

Sociale vaardigheidstrainingen: voor kind én sociaal netwerk

Jan Bijstra en Bienenke Nienhuis

Recentelijk publiceerden wij een artikel¹ waarin wij wilden aantonen dat het moeilijk is om zichtbaar te maken wat een sociale vaardigheidstraining bij kinderen nu eigenlijk oplevert. Wij gingen daarbij uit van recente ideeën uit de ontwikkelingspsychologie over het verloop van de kinderlijke ontwikkeling. Veel auteurs² vatten ontwikkeling tegenwoordig op als een dynamisch proces: hoe een kind zich ontwikkelt – hoe het op een gegeven moment doet en denkt en hoe dat vervolgens met de tijd verandert – wordt bepaald door een complex van samenhangende constitutionele en omgevingsfactoren. We stelden dat vanuit deze opvatting niet mag worden verwacht dat het sociale gedrag van de trainingsdeelnemers op *korte* termijn werkelijk zal verbeteren. In de tweede plaats poneerden wij de stelling dat het twijfelachtig is of de effectiviteit van dergelijke trainingen op *lange* termijn nog helder in kaart kan worden gebracht. Voor alle duidelijkheid: het ging ons met name om dat type programma dat Schuurman³ ‘ambulante, therapeutische behandeling’ noemt en dat naar ons idee als dé klassieke sociale vaardigheidstraining kan worden beschouwd: gestructureerde en relatief kortdurende trainingen (15 à 20 bijeenkomsten van ongeveer anderhalf à twee uur) die doorgaans groepsgewijs en volgens een aantal vaste onderdelen (instructie, rollenspel, ‘live’ oefenen, allerlei spelletjesvormen, huiswerkopdrachten) worden gegeven. Onze conclusie luidde dat een sociale vaardigheidstraining niet meer (of minder) doet dan kinderen de noodzakelijke bouwstenen aanreiken voor adequaat sociaal functioneren; het verwerven van sociale vaardigheid komt vervolgens pas werkelijk op gang nadat de training al lang en breed achter de rug is. Dit is een langzaam inslijpend, complex proces dat wellicht jaren duurt en dat juist daarom moeilijk te vangen is in bijvoorbeeld een cijfer op een (zelf-)beoordelingslijst.

Het denken over ontwikkeling als een dynamisch proces heeft naar ons idee niet alleen consequenties voor de wijze waarop de effectiviteitsvraag moet worden benaderd. Het leidt ook tot de wellicht nog fundamentele vraag of het fenomeen sociale vaardigheidstraining vanuit de hulpverlening wel op de juiste wijze wordt ‘uitgezet’. Ondanks het feit dat er op gezette tijden kritische kanttekeningen worden geplaatst, knelpunten worden gesignaleerd en voorstellen tot aanpassingen en/of uitbreidingen worden gedaan, is het uitgangspunt in feite al decennia hetzelfde: een diverse groep kinderen met diverse problemen op het gebied van sociaal functioneren, wordt bij elkaar gezet en krijgt een uit diverse onderdelen opgebouwde training. In het navolgende werpen wij de vraag op of wij niet toe moeten naar een andere benadering en hoe die er dan uit zou kunnen zien.

De sociale vaardigheidstraining: een schot hagel

Sinds Ringrose en Nijenhuis⁴ in 1986 hun programma 'Bang zijn voor andere kinderen' publiceerden, lijkt er op het vlak van de sociale vaardigheidstraining veel hetzelfde gebleven. Een blik op de daarna verschenen programma's leert ons tenminste dat deze trainingen nog steeds sterk leunen op het werk van genoemde auteurs. De sociale leertheorie en de sociaal-cognitieve benadering vormen nog altijd de belangrijkste theoretische leidraad (de zelfcontrolebenadering en Theory-of-Mind zijn 'nieuwkomers'). Inhoudelijk keren in grote lijnen ook dezelfde thema's terug in de programma's: herkennen van en omgaan met eigen en andermans emoties, verbale en non-verbale luistervaardigheden, een gesprek beginnen, iets vragen, complimenten geven en krijgen, omgaan met kritiek, weigeren etc. Veel programma's maken bij de behandeling van deze thema's gebruik van de geijkte methodes die wij hierboven al noemden: instructie, rollenspel, oefenen, spelletjes, huiswerkopdrachten.

De gehanteerde indicatiecriteria betreffen doorgaans een breed spectrum van sociaal minder adequaat gedrag. De door Ringrose en Nijenhuis genoemde criteria geven wat dit betreft nog steeds een goed beeld: geen of sterk wisselende vriendjes, vaak plagen, vaak geplaagd worden, veel ruzie, lage zelfdunk, weinig initiatief nemen, altijd de schuld geven aan anderen en zichzelf overschreeuwen. Kortom, de sociale vaardigheidstraining wordt geschikt geacht voor een veelheid aan probleemgedrag. Wel dient daarbij te worden opgemerkt dat er inmiddels programma's worden ontwikkeld voor kinderen met een specifieke problematiek, bijvoorbeeld voor kinderen met PDD-nos⁵ en voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag⁶. Echter, onder noemers als PDD-nos en agressief/oppositioneel gedrag valt toch nog een heel scala van verschillende (probleem)-gedragingen. Tot slot: contra-indicaties zijn eveneens vrij algemeen: onvoldoende motivatie, een te lage intelligentie en aanwezigheid van psychiatrische problematiek worden dikwijls genoemd.

Kortom, de sociale vaardigheidstraining is in feite een schot hagel: er wordt geschoten op een groot aantal sociale vaardigheidsproblemen zonder dat vooraf expliciet gekeken wordt naar en vervolgens specifiek ingegaan wordt op de precieze aard van die problemen.

Sociaal gedrag als een dynamisch proces

Het denken over ontwikkeling als een dynamisch proces, daagt naar ons idee uit tot een andere benadering. Wij illustreren dit aan de hand van een voorbeeld. Arnoud is tien jaar en vertoont inadequaat sociaal gedrag: agressief, dwingend, dominant en moeilijk aanspreekbaar op zijn gedrag. Daarin heeft hij bij zijn leeftijdgenoten inmiddels een zekere reputatie opgebouwd. Op school heeft hij het flink verbruid bij leerkrachten: zij vinden hem een onruststoker in de klas en op het schoolplein. Ouders van klasgenoten zien hun kind liever niet met Arnoud spelen. De ouders van Arnoud vinden dat hun zoon in het

verdomhoekje is terechtgekomen en geven hem het advies: 'Als ze je klieren, verkoop je ze maar een mep.' Arnoud doet vervolgens bij een hulpverleningsinstelling mee aan een sociale vaardigheidstraining. Aan het eind van de rit zijn de trainers én Arnoud zelf tevreden: de training was succesvol, want de korte termijn meting leverde positieve effecten op. Helaas, al snel blijkt dat de school geen verbetering ziet; uiteindelijk verandert er in de klas en op het plein weinig in zijn gedrag.

Wat gaat er fout? In de eerste plaats blijft Arnouds reputatie hem achtervolgen: het gros van zijn klasgenoten blijft voorlopig bij hem uit de buurt en ondanks zijn pas geleerde vaardigheden stuit hij op een muur van argwaan. Bovendien: een aantal andere klasgenoten heeft zijn zwakke plekken goed leren kennen; het blijft een sport hem uit te dagen. Uit onmacht deelt hij tikken uit, wat de leerkracht bevestigt in zijn vermoeden dat er rond Arnoud nog altijd problemen zijn. Kortom, dat wat Arnoud in de training heeft geleerd, vindt geen voedingsbodem en beklift daarom niet. Arnoud vindt steun bij zijn ouders die hem nog maar eens stimuleren niet werkeloos toe te kijken wanneer hij uitgedaagd wordt.

We trekken een aantal conclusies en leggen een relatie met wat Van Geert⁶ beschouwt als fundamentele kenmerken van het ontwikkelingsproces: non-lineair, multicausaal en fluctuerend. Ontwikkeling verloopt in de eerste plaats non-lineair, omdat er zelden een eenduidige en directe lijn loopt van oorzaak naar gevolg; Van Geert stelt in dit verband ook dat een 'grote' oorzaak soms geen enkel gevolg heeft, terwijl een 'kleine' oorzaak daarentegen grote gevolgen kan hebben. In bovenbesproken voorbeeld is dat zeker het geval: de sociale vaardigheidstraining kan als een 'grote' potentiële oorzaak worden beschouwd, maar resulteert niet eenduidig in een verandering op het gebied van sociaal gedrag.

In de tweede plaats, ontwikkeling verloopt multicausaal, omdat een bepaalde ontwikkelingsstap meestal wordt bepaald door meerdere factoren. In het voorbeeld leidt het samenspel van een aantal factoren ertoe dat het gedrag van Arnoud niet verandert: hoe klasgenoten tegen Arnoud aankijken, het ingeslepen gedragspatroon van klasgenoten (uitdagen), de onmacht van Arnoud om daar adequaat op in te spelen, de perceptie van de leerkracht en de wijze waarop ouders het gedrag van hun kind beïnvloeden. Dit samenspel wordt daarbij beïnvloed door allerlei 'achterliggende' factoren bij alle betrokken partijen (kind, klasgenoten, leerkracht, ouders): temperament, persoonlijkheidskenmerken, favoriete *coping* strategieën, cognitieve mogelijkheden, gewoontes die behoren bij het sociale milieu etc.

Ten derde, ontwikkeling is een fluctuerend proces in de zin dat het met ups en downs verloopt. Dit impliceert dat niet alleen sprongen vooruit worden gemaakt, maar op bepaalde momenten ook achteruit. In het voorbeeld is het niet ondenkbaar dat het gedrag van Arnoud na de training inderdaad achteruit zal gaan: omdat hij zich nu pas realiseert – zeker ook door

het gebrek aan positieve respons vanuit zijn omgeving – hoe moeilijk adequaat sociaal gedrag is, vervalt hij uit een behoefte aan houvast in versterkte mate in zijn oude gedrag.

Sociale vaardigheidstrainingen: voor kind én sociaal netwerk

Als wij er van uitgaan dat de hiervoor geformuleerde ideeën enige grond hebben, dan is het niet verbazingwekkend dat het met de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen mager is gesteld. Immers, een kind zit in een proces waarin verschillende partijen (het sociale netwerk) elkaars sociale gedrag beïnvloeden, sturen en bepalen en dat kind wordt er vervolgens uitgelicht om met een willekeurig aantal andere kinderen een sociale vaardigheidstraining te volgen. Het leert dan allerlei sociale 'vaardigheidstrucs', maar het proces van wederzijdse beïnvloeding, sturing en bepaling blijft buiten beeld door het ontbreken van het sociale netwerk. Dit probleem is niet te ondervangen met een ondersteunende cursus voor bijvoorbeeld ouders (wat tegenwoordig steeds vaker gebeurt). In feite speelt bij dergelijke cursussen hetzelfde probleem: het opvoedingsrepertoire van ouders wordt vergroot en zij krijgen handvatten aangereikt om het gedrag van hun kind in de thuissituatie beter te reguleren. Het proces zelf komt niet aan de orde. Daarom is ook een dergelijke cursus vooral een schot hagel. Los daarvan: wanneer ouders een ondersteunende cursus volgen, ontbreekt nog steeds een belangrijk deel van het sociale netwerk van het kind, namelijk leeftijdgenoten.

Wanneer wij kijken naar de consequenties van het voorafgaande, dan moeten we concluderen dat een kind met problematisch sociaal functioneren, behandeld moet worden *samen met* zijn sociale netwerk. Dat netwerk heeft vooral betrekking op twee milieus: school en thuis en daarom zou de uitwerking er als het volgt uit kunnen zien. De training vindt vooral plaats in de klas. Immers, daar bevindt zich een belangrijk deel van het sociale netwerk van het kind en problematisch gedrag komt dan ook meestal daar tot uiting. Uitgangspunt zou dan zijn: het gesignaleerde probleemgedrag van een kind én de reacties van klasgenoten en leerkracht. Het streven is dan om de vinger te leggen op de wijze waarop een ieder elkaars gedrag beïnvloedt, stuurt en bepaalt. Daarmee komt de focus minder eenzijdig te liggen op het problematische sociale gedrag van het kind, maar ook op het sociale gedrag van en het verstoorde interactiepatroon tussen de omringende partijen. Vervolgens moet dat gedrag worden bijgestuurd, waarbij vermoedelijk goed gebruik gemaakt kan worden van de diverse methoden en technieken uit de doorsnee sociale vaardigheidstraining.

Let wel: een dergelijke training is geen preventietraining zoals die tegenwoordig regelmatig op scholen wordt gegeven. De training zoals hier geschetst, is in de kern namelijk een interventietraining. Het problematische sociale gedrag van dat ene kind is het startpunt en aan dat gedrag wordt gewerkt. Bovendien komt in deze opzet het gedrag van de klasgenoten aan de orde. In die zin kan de training voor verscheidene kinderen uit de groep

wellicht wel een preventieve werking hebben. Zij krijgen een breder scala aan adequaat sociaal gedrag aangereikt dan waarover zij op dat moment beschikken. Hetzelfde geldt voor de leerkracht. Ook zijn/haar sociaal gedrag en interactiepatroon met het kind in kwestie komt aan bod.

De training in de klas kan ondersteund worden met een programma in de thuissituatie. In principe is het uitgangspunt hetzelfde: werken aan het gedrag van het kind, aan dat van de ouders en aan het interactiepatroon. Een dergelijk programma moet dan niet alleen maar een 'reguliere' oudervaardigheidstraining (zie boven) zijn. Er moet tevens een duidelijke link worden gelegd met de andere sociale situaties van het kind, met name dus met de school. Bovenstaand voorbeeld illustreert de consequenties van een gehanteerde benadering in de thuissituatie voor de omgang met leeftijdgenoten.

Tot slot

Het opschrijven van een alternatieve aanpak is één ding, de uitvoerbaarheid ervan is wat anders. Los van de onduidelijkheid welke precieze vorm en inhoud zo'n training moet krijgen, vraagt deze aanpak bijna om een mentaliteitsverandering. Aangezien de focus minder eenzijdig op dat ene problematisch functionerende kind ligt en meer op het interactieproces met de sociale omgeving, vraagt het om medewerking van partijen die zichzelf niet als het 'probleemgeval' beschouwen: klasgenoten, onderwijzend personeel, ouders. Daarnaast is de praktische haalbaarheid natuurlijk een kwestie: terwijl nu (bijvoorbeeld) tien kinderen met sociale gedragsproblemen tegelijk kunnen worden behandeld, krijgt in bovenbeschreven opzet slechts één van die tien een training (wel krijgen de klasgenoten van dat ene kind 'en passant' een training). Desalniettemin vinden wij het de moeite waard om verder na te denken over opzet, vorm en inhoud van een dergelijke aanpak. Wanneer wij de eerder beschreven visie op ontwikkeling serieus nemen, dan is het misschien zelfs wel een verplichting om dat te doen. Bovendien, omdat de gangbare procedure bepaald niet altijd garant staat voor succes⁸, is er op dit moment geen dringende reden om alles maar bij het oude te laten.

Dr. J.O. (Jan) Bijstra, ontwikkelingspsycholoog; drs. J. (Bieneke) Nienhuis, pedagoog; Pedologisch Instituut Noord Nederland (PINN); Postbus 8098; 9702 KB Groningen (*j.bijstra@pinn.nl*)

Noten

¹ Bijstra JO & Nienhuis J (2003) Sociale vaardigheidstrainingen: meten we of meten we niet? *De Psycholoog* 38: 174-178

² Zie bijvoorbeeld Rutter M & Rutter M (1992) *Developing minds; challenge and continuity across the life span*. Londen: Penguin

³ Schuurman C (1995) Het aanleren, consolideren en generaliseren van sociale vaardigheden. In Collot d'Escury – Koenigs A ea (red) *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (p 83-101). Lisse: Swets & Zeitlinger

⁴ Ringrose HJ & Nijenhuis EH (1986) *Bang zijn voor andere kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

⁵ Dijkshoorn P ea (1998) *Kinderen met een contactstoornis. Een groepsbehandeling voor PDD-nos kinderen en hun ouders*. Lisse: Swets & Zeitlinger

⁶ Van Manen T (2001) *Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

⁷ Van Geert PLC (1996) De dynamische systeemtheorie van ontwikkeling. In Bosch JD ea (red) *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 2, 1996 – 1997* (p 249-282). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

⁸ Zie bijvoorbeeld Prins P (1995) Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In Collot d'Escury – Koenigs A ea (red) *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen* (p 65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger. Of Brezinka V (2002) Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en adolescent* 23: 4-23