

**Sociale vaardigheidstrainingen:
meten we of meten we niet?**

Jan Bijstra
Bieneke Nienhuis

Dr. J.O. Bijstra is als ontwikkelingspsycholoog en coördinator van de afdeling Ontwikkeling, Onderzoek en Service verbonden aan het Pedologisch Instituut Noord Nederland “Van Andel-Ripke”

Drs. J. Nienhuis is als pedagoog verbonden aan de afdeling Ontwikkeling, Onderzoek en Service van het Pedologisch Instituut Noord Nederland “Van Andel-Ripke”

Contactadres:

Dr. J.O. Bijstra

Pedologisch Instituut Noord Nederland “Van Andel-Ripke”

Postbus 8098

9702 KB Groningen

tel .050-3098888

E-mail: j.bijstra@pinn.nl

Inleiding

Sociale vaardigheidstrainingen bij kinderen zijn de laatste decennia enorm populair. Iedere kinder- en jeugdhulpverleningsinstantie biedt tegenwoordig wel een dergelijke training aan, maar ook buiten het hulpverleningscircuit (bijvoorbeeld op scholen) worden regelmatig sociale vaardigheidscursussen gegeven. Momenteel is de sociale vaardigheidstraining zonder twijfel de belangrijkste behandelingsmethode op het gebied van sociale problematiek bij kinderen.

Het begrip sociale vaardigheidstraining heeft in de afgelopen jaren een zeer ruime betekenis gekregen. Schuurman (1995) maakt een onderscheid tussen ambulante, therapeutische behandelingen, curriculuminterventies en stimuleringsprogramma's op locatie. Naar ons idee is dat wat Schuurman onder ambulante, therapeutische behandelingen verstaat, dé klassieke sociale vaardigheidstraining. Het gaat om groepsgewijs of individueel gegeven cursussen met een overzichtelijke lengte (variërend van 10 tot 20 bijeenkomsten) en een gestructureerd programma dat is opgebouwd volgens een aantal vaste onderdelen (bijvoorbeeld oefenen, rollenspel, spelletjesvormen, huiswerk). Thema's als herkennen van en omgaan met emoties, luisteren, complimenten geven en krijgen, omgaan met kritiek en weigeren, keren in veel trainingen terug. Sociale vaardigheidstrainingen kunnen relatief gemakkelijk worden ingetraind: iedereen met enige professionele ervaring met kinderen, kan na een korte voorbereiding een dergelijke training geven. In dit artikel hebben wij het over dit type programma en niet over curriculuminterventies en stimuleringsprogramma's op locatie: in deze twee typen vormen sociale vaardigheden "slechts" een onderdeel binnen een bredere opzet.

Sociale vaardigheidstrainingen zijn er op gericht kinderen sociaal vaardig gedrag aan te leren. Wij volgen Prins (1995) in zijn definitie van sociaal vaardig gedrag als "elk sociaal geaccepteerd gedrag dat bijdraagt tot het initiëren en handhaven van positieve sociale interacties" (Prins, 1995, blz. 66). Prins maakt ten aanzien van de sociale vaardigheidstraining onderscheid tussen drie typen benadering: de sociale vaardigheidsbenadering, de sociaal-cognitieve benadering en de zelfcontrole benadering. Daarnaast zijn er programma's waarin (elementen van) deze benaderingen worden gecombineerd: de multimodale benadering.

Programma's volgens de sociale vaardigheidsbenadering kunnen in grote lijnen worden teruggevoerd op de Goldstein methodiek (Goldstein, 1981). Sociaal-leertheoretische principes zijn het uitgangspunt: mensen leren via het observeren van anderen en zij leren van de consequenties van hun eigen daden. Bij deze benadering ligt de nadruk vooral op het afleren van inadequaats en het aanleren van adequaat sociaal gedrag. Daarbij wordt veel gebruik gemaakt van de technieken modeling en operante conditionering. De sociaal-cognitieve benadering speelt meer in op het denken van kinderen: op het leren inschatten en herkennen van eigen en andermans gevoelens, gedachten, motieven en intenties. De idee is dat het trainen van sociale cognities (door kinderen bijvoorbeeld te leren perspectief nemen) zal leiden tot een verbetering van de sociale vaardigheden. Programma's volgens deze benadering vinden hun theoretische basis vooral in het sociaal-cognitieve informatieverwerkingsmodel van Crick en Dodge (1994) en in het model van de "theory-of-mind" (Wellman, 1990). Bij de zelfcontrolebenadering tenslotte staat de rol van emoties en arousal centraal: aan kinderen wordt geleerd meer controle te krijgen over zichzelf – hun gedrag, gedachten en gevoelens – via zelfobservatie, zelfbeoordeling en zelfbekrachtiging (Kanfer, 1977). Op deze wijze wordt gewerkt aan het versterken van het gevoel van eigenwaarde hetgeen moet resulteren in sociaal geaccepteerd gedrag.

Ondanks de populariteit van sociale vaardigheidstrainingen, blijkt hun effectiviteit in het algemeen niet overweldigend. In dit artikel gaan wij in op deze kwestie. We zetten eerst de stand van zaken ten aanzien van die effectiviteit nog eens op een rijtje en bespreken in de

literatuur genoemde redenen die een acceptabele effectiviteit in de weg zouden kunnen staan. Wij verdedigen vervolgens de stelling dat het effectiviteitsprobleem veel fundamenteeler is dan in de literatuur wordt gesuggereerd. Verklaringen voor de matige effectiviteit hebben namelijk de impliciete veronderstelling dat van sociale vaardigheidstrainingen in beginsel positieve effecten mogen worden verwacht én dat die ook als zodanig meetbaar zijn. Met name over de laatste veronderstelling hebben wij twijfels. In deze tekst verdedigen wij dat meetbare effecten van sociale vaardigheidstrainingen nauwelijks te verwachten zijn.

Effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen

Naar de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen wordt veelvuldig onderzoek gedaan. Onderzoeken hebben meestal een voormeting – training – nameting opzet waarbij een groep kinderen die een training volgt, wordt vergeleken met een controlegroep. De kinderen uit de controlegroep krijgen doorgaans geen of een placebobehandeling. De nameting blijft doorgaans beperkt tot een korte termijn meting; wanneer het onderzoek een lange termijn nameting kent, is die in veel gevallen niet langer dan een maand na de training gepland. Meestal wordt gebruik gemaakt van (een combinatie van) vier typen meetinstrumenten: directe gedragsobservatie, gedragsbeoordelingslijsten die worden ingevuld door ouders en / of leerkrachten, zelfrapportagevragenlijsten gericht op concepten als sociale angst en zelfwaardering, en het sociogram waarmee populariteit bij leeftijdgenoten kan worden gemeten.

Een flink aantal onderzoeken is de afgelopen jaren samengevat in een aantal meta-analyses (bijvoorbeeld Schneider, 1992; Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Ogilvy, 1994). Prins (1995) vat de uitkomsten van die meta-analyses als volgt samen. Uitgaand van de categorisering van Cohen (1998) in termen van kleine, gemiddelde en grote effecten, kan het effect van sociale vaardigheidstrainingen als “gemiddeld” worden omschreven. Prins vertaalt dit als volgt: met het gemiddelde behandelde kind gaat het beter dan met 70% van de kinderen uit de controlegroep. Het gaat hier om een algemene uitkomst, dus zonder dat factoren als type sociale problematiek, soort evaluatieinstrument of korte versus lange termijneffectiviteit worden verdisconteerd. Prins concludeert dat dit effect overeenkomt met het effect dat gevonden wordt voor kinderpsychotherapie in zijn algemeenheid.

Wanneer deze globale uitkomst wat nader wordt geanalyseerd, dan blijkt dat sociale vaardigheidstrainingen in het algemeen effectiever zijn bij sociaal teruggetrokken kinderen en kinderen met internaliserende problematiek dan bij agressieve kinderen en kinderen met externaliserende problemen. Externaliserende problematiek is moeilijk veranderbaar. Verder maakt het uit welk uitkomstcriterium wordt gehanteerd: zo is een sociale vaardigheidstraining relatief effectief wanneer er via gedragsobservaties en gedragsbeoordelingen wordt gekeken naar concrete veranderingen. Problematisch hierbij is echter dat deze effecten meestal slechts worden bereikt in een rollenspeltest waarbij de test sterk overeenkomt met de situatie die tijdens de training is geoefend. Dus, generalisatie naar andere situaties in het dagelijks leven wordt nauwelijks gerealiseerd. Een positieve verandering in sociale acceptatie door leeftijdgenoten (sociogram) of een afname in sociale angst (zelfbeoordelingslijsten) is veel moeilijker te bereiken. Ook ten aanzien van het moment dat er effecten worden gevonden, dient er een kanttekening te worden gemaakt bij de hierboven besproken globale uitkomst. De effecten blijken namelijk hoofdzakelijk korte termijn effecten te zijn. Over een langere periode (meer dan drie maanden) worden doorgaans weinig tot geen effecten meer gevonden.

Kortom, hoewel uit de meta-analyses blijkt dat er in algemene zin wel effecten worden gevonden, zijn er problemen met de generalisatie van de trainingssituatie naar het dagelijks leven en met de effectiviteit op langere termijn. Aangezien het toch de bedoeling is dat kinderen ook buiten de training adequaat sociaal gedrag laten zien én dat dat gedrag vervolgens beklijft, zijn deze problemen zeer fundamenteel. Recentelijk verscheen een

overzichtsartikel van Brezinka (2002) dat zich richt op de evaluatie van sociale vaardigheidstrainingen die vooral bedoeld zijn om externaliserend gedrag te veranderen. Ook zij constateert dat sommige programma's succesvol zijn, maar dat het vooral gaat om korte termijn effecten en dat de overstap naar adequaat gedrag in het dagelijks leven moeilijk blijft.

Wij vermoeden bovendien dat dit beeld nog te rooskleurig is. Zo nemen onderzoekers in effectstudies vaak genoegen met kleine, *statistisch* significante veranderingen. Een *statistisch* significante verandering hoeft echter nog niet te betekenen dat er ook sprake is van een *klinisch* significante gedragsverandering. Verder is het veel onderzoekers eigen om de mitsen en maren die aan ieder onderzoek kleven, minder prominent te presenteren. Zo verscheen recentelijk van Van Manen (2001) een boek over een nieuw ontwikkelde sociale vaardigheidstraining voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag. De auteur schrijft in zijn inleiding letterlijk: "Het sociaal-cognitieve interventieprogramma Zelfcontrole is een getoetst en effectief gebleken interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag" (Van Manen, 2001, blz. 3). Dat de onderzoeksgroep tamelijk klein was en de evaluatie beter had gekund, valt wel uit het resultatenhoofdstuk op te maken, maar springt daar minder in het oog.

Interessant is ook het gegeven dat de auteur zijn eigen training afzet tegen een reeds bestaande sociale vaardigheidstraining en dat hij een *tendens* constateert dat de eigen training effectiever is dan de sociale vaardigheidstraining. Een *tendens* impliceert echter dat het criterium dat is afgesproken om bij verschillen tussen voor- en nameting niet meer van toeval te hoeven spreken, niet is gehaald (in die zin is het een eufemisme). De consequentie van deze bevinding is van belang. Het betekent namelijk dat de nieuwe training van Van Manen zijn meerwaarde nog niet heeft bewezen boven de reeds bestaande sociale vaardigheidstraining. De vraag die we hier willen stellen, is de volgende: is het nodig om steeds maar weer nieuwe trainingen te ontwikkelen wanneer er al zoveel versies bestaan? Want: in de afgelopen jaren is er een verbazingwekkende hoeveelheid trainingen ontwikkeld die – met respect voor de verschillen qua theoretische uitgangspunten, doelgroepen en concrete uitwerkingen – in grote lijnen nogal op elkaar lijken. Zolang een nieuw ontwikkelde training geen meerwaarde heeft in termen van een grotere effectiviteit, hebben wij twijfels over de zinvolheid van wéér een training erbij.

Overigens willen wij benadrukken dat het niet onze bedoeling is het rapport van juist deze auteur te bekritisieren. Ter illustratie: in rapportage van eigen onderzoek (Bijstra & Jackson, 1998) over de effectiviteit van een sociale vaardigheidstraining bij adolescenten, gebeurt hetzelfde. Ook daar staat als blikvanger in de samenvatting dat "the results showed that the training was succesful in several respects" (Bijstra & Jackson, 1998, blz. 569). Dat de gebruikte evaluatiemethode niet ideaal was en dat er alleen sprake was van korte termijn effectiviteit, moet vervolgens uit de drie bladzijden lange discussie worden gedestilleerd. Het is kenmerkend voor wetenschappelijke publicaties: de positieve berichten zijn met grotere letters terug te vinden dan de vele haken en ogen. Het risico is echter dat die positieve berichtgeving vervolgens een eigen leven gaat leiden, vooral wanneer de lezer geen collega-onderzoeker is, maar een praktijkman of -vrouw die alleen wil weten of een interventie effectief is of niet.

Verklaringen

In de literatuur worden verschillende verklaringen genoemd voor de matige effectiviteit. Zo wordt er dikwijls op gewezen dat in het trainingstraject zelden zogenaamde *boostersessies* (bijeenkomsten om het geleerde te onderhouden) worden opgenomen. Verder lijkt de keuze van de training vaak onvoldoende afgestemd op kenmerken van het kind zoals type sociaal probleem (Prins, 1995) en ontwikkelingsstadium (Bijstra & Jackson, 2000). In dit verband is het ook van belang zicht te krijgen op de vraag of kinderen die aan een training deelnemen,

wel gemotiveerd zijn (Collot d'Escury-Koenigs, Van der Linden & Snaterse, 1999). Doorgaans worden kinderen niet zelf actief betrokken bij het beslissingsproces rond de vraag “behandeling of niet”. Het zijn doorgaans ouders, leerkrachten en / of behandelaars die kinderen indiceren voor dit type trainingsprogramma's. Van belang is ook de constatering van Carr (2000) dat trainingen bij *groepen* kinderen met (sociale) gedragsproblemen kunnen leiden tot een verslechtering van gedrag. In plaats dat kinderen adequaat gedrag leren van de trainers, leren zij inadequaat gedrag van elkaar.

Tot slot is er het belangrijke gegeven dat sociale vaardigheidstrainingen op het kind zelf zijn gericht en daarmee een beperkte reikwijdte hebben (Jackson & Bijstra, 2000). Kinderen komen weer terug in hun eigen sociale omgeving en wanneer de training daar niet wordt ondersteund, zal het eventueel bereikte resultaat snel teniet worden gedaan. Dat gegeven inmiddels wordt onderkend, blijkt uit het feit dat een op het kind gerichte training steeds meer wordt gecombineerd met een training voor de ouders (zie bijvoorbeeld de Nederlandse uitvoering van het Coping Power Program; Matthys, 2002). Er doen zich dan echter twee problemen voor.

In de eerste plaats blijkt dat ouders die een ondersteunende training het meest nodig hebben, het vaak als eerste laten afweten. Sommige ouders blijken niet of nauwelijks te mobiliseren. In de tweede plaats is het de vraag of het uitbreiden van de kindtraining naar de oudertraining wel voldoende is. De sociale omgeving is breder dan alleen het eigen gezin: ook de vriendenkring, de buurt, de school, de wijk etc. spelen een bepalende rol bij de vorming van iemands sociaal functioneren. Ten aanzien van dit gegeven bestaan wel allerlei modellen voor een aanpak. Zo maakt Junger-Tass (1999) zich sterk voor een preventieve aanpak door middel van een wijkgericht preventiemodel. In dit model wordt een preventieteam samengesteld dat bestaat uit allerlei geledingen – scholen, politie, hulpverleningsinstellingen – en dat dient te komen tot een actieplan; een sociale vaardigheidstraining is dan één van de mogelijke acties.

Helaas blijkt de realiteit dikwijls weerbarstiger dan de theorie: plannen als deze – hoe adequaat ook – lopen vaak stuk op een gebrek aan praktische uitvoerbaarheid. Wanneer het al ingewikkeld is om sommige ouders te bereiken, dan wordt het helemaal lastig om de bredere sociale context van het kind te mobiliseren. Eén en ander wordt naar ons idee nog eens versterkt door de momenteel in de maatschappij heersende machocultuur waarin stoer en *cool* gedrag “in” is. Dit gedrag staat in onze opinie haaks op wat in de doorsnee sociale vaardigheidstraining wordt geleerd.

Waarom meetbare effecten niet of nauwelijks te verwachten zijn

Bovenstaande verklaringen gaan alle uit van de impliciete veronderstelling dat van sociale vaardigheidstrainingen in beginsel positieve effecten mogen worden verwacht. In feite wordt gezegd: wanneer we boostersessies doen, wanneer we rekening houden met de kenmerken van het kind, wanneer we de ouders erbij betrekken etc., komt het wel goed. De tweede impliciete veronderstelling is dat het bereikte effect dan ook als zodanig meetbaar is. Met name over dit laatste hebben wij twijfels. In deze paragraaf verdedigen wij het standpunt dat meetbare effecten – wanneer daaronder wordt verstaan een *werkelijk verbeterde omgang* met de sociale omgeving – niet of nauwelijks zijn te verwachten.

Laten wij beginnen met te constateren dat veel ontwikkelingspsychologen het er momenteel over eens zijn dat het gedrag van de mens wordt beïnvloed door een zeer complexe, op elkaar inwerkende constellatie van constitutionele en door de omgeving bepaalde factoren (zie bijvoorbeeld Rutter & Rutter, 1992). Denk daarbij aan factoren als cognitieve capaciteit, persoonlijkheid, temperament, emoties, zelfbeeld en zelfwaardering, coping-strategieën, sociaal-economisch milieu, gezinsfactoren, sociaal netwerk en kenmerken van school of werk. Voor Van Aken (1999) betekent dit bijvoorbeeld dat een sociale

vaardigheidstraining aandacht dient te besteden aan de componenten gedrag, cognities, emoties en intenties en dat men er rekening mee moet houden dat trainingsdeelnemers al een ontwikkeling achter de rug hebben en dat zij verschillende personen in hun sociaal netwerk hebben.

In het licht van deze opmerkingen plaatsen wij vraagtekens bij het feit dat er regelmatig (korte termijn) effecten worden gevonden. Wij kunnen ons nauwelijks voorstellen dat kinderen na een training van 10 à 20 bijeenkomsten onmiddellijk en merkbaar ervaren dat de omgang met hun sociale omgeving soepeler verloopt. Sociaal gedrag wordt bepaald en in stand gehouden door de sociale structuur waarin een kind zich bevindt. Sociaal gedrag is niet een geïsoleerd stukje toneel in het kamertje waar de training wordt gehouden. Wat tijdens een trainingssessie nog een op zichzelf staand en meestal voorgekookt “sociale vaardigheidskunstje” is, wordt in de dagelijkse realiteit een aanzienlijk complexere vaardigheid. Dan wordt het bijvoorbeeld van belang welke voorgeschiedenis twee mensen hebben die elkaar ontmoeten in een sociale situatie, hoe hun onderlinge relatie is, welke persoonlijkheids- en andere kenmerken beiden hebben en hoe dat hun reacties op elkaar zal bepalen. Dit soort factoren maakt een reële sociale situatie veel ingewikkelder dan een trainingssituatie.

Het verwerven van sociale vaardigheid is naar ons idee een langzaam inslijpend proces dat in het dagelijks leven plaatsvindt en dat in feite pas echt op gang komt op het moment dat de sociale vaardigheidstraining achter de rug is. Het is een proces met vallen en opstaan dat wellicht jaren kan duren. De training reikt voor dat proces “slechts” de noodzakelijke bouwstenen aan. In die zin is het enigszins vergelijkbaar met het leren auto rijden: tijdens de rijlessen worden de trucs geleerd en pas wanneer men na het rijexamen zelfstandig het verkeer ingaat, kan men daadwerkelijk rijvaardig worden. Voor het eerst alleen inparkeren in een drukke straat blijkt namelijk een stuk lastiger dan inparkeren in een rustig achteraf straatje met de instructeur ernaast en bovendien een richtinggevend stickertje op de achterraut.

Hoe kan dan worden verklaard dat er soms toch effecten worden gevonden? Gemeten vooruitgang via zelfrapportagevragenlijsten en gedragsbeoordelingslijsten zegt naar ons idee vooral iets over hoe het gedrag van de trainingsdeelnemer wordt gepercipieerd. Voor kinderen zelf geldt: “Ik heb aan een sociale vaardigheidstraining meegedaan, dus nu kan ik het beter”. Voor ouders (of leerkracht) geldt: “Mijn kind heeft aan een sociale vaardigheidstraining meegedaan..... je kunt het nu al zien: het gaat al een stuk beter”. Het probleem met gemeten vooruitgang via gedragsobservaties is hierboven al gesignaleerd: hoe kinderen “presteren” in een rollenspeltest, zegt niets over hoe het in het dagelijks leven zal gaan.

Overigens: een gedragsobservatie – en dan in het dagelijks leven! – is naar ons idee wel de manier waarop grip kan worden gekregen op gedragsveranderingen. Probleem is echter dat een gedegen observatie in praktische zin vaak moeilijk realiseerbaar is. Een op papier ideaal observatiemoment als een pauze op het schoolplein, blijkt in de praktijk een vrij ondoorzichtige situatie omdat minieme, maar belangrijke interactiemomenten tussen kinderen zich bij voorkeur buiten beeld van de observator afspeelen. Daarnaast is de realiteit dat veel belangrijke sociale situaties waarin kinderen en jongeren potentieel verzeild kunnen raken (spelen op straat, discotheek, kroeg), eenvoudigweg niet observeerbaar zijn.

Hoe verder?

De implicatie van bovenstaande is een vrij radicale: in feite zeggen wij dat het niet zoveel zin heeft om te proberen het korte termijn effect van sociale vaardigheidstrainingen te meten. Betekent dit dan dat we via lange termijn metingen wel goed grip zullen krijgen op de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen? Afgaand op de onderzoeksresultaten tot nu toe, blijkt niet. Naar ons idee is dat niet verbazingwekkend. Na de euforie over het gepercipieerde korte termijn succes, zullen deelnemers en naaste betrokkenen zich snel

realiseren dat het volgen van een sociale vaardigheidstraining toch niet garant staat voor probleemloos sociaal functioneren.

Of effectiviteit via *echte* lange termijn metingen (metingen over meerdere jaren) meetbaar kan worden gemaakt, is volgens ons ook nog maar de vraag. Uitgaand van onze inslijpingsproces hypothese, veronderstellen wij dat deelnemers op enigerlei moment in de ontwikkeling wellicht zullen terugkijken en constateren dat zij sociaal vaardiger zijn dan vroeger. De training zal daarin in meerdere of mindere mate een bijdrage hebben geleverd, maar het is zeer twijfelachtig of die bijdrage nog betrouwbaar te vangen is in een cijfer op een (zelf-)beoordelingslijst of in een concrete gedragsobservatie.

Naar onze overtuiging zullen we blijven worstelen met het in kaart brengen van het effect van sociale vaardigheidstrainingen. Als antwoord op de vraag “hoe verder?” zien wij dan ook niet zoveel heil in het type effectonderzoek zoals dat bij sociale vaardigheidstrainingen al jaren gaande is en dat zeer direct gericht is op het “vangen” van meetbare en – indien mogelijk – zichtbare effecten: veranderd sociaal gedrag, een toegenomen zelfwaardering of een verbeterde acceptatie door leeftijdgenoten. Wel zien wij mogelijkheden in onderzoek dat gericht is op het bestuderen van het *ontwikkelingsproces* dat leidt tot eventuele veranderingen. Om dit proces te kunnen bestuderen, is aansluiting gewenst bij theorieën die ontwikkeling opvatten als een dynamisch systeem (zie bijvoorbeeld Van Geert, 1996). Het door Van Geert ontwikkelde analysemodel biedt mogelijkheden om complexe ontwikkelingsprocessen te analyseren.

Wat ons van belang lijkt, is grip te krijgen op de vraag waarom het sociaal functioneren van een kind onder invloed van een sociale vaardigheidstraining al dan niet verandert. Wij willen toe naar een antwoord op de vraag op welke wijze en in welke mate het volgen van een sociale vaardigheidstraining inwerkt op en / of consequenties heeft voor factoren in het ontwikkelingsproces. En bovendien: op welke wijze en in welke mate factoren in het ontwikkelingsproces consequenties hebben voor het succesvol kunnen volgen van een training.

Het is dan noodzakelijk allerlei factoren die een rol spelen in de ontwikkeling, mee te nemen. Een voorbeeld: een doorsnee effectonderzoek zal uitsluitend gericht zijn op de vraag of een training de sociale angst bij een kind heeft doen afnemen. Echter, de mate van sociale angst zal (mede) bepalend zijn voor de manier waarop een kind een training ingaat. Dus is het nodig het interactieproces te bestuderen tussen de factor sociale angst en de training: hoe beïnvloedt sociale angst de manier waarop een kind de training volgt en hoe beïnvloedt dat vervolgens het eindresultaat in termen van een eventuele verandering in sociale angst? Analyses kunnen dan niet beperkt blijven tot deze ene factor. Want: factoren als de mate waarin een kind ondersteuning krijgt van zijn ouders gedurende de training of de plaats van het kind tussen zijn leeftijdgenoten, zullen op een soortgelijke wijze beïnvloeden en beïnvloed worden. Vervolgens komt de vraag aan de orde wat de *combinatie* van mate van sociale angst en ondersteuning, en positie tussen leeftijdgenoten in dit proces zal doen.

Kortom, wij pleiten voor een omschakeling van een simpele meting van een eindresultaat naar de bestudering van de mechanismen die veranderingen in de ontwikkeling teweeg brengen (of niet) en daarmee dat eindresultaat kunnen beïnvloeden of bepalen. De consequentie is dan dat kinderen voorafgaand, tijdens en na de training intensief in kaart dienen te worden gebracht; dat wil zeggen: intensief in de zin van zeer geregelde onderzoeksmomenten én intensief in de zin van het meten van veel factoren die een rol spelen in de ontwikkeling van het kind. Uiteindelijk hopen we via dit soort onderzoek beter grip te krijgen op wat een training bewerkstelligt in de ontwikkeling van een kind en daarmee ook op de vraag onder welke condities de kans op succes het grootst is.

Referenties

- Aken, M.A.G. van (1999). *Sociale vaardigheden, sociale relaties, en persoonlijkheid*. Inleiding op het NIP-congres “Aardig duurt ’t langst”, Amsterdam.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma’s voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent*, 23, 4-23.
- Bijstra, J.O. & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 569-583.
- Carr, A. (2000). Conclusions. In: A. Carr (red.). *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families* (p. 300-322). London: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Collot d’Escury – Koenigs, A.M.L., Linden, A.P. van der & Snaterse, T.J. (1999). Sociale vaardigheidstrainingen met reden en reded. In: A.M.L. Collot d’Escury – Koenigs, A.P. van der Linden & T.J. Snaterse (red.). *Van preventie tot straf. Naar meer sociale vaardigheden bij jongeren* (p. 9-21). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Geert, P.L.C. van (1996). De dynamische systeemtheorie van ontwikkeling. In: J.D. Bosch, H.A. Bosma, D.N. Oudshoorn, J. Rispens & A. Vyt (red.). *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 2, 1996 – 1997* (p. 249-282). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Goldstein, A.P. (1981). *Psychological skill training: the structured learning technique*. New York: Pergamon Press.
- Jackson, S. & Bijstra, J.O. (2000). Overcoming psychosocial difficulties in adolescence: towards the development of social competence. *European Review of Applied Psychology*, 50, 267-274.
- Junger – Tas, J. (1999). Nieuwe ontwikkelingen in de aanpak van jongeren met onangepast gedrag. Voer voor criminologen of psychologen? In: A.M.L. Collot d’Escury – Koenigs, A.P. van der Linden & T.J. Snaterse (red.). *Van preventie tot straf. Naar meer sociale vaardigheden bij jongeren* (p. 23-45). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kanfer, F.H. (1977). The many faces of self-control or behavior modification changes in focus. In: R.B. Stuart (red.). *Behavioral self-management. Strategies, techniques and outcomes* (p. 1-48). New York: Brunner / Mazel.
- Matthys, W. (2002). *Het Coping Power Program: oudertraining in opvoedingsvaardigheden en sociaal-probleemoplossende training voor het kind*. Lezing op het congres “Behandeling en preventie van agressief gedrag bij kinderen en adolescenten”, Rotterdam.
- Manen, T. van (2001). *Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children and adolescents: a review of the evidence of effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-82.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma’s, effectiviteit en indicatiestelling. In: A. Collot d’Escury – Koenigs, T.

Engelen – Snaterse & E. Mackaay – Cramer (red.). *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (p. 65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing minds; challenge and continuity across the life span*. Londen: Penguin.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: a quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363-382.
- Schuurman, C. (1995). Het aanleren, consolideren en generaliseren van sociale vaardigheden. In: A. Collot d'Escury – Koenigs, T. Engelen – Snaterse & E. Mackaay – Cramer (red.). *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (p. 83-101). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.

Summary

Why effect-studies on social skills programs are often disappointing

Currently, the social skills training is the most widely used intervention program for children with social behaviour problems. Nevertheless, review studies show that generalisation to situations outside the training is difficult to establish and long-term effects are weak. We argue that short-term effects can hardly be expected: given that many interacting constitutional and environmental factors impinge on an individual, it is unlikely that children's social behaviour in real life situations immediately changes after the training. Becoming socially competent is a slowly proceeding process which takes many years. However, we doubt whether such long-term progress can still be caught in terms of clear experimental effects. Instead of persisting in traditional evaluation studies, research should more clearly focus on the interaction process between the training and those factors that play in role in development.