

## Interventie

# Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)

---

## Erkenning

Erkend door deelcommissie Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 7 september 2023

Oordeel: Effectief volgens sterke aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: van Overveld (24 mei 2023).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van [www.nji.nl/jeugdinterventies](http://www.nji.nl/jeugdinterventies).

# Inhoud

<b>Samenvatting .....</b>	<b>4</b>
Doelgroep .....	4
Doel .....	4
Aanpak .....	4
Materiaal .....	4
Onderbouwing .....	4
Onderzoek.....	4
<b>1. Uitgebreide beschrijving.....</b>	<b>6</b>
1.1 Doelgroep .....	6
1.2 Doel.....	6
1.3 Aanpak.....	7
<b>2. Uitvoering.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Onderbouwing .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Onderzoek .....</b>	<b>21</b>
4.1 Onderzoek naar de uitvoering .....	21
4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten .....	22
<b>5. Samenvatting Werkzame elementen .....</b>	<b>30</b>
<b>6. Aangehaalde literatuur .....</b>	<b>31</b>

# Samenvatting

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een universeel preventieprogramma waarmee scholen de sociaal-emotionele competenties van hun leerlingen (4-12 jaar) kunnen vergroten om zo gedragsproblemen te voorkomen. Voor elke leeftijdsgroep zijn lessen ontwikkeld. Naast de lessen zijn er tal van materialen die het mogelijk maken om het geleerde toe te passen in alledaagse situaties. Vanaf de kleuterjaren tot en met groep 8 staan vier thema's centraal:

1. Zelfbeeld (Wie ben ik en hoe waardeer ik mijzelf?).
2. Zelfcontrole (Hoe ga ik om met heftige emoties?).
3. Emoties (Hoe voel ik mij en hoe voelt de ander zich?).
4. Probleem oplossen (Hoe kunnen we op een constructieve wijze een probleem oplossen?).

Scholen die met het leerplan willen gaan werken volgen voorafgaand aan de invoering een training.

## Doelgroep

Het programma richt zich op kinderen van 4 tot en met 12 jaar in het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs.

## Doel

Het PAD-leerplan heeft als hoofddoel om de sociaal-emotionele competenties bij kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar te vergroten om zo gedragsproblemen te voorkomen.

## Aanpak

PAD is een preventieprogramma. Voor elke groep zijn lessen beschikbaar. PAD bestaat uit 161 klassikale lessen die verdeeld over acht leerjaren worden aangeboden. Gemiddeld wordt er 1 of 2 maal per week een les gegeven van 30-45 minuten. Daarnaast is er dagelijks tijd voor de verwerking van het geleerde.

## Materiaal

PAD heeft materialen voor de leerling (handpoppen, emotiekaartjes) en materialen voor de leerkracht (algemene handleiding, een werkboek per leerjaar, digitale bestanden met werkbladen en emotieplaten).

## Onderbouwing

PAD is gebaseerd op het ABCD-model of Development (Kusche & Greenberg, 1994). Volgens dit model ontwikkelen mensen zich optimaal als er integratie plaatsvindt van gevoelens, gedrag en cognitie (**A**ffective- **B**ehavior-**C**ognitive). Die integratie is een levenslang en dynamisch proces (**D**ynamic).

De principes van het ABCD-Model zijn in de opbouw van het leerplan en in de ordening en inhoud van de lessen per leerjaar steeds duidelijk waarneembaar. Door een langdurig, systematisch en hiërarchisch opgebouwd leerplan (**D**ynamic; **D**evelopment) leren kinderen op zelfverzekerde wijze gevoelens te verwoorden (Affective), hun eigen gedrag onder controle te houden (Behavioral) en zelfstandig hun problemen op te lossen (Cognitive).

## Onderzoek

Een implementatieonderzoek binnen het basisonderwijs toont effecten op emotiebegrip en op ADHD, oppositioneel gedrag en gedragsproblemen (Paulussen, 2008).

Louwe en Van Overveld (2008) melden dat PAD in het basisonderwijs en speciaal onderwijs de agressie van jongens deed afnemen. Gooren (2012) meldt dat sociaal-emotionele competenties van kleuters verbeteren door PAD-lessen. Korpershoek et al. (2014) tonen in een onderzoek naar klassenmanagement aan dat PAD bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Haster et al. (2015) vond dat de combi PAD-Taakspel effectief was in het terugdringen van gedragsproblematiek. PAD blijkt niet van invloed op het terugdringen van pestgedrag (Orobio de Castro, 2018).

# 1. Uitgebreide beschrijving

## 1.1 Doelgroep

### Uiteindelijke doelgroep

Het programma richt zich op alle kinderen van 4 tot 12 jaar in het regulier en speciaal basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs binnen een Regionaal Expertise Centrum.

### Intermediaire doelgroep

Er is geen intermediaire doelgroep.

### Selectie van doelgroepen

PAD is een universeel preventieprogramma dat in ieder schooltype kan worden toegepast (basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs) en waar alle leerlingen aan meedoen. Er zijn geen contra-indicaties.

### Betrokkenheid doelgroep

De uiteindelijke doelgroep is niet direct betrokken geweest bij de (door)ontwikkeling van de interventie.

Bij de diverse herzieningen van het leerplan zijn wel steeds leraren gevraagd als adviseur en mede-ontwikkelaar. Zij worden gezien als experts die de stem van de leerling uitstekend kunnen verwoorden.

Bij inhoudelijke herzieningen in 2005 en 2018 zijn leraren bevraagd op hun mening over de lessen en het gebruik van de materialen in de dagelijkse praktijk. De antwoorden van de leraren zijn verwerkt en hebben geleid tot actualisatie van de handleiding en de lessen.

Zo zijn in de versie van 2018 alle oude illustraties vervangen door meer eigentijdse illustraties. Ook de tekeningen op de emotiekaartjes zijn vernieuwd. Verder zijn op verzoek van leraren de emotiekaarten, werkbladen en de illustraties gedigitaliseerd zodat deze ook op een digibord kunnen worden gebruikt.

## 1.2 Doel

### Hoofddoel

Het PAD-leerplan heeft als hoofddoelstelling: de sociaal-emotionele competenties bij kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar te vergroten om zo gedragsproblemen te voorkomen.

Vanuit dit hoofddoel formuleren de ontwikkelaars een afgeleid hoofddoel:

Het bevorderen van onderwijskundige en opvoedkundige processen in de groep.

### Subdoelen

Om het hoofddoel te bereiken wordt in de lessen van de groepen 1 tot en met 8 gewerkt aan subdoelen. Deze subdoelen zijn bedoeld voor alle leerlingen en zij moeten aan het eind van groep 8 zijn behaald.

1. De leerlingen hebben zelfcontrole: zij leren zichzelf te kalmeren voordat ze handelen, ook wanneer ze van streek zijn of geconfronteerd worden met een moeilijke situatie.

2. De leerlingen hebben een gevoel van eigenwaarde. Hun zelfvertrouwen neemt toe en ze ontwikkelen vaardigheden als het geven en ontvangen van complimenten.
3. De leerlingen herkennen (lichamelijke) gewaarwordingen als gevoelens en leren met welke woorden zij die gevoelens kunnen benoemen.
4. De leerlingen weten dat nare gevoelens tot probleemsituaties kunnen leiden.
5. De leerlingen kunnen hun gedrag door middel van taal sturen. Zij kunnen zichzelf bijvoorbeeld opdrachten geven als: 'Eerst rustig worden en even wachten: tel tot 10'.
6. De leerlingen kunnen over hun gevoelens communiceren en discussiëren met anderen.
7. De leerlingen zien en begrijpen verschillen en overeenkomsten tussen gevoelens, reacties en standpunten van henzelf en van anderen.
8. De leerlingen zien de relatie tussen oorzaak en gevolg, waardoor ze zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen gedrag.
9. De leerlingen weten en begrijpen dat hun gedrag anderen beïnvloedt.
10. De leerlingen kennen nieuwe woorden die betrekking hebben op logisch denken en probleemoplossen. Ze begrijpen de woorden en kunnen ze toepassen.
11. De leerlingen kennen de stappen die nodig zijn bij het oplossen van problemen en kunnen deze toepassen.
12. De leerlingen herkennen problemen en conflicten in sociale interacties.
13. De leerlingen hebben vaardigheden in het voorkomen en/of oplossen van problemen en conflicten in sociale interacties.
14. De leerlingen zijn gemotiveerder en creatiever: ze worden zich meer bewust van hun positieve gevoelens en eigenschappen, en kunnen deze beter inzetten.

PAD kent geen eigen leerlingvolgsysteem. Scholen krijgen tijdens de teamtraining het advies om jaarlijks een evaluatievergadering te houden waarin teruggeblikt wordt op het schooljaar. Er wordt dan besproken in hoeverre de hoofd- en subdoelen zijn bereikt.

Naast het hoofddoel en de subdoelen kent het leerplan ook lesdoelen. In iedere les worden een of meerdere van deze lesdoelen uitgewerkt. De lesdoelen zijn afgeleid van de subdoelen en zij geven de leraar sturing wat er aan het eind van de les bereikt moet zijn. Deze lesdoelen worden met de leerlingen besproken. Als de leraar bemerkt dat het lesdoel niet is behaald, kan hij in een volgende les bepaalde lesonderdelen herhalen.

## **1.3 Aanpak**

### **Opzet van de interventie**

Leraren werken als volgt met het PAD-leerplan:

1. Zij geven klassikale lessen die gerelateerd zijn aan vier thema's die elk jaar terugkeren: zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen;
2. Zij organiseren specifieke PAD- activiteiten die de generalisatie van het geleerde bevorderen.

Ad 1.

Het PAD-leerplan kent in totaal 161 klassikale lessen die verdeeld over acht leerjaren worden aangeboden.

De lessen zijn bedoeld voor alle leerlingen in de klas. Er wordt 1 maal per week een les gegeven met een lesduur van 30-45 minuten. De les bevat voldoende aanknopingspunten om in dezelfde week eventueel een tweede les te geven.

De lessen zijn in de werkboeken voor de leraar gedetailleerd uitgewerkt. Bij een lesbeschrijving worden de volgende onderdelen beschreven:

- Inhoud: korte beschrijving van wat er aan bod komt;
- Doel: een of meerdere lesdoelen waaraan gewerkt wordt tijdens deze les;
- Materiaal: materialen die tijdens de les gebruikt worden;
- De introductie van de les door de leraar;
- Opdrachten voor de leerlingen;
- Soms worden er ook tips of extra informatie gegeven;

Ad 2.

Naast de lessen is er dagelijks tijd voor de generalisatie van het geleerde: het gaat om 10-20 minuten per dag (de generalisatie wordt onder 'Inhoud van de interventie' uitgewerkt).

### **Inhoud van de interventie**

#### **De klassikale lessen**

Het leerplan is, afgestemd op de leeftijd van de kinderen, hiërarchisch opgebouwd: in de groepen 1 t/m 3 ligt de nadruk op het leren van zelfcontrole, in de middenbouw (groep 4 t/m 6) staat vooral het omgaan met gevoelens centraal en bij de groepen 7 en 8 gaat het vooral over probleem oplossen.

Daarnaast kent PAD ook een cyclische opbouw: onderwerpen die in een lager leerjaar zijn aangeboden, komen in een volgend leerjaar op een abstracter niveau terug.

Het is de bedoeling dat alle lessen en activiteiten uit de map worden uitgevoerd. Als een leraar toch besluit om een activiteit over te slaan dan moet goed in de gaten worden gehouden of met het aangepaste lesaanbod het lesdoel wordt behaald.

#### *Zelfbeeld*

De lessen die gericht zijn op het zelfbeeld zijn vooral terug te vinden in de lesmappen voor de groepen 1 - 3. In deze lessen gaat het met name over aardige dingen zeggen tegen anderen en jezelf. Er wordt veel gesproken over en geoefend met het geven en ontvangen van complimenten. Deze lessen worden in de hogere leerjaren regelmatig herhaald.

Bij de jongere leerlingen worden vooral complimenten besproken die betrekking hebben op uiterlijk of materieel bezit, zoals het hebben van een mooie trui of een horloge.

Bij de oudere leerlingen gaat het meer over de vaardigheden van een ander persoon (mooi zingen, goed voetballen) en de persoonlijke kwaliteiten van de ander (behulpzaam, gul, spontaan).

#### *Zelfcontrole*

Het principe van de zelfcontrole wordt in de groepen 1 tot en met 3 aan de hand van dierenverhaaltjes geïntroduceerd. Hoofdpersoon is een schildpadje dat door zijn impulsieve gedrag steeds in de problemen komt. Dit verhaaltje wordt in diverse



varianten aangeboden, daarbij steeds verwijzend naar het effect van reacties als weglopen voor een probleem of het impulsief reageren op een frustratie.

Bij de jongste kinderen wordt dit verhaal door de leerkracht gevisualiseerd met behulp van onder meer handpoppen. Door middel van rollenspellen, kringgesprekken en creatieve verwerking wordt kinderen de moraal van het verhaaltje duidelijk gemaakt ('Eerst denken voor je handelt').

Het gaat bij de zelfcontrole niet om agressiebeheersing, maar om bewustwording van een zelfervaren probleem (en daarmee van een onprettig gevoel), het zelfstandig leren herkennen van het keuzemoment voor gedragsalternatieven en het vervangen van een ingeslepen impulsieve reactie door nieuw gedrag: *stop, word rustig en denk na*. Bij de oudere leerlingen wordt dit nader besproken aan de hand van alledaagse problemen en dilemma's.

### *Emoties*

Gedurende de gehele looptijd van het programma spelen emotiewoorden een belangrijke rol. De gedachte hierachter is dat leerlingen hun innerlijke gevoelswereld verbaal moeten kunnen uiten.

Emoties worden besproken aan de hand van verhaaltjes, vertelplaten en zelfervaren situaties van kinderen en van de leraar. Dat gevoelens in intensiteit kunnen verschillen wordt gevisualiseerd met behulp van een 'gevoelsthermometer'. Zo zijn *geprikeld, boos, kwaad*, en *woedend* een in sterkte oplopende reeks van een en dezelfde basisemotie. Ook wordt aandacht besteed aan de manier waarop gedrag en gevoelens elkaar kunnen beïnvloeden. Dit wordt geïllustreerd met behulp van lessen over goede en slechte manieren.

Het inschatten van hoe een ander de situatie beleeft, komt uitgebreid aan de orde. De mogelijkheden en de beperkingen van het interpreteren van lichaamstaal van de ander, het zich proberen te verplaatsen in de gedachten van de ander en het rechtstreeks navragen van andermans gevoelens komen in een aantal lessen herhaaldelijk naar voren.

In onderstaand overzicht is te zien welke woorden in welke jaargroep worden aangeboden.

1-2: Blij, boos, verdrietig, angstig/bang, gefrustreerd, kalm/ontspannen, trots, opgewonden, moe.

3: Prettig, geprikeld, woedend.

4: Veilig, niet op je gemak, doodsbang, verbaasd, verwacht, leuk vinden, houden van, hekel hebben aan, walgelijk, geweldig, nieuwsgierig, geïnteresseerd, verveeld, teleurgesteld, hoopvol, beschaamd, schuldig, verward, bezorgd, zelfverzekerd, zenuwachtig.

5: Eenzaam, verlegen, pijnlijk, vernederd, jaloers, tevreden.

6: Hebberig, egoïstisch, gul, boosaardig, afgewezen, buitengesloten, haatdragend, vergevingsgezind.

7-8: Herhaling en uitbreiden met woorden die leerlingen zelf aandragen.

### *Probleem oplossen*

In de loop van het leerplan hebben leerlingen al kennis gemaakt en gewerkt met het stoplicht ('stop-denk-doe'). Het stoplicht is in feite een eenvoudig model voor probleem oplossen.

In de groepen 6, 7 en 8 wordt het probleem oplossen in een elftal deelvaardigheden uiteengehaald en stap-voor-stap geoefend.

Eerst wordt er met hypothetische en weinig gecompliceerde voorbeelden gewerkt. Later worden er complexere situaties uit de dagelijkse praktijk besproken.

### **De generalisatie**

#### *- Het PAD-kind van de dag*

Alle kinderen in de groep komen aan de beurt om gedurende één dag in het middelpunt van de belangstelling te staan. De leerkracht en de klasgenoten zijn die dag extra alert op de positieve kwaliteiten van het "PAD-kind" en vertalen dit in complimentjes. De dag wordt afgesloten met een 'complimentenrondje' waarbij het kind van klasgenootjes en de leraar complimenten ontvangt. Het kind complimenteert ook zichzelf. De complimenten worden genoteerd op de zogenaamde complimentenlijst. De lijst mag mee naar huis worden genomen.

Dit onderdeel beoogt de vorming van een positiever zelfbeeld te bewerkstelligen.

#### *- Het 'padden'*

In het Pad-leerplan krijgen leerlingen les over zelfcontrole. Door middel van een schildpadhandpop wordt leerlingen geleerd om je net als de schildpad even terug te trekken als je te geëmotioneerd raakt. Dit leren kalmeren wordt in het leerplan 'padden' genoemd. Het 'padden' kent diverse uitwerkingen:

- In de onderbouw: Als je voelt dat je erg boos of verdrietig wordt, gebruik je de drie stappen van het kalm worden

1 Zeg STOP tegen jezelf

2 Haal diep adem

3 Praat erover met de juf/meester

(Tijdens stap 1 en 2 houden de leerlingen de armen kruislings voor de borst. Dit is het 'padden').

Binnen de veilige klassensituatie worden de kinderen gestimuleerd om het 'padden' enkele weken op een zelf ervaren probleem te oefenen. De leerkracht prijst deze reactie systematisch en gaat met het betreffende kind in gesprek.

De leraar heeft een voorbeeldfunctie en zal op diverse momenten van de dag alert moeten zijn om bij zelf ervaren probleempjes het 'padden' te tonen en het proces te verwoorden van rustig worden, de situatie analyseren, alternatieven afwegen en een keuze maken.

- Vanaf groep 3 wordt kinderen geleerd dat je ook kunt 'padden' door op een *nadenkplek* over je probleem na te denken. Deze nadenkplek kan een stoeltje in de klas zijn of een bankje op het schoolplein. In feite wordt kinderen geleerd om een time-out te nemen voordat een probleem escaleert.

Het kalmeren wordt nu ook gekoppeld aan een afbeelding van een stoplicht. Het stoplicht is een visualisatie van een eenvoudig probleem oplosmodel.

Rood: stop, word rustig

Oranje: wat is er aan de hand?

Groen: probeer je oplossing uit

#### *- Gebruik emotiekaartjes*

De kinderen kunnen op verschillende momenten van de dag door middel van 'emotiekaartjes' hun gevoelens uiten en eventueel kort bespreken.

Iedereen is in het bezit van een doosje met daarin 24 verschillende emoties. Drie of vier keer per dag zetten leerlingen een emotiekaartje in een houdertje neer. Het emotiekaartje weerspiegelt de gevoelstoestand. De kaartjes zijn voor de leraar aanleiding om een klassengesprek over emoties te organiseren. De leraar heeft zelf ook een setje met emotiekaartjes en leerlingen kunnen dus ook hun meester of juf bevragen.

*- Het probleemoplossen*

Bij het onderdeel 'padden' kwam het stoplichtmodel al ter sprake. Het stoplicht model is een praktische uitwerking van de lessen over probleem oplossen.

Een andere uitwerking is het bespreken van reële probleemsituaties die de kinderen meemaken of meegemaakt hebben. Zo is er bijvoorbeeld een 'vraag en antwoord doos' of 'oplosbox' waarin kinderen een briefje met een eigen probleem kunnen doen, die ze graag met de klas of alleen met de leraar zouden willen bespreken.

## 2. Uitvoering

### Materialen

De volgende concrete materialen zijn beschikbaar:

- Zeven werkboeken met lessen. Deze zijn voor de leraar bedoeld.
- PAD handpoppen (schildpadden: 1 groot, 1 klein). Deze worden gebruikt in de onderbouw ter ondersteuning van de theorie over zelfcontrole.
- Emotiekaartjes voor de leerlingen. Deze kaartjes worden dagelijks gebruikt door de leerlingen vanaf groep 3.

Materialen die als download worden aangeboden:

- Een algemene handleiding.
- Een emotie-klassenset met platen op A4-formaat. Deze platen kunnen in het lokaal worden opgehangen.
- Stickervellen met emotiekaartjes.

De materialen zijn niet vrij verkrijgbaar, maar ze zijn na afronding van de teamcursus te bestellen via de PAD-website.

Bij sommige lessen wordt de leraar gevraagd om werkbladen voor de leerlingen te kopiëren. Deze werkbladen zijn opgenomen in de werkboeken en ook digitaal beschikbaar.

In het katern voor de leraar staan suggesties voor het maken van extra materiaal, zoals een stoplicht of een gevoelsthermometer.

In het leerplan is ook informatiemateriaal voor ouders te vinden. Er zijn voorbeeldbrieven die mee naar huis gegeven kunnen worden en er is tekst voor een informatieboekje beschikbaar.

Er zijn geen materialen voor werving of evaluatie. Op de website van de HU kan men wel meer informatie vinden over het leerplan.

### Locatie en type organisatie

-PAD betreft een basisvoorziening voor alle kinderen.

-PAD is een schoolprogramma en wordt uitsluitend klassikaal door een geschoold schoolteam aangeboden.

-De interventie wordt in de klas uitgevoerd door de eigen leerkracht.

### Opleiding en competenties van de uitvoerders

Het Seminarium voor Orthopedagogiek in Utrecht biedt een teamgerichte PAD-cursus aan schoolteams aan.

Leraren op de school zijn dan ook de uitvoerders. Deze leraren dienen bevoegd te zijn om les te geven. Naast hun onderwijsbevoegdheid wordt van de leraren gevraagd om in de PAD teamcursus de volgende competenties te verwerven of te versterken:

- Gesprekken voeren met kinderen over emoties en gedrag.
- De eigen emoties kunnen en durven uiten in de klas.
- Voorbeeldgedrag tonen m.b.t. het omgaan met heftige emoties (zelfcontrole)
- In staat zijn complimenten te geven en te ontvangen.
- In staat zijn om de lesinhoud te vertalen naar de lespraktijk van alledag.

In de training, die 4 dagdelen duurt, worden vier belangrijke onderwerpen van PAD theoretisch uitgediept (zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen). Daarnaast wordt in de teamtraining besproken en geoefend hoe de theorie in de lessen en in de praktijk van alledag kan worden toegepast.

De PAD-trainers hebben minimaal een universitaire masteropleiding. Zij zijn werkzaam als hogeschooldocent bij het Seminarium voor Orthopedagogiek (Hogeschool Utrecht). Zij zijn theoretisch geschoold door C.W. van Overveld, senior PAD-docent. Daarnaast hebben alle PAD-trainers minimaal één keer een teamcursus van een ervaren collega-docent bijgewoond.

### **Kwaliteitsbewaking**

Het PAD-leerplan (Greenberg, Kusche, Calderon & Gustafson, 1987;2005) is niet vrij verkrijgbaar. Als uitdrukkelijke voorwaarde voor invoering hebben de Amerikaanse ontwikkelaars van het leerplan gesteld dat scholen die het programma willen gebruiken op teamniveau nascholing moeten volgen.

Het Seminarium voor Orthopedagogiek biedt, als enige licentiehouders voor het Nederlandse taalgebied, de PAD-cursus aan en zij verzorgt desgewenst op maat praktijkbegeleiding (coaching van leraren, observaties van PAD-lessen, begeleiden van de stuurgroep die Pad invoert etc.).

In de nascholingscursus, die gedeeltelijk kan worden afgestemd op de specifieke wensen van schoolteams, wordt ingegaan op de opbouw en de inhoud van het leerplan. Daarnaast zijn de omgangsstijl van leraren en het pedagogisch concept dat ten grondslag ligt aan PAD belangrijke onderdelen. De in de cursus verworven kennis, de vaardigheden en de attitude van leraren, zoals die zowel in de PAD-lessen als daarbuiten in praktijk moeten worden gebracht, moeten dan door middel van de praktijkbegeleiding worden aangescherpt.

Na afloop van de teamcursus vult de school een evaluatieformulier in. De trainer gebruikt de gegevens om de training te verbeteren.

De PAD-trainers worden getraind in de achtergronden en praktijk van het leerplan. Daarnaast is er een maal per jaar een intervisiebijeenkomst.

### **Randvoorwaarden**

De directie van de school die PAD invoert, stelt uit de medewerkers van de school een stuurgroep samen. Deze stuurgroep bestaat over het algemeen uit leraren, een intern begeleider of gedragsspecialist en een directielid. De stuurgroep wordt begeleid door de PAD-trainer van het Seminarium voor Orthopedagogiek.

Samen bereiden zij de teamscholing als ook de schoolspecifieke implementatie van het leerplan voor. De stuurgroep zal actief blijven zolang het proces van implementatie loopt.

De school zal bij aanvang van het traject een deel van het schoolbudget moeten reserveren voor de training en de aan te schaffen materialen. De PAD-trainer kan berekenen hoe groot dit budget zal moeten zijn. De startkosten van een PAD-traject zijn relatief hoog; daarna zijn de kosten te verwaarlozen.

De individuele teamleden van een school moeten bereid zijn om gezamenlijk de onderwijsvernieuwing in te voeren.

De school zal tijd moeten reserveren in het weekrooster. Naast de lestijd zal er ook tijd moeten zijn om aandacht te geven aan generalisatieactiviteiten.

## Implementatie

### 1. Oriëntatie

- De school oriënteert zich op het programma door middel van de kennis die online beschikbaar is, o.a. in de Databank Effectieve Jeugdinterventies of op de website van de Gezonde School.
- De school nodigt een PAD-trainer uit om in het schoolteam een presentatie te geven over het PAD-leerplan.
- Het team kiest bewust en liefst met volledige consensus voor invoering van PAD.

### 2. Training

- Het Seminarium voor Orthopedagogiek verzorgt een tweedaagse training voor het gehele schoolteam.
- Met de stuurgroep worden afspraken gemaakt over de invoering van het leerplan.

### 3. Invoering

- De school gaat het leerplan geleidelijk invoeren. De aanwijzingen in de handleiding voor leraren kunnen daarbij als hulp dienen, vooral als er halverwege het jaar wordt gestart.
- De school verstrekt schriftelijke informatie aan ouders en zij organiseert een of meerdere informatiebijeenkomsten voor ouders.

### 4. Borging

- Na ongeveer een half jaar is er een terugkombijeenkomst. In deze bijeenkomst worden de eerste ervaringen uitgewisseld en beantwoordt de PAD-trainer de vragen die in het team leven.
- De school voert de interventie uit zoals bedoeld. De stuurgroep waakt over de voortgang en organiseert regelmatig intervisiebijeenkomsten.
- De school organiseert informatiebijeenkomsten voor ouders en/of ouders worden uitgenodigd een PAD-les in de klas bij te wonen.

## Kosten

De kosten van de interventie bestaan uit twee delen: training en materiaal.

### Training:

De training bestaat over het algemeen uit een traject van 20 uur met daarin een informatiebijeenkomst, twee trainingdagen en een terugkombijeenkomst. De kosten hiervoor bedragen ongeveer 5400 euro. Dit bedrag hangt samen met de uurtarieven van de Hogeschool Utrecht. De tarieven kunnen jaarlijks worden gewijzigd.

### Algemene materiaal kosten\*:

- Het PAD-leerplan bestaat uit 7 werkboeken (groep 1-2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8): 350 euro.
- Een los werkboek: 50 euro.
- Leerlingenset emotiekaartjes: 10 euro.
- Diverse downloads: gratis.

De school schaft zelf op internet een serie handpoppen aan. De PAD-trainer geeft hierin advies.

Rekenvoorbeeld voor invoering van PAD op een basisschool met 8 groepen, 12 leraren en 185 kinderen.

- Teamtraining: € 5400,00 (vrij van BTW).
- Werkboeken voor 8 groepen: € 400.00
- 197 doosjes met emotiekaartjes: € 1970.00
- Diverse handpoppen: ongeveer € 200.00
- Totaal: € 7970.00

Na de start zijn er geen hoge kosten meer. De school kan naar eigen inzicht en behoefte werkbladen uit de werkboeken kunnen kopiëren voor de leerlingen.

\* Prijspeil 2022

### 3. Onderbouwing

#### Probleem

Het speciaal onderwijs kent kinderen met een tekort aan sociale vaardigheden, met een laag gevoel van welbevinden en met weinig vertrouwen het eigen functioneren (Ledoux, Roeleveld, Van Langen & Smeets 2012). Ook in het reguliere basisonderwijs zijn gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen geen uitzondering (Bijstra, De Boer, Emans, van der Hoeven, Post, Tenback & Wally, 2019; Boer et al., 2022; Scholte & Van der Ploeg, 2006, 2017).

Een groot aantal kinderen reageert te impulsief. Daardoor kiezen ze vaak het verkeerde. In een aantal gevallen reageren kinderen reactief dan wel proactief agressief (Deschamps, Verhulp, De Castro & Matthys, 2018; Louwe & Van Overveld, 2008; Orobio de Castro, 2004; Van der Ploeg, 2014; 2019).

Heel vaak hebben kinderen met een achterblijvende sociaal-emotionele ontwikkeling weinig kennis van gevoelswoorden, waardoor ze beperkt zijn in hun uitdrukkingsvaardigheden (Brackett, 2019; Orobio de Castro, 2000; Louwe & Van Overveld, 2008).

Het is belangrijk om kinderen handvatten te geven om om te gaan met moeilijke situaties in het persoonlijk en schoolse leven. Dit heeft voornamelijk te maken met het idee dat we onze kinderen een serie sociaal-emotionele levensvaardigheden moeten aanleren om problemen op latere leeftijd te voorkomen (National Association of State Boards of Education, 2013; Pharos & Trimbos-instituut, 2014; Position Paper, 2022).

De wijze waarop jeugdigen geholpen kunnen worden is divers. De laatste jaren lijkt er inzicht ontstaan dat we vooral moeten inzetten op preventie van problemen in plaats van achteraf oplossen van wat er fout is gegaan (DeKlerck, 2011; Pharos & Trimbos-instituut, 2014; Position Paper, 2022). De Onderwijsraad (2010) pleit voor een gelaagde zorgstructuur. Dit houdt o.a. in dat scholen zorgen voor een helder pedagogisch klimaat waarin gewenst gedrag wordt vastgesteld, geoefend en beloond.

De bevindingen en schattingen over de prevalentie van problemen op het gebied van gedrag en/of sociaal-emotionele ontwikkeling blijken over het algemeen sterk uiteen te lopen: 2 tot 35% (Van der Ploeg, 2019). Dat verschil heeft o.a. te maken met de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd.

In 2021 rapporteert 16% van de basisschoolleerlingen in het onderzoek HBSC (Boer et al.) een laag niveau van welbevinden. Vooral meisjes geven aan het moeilijk te hebben.

Volgens het CBS (2021) kregen zo'n 430.000 jongeren in 2020 enigerlei wijze een vorm van jeugdzorg. De omvang de groep kinderen en jongeren met een opeenstapeling van problemen wordt al decennia lang geschat op 10-15% (Onderwijsraad, 2010).

#### Oorzaken

Als er vanuit wordt gegaan dat sommige leerlingen zich op sociaal-emotioneel gebied problematisch ontwikkelen dan kan daar niet één oorzaak voor worden aangewezen. Er is altijd sprake van een samenhang van risicofactoren.

Risicofactoren voor het ontstaan van gedragsproblemen (Evidence-based Prevention and Intervention Support Center, z.j.) zijn onder andere:



- Zwakke probleemoplossende vaardigheden
- Zwakke sociale vaardigheden
- Antisociaal gedrag, ontstaan op vroege leeftijd, persistent aanwezig
- Slechte schoolprestaties (taal, lezen)
- Weinig inzet en interesse t.a.v. schoolse zaken
- Positieve instelling t.o.v. antisociaal gedrag ('geweld goedpraten')

Naast risicofactoren spelen ook beschermende factoren een rol. Men kan zich de vraag stellen in hoeverre er in het leven van een leerling sprake is van een groot aantal beschermende factoren als tegenwicht voor het aantal risicofactoren.

Beschermende factoren (Ince, Van Yperen & Valkestijn, 2018; Evidence-based Prevention and Intervention Support Center, z.j.;) die bijdragen aan het voorkomen van gedragsproblemen zijn onder andere:

- Sociale binding: warme, ondersteunende, affectieve relaties met het gezin en andere volwassenen in de omgeving en de binding/hechting die op jonge leeftijd met ouders en andere verzorgers ontstaat.
- Prosociale normen: duidelijke normen en waarden voor positief gedrag en heldere regels en grenzen.
- Erkenning en waardering voor positief gedrag: positieve bekrachtiging.
- Steun van belangrijke volwassenen in de omgeving en ondersteunende sociale netwerken.
- Competenties
  - a. Sociale competenties: interpersoonlijke vaardigheden zoals doelmatig handelen, interpersoonlijke probleemoplossende vaardigheden;
  - b. Emotionele competenties: vaardigheden zoals het identificeren en benoemen van gevoelens, het uiten van gevoelens, het beheersen van gevoelens, uitstel van gratificatie en impulscontrole;
  - c. Gedragmatige competenties: communicatieve vaardigheden zowel non-verbaal als verbaal, zoals adequaat reageren op kritiek, duidelijke gericht vragen stellen, gevoelens adequaat kunnen verwoorden, en zelfregulerende vaardigheden.
- Cognitieve vaardigheden.
- Schoolmotivatie.
- Positieve identiteit: hoe jongeren zichzelf zien in relatie tot de toekomst, eigenwaarde en gevoel van persoonlijke effectiviteit .
- Interactie met prosociale leeftijdsgenoten.

## Aan te pakken factoren

PAD richt zich op zowel risicofactoren als beschermende factoren, met als doel gedragsproblemen bij leerlingen zoveel mogelijk te voorkomen. Niet alle factoren die in de paragraaf hiervoor werden genoemd, zijn via PAD te beïnvloeden.

De PAD-aanpak heeft een relatie met de eerder geformuleerde subdoelen. Deze subdoelen zijn genummerd van 1 tot en met 14 (Zie paragraaf 1.2).

Hierna worden de nummers van de subdoelen gekoppeld aan de risicofactoren en beschermende factoren die middels PAD te beïnvloeden zijn.

Te beïnvloeden risicofactoren:

- Zwakke probleemoplossende vaardigheden (5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14)
- Zwakke sociale vaardigheden (3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14)
- Antisociaal gedrag, ontstaan op vroege leeftijd, persistent aanwezig (5, 12, 14)

- Slechte schoolprestaties (2)
- Weinig inzet en interesse t.a.v. schoolse zaken (2)
- Positieve instelling t.o.v. antisociaal gedrag (8)

Te beïnvloeden beschermende factoren:

- Erkenning en waardering voor positief gedrag (8, 14)
- Competenties (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13)
- Positieve identiteit (2, 5)

## **Verantwoording**

PAD is een van oorsprong Amerikaans programma. Het is ontwikkeld door Greenberg et al. (1995) en wordt sinds 1987 gebruikt in Nederland.

PAD is gericht op het vergroten van de sociaal-emotionele competenties van schoolkinderen zodat gedragsproblemen kunnen worden voorkomen. Wie in relaties met anderen volwaardig en respectvol wil kunnen functioneren zal over basale sociale en emotionele vaardigheden moeten beschikken.

Als leerlingen lessen ontvangen waarin systematisch aan hun sociale en emotionele competenties wordt gewerkt, zal dat leiden tot een afname van gedragsproblematiek en een toename van prosociaal gedrag (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Schellinger & Pachan, 2008; Sklad, Diekstra, De Ritter, M., Ben & Gravesteijn, 2012).

Leerlingen zullen een positieve ontwikkeling doormaken die uiteindelijk leidt tot betere leerprestaties en een grotere betrokkenheid bij het onderwijs (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Schellinger & Pachan, 2008).

Sociaal-emotionele competenties die van belang zijn: besef van zichzelf, zelfmanagement, besef van de ander hanteren van relaties, en keuzes kunnen maken (CASEL, z.d.; Durlak et al., 2011; 2015; Van Overveld, 2017).

Onder 'Aan te pakken factoren' is reeds aangegeven dat een groot deel van de subdoelen gericht is op de vergroting van sociale en emotionele competenties.

Met betrekking tot het denken en handelen van de leerkrachten wordt in het PAD-programma benadrukt dat de verwachtingen met betrekking tot het ontwikkelingsniveau en tempo van de leerlingen, en daarmee ook de lesinhouden, zoveel mogelijk moeten worden afgestemd op de eigen schoolpopulatie en de eigen klas. Verder wordt uitgebreid aandacht besteed aan het optimaliseren van de mogelijkheden om generalisatie en transfer te bewerkstelligen.

In de teamcursus en in de praktijkbegeleiding wordt nadrukkelijk ingegaan op het leraargedrag tijdens de PAD-lessen, maar ook in andere dagelijkse situaties.

Professionele vaardigheden als het bieden van sociale en emotionele ondersteuning aan de leerlingen en het respecteren en verder stimuleren van de eigen autonomie en competentiegevoelens van de kinderen zijn daarbij centrale begrippen (Louwe & Van Overveld, 2008)..

## **ABCD-model of Development**

Kusche en Greenberg (1994) noemen als onderliggende theorie van PAD het A-B-C-D model, een model voor 'teaching the whole child'- een combinatie van voelen, doen en denken.

De auteurs hebben in dit model diverse visies en stromingen geïntegreerd zoals de cognitieve gedragstherapie en 'selfesteem'-benadering.

A staat voor 'affective', B voor 'behavior', C voor 'cognition' en D voor 'dynamic'. Al deze elementen zijn systematisch in het PAD-leerplan ingebouwd. Het model gaat ervan uit dat er steeds een dynamische wisselwerking (interactie) is tussen onze gevoelens, onze kennis van gevoelens en sociale situaties en gedrag.

Het aspect emoties (**Affective – A**) houdt verband met de mogelijkheid om je eigen emoties te begrijpen en op een juiste manier in te zetten. Er is een sterke link met zowel cognitie (C) als gedrag (B).

Zo kan men praten over gevoelens als abstracte begrippen, gevoelens van zichzelf en van een ander doorgronden maar ook de eigen emotie controleren door het gebruik van innerlijke taal.

Het PAD-leerplan geeft uitgebreid aandacht aan A door middel van de emotiekaartjes. Zoals eerder beschreven kunnen leerlingen de kaartjes gebruiken om de gevoelens van zichzelf en de ander te duiden. Daarnaast wordt er in PAD aandacht besteed aan het rubriceren in prettige en onprettige gevoelens alsook de koppeling tussen gezichtsuitdrukking, lichaamstaal en stemklank ('social cues').

Het vaardigheidsaspect (**Behavior – B**) gaat over het 'doen', het 'kunnen'. Het gaat in de eerste plaats om het leren controleren van je eigen gedrag. Dat houdt bijvoorbeeld in dat je bij het bemerken van boze gevoelens jezelf toespreekt met woorden als: "Stop. Rustig worden. Goed nadenken. Wat kun je doen?"

Op relationeel gebied zijn het de gedragsvaardigheden in het leren omgaan met elkaar. Het gaat bijvoorbeeld om zaken als "Hoe kan ik vragen of ik mee mag spelen?" en "Hoe ga ik met die ander om?"

De cognitieve kant (**Cognition – C**) heeft betrekking op het onafhankelijk, analytisch en logisch denken: het kennen en het 'weet hebben van'. Zo heeft een kind weet van het gedrag wat van hem of haar wordt verwacht in de klas of op het schoolplein. Het aspect cognitie is ook nauw verweven met de waardeoriëntatie: het willen, de motivatie, het respect hebben voor elkaar of juist het zich afwerend gedragen tegenover de ander.

Aan al deze dimensies van gedrag wordt in het leerplan consequent aandacht besteed. Er is sprake van een altijd voortgaande ontwikkeling in de leerling (**Dynamic – D**). Er is daarbij gekozen voor een duidelijke en hiërarchische opbouw van de lesstof om de complexiteit van de sociale werkelijkheid voor de leerlingen te verhelderen. Naast onderwijsleergesprekken over concrete ervaringen van de kinderen en de leerkracht en het formuleren van conclusies over de sociale werkelijkheid op metacognitief niveau, wordt ook consequent en veelvuldig gebruik gemaakt van activiteiten en methodieken als het rollenspel, modeling en reinforcement technieken.

Het ABCD-model is een theoretisch concept dat in de ontwikkelfase van het Amerikaanse curriculum PATHS zijn grondslag heeft gekregen (Greenberg, Kusché, Calderon & Gustafson, 1987). Het theoretische concept is vervolgens omgezet naar een praktische uitwerking in vier hoofdonderdelen: zelfbeeld, zelfcontrole, gevoelens en probleem oplossen. De talrijke lessen in het PAD-leerplan hebben altijd met een of meerdere van deze hoofdonderdelen te maken.

De effectiviteit van de diverse met elkaar samenhangende onderdelen is later in diverse internationale studies bewezen. Zie bijvoorbeeld de beschrijving in het Amerikaanse

Blueprints: <https://www.blueprintsprograms.org/programs/33999999/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/>

Blueprints noemt in haar beschrijving van PAD de volgende proximale uitkomsten:

- *improved emotion knowledge & awareness*
- *improved selfcontrol*
- *improved social problem solving*

De volgende uitkomsten worden door Blueprints als distaal gezien:

- *Reduced antisocial behavior*
- *Empoved social & emotional skills*
- *Improved cognitive abilities*
- *Improved academics*

Dit overzicht is gebaseerd op het vele en indrukwekkende onderzoek dat naar PAD is verricht (o.a. Curtis & Norgate, 2007; Greenberg & Kusche, 1998; Kam, Greenberg & Walls, 2003; Malti, Ribead & Eisner, 2011; Riggs, Greenberg, Kusche & Pentz, 2006).

Het toont aan dat PAD, met de ABCD-theorie en de vier onderdelen, in staat is om sociaal-emotionele competenties te vergroten en gedragsproblemen te verminderen. En dat geldt niet alleen voor de Verenigde Staten of Groot-Brittannië maar ook voor landen als Nederland (o.a. Louwe & Van Overveld, 2008; Gooren, 2012).

## 4. Onderzoek

### 4.1 Onderzoek naar de uitvoering

#### 4.1.1 Proefimplementatie en effecten van PAD in het basisonderwijs (2008)

- a) Paulussen, Th. (2008). *Trial implementation of the PAD curriculum in Dutch primary education*. Eindverslag ZonMw.
- b) Door TNO, het Trimbos Instituut en het Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie is onderzoek uitgevoerd naar de implementatie en effecten van PAD. Het onderzoek richtte zich op de uitvoerbaarheid van de beoogde invoeringsstrategie door GGD-en, de implementatiegraad die daarmee op scholen bereikt kon worden, de determinanten van gebruik van het PAD-leerplan door leerkrachten en de leerresultaten die bereikt zijn bij de leerlingen. De onderzoeksopzet wordt beschreven bij 4.2 waar ook de effecten van PAD besproken worden.
- c) De graad van implementatie op school- en leerkrachtniveau bleek matig. Variatie in gebruik van PAD bleek het best verklaard te worden door individuele taakopvattingen van de leerkrachten, hun uitkomstverwachtingen, verwachtte persoonlijk voordeel van het gebruik, subjectieve normen en de waargenomen bruikbaarheid van het PAD-leerplan. De uitvoerbaarheid van de beoogde invoeringsstrategie door GGD bleek te worden beperkt door het onvoldoende aanvangsniveau van de GGD-medewerkers wat betreft (a) materiekkennis over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, en (b) vaardigheden om leerkrachten inhoudelijk te begeleiden bij de invoering van een dergelijke vernieuwing. Hierdoor werd de inbreng van de GGD-en bij vooral de realisatie van de schoolnabije begeleiding gedurende de fase van implementatie van PAD op scholen beperkt. Dit is opgevangen door aanvullende ondersteuning door docenten van SVO (licentiehouder van PAD in Nederland). Het begeleidend experimentele onderzoek op leerling-niveau laat effecten zien op zowel emotionele competentie als probleemgedrag. Deze effecten kwamen vooral tot stand in het eerste halfjaar van de studie, maar bestendigen zich tot ruim anderhalf jaar na de start van de interventie (zie verder 4.2).

#### 4.1.2 Onderzoek naar de uitvoering (2022)

- a) Van Overveld, K. (2022). *Onderzoek naar de praktijk van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. Seminarium voor Orthopedagogiek
- b) Dit onderzoek maakte deel uit van de procedure herbeoordeling na vijf jaar door de Erkenningscommissie Interventies van het NJI. Er is gekozen voor een online focus-interview, uitgevoerd op 11 mei 2022.  
In dit onderzoek zijn 64 scholen benaderd die in de afgelopen vijf jaar zijn gestart met de invoering van PAD of die gekozen hebben voor een herimplementatie van PAD met de vernieuwde materialen. Het verzoek om medewerking aan de focusgroep heeft na herhaalde oproepen vier positieve reacties van in totaal 3 scholen opgeleverd.
- c) Als het gaat om het bereik van de interventie dan blijkt dat vrijwel alle leerlingen op de scholen deelnemen aan de klassikale lessen. De motivatie om een kleine groep leerlingen niet te laten deelnemen is voorstelbaar: een groep leerlingen behoort tot een schoolverlatersgroep die in de 7 voorafgaande leerjaren geen PAD-lessen heeft gekregen. Een andere groep leerlingen behoort tot een klas

hoogbegaafde leerlingen, daar kijkt men vooral wat de leerlingen nodig hebben. PAD wordt daar niet structureel gebruikt.

Het lukt de scholen over het algemeen goed om wekelijks een les te geven op de manier zoals deze in de handleiding vermeld staat. Alle respondenten geven aan dat de transfer van het geleerde naar de praktijk nog wel een aandachtspunt is. Door de waan van alledag schieten de transfermomenten er wel eens bij in. Succesfactoren zijn volgens de respondenten onder andere de emotiekaartjes, het PAD-kind-van-de-dag/week, de doorgaande lijn in de school, de zichtbaarheid van de materialen en de voortdurende scholing van personeel.

Faalfactoren zijn onder andere onvoldoende taakuren voor coördinatie, de negatieve attitude van sommige leerkrachten ten aanzien van een programma voor sociaal-emotionele leren en de taalproblemen van sommige leerlingen waardoor leerkrachten extra materialen moeten vervaardigen of zoeken.

## 4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

<https://pathsprogram.com/paths-program-citations>

### Onderzoek 1 – Publicatie 1

- A) Haster, M., Blok, H., Lier, P.A.C. van, Oostdam, R.J., & Overveld, C.W. van (2015). *Preventie van gedragsproblemen van leerlingen in het basisonderwijs: effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD. Eindrapport.*
- B) Men onderzocht de preventieve werking van de combinatie van Taakspel-PAD op het aantal leerlingen met, en de mate van gedragsproblemen.  
De studie werd opgezet als een randomized controlled trial, met drie condities, waarbij 650 leerlingen uit 42 schoolklassen binnen 30 scholen, longitudinaal zijn gevolgd vanaf de start van leerjaar 3 tot en met eind leerjaar 5. Er waren drie condities: een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel werd geïmplementeerd, evenals in leerjaar 4 (TenT-conditie), een conditie waarbij in leerjaar 3 Taakspel werd geïmplementeerd en een jaar later in leerjaar 4 daarnaast ook nog PAD (TenP-conditie) en tot slot een conditie waarin in leerjaar 3 noch in leerjaar 4 een gedragsinterventieprogramma in gebruik was. Er zijn vier meetrondes geweest: start leerjaar 3 (beginmeting), eind leerjaar 3 (tussenmeting), eind leerjaar 4 (eindmeting) en eind leerjaar 5 (follow-upmeting).  
Meetinstrumenten: SDQ, PBSI, LLRV, SEQ, HSCS, Gut Feeling, TAK en YCATS.
- C) Multivariate analyses lieten zien dat er verschillen waren tussen de condities per meetronde op het domein gedragsproblemen. Zoals verwacht, nam de ernst van de gedragsproblemen tussen begin- en eindmeting af in zowel de TenT- als de TenP-conditie ten opzichte van de controlegroep. De follow-upmeting liet zien dat dit effect duurzaam was. Ook tussen de twee interventiecondities werd een verschil gevonden, ten gunste van de TenP-conditie. Daarnaast bleek, conform de verwachting, dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen afnam in de interventiecondities ten opzichte van de controlegroep. Er was echter, tegen de verwachting in, geen verschil in reductie van het aantal leerlingen met gedragsproblemen tussen de twee interventiecondities. Op het domein sociaal-emotionele ontwikkeling bleek dat leerlingen in de interventiecondities zich na twee jaar gunstiger ontwikkelen dan leerlingen in de controlegroep. Er werd over deze leerlingen zowel minder fysieke en relationele victimisatie als meer emotionele competentie gerapporteerd. Leerlingen in de TenP-conditie waren hierbij in het voordeel ten opzichte van leerlingen in de TenT-conditie. Dit effect bleek duurzaam en terug te vinden in de follow-upmeting. Op het domein zorgelijke ontwikkeling bleken er op de eindmeting over leerlingen in de TenP-

conditie minder zorgen te worden gerapporteerd dan over leerlingen in de beide andere condities.

Deze randomized controlled trial geeft aanwijzingen dat de combinatie van Taakspel en PAD complementair werkt en effectief is wat betreft de reductie van de ernst van gedragsproblemen en het aantal leerlingen met gedragsproblemen. Daarnaast lijkt de combinatie van Taakspel en PAD ook een positieve uitwerking te hebben op het sociaal-emotionele domein met een duurzaam effect dat ook een jaar later terug te vinden is. Ook is er een positief effect op de leerkracht-leerlingrelatie. Dit laatste effect is niet duurzaam.

In de eindrapportage worden op diverse plaatsen de effectgroottes vermeld ten aanzien van de diverse meetmomenten. Over het algemeen variëren de diverse effecten van klein tot medium.

Bij de interpretatie moet in acht worden genomen dat de gevonden verschillen veelal te classificeren zijn als klein. Analyses op basis van mixed multilevel modellen, gerapporteerd in een addendum, laten zien dat de verschillen tussen de condities overwegend klein en niet statistisch significant zijn. Dit noopt tot voorzichtigheid ten aanzien van de generalisatie van de uitkomsten uit dit experiment naar de populatie van alle basisschoolleerlingen. Alleen op de eindmeting zijn significante effecten te zien op variabelen binnen het domein gedragsproblemen. Leerlingen in de TenT- en de TenP-conditie vertonen op deze meting minder gedragsproblemen dan leerlingen in de controleconditie. Een jaar later tijdens de follow-upmeting zijn de verschillen er nog steeds, maar ze zijn niet meer statistisch significant.

## Onderzoek 2 – Publicatie 1

- A) Korpershoek, H., Kuijk, M.F. van, Harms, G.J., Boer, H. de & Doolaard, S. (2014). *Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs. Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van een meta-analyse*. Groningen: RUG, GION Onderwijs/Onderzoek.
- B) De onderzoekers analyseerden in een reviewstudie 47 eerdere onderzoeken naar klassenmanagement-interventies in het primair onderwijs. In de review keek men naar vijf schoolbrede programma's: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS/ PAD), Good Behavior Game (Taakspel), Zippy's Friends, School-Wide Positive Behavior Support en Second Step.
- C) De uitkomsten van de review worden gepresenteerd per uitkomstmaat in vier categorieën: interventies leerkrachtgedrag, interventies leerkracht-leerling relatie, interventies leerlinggedrag en interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Hieronder volgen de resultaten voor het PAD-leerplan:

Onderdeel	Gem. effectgrootte Hedges's g
Motivatie	0.17
Leerlinggedrag	0.26
Soc emot ontw	0.32

Het grootste effect op de sociaal-emotioneel ontwikkeling van leerlingen wordt gevonden bij PAD. De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen verbeterde aanzienlijk door de invoering van het programma:

Gemiddelde effecten sociale emotionele uitkomstmaten – Europese vergelijking	0.64
gemiddelde effecten sociale emotionele uitkomstmaten – vergelijking VS	0.24

Het grootste effect op het gedrag van leerlingen werd ook bij PAD gevonden:

Gemiddelde effecten op gedrags uitkomstmaten – Europese vergelijking	0.57
gemiddelde effecten op gedrags uitkomstmaten – vergelijking VS	0.15

Er werd ook gekeken naar het effect op motivatie. Hiervan bleek alleen onderzoek uit de VS voor handen. Voor PAD was de gemiddelde uitkomstmaat op motivatie 0.17.

### Onderzoek 3 – publicatie 1

- A) Gooren, E.M.J.C. (2012). *Peers Matter: Social Problems in Kindergarten and the Development of Psychopathology*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- B) Gooren deed een promotieonderzoek naar het belang van leeftijdsgenoten. Ze keek in het bijzonder naar de betekenis van sociale problemen in kleuterklassen voor de ontwikkeling van psychische problemen, de rol van sociale problemen in paden die leiden tot de ontwikkeling van psychische problemen en factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van sociale problemen in de vroege kindertijd. In een deelstudie (met een *quasi randomized controlled preventive intervention study*) maakt Gooren gebruik van een steekproef van N= 323 kleuters die vanaf 5-jarige leeftijd tot en met 7-jarige leeftijd zijn gevolgd. De 18 deelnemende scholen waren gesitueerd in Noord- en Oost-Nederland. De scholen waren geworven door de plaatselijke GGD-en. Zowel de controle- als de interventiescholen bestonden uit 13 klassen. Leerkrachten hebben op 4 meetmomenten informatie gegeven over psychische problemen en de sociale en emotionele vaardigheden van de kinderen. Ongeveer de helft van deze kleuters, de interventiegroep, heeft tijdens het onderzoek in de eigen klas het PAD-programma gevolgd. De betrokken leraren werd daartoe getraind. In de controlegroep werd geen vergelijkbaar programma gebruikt. Instrumenten: SEQ-T, Levels of Emotional Awareness Scale for Children, Head Start Competence scale.
- C) Het onderzoek bestond uit interviews met individuele kinderen. Tijdens het interview, uitgevoerd door getrainde studenten, werd gewerkt met peer-nominaties (agressie en sociale voorkeur). In dezelfde periode kregen leraren diverse vragenlijsten voorgelegd: SEQ-T, Levels of Emotional Awareness Scale for Children, Head Start Competence scale. PAD bleek bij te dragen aan hogere sociale preferentie scores in de interventiegroep. Bovendien kwam naar voren dat bij kinderen in de interventiegroep sociaal gedrag en kennis van emoties meer toenaam dan bij de controlegroep. Dat gold niet voor de emotieregulatievaardigheden. Verder bleek dat de toename in de sociale preferentie scores van de kinderen in de interventiegroep deels kon worden verklaard door de toename in het prosociaal gedrag van deze kinderen.



Het onderzoek kende een belangrijke beperking. Leraren werd gevraagd om bij te houden in hoeverre zij alle voorgeschreven PAD-lessen en bijbehorende activiteiten hadden voltooid. In het eerste jaar bleek slechts 40% van alle activiteiten te zijn gedaan, in het tweede jaar was dat 57%. Als leraren zich aan de instructies hadden gehouden was het resultaat mogelijksterwijs nog beter geweest.

#### **Onderzoek 4 – publicatie 1**

- A) Paulussen, Th. (2008). *Trial implementation of the PAD curriculum in Dutch primary education. Eindverslag ZON-MW.*
- B) Door TNO, het Trimbos Instituut en het Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie is onderzoek uitgevoerd naar de implementatie en effecten van PAD. De onderzoeksperiode betreft de schooljaren 2005/'06, 2006/'07 en 2007/'08. Er is gebruik gemaakt van een experimentele en een controlegroep van ieder 9 basisscholen in vier cohorten in respectievelijk groep 2, 3, 5 en 7. Scholen zijn aselekt toegewezen aan de experimentele en controlegroep. In het onderzoek werden 1350 leerlingen en hun leerkrachten betrokken. Bij kinderen in groep 2 en 7 (175 kinderen per groep per conditie) vonden vier metingen (T1, T2, T3 en T4) plaats. Elke 6 maanden over een periode van twee jaar zijn gegevens verzameld. Bij kinderen in groep 3 en 5 hebben wegens financiële beperkingen alleen op T1 en T4 metingen plaatsgevonden. Aan de eerste meting namen in totaal 1322 kinderen deel (in groep 2, 3, 5 en 7 respectievelijk 352, 312, 325 en 333) en voor 1295 kinderen (in groep 2, 3, 5 en 7 respectievelijk 324, 311, 325 en 335) werden door de leerkrachten vragenlijsten ingevuld. Van de kinderen die meededen op tijdstip 1 deed op tijdstip 4 gemiddeld over de cohorten ruim 92 procent mee. Uitval ontstond vooral doordat kinderen in de tussentijd van school verhuisden. In het onderzoek is gebruik gemaakt van diverse gestandaardiseerde instrumenten: Levels of Emotional Awareness Scale for Children, ACES, Headstart Social Competence Schaal, 'Preschool and Kindergarten Behavior Scales-second edition, Social Information Processing, Problem Behavior at School Interview en peer nominaties. Voor de analyse van de effecten van het PAD-leerplan op de emotionele en sociale competentie en probleemgedragscores werden variantieanalyses voor herhaalde metingen en groeicurvenanalyses uitgevoerd.
- C) Het PAD-leerplan had een positief effect op de LEAS totaalscore voor emotiebegrp in groep 2 en groep 7. In groep 2 nam alleen in de interventiegroep het emotiebegrp significant toe ( $d = 0.47$ ). In groep 7 lieten de kinderen in de interventiegroep een significant grotere toename van emotiebegrp zien dan kinderen in de controlegroep ( $d = 0.55$ ). PAD heeft zowel bij jongere kinderen als bij oudere kinderen een positief effect op het emotiebegrp. Tussen de interventiegroep en de controlegroep waren er op emotiebegrp en sociale competentie zoals gemeten met de overige instrumenten over een periode van twee jaar geen significante verschillen. Effecten die er wel waren, waren van korte duur. Hoewel ACES een verbetering van het emotiebegrp liet zien, was deze toename niet verschillend voor de interventie- en controlegroep. Voor de PBSI werden alleen de veranderingen van T1 naar T4 geanalyseerd, omdat de gedragsprobleemschaal en de schaal voor prosociaal gedrag niet op alle vier de tijdstippen werden afgenomen. De veranderingen in de scores op de

PBSI schalen verschilden sterk per subschaal.

De PAD-interventie had een duidelijk effect op scores voor ADHD, oppositioneel gedrag en gedragsproblemen: alleen in de interventiegroep namen deze scores significant af; in de controlegroep bleven ze gelijk. Op de angstschaal, de depressieschaal en de schaal voor pro sociaal gedrag waren geen verschillen tussen de interventie- en controlegroep.

Analyse van de effecten van PAD op de peer nominaties laat zien dat over de tijd vrijwel alle scores stijgen, maar dat deze stijging niet verschilde voor beide groepen.

Samenvattend wordt geconcludeerd dat het PAD-leerplan duidelijk positieve effecten heeft op het emotiebegrip en op de aandachts- en activiteitsproblemen, oppositionele problemen en gedragsproblemen over een periode van twee jaar bij kinderen in de basisschoolleeftijd. De effecten op deze uitkomsten komen vooral tot stand in het eerste halfjaar van de studie, maar blijven tot ruim anderhalf jaar na de start van de interventie.

### Onderzoek 5 – publicatie 1

A) Louwe, J.J., & Overveld, C.W. (2008). *Een PAD naar minder agressie. De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs*. Dissertatie, Universiteit Utrecht. Utrecht: Uitgeverij Agiel.

B) In dit onderzoek is nagegaan of PAD in scholen voor regulier en speciaal basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs (REC cluster 4) van invloed is op de agressie bij jongens met lichte tot zeer ernstige externaliserende gedragsproblematiek.

Er is in het onderzoek gebruik gemaakt van een experimentele en een controlegroep. De scholen uit de experimentele groep maakten gebruik van het PAD-leerplan. De controlegroepscholen maakten gebruik van een andere, zelf gekozen aanpak om sociaal gedrag te bevorderen.

Aan het onderzoek namen uitsluitend jongens deel. Zowel in de experimentele groep als in de controlegroep zijn alle 6- tot 7-jarige jongens met externaliserende gedragsproblemen geselecteerd, met minimaal borderline scores op de Teacher Report Form (TRF). Tevens zijn er ter vergelijking per klas at random maximaal vier jongens zonder internaliserende of externaliserende problematiek geselecteerd. De experimentele groep bestond in het eerste jaar van het onderzoek uit 45 leerlingen van vier reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs met respectievelijk 13, 18 en 14 leerlingen.

De controlegroep bestond in het eerste jaar van het onderzoek uit 60 leerlingen van drie reguliere basisscholen, vier scholen voor speciaal basisonderwijs en zes scholen voor speciaal onderwijs.

In het tweede onderzoeksjaar zijn 9 leerlingen uitgevallen. Uiteindelijk bestond de experimentele groep aan het eind van het tweede onderzoeksjaar uit in totaal 42 leerlingen. De controlegroep bestond uit 54 leerlingen. Voorafgaand aan het onderzoek is een voormeting uitgevoerd, na een jaar een tussentijdse meting en na twee jaar een eindmeting.

Er is een aantal instrumenten gebruikt om gegevens te verzamelen over achtergrondvariabelen, agressieontwikkeling en de implementatie van het leerplan: TRF, de Signaleringslijst en Parent rating Scale Reactive and Proactive Aggression (PRPA).

Voor de data-analyse is gebruik gemaakt van onder andere hiërarchische regressieanalyses en t-toetsen. Effectgroottes zijn berekend aan de hand van Cohens d.

C) Resultaten na twee jaar

In het regulier en speciaal basisonderwijs zijn volgens de leraren de effecten van PAD aantoonbaar. De totale agressie neemt in de PAD-groep meer af dan in de controlegroep ( $p=0.010$ ,  $d=0.66$ ); het effect van PAD op de reactieve agressie in dit onderwijstype is volgens de onderzoekers marginaal significant ( $p=0.055$ ;  $d=0.52$ ).

Bij de proactieve agressie is, op een significantieniveau van  $p=0.014$ , de effectgrootte  $d=0.63$ .

Bij de leerlingen in het speciaal onderwijs REC cluster 4 zijn er, naar het oordeel van de leraren, geen significante effecten van PAD. De p-waarden voor totale agressie, reactieve agressie en proactieve agressie zijn respectievelijk 0.549, 0.854 en 0.360.

De ouders van de leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs rapporteren dat het reactief agressief gedrag van de leerlingen uit de controlegroep sterker is verminderd dan dat van de leerlingen uit de experimentele groep. Met betrekking tot de totale en proactieve agressie worden er door de ouders uit het basisonderwijs geen verschillen in gedragsverandering tussen beide onderzoeksgroepen waargenomen.

De ouders van de leerlingen uit REC-cluster 4 nemen eveneens geen verschillen waar tussen de kinderen uit de experimentele en de controlegroep.

Geconcludeerd wordt dat het PAD leerplan effectief is in het doen afnemen van agressie bij leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs. PAD blijkt echter geen meerwaarde te hebben boven de door de controlescholen in het speciaal onderwijs cluster 4 gehanteerde aanpakken.

De effecten van PAD zijn vooral merkbaar in de schoolsituatie. Deze positieve effecten zijn echter niet in de thuissituatie door ouders waargenomen.

### **Onderzoek 6 – publicatie 1**

A) Orobio de Castro, B., Mulder, S., Van der Ploeg, R., Onrust, S., Van den Berg, Y., Stoltz, S., ... & Veenstra, R. (2018). *Wat Werkt Tegen Pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

B) Er was sprake van een quasi-experimenteel onderzoek volgens een programma- en wachtlijstconditie met voor- en nameting. Toewijzing aan de conditie geschiedde gerandomiseerd.

Er werden scholen geworven die wilden gaan starten met PAD of die jaren geleden het PAD leerplan ingevoerd hadden, maar daar momenteel niet meer mee werkten. Laatstgenoemde scholen hebben een herinvoeringstraining gekregen. Achtendertig scholen (9 scholen in interventiegroep; 29 in controlegroep) namen met 150 klassen met 2.988 leerlingen deel aan deze studie. Het is belangrijk om te vermelden dat er gebruik werd gemaakt van een serie geselecteerde lessen uit het PAD-leerplan. De looptijd van het onderzoek, 1 jaar, was te kort voor een volledige inzet van PAD,

De Monitor Veilig Op School werd gebruikt als meetinstrument. Dit instrument bestond uit: Olweus zelf-rapportageschaal en de CPCQ.

C) Bij de uitvoering van de interventie bleek dat 23% van de leerkrachten meer dan de helft van de PAD lessen te hebben gegeven.

In de vergelijking van de interventiegroep met de controlegroep bleek PAD op geen van de uitkomstmaten een significant effect te hebben.

Kinderen die veel gepest worden geven na PAD significant iets vaker aan zelf te pesten,  $d = -.22$ ,  $p = .025$ , en iets minder prosociaal gedrag te vertonen,  $d = -$

.022,  $p = .023$ . In klassen met veel conflicten zijn na PAD significant iets lager welbevinden en iets minder prosociaal gedrag dan zonder PAD,  $d = -.26$ ,  $p = .026$ , en iets minder prosociaal gedrag,  $d = -.022$ ,  $p = .016$ .

De onderzoekers geven aan dat op basis van dit onderzoek geen gunstige effecten van PAD te verwachten te zijn in het terugdringen van pestgedrag in de dagelijkse Nederlandse onderwijspraktijk.

Op de conclusies in dit onderzoek kwam een kritische reactie van Commissie Anti-pestprogramma's (2018). Zij stelt dat een preventieprogramma als PAD meer dan één jaar tijd nodig heeft om eventuele effecten aan te tonen. Daarbij komt dat PAD een algemeen programma is en geen specifiek op pesten gerichte aanpak heeft.

### **Buitenlandse databank effectstudies**

In het kader van de preventie en behandeling van crimineel en gewelddadig gedrag heeft de Universiteit van Colorado de effectstudies van ruim 450 interventieprogramma's voor jeugdigen geëvalueerd, zodat de opzet van de meest effectieve programma's als 'blauwdruk' kon dienen voor verdere verspreiding.

Aan de onderzoeken werden hoge eisen gesteld. Er moest sprake zijn van: een zo sterk mogelijk experimenteel design, met lage uitval en een adequate verantwoording van de keuze van valide en betrouwbare meetinstrumenten; significante vermindering van (voorspellers van) gewelddadig of delinquent gedrag; aanwezigheid van replicatieonderzoek bij diverse populaties en onder diverse condities; aantoonbaarheid van langdurige effecten.

Op grond van deze criteria zijn voorbeeldprogramma's geselecteerd: Blueprints for Violence Prevention.

Een daarvan is het Amerikaanse PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies, waarop PAD is gebaseerd. PATHS versterkt aantoonbaar beschermende factoren (verbetering van de sociale cognitie en de sociale en emotionele competentie) en vermindert de invloed van risicofactoren in de ontwikkeling (zowel agressie als depressieve klachten).

Uit divers evaluatieonderzoek bij duizenden kinderen uit diverse onderwijssettings (zowel in het regulier basisonderwijs als het speciaal onderwijs) bleek dat bij de jongeren die PATHS gevolgd hadden, vergeleken met kinderen in een controlegroep, op de volgende terreinen effecten aantoonbaar waren:

- verbetering van de zelfcontrole;
- verbeterde herkenning en begrip van emoties;
- toegenomen frustratietolerantie;
- gebruik van effectievere probleemoplossingstrategieën;
- verbetering van het vermogen logisch te redeneren en vooruit te denken;
- vermindering van angst en depressieve symptomen bij special needs kinderen (volgens oordeel van de leerkrachten);
- vermindering van klachten over gevoelens van verdriet en depressie (zelfrapportages van kinderen met special needs);
- minder vermelding van gedragsproblemen (zelfrapportages door leerlingen).

Deze uitkomsten zijn vastgesteld met behulp van diverse typen meetinstrumenten (beoordelingslijsten, zelfrapportages, psychologische tests, interviews, onafhankelijke observaties), waarvan de uitslagen elkaar bevestigen. Het merendeel van deze effecten was ook een of twee jaar na het doorlopen hebben van het programma nog aantoonbaar.

Dit maakt dat PATHS wordt gekwalificeerd als een Model intervention: *'Model interventions meet a higher standard and provide greater confidence in the program's capacity to change behavior and targeted outcomes'*.

Zie voor een uitgebreid overzicht van buitenlands onderzoek naar de effecten van PATHS: Van Overveld & Louwe (2005) of de website van Blueprints (<https://www.blueprintsprograms.org/programs/33999999/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/>)

## 5. Werkzame elementen

De interventie gaat uit van het zogenaamde ABCD-Model waarbij getracht wordt om gevoel, gedrag en cognitie met elkaar in verband te brengen. Continue ontwikkeling is daarbij een belangrijk uitgangspunt. Het ABCD-model is vooral terug te vinden in onderstaande opsomming van inhoudelijke elementen.

### Inhoudelijke elementen

- Het aanbieden van een brede basis: zowel sociale als emotionele competenties, oftewel omgaan met de ander en met jezelf.
- De aandacht voor zelfcontroletechnieken, zoals de schildpadtechniek en het gebruik van het stoplicht.
- Het vergroten van de emotiewoordschat met behulp van emotiekaartjes waardoor leerlingen leren hun emoties via het woord te uiten in plaats van via de vuisten of de tranen.
- Het leren verplaatsen in de gevoelens en emoties van anderen via de emotiekaartjes (empathie).
- Het werken aan een positief en realistisch zelfbeeld via het PAD-kind-van-de-dag. Door goed te letten op het gedrag van de ander, weet de leerling over welke gedragsaspecten positieve opmerkingen kunnen worden gemaakt.
- Het effectief leren om problemen op te lossen, o.a. via de problemenbus.

### Praktische elementen

- Een schoolbrede aanpak van groep 1 tot en met groep 8.
- Training van alle betrokkenen inclusief ondersteunend personeel.
- Tools om de generalisatie van het geleerde te bewerkstelligen, zoals de 'Padplek' en de emotiekaartjes.

## 6. Aangehaalde literatuur

Bijstra, J., De Boer, A., Emans, B., Van der Hoeven, J., Tenback, C., & Wally, T. (2019). *Een praktijkonderzoek naar effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag*. Verkregen op 02-11-2022 van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/405-18-646-definitief-eindverslag-bijstra-et-al.pdf>

Boer, M., Van Dorsselaer, S., De Looze, M., De Roos, S., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijink, W., Ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht.

Brackett, M. (2019). *Permission to feel. Unlock the power of emotions to help yourself and your child thrive*. London: Quercus Editions Ltd.

CBS (2021, 5 november). *Kerncijfers over jeugdzorg, 2015-2020*. Verkregen op 31-03-2022 van <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/84134NED>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (z.d.). *What Is the CASEL Framework?* Verkregen op 22-01-2022 van <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Commissie Anti-pestprogramma's (2018). *Effecten van anti-pestprogramma's. Beoordeling van de resultaten van het empirisch effectonderzoek 2016/2017 naar tien anti-pestprogramma's*. Verkregen op 19-10-2022 van [pestprogramma2018.pdf](#)

Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23, 33-44.

Deschamps, P. K., Verhulp, E. E., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2018, February 22). Proactive Aggression in Early School-Aged Children With Externalizing Behavior Problems: A Longitudinal Study on the Influence of Empathy in Response to Distress. *American Journal Of Orthopsychiatry*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000319>

Deklerck, J. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. & Gullotta, T.P. (Eds.). (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York, London: Guilford Press.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicky, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Evidence-based Prevention and Intervention Support Center (z.j.). *Logic Model. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* Verkregen op 01-07-2016 van <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/promoting-alternative-thinking-strategies-paths>

Gooren, E.M.J.C. (2012). *Peers Matter: Social Problems in Kindergarten and the Development of Psychopathology*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam: Vrije Universiteit.

- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (1987). *The PATHS Curriculum*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Calderon, R. & Gustafson, R. (2005). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: PAD*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence In school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136
- Haster, M., Blok, H., Lier, P.A.C. van, Oostdam, R.J., & Overveld, C.W. van (2015). *Preventie van gedragsproblemen van leerlingen in het basisonderwijs: effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD*. Eindrapport.
- Ince, D., Yperen, T. van & Valkestijn, M. (2018). *Top tien positieve ontwikkeling jeugd. Voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Nederlands Jeugdinstituut: Utrecht.
- Kam, C., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Korpershoek, H., Kuijk, M.F. van, Harms, G.J., Boer, H. de & Doolaard, S. (2014). *Effectieve strategieën en programma's voor klassenmanagement in het primair onderwijs. Handreikingen voor de onderwijspraktijk op basis van een meta-analyse*. Groningen: RUG, GION Onderwijs/Onderzoek.
- Kusché, C.A. & Greenberg, M.T. (1994). *PATHS. Instructor's Manuel*. South Deerfield: Channing Bete Co.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *COOL special. Inhoudelijk rapport*. Verkregen op 02-11-2022 van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/COOL-SPECIAAL-Inhoudelijk-rapport-ki884.pdf>
- Louwe, J.J., & Van Overveld, C.W. (2008). Een PAD naar minder agressie. De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs. Dissertatie, Universiteit Utrecht. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692.
- National Association of State Boards of Education (2013). *From Practice To Policy. Social-Emotional Learning*. Verkregen op 11-11-2013 van <http://www.nasbe.org/wp-content/uploads/FPP-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Dissertation. Vrije Universiteit Amsterdam: Pedologisch Instituut.



- Orobio de Castro, B. (2004). Sociale informatieverwerking bij agressieve gedragsproblemen. Van fouten en vertekeningen tot aanpassing aan aversieve omstandigheden. In J.R.M. Gerris (red.), *Jeugdzorg en probleemgedrag*.
- Orobio de Castro, B., Mulder, S., Van der Ploeg, R., Onrust, S., Van den Berg, Y., Stoltz, S., ... & Veenstra, R. (2018). *Wat Werkt Tegen Pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
- Paulussen, Th.(2008). *Trial implementation of the PAD curriculum in Dutch primary education*. Eindverslag ZonMw.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Verkregen op 22-06-2009 van <http://www.casel.org>.
- Pharos & Trimbos-instituut (2014). *Sociaal-emotionele ontwikkeling in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?* Verkregen op 04-01-2015 van [http://www.pharos.nl/documents/doc/verkenning%20sociaal%20emotionele%20ontwikkeling%20in%20het%20primair%20onderwijs\\_def.pdf](http://www.pharos.nl/documents/doc/verkenning%20sociaal%20emotionele%20ontwikkeling%20in%20het%20primair%20onderwijs_def.pdf)
- Position Paper (2022, 24 maart). *Sociaal-emotionele vaardigheden structureel verankeren in curriculum Als basis voor welbevinden, goed leren, gezondheid en gelijke kansen*. Verkregen op 01-04-2022 van <https://edit-ggz.azurewebsites.net/getmedia/9b4d934b-8641-46c8-835b-3ace4d6dd912/24-03-22-Position-Paper-SEV-onderwijs.pdf>
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*, 91-102.
- Scholte, E.M. & van der Ploeg, J.D. (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 45*(1), 15-22.
- Scholte, E.M. & Van der Ploeg, J. (2017). *Handboek sociaal-emotionele vaardigheden. Basisvaardigheden van jeugdigen om gedrags- en leerproblemen te voorkomen en te verminderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. de, Ben, J. & Gravesteyn, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools, (49)*9, 892–909.
- Van der Ploeg, J. (2014). *Agressie bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Ploeg, J.D.(2019). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's* (12<sup>e</sup> uitgebreide en volledig herziene editie). Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Overveld, C.W. & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën, 82* (02), p 137-159.

Van Overveld, K. (2017). *SEL. Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Van Overveld, K. (2022). *Onderzoek naar de praktijk van het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*. Seminarium voor Orthopedagogiek

## Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Kenniscentrum Sport & Beweging, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

