

**Passend indiceren voor een reboundvoorziening:
de rol van emotionele- en gedragsproblemen en cognitieve vervormingen**

Masterproject L. Jongerius (s0941719)
Universiteit Leiden
Faculteit Pedagogische wetenschappen
Master Orthopedagogiek
Begeleidster: Mw.Drs. B. Coskun
Februari 2012

Abstract

Indiceren voor een reboundvoorziening vindt plaats op basis van, nagenoeg ontbrekende, criteria. Voorwaarde is dat een leerling als gedragsproblematisch wordt aangemerkt. Een operationele definitie van de term “gedragsproblemen” ontbreekt echter. Dit maakt dat indicatie plaats vindt op basis van een individuele visie van een zorg- en adviesteam. Dit kan betekenen dat leerlingen onterecht instromen in een reboundvoorziening, waardoor de indicatie niet passend is.

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan het passend indiceren. Het onderzoek heeft plaats gevonden in de regio Haaglanden. Data zijn verzameld bij leerlingen tussen 12 en 17 jaar. Er zijn leerlingen met een doorverwijzing naar een reboundvoorziening (n=90) en leerlingen die onderwijs volgen binnen de stamscholen (n=98). Aan de leerlingen zijn zelfbeoordeling vragenlijsten voorgelegd.

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat leerlingen binnen reboundvoorzieningen en leerlingen binnen stamscholen even vaak cognitieve vertekeningen en emotionele problemen rapporteren. Leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening rapporteren significant vaker gedragsproblemen dan leerlingen binnen de stamscholen. Cognitieve vertekeningen en emotionele problemen voorspellen gedragsproblemen, bij zowel reboundleerlingen als leerlingen binnen de stamscholen.

De resultaten geven aan dat indicatie plaats kan vinden op basis van zelfgerapporteerde gedragsproblemen. Dit is echter een te eenzijdige benadering. Indicatie op basis van emotionele problemen en cognitieve vertekeningen is niet wenselijk, aangezien er op basis van deze variabelen geen onderscheid gemaakt kan worden tussen reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen.

Indicatiestelling speelt een centrale rol in de zorgverlening aan leerlingen met gedragsproblemen in het voortgezet onderwijs. Het beoogt een onderscheid te maken tussen leerlingen die een specifieke ondersteuning nodig hebben en leerlingen die dat niet nodig hebben. Indicatiestelling is niet probleemloos. Het koppelen van de juiste ondersteuning aan de hulpvraag van het kind blijkt een lastige opgave te zijn (Van Yperen & van der Zijden, 2010). Vanuit professioneel perspectief is het doel van indicatiestelling om een onderbouwd antwoord te geven op de vraag: “Wat is de beste aanpak, gegeven de problemen en de situatie van de jeugdige?” Een passende indicatie is van groot belang, omdat het vaak gaat om betrekkelijk ingrijpende en/of dure vormen van ondersteuning.

Om de ondersteuning toe te kennen is de nodige zorgvuldigheid vereist, zowel vanuit het financieel perspectief, als met het oog op de belangen van de cliënt en het professioneel verantwoord handelen.

Binnen het reguliere onderwijs kunnen verschillende vormen van ondersteuning geboden worden. Wanneer een leerling echter meer ondersteuning nodig heeft dan intern, binnen de stamschool, geboden kan worden, is een indicatiestelling aan de orde. (Van der Zijden et.al., 2009).

Leerlingen met gedragsproblemen, die de veiligheid van medeleerlingen en docenten negatief beïnvloeden en die een grens hebben overschreden of dreigen te overschrijden en vanwege hun gedragsproblemen tijdelijk niet meer te handhaven zijn binnen de stamschool, kunnen geïndiceerd worden voor een reboundvoorziening (Van Veen & Wienke, 2005). De indicatie voor een reboundvoorziening verloopt meestal via een zorg- en adviesteam van een regionaal samenwerkingsverband. Zij bepalen voor welke leerling een reboundvoorziening een passende oplossing is en voor welke leerling een andere oplossing gezocht moet worden (Van der Steenhoven & Van Veen, 2010).

Heldere criteria voor het afgrenzen van de doelgroep van de reboundvoorziening ontbreken nagenoeg, waardoor het indiceren voor deze ondersteuningsvorm een lastige zaak wordt. Voor leerlingen kan het gebrek aan duidelijke criteria betekenen dat ze ten onrechte in de reboundvoorziening instromen (Inspectie van het onderwijs, 2008). Messing en Wienke (2010) beschrijven het gebrek aan eenduidige criteria of richtlijnen voor het wel of niet plaatsen in een reboundvoorziening, anders dan dat de jongere op grond van zijn gedragsproblemen is vastgelopen op school en dat schooluitval dreigt. Naast het ontbreken van heldere plaatsingscriteria speelt het ontbreken van een geoperationaliseerde definitie van een gedragsmoeilijke leerling een rol bij het passend indiceren.

Gedragsproblemen

Gedragsproblemen worden in de literatuur niet eenduidig benaderd. Een geoperationaliseerde definitie ontbreekt. Van der Ploeg (2007) beschrijft gedragsproblemen als regelmatig ongewenst gedrag dat voor anderen storend is, waarmee gedragsproblemen als een subjectief begrip wordt aangeduid. De definitie wordt nader uitgewerkt in het rapport van de onderwijsraad (Onderwijsraad, 2010). Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een gedragsstoornis, zoals gediagnosticeerd via de DSM IV, en leerlingen met gedragsproblemen.

Leerlingen met gedragsproblemen worden gekenmerkt door een grotere behoefte aan zorg dan gemiddeld, waarbij de problemen en beperkingen het volgen van onderwijs bemoeilijken.

Gedragsproblemen kunnen dan internaliserend of externaliserend van aard zijn.

Deze definitie geeft echter geen duidelijkheid over de grens waar het onderscheid tussen gedragsproblematische en niet- gedragsproblematische kinderen exact gemaakt wordt. De bepaling van welke leerlingen gedragsproblemen hebben en welke dus geplaatst zouden kunnen worden binnen een reboundvoorziening is arbitrair. Individuele scholen en samenwerkingsverbanden hebben daarvoor hun eigen aanpak.

Samerof (2000) geeft aan dat er definities bestaan die het onderscheid tussen gedragsproblematisch en niet-gedragsproblematisch pretenderen te maken, maar waarbij dit niet voldoende onderscheidend blijkt te zijn. Hij geeft aan dat het onderscheid wel gemaakt kan worden op basis van gestandaardiseerde vragenlijsten, vanuit items die samenhangen met gedragsproblemen. Hierbij wordt de score van een individuele leerling vergeleken met een normgroep. Deze genormeerde scores kunnen een uitspraak doen over het, al dan niet, behoren tot de gedragsproblematische leerlingen.

Het onderscheid zou verder gemaakt kunnen worden op basis van verwante concepten met gedragsproblemen. De sociale interpretatietheorie gaat ervan uit dat emotionele problemen en vertekende cognitieve vaardigheden concepten zijn die samenhangen met gedragsproblemen. Gedragsproblemen zijn dan het product van ontbrekende cognitieve vaardigheden en moeilijkheden met het reguleren van emoties (Crick & Dodge, 1994).

De term “gedragsproblemen” kan, door leerkrachten, op verschillende manieren benaderd worden. Van der Wolf en Van Beukering (2009) bespreken een aantal oorzaken. Allereerst is gedrag situatiegebonden, waardoor gedrag in de ene situatie meer problemen kan oproepen dan in de andere situatie. Gedrag in de klas kan afhankelijk zijn van factoren die bepalend zijn voor het klimaat in de klas, zoals de groepsgrootte en de structuur in de klas. Leerkrachten reageren negatief op een ongunstig klimaat in de klas (Korevaar & Bergen, 1992). Ten tweede heeft gedrag een relationeel en communicatief aspect. Dit is in overeenstemming met de theorie van Watzlawick (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 2004). Deze theorie geeft weer dat iedere communicatie een inhouds- en betrekkingaspect heeft. Het inhoudsaspect betreft dat wat feitelijk tegen elkaar gezegd wordt. Het betrekkingniveau betreft de wijze waarop iets gezegd wordt en hoe dit door de ander wordt geïnterpreteerd. De relatie tussen leerkracht en leerling speelt daarin een rol. De leerling en de leerkracht brengen beiden gedrag in, wat in conflict kan komen met elkaar.

Ten derde maken leerkrachten gebruik van een beoordelingstendens die altijd een groep leerlingen als onvoldoende, gedragsmoeilijk, beoordeelt. Leerkrachten beoordelen gedragsproblemen op basis van de mate van prestatieverbetering van de hele klas. Een leerling zal door een leerkracht sneller als gedragsproblematisch bestempeld worden als het gedrag van leerling de prestaties van de hele klas beïnvloedt (Reumerman, 2010). Dit is ook het geval als de leerling, sociaal gezien, een negatieve invloed heeft op de klas (Ruijs & Peetsma, 2008). De leerkracht moet dan meer inspanning leveren om het gedrag te corrigeren. Ten slotte kan gedrag fluctueren, waardoor gedrag dat tijdelijk niet gewenst is bestempeld kan worden als moeilijk gedrag. Leerkrachten kunnen geconfronteerd worden met fluctuerend externaliserend gedrag. Dit gedrag doet een beroep op het vaardig handelen van de leerkracht. Wanneer de leerkracht over onvoldoende vaardigheden beschikt, kan handelingsverlegenheid optreden. Het gedrag van de leerling kan dan als gedragsprobleem worden gezien (Onderwijsraad, 2010).

Cognitieve vertekeningen

Cognitieve vertekeningen kunnen worden omschreven als denkfouten. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen denkfouten ten gunste van een persoon (“Ik kan alles het allerbeste”) en denkfouten ten nadele van een persoon (“Ik kan niets goed doen”). Denkfouten ten gunste van een persoon zijn een voorspeller van externaliserend probleemgedrag, terwijl denkfouten ten nadele van een persoon een voorspeller zijn voor internaliserend probleemgedrag (Barriga et al., 2000). Denkfouten liggen aan de basis van probleemgedrag. Dit gedrag kan zich openlijk (oppositioneel-opstandig gedrag / fysieke agressie) en bedekt (liegen / stelen) manifesteren. Openlijk gemaakte denkfouten hebben een verband met agressief gedrag, terwijl denkfouten die bedekt worden een verband hebben met delinquent gedrag (Barriga, Hawkins & Camelia, 2008). Er is ook een verband gevonden tussen denkfouten ten gunste van een persoon en zelf gerapporteerd antisociaal gedrag. Dit verband werd aangetoond voor jongens (Van der Velden, Brugman, Boom & Koops, 2010). Niet-delinquenten scoren lager op denkfouten dan delinquenten. Dit verschil wordt alleen gevonden voor jongeren met een bovengemiddelde intelligentie. Bij jongeren met een lagere gemiddelde intelligentie wordt dit verschil niet gevonden (Nas, Brugman & Koops, 2008).

Cognitieve vertekeningen worden nader uitgewerkt binnen de sociale interpretatietheorie. Deze theorie beschrijft dat het interpreteren en reageren op sociale situaties een circulair proces is, verdeeld in stappen. Iedere stap moet op adequate wijze uitgevoerd worden om te komen tot juiste vaardigheden. Stap 1 en 2 bestaan uit het coderen en interpreteren van aanwijzingen, waarbij uitgegaan wordt van eerdere ervaringen. Stap 3 bestaat uit het stellen van een doel, zoals het vermijden of aangaan van een situatie. Stap 4 bestaat uit het feitelijke gedrag. Stap 5 bestaat uit de evaluatie van het gedrag, waarbij het kind zal ervaren of het getoonde gedrag adequaat was (Crick & Dodge, 1994).

Horsley, Orobio de Castro & Van der Schoot (2010) hebben onderzoek gedaan naar het coderen en interpreteren van aanwijzingen, bij 60 kinderen van tussen de 10 en 13 jaar. Zij hebben aangetoond dat, wanneer cognitieve vertekeningen plaatsvinden tijdens het coderen en interpreteren van informatie, dit effect heeft op de verdere verwerking van de informatie in de volgende stappen. Wanneer verdere verwerking niet adequaat verloopt, kunnen gedragsproblemen ontstaan. Fontaine (2010) beschrijft het interpreteren van aanwijzingen en de evaluatie van het getoonde gedrag, door jongeren van 15-17 jaar. Hieruit blijkt dat de reactiewijze op gedrag ervoor zorgt dat het getoonde gedrag toeneemt of afneemt.

Het verwerven van cognitieve vaardigheden wordt, binnen de sociale interpretatietheorie, in ontwikkelingsperspectief gezien. Deze vaardigheden nemen toe naarmate kinderen ouder worden en meer levenservaring krijgen. Wanneer de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden stagneert, neemt de kans op cognitieve vertekeningen toe. De stagnatie kan ook veroorzaakt worden door emotionele problemen. Emotionele problemen kunnen cognitieve vervormingen ook in de hand werken. Emotionele processen liggen dan aan de basis van cognitieve vervormingen (Crick & Dodge, 1994).

Emotionele problemen

Emotionele problemen kunnen worden omschreven als moeilijkheden bij het reguleren van emoties (Power & Dalgleish, 2008). Een emotie is een reactie op een bepaalde situatie waarbij een persoonlijk belang in het geding is. Een emotie zet aan tot het veilig stellen van die belangen (Kievit & Tak, 2002). Emotionele problemen kunnen beschouwd worden als internaliserend probleemgedrag, zoals angst, teruggetrokkenheid en depressieve klachten (Zeijl et.al., 2005). Emotionele problemen kunnen, volgens het ontwikkelingsdynamische model van de emotionele ontwikkeling, voortkomen vanuit hiaten in de emotionele ontwikkeling (Dösen, 2008). Als leerlingen stagneren in de emotionele ontwikkeling kan overvraging plaats vinden. Hierdoor kunnen gedragsproblemen in de klas ontstaan.

Lerner en Arsenio (2000) geven aan dat emotionele processen betrokken zijn bij iedere stap van het sociale interpretatiemodel. Bij het coderen en interpreteren van informatie (stap 1 en 2) wordt uitgegaan van eerdere ervaringen. Ervaringen gaan gepaard met emoties, waardoor informatie een positieve of negatieve interpretatie krijgt. Het stellen van een doel (stap 3) is dan gebaseerd op de emotionele lading die de verwerkte informatie heeft. De stemming van de jongere heeft invloed op de keuze van het doel. Een negatieve stemming zal een minder positief effect hebben op het stellen van een doel, dan een positieve stemming. Tijdens het tonen van het feitelijke gedrag (stap 4) en het evalueren van het gedrag (stap 5) zorgen de onderliggende emotionele processen ervoor of gedrag gewenst is of niet.

Huidige studie

Het indiceren van leerlingen die baat kunnen hebben bij ondersteuning vanuit een reboundvoorziening is een lastige zaak. Plaatsingscriteria, anders dan dat een leerling gedragsproblemen heeft, zijn niet helder. Een geoperationaliseerde definitie van gedragsproblemen ontbreekt echter. Het is daardoor onduidelijk welke leerlingen, al dan niet, als gedragsproblematisch aangemerkt kunnen worden. De indicatie voor ondersteuning vanuit een reboundvoorziening wordt daardoor gebaseerd op eigen inzicht van scholen en samenwerkingsverbanden.

Dit onderzoek richt zich op het onderscheid tussen leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening en leerlingen die onderwijs op de stamschool volgen. Gedragsproblemen worden in dit onderzoek op twee manieren benaderd. Allereerst als de som van items die correleren met gedragsproblemen. Ten tweede als correlerend concept met cognitieve vertekeningen en emotionele problemen. De onderzoeksvraag die centraal staat luidt: “Welke rol spelen emotionele problemen, gedragsproblemen en cognitieve vervormingen in het onderscheid tussen reboundleerlingen en leerlingen uit de stamscholen? Het doel is te komen tot een betere afgrenzing van de doelgroep van reboundvoorzieningen en daarmee tot betere indicatiecriteria.

Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen en hypothesen opgesteld. Allereerst wordt afgevraagd of er sprake is van een verband tussen emotionele problemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen. Er wordt verwacht dat reboundleerlingen significant vaker emotionele problemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen (*Hypothese 1*).

Als tweede wordt gevraagd of er sprake is van een verband tussen gedragsproblemen bij reboundleerlingen en leerlingen uit de stamklassen. Er wordt verwacht dat reboundleerlingen significant vaker gedragsproblemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen (*Hypothese 2*). Als derde wordt gevraagd of er sprake is van een verband tussen cognitieve vertekeningen bij reboundleerlingen en leerlingen uit de stamklassen. Er wordt verwacht dat reboundleerlingen significant vaker cognitieve vertekeningen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen (*Hypothese 3*). Als vierde wordt gevraagd of cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen. Er wordt verwacht dat cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen (*Hypothese 4*). Als vijfde wordt gevraagd of cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen. Verwacht wordt dat cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen (*Hypothese 5*). Als zesde wordt gevraagd of emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen. Verwacht wordt dat emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen (*Hypothese 6*). Als zevende wordt gevraagd of emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen. Verwacht wordt dat emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen.

Leerlingen die doorverwezen worden naar een reboundvoorziening worden onderscheiden op basis van aanwezige gedragsproblemen (Van Veen & Wienke, 2005). Verwacht wordt dat reboundleerlingen significant vaker gedragsproblemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen. (Samerof, 2000). De sociale interpretatietheorie gaat ervan uit dat vertekende cognitieve vaardigheden en emotionele problemen concepten zijn die samenhangen met gedragsproblemen (Crick & Dodge, 1994). Hierdoor wordt verwacht dat reboundleerlingen, onderscheiden op basis van gedragsproblemen, significant vaker cognitieve vertekeningen en emotionele problemen rapporteren dan leerlingen die onderwijs volgen binnen de stamscholen. De sociale interpretatietheorie maakt geen onderscheid in groepen. Daarom wordt verwacht dat cognitieve vertekeningen en emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen, zowel bij reboundleerlingen als bij leerlingen binnen de stamscholen.

Methode

Er wordt onderzoek gedaan naar, het al dan niet, bestaan van een onderscheid tussen leerlingen van stamscholen en leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening. Het onderscheid betreft cognitieve vertekeningen, emotionele problemen en gedragsproblemen. Dit onderzoek heeft een correlatieve design. Voor het genereren van data is gebruik gemaakt van zelfbeoordelingvragenlijsten.

Steekproef

De data voor dit onderzoek zijn data verzameld bij leerlingen van middelbare scholen in de regio Haaglanden. Er zijn leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening ($N=90$) en leerlingen die onderwijs volgen binnen de stamscholen ($N=98$). In totaal hebben 188 leerlingen in dit onderzoek geparticipeerd. Er kan geen uitgebreide steekproefverdeling gemaakt worden van de totale data. De dataset geeft verschillende variabelen weer voor de te vergelijken groepen, waardoor de data niet op alle items overkoepelend zijn. Om deze reden is gekozen voor onderzoek naar de twee afzonderlijke steekproefverdelingen.

Groep1: Data verzameld bij leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 90 leerlingen die zijn doorverwezen naar een reboundvoorziening. Er zijn 4 reboundvoorzieningen betrokken bij dit onderzoek. Binnen deze groep zijn er 59 jongens (65.6%) en 30 meisjes (33.1%), met 1 missende waarde. Er zijn 4 leerlingen van 12 jaar oud (4.4%), 19 leerlingen van 13 jaar oud (21.1%), 21 leerlingen van 14 jaar oud (23.3%), 29 leerlingen van 15 jaar oud (32.3%), 15 leerlingen van 16 jaar oud (16.7%) en 2 leerlingen van 17 jaar oud (2.2%). De gemiddelde leeftijd is 14.4 jaar ($SD = 1.19$). 80 Leerlingen volgen onderwijs op VMBO niveau (88.9%) en 9 leerlingen volgen onderwijs op HAVO of VWO niveau (10%), met 1 missende waarde. Wanneer zij onderwijs volgen op VMBO niveau kunnen de leerlingen onderverdeeld worden in leerweg. Er zijn 28 leerlingen die een basis beroepsgerichte leerweg volgen (31.1%), 22 leerlingen volgen een kaderberoepsgerichte leerweg (24.4%), 29 leerlingen volgen een gemengde leerweg (32.2%), met 11 missende waarden. Er zijn leerlingen met diverse etnische achtergronden: 22 met een Nederlandse achtergrond (24.4%), 15 met een Turkse achtergrond (16.7%), 5 met een Koerdisch Turkse achtergrond (5.6%), 17 met een Marokkaanse achtergrond (18.9%), 6 met een Creools Surinaamse achtergrond (6.7%), 4 met een Hindoestaans Surinaamse achtergrond (4.4%), 4 met een Antilliaanse of Arubaanse achtergrond (4.4%) en 17 met een andere achtergrond (18.9%).

Groep 2: Data verzameld bij leerlingen die onderwijs volgen binnen de stamscholen

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 98 leerlingen die onderwijs volgen aan een stamschool. Er is geen data voorhanden over de verdeling tussen jongens en meisjes. Er zijn 4 leerlingen van 12 jaar oud (4.1%), 42 leerlingen van 13 jaar oud (42.9%), 38 leerlingen van 14 jaar oud (38.8%), 12 leerlingen van 15 jaar oud (12.2%) en 1 leerling van 16 jaar oud (1%), met 1 missende waarde. De gemiddelde leeftijd is 13.6 jaar ($SD = .8$). Er zijn leerlingen met diverse etnische achtergronden; 2 leerlingen met een Nederlandse achtergrond (2%), 19 leerlingen met een Turkse achtergrond (19.9%), 9 met een Koerdisch Turkse achtergrond (9.2%), 42 met een Marokkaanse achtergrond (42.9%), 1 leerling met een Creools Surinaamse achtergrond (1%), 10 met een Hindoestaans Surinaamse achtergrond (10.2%), 4 met een Antilliaanse of Arubaanse achtergrond (4.1%) en 10 met een andere achtergrond (10.2%), met 1 missende waarde.

Instrumenten

De data zijn verzameld met behulp drie zelfbeoordeling vragenlijsten. Dit betreft de “Hoe ik denk vragenlijst (HID)”, de “Sterke en moeilijkheden vragenlijst voor jongeren” (SDQ-dut) en een vragenlijst met betrekking tot pro-sociale doelen, schoolcultuur, zelfbeeld, vrije tijdsbesteding en ervaren discriminatie. Ter beantwoording voor de onderzoeksvraag van dit onderzoek zijn alleen de HID en de SDQ-dut gebruikt. Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag worden de antwoordscores die betrekking hebben op de concepten cognitieve vertekeningen, emotionele problemen en gedragsproblemen met elkaar vergeleken. Voor het meten van gedragsproblemen wordt gebruik gemaakt van de schaal “gedragsproblemen” uit de SDQ-dut. Voor het meten van emotionele problemen wordt gebruik gemaakt van de schaal “emotionele symptomen” uit de SDQ-dut. Voor het meten van cognitieve vertekeningen wordt gebruik gemaakt van de totaalscore van de HID.

Sterke en moeilijkheden vragenlijst voor jongeren (SDQ-dut)

Deze vragenlijst is een Nederlandse versie van de originele “Strengths and difficulties questionnaire”. Het is een korte screeningslijst die de psychische problematiek en vaardigheden bij kinderen en adolescenten meet. De lijst is opgebouwd uit vijf subschalen. Dit betreft emotionele symptomen, gedragsproblemen, hyperactiviteit/aandachtstekort, problemen met leeftijdgenoten en prosociaal gedrag. De schalen zijn geconstrueerd op basis van symptomen van de DSM IV classificaties, die vaak voorkomen. Er zijn verschillende versies beschikbaar.

Er is gebruik gemaakt van de vragenlijst voor jongeren van 11-16 jaar. De vragenlijst kan zowel voor allochtone als autochtone jongeren gebruikt worden. Bij het beantwoorden van de stellingen wordt gebruik gemaakt van een 3 punt Likertschaal, waarbij gekozen kan worden uit: “niet waar”, “een beetje waar” en “zeker waar”.

Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de schalen “gedragsproblemen” en “emotionele symptomen”. Een voorbeeld uit de schaal “gedragsproblemen” is: Ik word erg boos en ben vaak driftig”. Deze schaal is gecontroleerd op betrouwbaarheid, door het bepalen van Cronbach’s alpha (.54). Een voorbeeld van een stelling uit de schaal “emotionele symptomen” is: “Ik ben vaak ongelukkig, in de put of in tranen”. Deze schaal is gecontroleerd op betrouwbaarheid, door het bepalen van Cronbach’s alpha (.64).

Hoe ik denk vragenlijst (HID)

Deze vragenlijst is een Nederlandse versie van de originele “How I think questionnaire”. De vragenlijst meet cognitieve vertekeningen bij jongeren. De lijst bevat 54 stellingen die beantwoord kunnen worden met behulp van een 6 punt Likertschaal, variërend van “erg mee eens” tot “erg oneens”. 39 Stellingen kunnen geclusterd worden in vier subschalen: “egocentrische denkfouten”, “anderen de schuld geven”, “minimaliseren/verkeerd benoemen” en “uitgaan van het ergste”. 8 Stellingen zijn bedoeld als afleiding van de 39 hoofdstellingen en 7 stellingen zijn bedoeld om de sociale wenselijkheid van de antwoorden te meten (Nas, Brugman, & Koops, 2008). De betrouwbaarheid van deze vragenlijst is onderzocht door bepaling van Cronbach’s alpha, welke .93 bedraagt. Een voorbeelditem uit de schaal “egocentrische denkfouten” is: “Je moet nemen wat je nodig hebt, ook al betekent dit dat je daarvoor iemand pijn moet doen”. Een voorbeelditem uit de schaal “anderen de schuld geven” is: “Als iemand niet doet wat ik zeg, is het niet mijn schuld als hij gewond raakt”. Een voorbeelditem uit de schaal “minimaliseren/verkeerd benoemen” is: “Het is niet erg om te liegen, iedereen doet dat”. Een voorbeelditem uit de schaal “uitgaan van het ergste” is: “Mensen proberen mij altijd lastig te vallen”.

Procedure

Voor het genereren van data zijn stamscholen en reboundvoorzieningen benaderd. Aan de leerlingen van de stamscholen en de reboundvoorzieningen is gevraagd medewerking te verlenen aan het onderzoek, door middel van het invullen van de betreffende vragenlijsten. Medewerking is geschied op basis van vrijwilligheid. Anonimiteit werd niet bij alle vragenlijsten gewaarborgd. Bij de SDQ-dut werd om naam en geboortedatum gevraagd. De auteur heeft geen data verzameld en kan daardoor geen uitspraken doen over hoe dit in de praktijk is verlopen.

Data-analyse

Voor het analyseren van de kwantitatieve data werd gebruik gemaakt van software, in de vorm van een SPSS 17 programma. Voordat de data konden worden geanalyseerd werd eerst een aantal bewerkingen van de dataset doorgevoerd. De diverse datasets werden samengevoegd tot één dataset, met vergelijkbare gegevens. In de dataset werd de variabele “voorziening” toegevoegd, waardoor onderscheid gemaakt kan worden tussen leerlingen binnen de stamscholen en leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening.

Vervolgens heeft onderzoek van de steekproefverdeling plaats gevonden. Voor de te vergelijken groepen kon er geen uitgebreide steekproefverdeling gemaakt worden van de totale data. Om die reden is gekozen voor onderzoek naar de steekproeven van leerlingen binnen de stamscholen en leerlingen binnen een reboundvoorziening afzonderlijk.

Daarna heeft betrouwbaarheidsanalyse van de te gebruiken schalen plaats gevonden, met behulp van Cronbach's alpha. Bij de bepaling van Cronbach's alpha van de schaal “gedragsproblemen” werd vastgesteld dat het item “ Ik doe meestal wat mij wordt opgedragen” negatief gecorreleerd was met de overige items uit deze schaal. Na hercodering van dit item is Cronbach's alpha opnieuw vastgesteld, welke vervolgens een positieve correlatie liet zien. Chronbach's alpha voor de variabele gedragsproblemen werd vastgesteld op .54. Dit betekent dat deze schaal niet voldoende betrouwbaar is. Wanneer conclusies getrokken worden op basis van deze schaal zullen deze met terughoudendheid geïnterpreteerd dienen te worden. Bij de bepaling van Cronbach's alpha van de schaal “emotionele problemen” bleek deze voldoende betrouwbaar te zijn. Cronbach's alpha voor de variabele “emotionele problemen” werd vastgesteld op .64.

Voor bepaling van Chronbach's alpha van de HID werden de 39 stellingen, welke geclusterd zijn binnen de vier subschalen: "egocentrische denkfouten", "anderen de schuld geven", "minimaliseren/verkeerd benoemen" en "uitgaan van het ergste" betrokken. De betrouwbaarheid van de HID is hoog. Cronbach's alpha voor de variabele cognitieve vertekeningen werd vastgesteld op .93.

De gemiddelden van de schalen gedragsproblemen, emotionele problemen en cognitieve vertekeningen werden berekend. Deze gemiddelden hebben gediend als nieuwe variabelen om de statistische toetsen mee uit te voeren. Voorafgaande aan de statistische toetsen heeft eerst een univariate en bivariate data-inspectie plaats gevonden. De uitkomsten van de statistische toetsen werden gebruikt ter beantwoording van de deelvragen en daarmee tot beantwoording van de hoofdvraag.

Resultaten

Datainspectie

Voorafgaande aan de data-inspectie heeft onderzoek naar de steekproefverdeling plaats gevonden. Hierna heeft univariate en bivariate data-inspectie plaats gevonden van categoriale en numerieke variabelen die in het onderzoek gebruikt werden. De categoriale variabele werd onderzocht op frequenties, missende waarden, mediaan en modus. De numerieke variabelen zijn onderzocht op gemiddelde, standaarddeviatie, minimum waarde, maximum waarde, kurtosis (gepiektheid) en skewness (scheefheid).

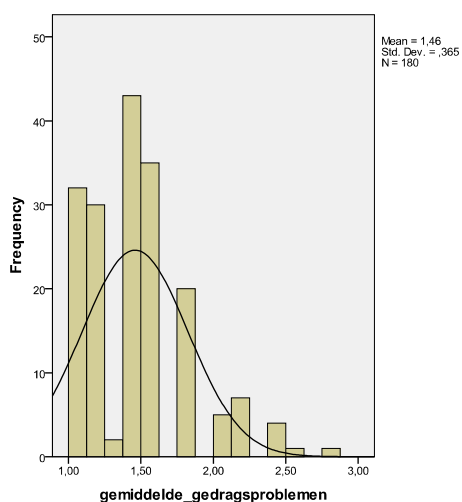
Univariate data-inspectie

De categoriale variabele voorziening betreft de voorziening waarbinnen een leerling onderwijs krijgt aangeboden. In totaal zijn 188 leerlingen betrokken in het onderzoek. 90 leerlingen volgen onderwijs bij een reboundvoorziening (47.9%) en 98 leerlingen volgen onderwijs bij een stamschool (52.1%). Zie Tabel 1.

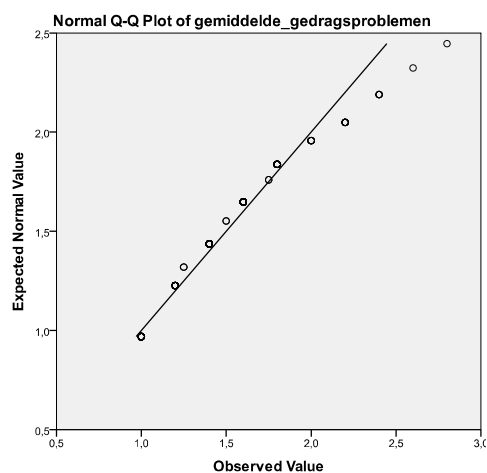
Tabel 1: Verdeling variabele leerlingen en variabele voorzieningen

	Frequentie	Procent
Leerlingen reboundvoorziening	90	47.9%
Leerlingen stamscholen	98	52.1%
Totaal aantal leerlingen	188	100 %

De numerieke variabele gedragsproblemen is gescoord door 180 leerlingen, met 8 missende waarden. Deze variabele heeft een gemiddelde waarde van 1.46. De minimum gerapporteerde waarde is 1 en de maximum gerapporteerde waarde is 2.8, met een standaarddeviatie .37. Deze variabele kent een kurtosis van .98 en een skewness van .93 (zie Tabel 2). Dit betekent dat er sprake is van een gepiekte, niet symmetrische verdeling. De normaliteit van deze variabele is nader onderzocht met behulp van met behulp van een histogram en een normal Q-Q plot. Hieruit blijkt dat waarden vanaf 2.00 effect hebben op de normaliteit van deze variabele (Figuur 1 en 2).

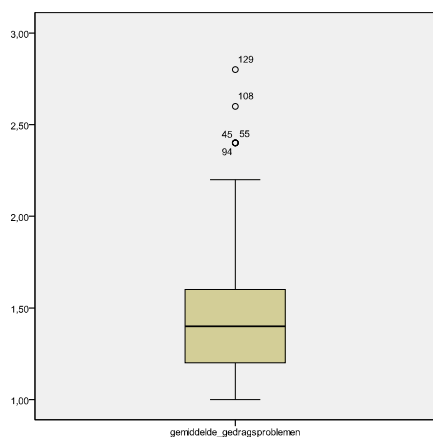


Figuur 1: Histogram gedragsproblemen



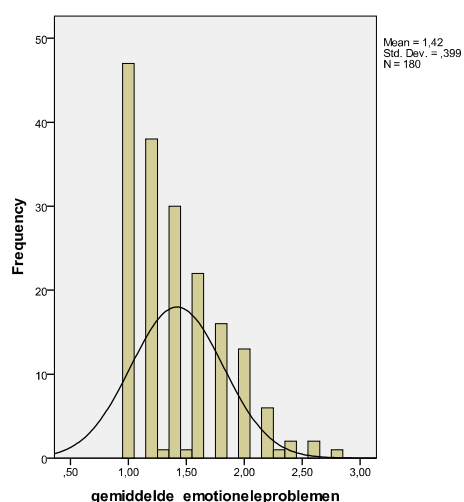
Figuur 2: Q-Q plot gedragsproblemen

De niet symmetrische verdeling van deze variabele is verder geanalyseerd met behulp van een boxplot. Hieruit blijkt dat er wel sprake is van een normale verdeling, maar dat er 5 uitbijters zijn met hogere scores dan 2.40 (Figuur 3). Het betreft hier 2 leerlingen vanuit een reboundvoorziening en 3 leerlingen vanuit een stamschool. Deze uitbijters laten verder geen bijzonderheden zien in de dataset: hierdoor worden zij gehandhaafd.

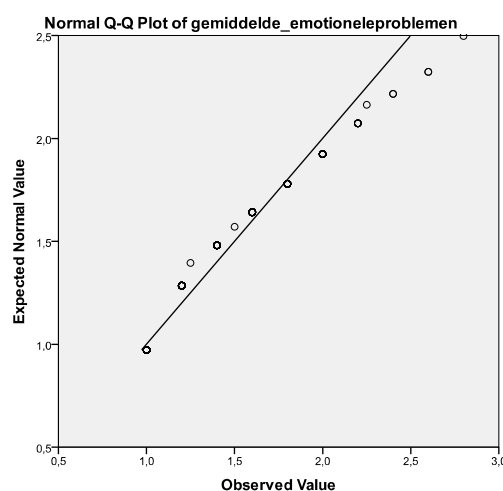


Figuur 3: Boxplot gedragsproblemen

De numerieke variabele emotionele problemen is gescoord door 180 leerlingen, met 8 missende waarden. De variabele emotionele problemen heeft een gemiddelde waarde van 1.42. De minimum gerapporteerde waarde is 1 en de maximum gerapporteerde waarde is 2.8, met een standaarddeviatie .40. Deze variabele kent een kurtosis van .97 en een skewness van .46 (Tabel 2). Dit betekent dat er sprake is van een gepiekte, niet symmetrische verdeling. De normaliteit van deze variabele is nader onderzocht met behulp van met behulp van een histogram en een normal Q-Q plot. Hieruit blijkt dat er een piek zichtbaar is op leerlingen die een gemiddelde score hebben tussen 1.00 en 1.50 (Figuur 4 en 5).

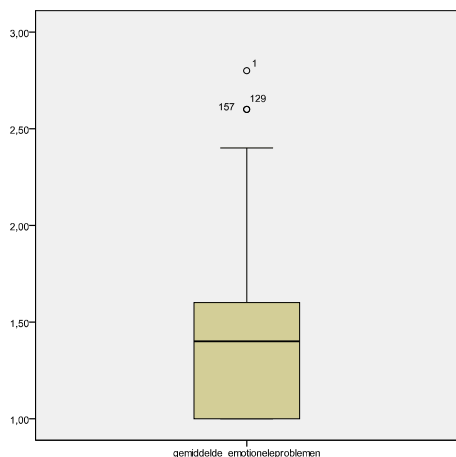


Figuur 4: Histogram emotionele problemen



Figuur 5: Q-Q plot emotionele problemen

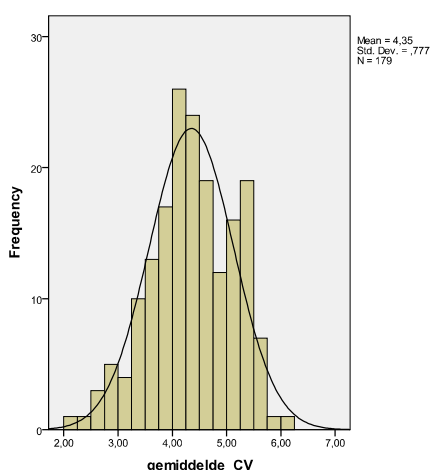
De normale verdeling van deze variabele is verder geanalyseerd met behulp van een boxplot (Figuur 6). Hieruit blijkt dat er 3 uitbijters zijn met hogere scores dan 2.60. Het betreft hier 1 leerling van een reboundvoorziening en 2 leerlingen van een stamschool. Deze uitbijters hebben geen effect op de normale verdeling en zij laten verder geen bijzonderheden zien in de dataset; hierdoor worden zij gehandhaafd. Ook de boxplot laat een scheve verdeling zien, met een piek op de lagere waarden.



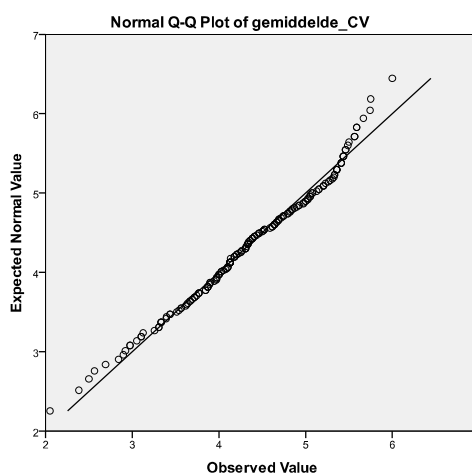
Figuur 6: Boxplot emotionele problemen

Om een niet symmetrische verdeling uit te sluiten of te bevestigen is gebruik gemaakt van de Kolmogorov-Smirnov goodness of fit toets. Hieruit wordt bevestigd dat er sprake is van een niet symmetrische verdeling van de variabele emotionele problemen ($p=.00$).

De numerieke variabele cognitieve vertekeningen is gescoord door 179 leerlingen, met 9 missende waarden. De variabele cognitieve vertekeningen heeft een gemiddelde waarde van 4.35. De minimum gerapporteerde waarde is 2.05 en de maximum gerapporteerde waarde is 6.00, met een standaarddeviatie .78. Deze variabele kent een kurtosis van -.30 en een skewness van -.25 (zie Tabel 2). Dit betekent dat er is sprake is van een afgeplatte, redelijk symmetrische verdeling. De normaliteit van deze variabele is nader onderzocht met behulp van met behulp van een histogram en een normal Q-Q plot. Hieruit blijkt dat de variabele cognitieve vertekeningen een normale verdeling heeft. Zie figuur 7 en 8.

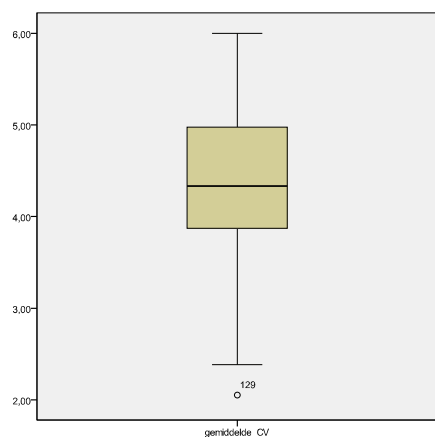


Figuur 7: Histogram Cognitieve vertekeningen



Figuur 8: Q-Q plot Cognitieve vertekeningen

De normale verdeling van deze variabele is verder geanalyseerd met behulp van een boxplot (Figuur 9). Hieruit blijkt dat er 1 uitbijter is met een heel lage waarde van 2.05. Het betreft een leerling van een stamschool. Aangezien er sprake is van een normale verdeling van deze variabele is het niet noodzakelijk deze uitbijter te verwijderen.



Figuur 9: Boxplot cognitieve vertekeningen

Tabel 2: Univariate data-inspectie numerieke variabelen

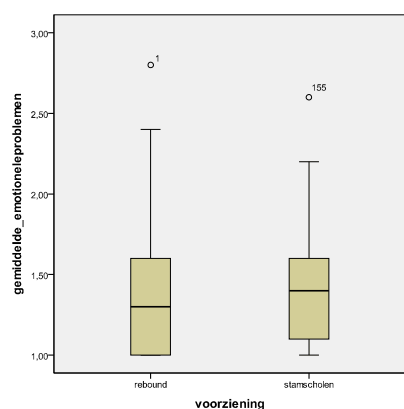
	N	Gemiddelde	St.deviatie.	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Gedragsproblemen	180	1.46	.37	1.00	2.80	.93	.98
Emotionele problemen	180	1.42	.40	1.00	2.80	.97	.46
Cognitieve vertekeningen	179	4.35	.78	2.05	6.00	-.30	-.25

Er is sprake van één leerling met afwijkende scores op de variabelen gedragsproblemen, emotionele problemen en cognitieve vertekeningen. Het betreft hier een leerling van een stamschool. Hoewel de afwijkende scores steeds geen effect gehad hebben op de normale verdeling van de variabelen zijn de scores van deze leerling niet betrouwbaar genoeg om meegenomen te worden in verdere analyses. Om deze reden is deze uitbijter uit de dataset verwijderd.

Bivariate data-inspectie

Bivariate data-inspectie van de variabelen uit deelvraag 1: “Is er sprake van een verband tussen emotionele problemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen” heeft plaats gevonden met behulp van een boxplot (Figuur 10). Reboundleerlingen hebben een gemiddelde score van 1.42 ($SD=.46$), met een kurtosis .55 en een skewness 1.00. Leerlingen van de stamscholen hebben een gemiddelde score van 1.40 ($SD=.38$), met een kurtosis van .21 en een skewness van .88.

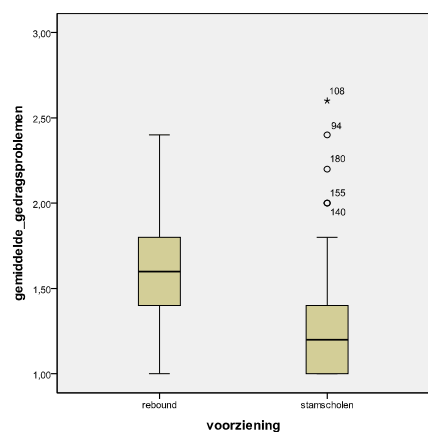
Dit betekent dat beide groepen een normale verdeling kennen van de scores op emotionele problemen. Er is in beide groepen 1 uitbijter: deze heeft in beide groepen geen effect op de normale verdeling en worden om die reden gehandhaafd.



Figuur 10: Bivariate data-inspectie variabelen emotionele problemen en voorziening.

Bivariate data-inspectie van de variabelen uit deelvraag 2: “Is er sprake van een verband tussen gedragsproblemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen” heeft plaats gevonden met behulp van een boxplot (Figuur 11). Reboundleerlingen hebben een gemiddelde score van 1.61 ($SD=.04$), met een kurtosis .25 en een skewness .49. Leerlingen van de stamscholen hebben een gemiddelde score van 1.32 ($SD=.32$), met een kurtosis van .295 en een skewness van 1.46. Dit betekent dat er sprake is van een normale verdeling van scores bij de groep reboundleerlingen. De scores bij de groep leerlingen van stamscholen laten een gepiektheid en een niet symmetrische verdeling zien.

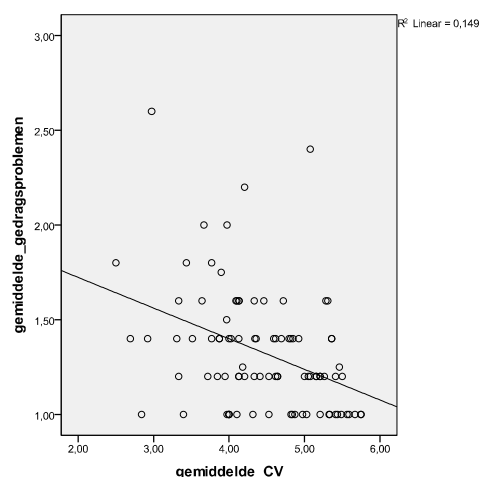
In deze groep is sprake van 4 uitbijters en 1 extreme waarde. Deze scores zijn nader geanalyseerd met behulp van een histogram en Q-Q plot. Hieruit blijkt dat er een nadruk ligt op de lagere scores, maar dat de uitbijters en extreme waarde geen effect hebben op de normale verdeling. Om die reden worden de uitbijters en extreme waarden gehandhaafd.



Figuur 11: Bivariate data-inspectie variabelen gedragsproblemen en voorziening.

Bivariate data-inspectie van de variabelen uit deelvraag 5: “Zijn cognitieve vertekeningen een voorspeller van gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen” heeft plaats gevonden met behulp van een scatterplot (Figuur 14). Er is weinig verband tussen cognitieve vertekeningen en gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen. De verklaarde variantie is 15% ($R^2 = .15$).

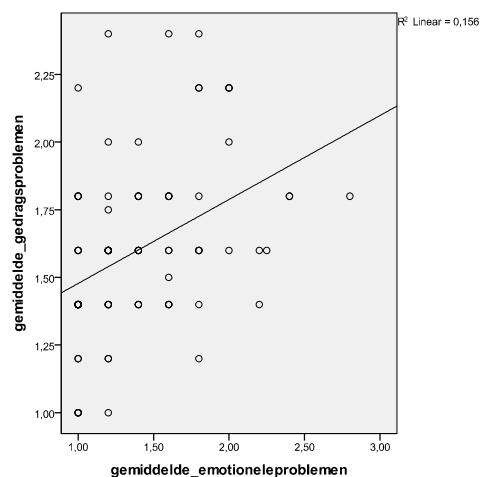
Er is sprake van een puntenwolk van waarden, waardoor gesproken van worden van lineair verband. Er is sprake van een uitbijter, die geen effect heeft op de lineairiteit. De homoscedasticiteit is laag aangezien de waarden wijd verdeeld van elkaar liggen.



Figuur 14: Bivariate data-inspectie variabelen cognitieve vertekeningen en gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen.

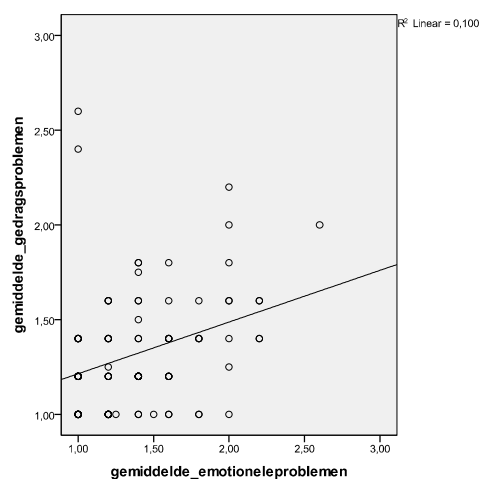
Bivariate data-inspectie van de variabelen uit deelvraag 6: “Zijn emotionele problemen een voorspeller van gedragsproblemen bij reboundleerlingen” heeft plaats gevonden met behulp van een scatterplot (Figuur 15). Er is weinig verband tussen cognitieve vertekeningen en gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen.

De verklaarde variantie is 16% ($R^2 = .16$). Er is sprake van een puntenwolk van waarden, waardoor gesproken van worden van lineair verband. Er is sprake van twee uitbijters, die geen effect hebben op de lineairiteit. De homoscedasticiteit is laag aangezien de waarden wijd verdeeld van elkaar liggen.



Figuur 15: Bivariate data-inspectie variabelen emotionele problemen en gedragsproblemen bij reboundleerlingen.

Bivariate data-inspectie van de variabelen uit deelvraag 7: “Zijn emotionele problemen een voorspeller van gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen” heeft plaats gevonden met behulp van een scatterplot (Figuur 16). Er is weinig verband tussen cognitieve vertekeningen en gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen. De verklaarde variantie is 10% ($R^2 = .10$). Er is sprake van een puntenwolk van waarden, waardoor gesproken van worden van lineair verband. Er is sprake van twee uitbijters, die geen effect hebben op de lineairiteit. De homoscedasticiteit is laag aangezien de waarden wijd verdeeld van elkaar liggen.



Figuur 16: Bivariate data-inspectie variabelen emotionele problemen en gedragsproblemen bij leerlingen van stamscholen.

Analyses

Toetsing van het verband tussen emotionele problemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen.

De hypothese luidt dat reboundleerlingen significant vaker emotionele problemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen. Voor de toetsing is gebruik gemaakt van een tweezijdige t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: er is sprake van twee a-selecte steekproeven en de data is normaal verdeeld. Deze toets geeft geen significant verband aan, $t(177) = .069$, $p = .945$. De nulhypothese wordt niet verworpen. Er is geen verband tussen emotionele problemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen. Leerlingen binnen de reboundvoorzieningen en leerlingen binnen de stamscholen rapporteren even vaak emotionele problemen.

Toetsing van het verband tussen gedragsproblemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen.

De hypothese luidt dat reboundleerlingen significant vaker gedragsproblemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen. Voor toetsing is gebruik gemaakt van een tweezijdige t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven. Er is niet aan alle aannamen van deze toets voldaan: er is sprake van twee a-selecte steekproeven, maar de data is bij leerlingen binnen de stamscholen niet normaal verdeeld. Aangezien de steekproef voldoende groot is kan toch een tweezijdige t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven gebruikt worden. Deze toets geeft een significant verband aan, $t(177) = 5.26$, $p = .00$. De nulhypothese wordt verworpen. Er is een verband tussen gedragsproblemen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen. Effectgrootte is berekend door gebruik van Cohen's d: deze bedraagt .79, een groot effect. Leerlingen die doorverwezen zijn naar een reboundvoorziening rapporteren significant vaker gedragsproblemen dan leerlingen binnen de stamscholen.

Toetsing van het verband tussen cognitieve vertekeningen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen.

De hypothese luidt dat reboundleerlingen significant vaker cognitieve vertekeningen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen. Voor toetsing is gebruik gemaakt van een tweezijdige t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: er is sprake van twee a-selecte steekproeven en de data is normaal verdeeld. Deze toets geeft geen significant verband aan, $t(176) = -1.50$, $p = .135$. De nulhypothese wordt niet verworpen.

Er is geen verband tussen cognitieve vertekeningen bij reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen. Leerlingen binnen de reboundvoorzieningen en leerlingen binnen de stamscholen rapporteren even vaak cognitieve vertekeningen.

Toetsing van cognitieve vertekeningen als voorspeller van gedragsproblemen bij reboundleerlingen.

De hypothese luidt dat cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen. Voor toetsing is gebruik gemaakt van een enkelvoudige regressie. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: het verband is theoretisch causaal en lineair. De toets geeft een significant verband aan, $\beta = 2.448$, $t(13.388)$, $p = .00$. De nulhypothese wordt verworpen. Cognitieve vertekeningen voorspellen gedragsproblemen bij reboundleerlingen.

Toetsing van cognitieve vertekeningen als voorspeller van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen.

De hypothese luidt dat cognitieve vertekeningen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen stamscholen. Voor toetsing is gebruik gemaakt van een enkelvoudige regressie. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: het verband is theoretisch causaal en lineair. De toets geeft een significant verband aan, $\beta = 2.254$, $t(12.195)$, $p = .000$. De nulhypothese wordt verworpen. Cognitieve vertekeningen voorspellen gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen.

Toetsing van emotionele problemen als voorspeller van gedragsproblemen bij reboundleerlingen.

De hypothese luidt dat emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij reboundleerlingen. Voor de toetsing van deze voorspeller is gebruik gemaakt van een enkelvoudige regressie. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: het verband is theoretisch causaal en lineair. De toets geeft een significant verband aan, $\beta = 1.167$, $t(9.777)$, $p = .000$. De nulhypothese wordt verworpen. Emotionele problemen voorspellen gedragsproblemen bij reboundleerlingen.

Toetsing van emotionele problemen als voorspeller van gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen.

De hypothese luidt dat emotionele problemen een voorspeller zijn van gedragsproblemen bij leerlingen binnen stamscholen. Voor de toetsing van deze voorspeller is gebruik gemaakt van een enkelvoudige regressie. Er is aan de aannamen van deze toets voldaan: het verband is theoretisch causaal en lineair. De toets geeft een significant verband aan, $\beta = .819$, $t(6.573)$, $p = .000$. De nulhypothese wordt verworpen. Emotionele problemen voorspellen gedragsproblemen bij leerlingen binnen de stamscholen.

Discussie

Dit onderzoek heeft een antwoord willen geven op de vraag: “Welke rol spelen emotionele problemen, cognitieve vervormingen en gedragsproblemen in het onderscheid tussen reboundleerlingen en leerlingen uit de stamscholen”? Het doel achter de vraag is te komen tot een betere afgrenzing van de doelgroep van reboundvoorzieningen en daarmee tot betere indicatiecriteria. Vooralsnog dient het vertonen van gedragsproblemen als criterium voor doorverwijzing naar een reboundvoorziening. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn een aantal deelvragen opgesteld.

In dit onderzoek zijn gedragsproblemen op tweeledige wijze benaderd. Allereerst op basis van de som van items uit een gestandaardiseerde vragenlijst, die correleren met het concept gedragsproblemen (Samerof, 2000). Ten tweede als correlerend concept met cognitieve vertekeningen en emotionele problemen. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat reboundleerlingen significant vaker gedragsproblemen rapporteren dan leerlingen binnen de stamscholen.

Dit resultaat wordt met terughoudendheid gerapporteerd aangezien de betrouwbaarheid, Cronbach's alpha .54, van de schaal “gedragsproblemen” niet voldoende is. Emotionele problemen en cognitieve vertekeningen worden door reboundleerlingen en leerlingen binnen stamscholen even vaak gerapporteerd. Dit is niet zoals verwacht op basis van de sociale interpretatietheorie (Crick & Dodge, 1994). Er werd verwacht dat reboundleerlingen significant vaker zowel emotionele problemen en cognitieve vertekeningen zouden rapporteren. Verder kan geconcludeerd worden dat emotionele problemen en cognitieve vertekeningen voorspellers van gedragsproblemen zijn, bij zowel reboundleerlingen als leerlingen binnen de stamscholen. Dit is in overeenstemming met de sociale interpretatietheorie (Crick & Dodge, 1994)

Een verklaring voor de gevonden resultaten is dat items die samenhangen met de term “gedragsproblemen” voor reboundleerlingen herkenbaar zijn omdat zij er vaak mee worden geconfronteerd en waarmee zij zich mogelijk mee zijn gaan identificeren. Confrontatie kan plaats vinden door leerkrachten, die gebruik maken van een beoordelingstendens die altijd een groep leerlingen als gedragsmoeilijk beoordeelt (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Zij projecteren deze beoordeling op de gedragsmoeilijke leerlingen en maken gebruik van straffen om het moeilijke gedrag in de hand te houden (Liljequist & Renk, 2007). Gevolg hiervan kan zijn dat reboundleerlingen al veelvuldig gehoord hebben dat het gedrag dat zij vertonen niet het wenselijke gedrag is. De term “gedragsproblemen” wordt hierdoor een concreet tastbaar begrip, dat gemakkelijk herkenbaar is voor de reboundleerlingen. Wanneer deze leerlingen een zelfbeoordelingvragenlijst invullen, zullen zij eerder rapporteren over deze concrete en herkenbare items. Leerlingen die onderwijs volgen binnen de stamscholen worden niet, of minder snel, als gedragsproblematisch aangemerkt (Van Veen & Wienke, 2005). Hierdoor zullen zij zich minder snel identificeren met deze term en dit daardoor mogelijk minder snel rapporteren.

Abstractere begrippen als “emotionele problemen” en “cognitieve vertekeningen” zullen minder snel herkend worden, door beide groepen. Emotionele problemen en cognitieve vertekeningen worden tot internaliserend probleemgedrag gerekend. Internaliserend probleemgedrag speelt zich vooral binnen het kind af. Hierdoor doet het geen direct beroep op de omgeving en zorgt het niet voor verstoringen in de klas (Jepma, 2003). Leerkrachten zullen leerlingen met emotionele problemen en cognitieve vertekeningen daarom minder snel als gedragsproblematisch aanmerken en benaderen (Reumerman, 2010). Zelfrapportage over deze concepten kan daardoor mogelijk geen onderscheidende informatie opleveren.

Dit onderzoek heeft beperkingen gekend. Ten eerste zijn er alleen vragenlijsten afgenomen bij leerlingen binnen het voortgezet onderwijs uit de regio Haaglanden. De resultaten zijn daarom, niet zonder meer, generaliseerbaar naar de gehele populatie leerlingen binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. Ten tweede is slechts een beeld geschetst van de beoordeling van de leerlingen. De beoordeling van leerkrachten en ouders ontbreekt volledig. Hierdoor is er sprake van een eenzijdige benadering van dit onderzoek. Onderzoek van Gresham et.al. (2010) toont aan dat cross informant beoordeling van externaliserend probleemgedrag door leerling, leerkracht en ouders, in de vorm van gedragsproblemen, met elkaar correleren. Dit wordt ondersteund door onderzoek van Grigorenko et.al. (2010). Dit onderzoek geeft aan dat er een correlatie bestaat tussen de beoordeling van gedragsproblemen door ouders en leerkrachten.

Een aanbeveling zou zijn om de beoordeling van leerkrachten en ouders te betrekken in een eventueel vervolgonderzoek, om zodoende te komen tot een meer betrouwbare meting. De derde beperking betreft de nadelen van het gebruiken van een zelfbeoordelingvragenlijst. Deze methode heeft het nadeel gevoelig te zijn voor sociaal wenselijke beantwoording van de vragen. Hierdoor zou er een verkeerd beeld kunnen ontstaan.

Voor deze sociale wenselijkheid is, binnen dit onderzoek, niet gecontroleerd.

De sociale wenselijkheid zou, in een eventueel vervolgonderzoek, gecontroleerd kunnen worden om zo de objectiviteit van het onderzoek te ondersteunen.

Ondanks de beperkingen kan wel een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag: “Welke rol spelen emotionele problemen, cognitieve vervormingen en gedragsproblemen in het onderscheid tussen reboundleerlingen en leerlingen uit de stamscholen”? Er kan gesteld worden dat zelfgerapporteerde gedragsproblemen als indicator kunnen dienen voor onderwijs binnen een reboundvoorziening. Reboundleerlingen rapporteren significant vaker gedragsproblemen dan leerlingen binnen de stamscholen. Zelfgerapporteerde emotionele problemen en cognitieve vertekeningen kunnen niet als indicator dienen voor onderwijs binnen een reboundvoorziening. Deze variabelen voorspellen gedragsproblemen, maar zijn niet onderscheidend tussen reboundleerlingen en leerlingen binnen de stamscholen.

Om de indicatiestelling voor een reboundvoorziening objectief te maken is het van belang om, naast de betreffende leerling, de leerkrachten en ouders te betrekken in de beoordeling (Gresham et.al., 2010 en Grigorenko et.al., 2010). Wanneer uit de beoordeling van de drie informanten blijkt dat er sprake is van gedragsproblemen van een leerling kan dit als criterium gelden voor een doorverwijzing naar een reboundvoorziening. Het indiceren op basis van eigen inzicht van scholen en samenwerkingsverbanden wordt hiermee onderschept. Indiceren op bovenstaande wijze kost meer tijd en geld tijdens de diagnostische fase. Dit zal zich terug verdienen doordat er passend geïndiceerd kan gaan worden. Dit betekent dat alleen leerlingen, die werkelijk in aanmerking komen voor een reboundvoorziening, geplaatst zullen worden. De geïndiceerde leerlingen kunnen zich mogelijk beter identificeren met de indicatiestelling, omdat zij er zelf een aandeel in gehad hebben. Deze identificatie zal een positief effect kunnen hebben op de behandeling binnen de reboundvoorziening. Dit zal, op langere termijn, kosten- en tijdbesparend werken.

Referenties

- Barriga, A.Q., Hawkins, M.A., Camelia, C.R.T.(2008). Specificity of cognitive distortions to antisocial behavior. *Criminal behavior and methal health*, 18, 104-116.
- Barriga, A.Q., Landau, J.R., Stinson, B.L., Liau, A.K., Gibbs, J.C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal justice and behavior*, 27 (1) 36-56.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115 (1) 74-101.
- Fontaine, F.G. (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. *J abnorm child psychology*, 38, 569-573.
- Gresham, F.M., Elliot, S.N., Kettler, R., Cook, C.R., Vance, M.J. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skills and problem behavior ratings: an investigation of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological assessment*, 22 (1) 157-166.
- Grigorenko, E.L, Geiser, C., Slobodskaya, H.R, Francis, D.J. (2010). Cross-informant symptoms for CBCL, TRF and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youth. *Psychological assessment*, 22 (4) 893-911.
- Horsley, T.A., Orobio de Castro, B., Van der Schoot, M. (2010). I the eye of the beholder: eye-tracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *J abnorm child psychology*, 38, 587-599.
- Jepma, I. (2003). De schoolloopbaan van kinderen in het primair onderwijs. *Proefschrift Universiteit Amsterdam*.
- Inspectie van het onderwijs (2008). De kwaliteit van reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs; bevindingen uit het inspectietoezicht in 2007.
<http://www.inspectievanonderwijs.nl>.
- Kievit, Th., Tak, J., Sergeant, J.A. (2002). Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen. Utrecht. De tijdstroom.
- Korevaar, T.C.M & Bergen, G.G.(1992). Experienced teacher's attributions and their reactions in problematic classroom situations. *Teaching & teacher education*, 8 (5,6) 509-521.
- Lemerise, E.A.& Arsenio, W.F. (2000). An intergrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71 (1) 101-118.

- Liljequist, L. & Renk, K. (2007). The relationship among teachers perceptions of student behavior, teacher characteristics and ratings of students emotional and behavioral problems. *Educational psychology*, 27, 557-571.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Kamerstuk naar passend onderwijs. <http://www.inspectievanonderwijs.nl>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Bijlage 2 bij kamerstuk naar passend onderwijs. <http://www.inspectievanonderwijs.nl>.
- Nas, C.N., Brugman, D., Koops, W. (2008). Measuring self serving cognitive distortions with the "How I think questionnaire". *European journal of psychological assessment*, 24 (3), 181-189.
- Onderwijsraad (2010). De school en leerlingen met gedragsproblemen. <http://www.inspectievanonderwijs.nl>.
- Reumerman, R. (2010). Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag. *Proefschrift Universiteit Amsterdam*.
- Ruijs, N.M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2) 67-79.
- Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.
- Ploeg, J.D. van der (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat
- Van der Steenhoven, P. & van Veen, D. (2010). Reboundvoorzieningen voortgezet onderwijs 2009; NJI-monitor. *Nederlands Jeugdinstituut*. <http://www.nji.nl>.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., Koops, W. (2010). Moral cognitive processes explaining antisocial behavior in young adolescents. *International journal of behavioral development*, 34 (4) 292-301.
- Van der Wolf, K & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Van der Zijden, Q., Diephuis, K., Dronkers, F., Matthaei, H., Woudenberg, J. (2009). Indicatiestelling voor de jeugd. *Nederlands Jeugdinstituut*. <http://www.nji.nl>.
- Van Veen, D. & Wienke, D. (2005). Handreiking reboundvoorzieningen in het voortgezet onderwijs. NIZW Jeugd & Garant-Uitgevers n.v. *Antwerpen-Apeldoorn*.
- Van Yperen, T. & van der Zijden, Q. (2010). Indicatie in de jeugdzorg; niet afschaffen maar verbeteren. *Maandblad Geestelijke volksgezondheid*, 10 (65) 770-784.

- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1993). De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Wallinius, M., Johansson, P., Lardén, M., Dernevik, M. (2011). Self serving cognitive distortions and antisocial behavior among adults and adolescents. *Criminal justice and behavior*, 38 (3) 286-301
- Zeijl, E., Crone, M., Wieferink, K., Keuzenkamp, S., Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: SCP/TNO.