als sociaal psycholoog. Zij promoveerde in 2009 aan de Universiteit van Amsterdam op onderzoek naar zelfwaardering en attitudes; de manier waarop mensen omgaan met informatie die in strijd is met een persoonlijk belangrijke overtuiging. Naast haar wetenschappelijke onderzoekservaring heeft zij ervaring opgedaan als marktonderzoeker bij Bureau Veldkamp en is zij docent en coach. Daphne is als redacteur verbonden aan het interdisciplinaire *Journal of Social Sciences* dat wordt uitgegeven door United Academics; een platform dat de kloof tussen wetenschap en maatschappij wil dichten en kruisbestuiving tussen verschillende disciplines wil stimuleren.