

**Cahier 2011-1**

## **Evaluatie van de *pilot* C&SCO-CAM**

Monitoring van de implementatie en doelstellingen van een programma  
ter preventie van geweld op middelbare scholen

J. Mulder  
M.H. Nagtegaal

**Cahier**

De reeks Cahier omvat de rapporten van onderzoek dat door en in opdracht van het WODC is verricht.

Opname in de reeks betekent niet dat de inhoud van de rapporten het standpunt van de Minister van Veiligheid en Justitie weergeeft.

**Bestelgegevens**

Exemplaren van deze publicatie kunnen schriftelijk worden besteld bij

Bibliotheek WODC, kamer TN-3A03  
Postbus 20301, 2500 EH Den Haag  
Fax: (070) 370 45 07  
E-mail: [wodc@minjus.nl](mailto:wodc@minjus.nl)

Cahiers worden in beperkte mate gratis verspreid zolang de voorraad strekt.  
Alle nadere informatie over WODC-publicaties is te vinden op Justweb en op [www.wodc.nl](http://www.wodc.nl)

# Inhoud

## Samenvatting – 5

### 1 Inleiding – 13

- 1.1 Aanleiding onderzoek – 13
- 1.2 Achtergrond C&SCO en CAM – 15
  - 1.2.1 C&SCO – 15
  - 1.2.2 Responding in Peaceful and Positive Ways – 18
  - 1.2.3 Integratie van RiPP en C&SCO – 19
  - 1.2.4 Achtergrond en inhoud CAM-programma – 20
  - 1.2.5 Beoordeling integratie C&SCO en CAM door SCO-Kohnstamm Instituut – 22
  - 1.2.6 Rol- en taakverdeling in C&SCO-CAM – 23
  - 1.2.7 C&SCO-CAM in het kort – 25
- 1.3 Methode – 25
  - 1.3.1 Doelstellingen en theoretisch kader – 25
  - 1.3.2 Onderzoeksvragen procesevaluatie – 27
  - 1.3.3 Methode procesevaluatie – 28
  - 1.3.4 Onderzoeksvragen van de effectstudie – 31
  - 1.3.5 Methode van de effectstudie – 31
  - 1.3.6 Maten in de effectstudie – 35
  - 1.3.7 Analyses ten behoeve van de effectstudie – 38
  - 1.3.8 Veronderstelde werkzame mechanismen – 39

### 2 C&SCO-CAM in de praktijk – 41

- 2.1 De beoogde doelgroep – 41
- 2.2 Programmadoelen – 43
- 2.3 De invoering – 44
  - 2.3.1 Invoering conform plannen? – 44
  - 2.3.2 Verloop van de invoering naar aantal bijeenkomsten – 45
  - 2.3.3 Verloop van de invoering naar inhoud van bijeenkomsten – 47
  - 2.3.4 Randvoorwaarden voor een goede invoering – 52
  - 2.3.5 Problemen tijdens de invoering – 53
- 2.4 De uitvoering – 54
  - 2.4.1 De uitvoering van de C&SCO-methodiek – 54
  - 2.4.2 De uitvoering van de CAM-methodiek – 54
  - 2.4.3 Samenvatting van de uitvoering – 57
- 2.5 Beoordeling van C&SCO-CAM door docenten – 58
  - 2.5.1 Deelname aan de evaluaties per schooljaar – 58
  - 2.5.2 Evaluatie van het programma als geheel – 61
  - 2.5.3 Evaluatie van de teambijeenkomsten – 63
  - 2.5.4 Evaluatie van actieleergroepen, intervisie en extra coachingstraject – 65
  - 2.5.5 Evaluatie van de training in de CAM-methodiek – 66
- 2.6 Knelpunten in de uitvoering – 69
  - 2.6.1 Succesbevorderende factoren in de uitvoering – 71
- 2.7 Conclusies procesevaluatie C&SCO-CAM – 73

### 3 Monitoring van verandering van gedragsdoelen – 75

- 3.1 Programmadoelen school A – 76
  - 3.1.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool A – 76
  - 3.1.2 Veranderingen in programmadoelen controlescholen bij school A – 80

- 3.1.3 Verschillen tussen interventieschool en controlescholen (school A) – 81
- 3.1.4 Samenvatting van de resultaten op school A – 82
- 3.2 Programmadoelen school C – 82
  - 3.2.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool C – 82
  - 3.2.2 Veranderingen in programmadoelen controleschool bij school C – 85
  - 3.2.3 Verschillen tussen interventieschool en controleschool (school C) – 86
  - 3.2.4 Samenvatting van de uitkomsten op school C – 86
- 3.3 Programmadoelen school D – 87
  - 3.3.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool D – 87
  - 3.3.2 Verschillen tussen interventieschool en controleschool (school D) – 88
  - 3.3.3 Samenvatting van de uitkomsten op school D – 89
- 3.4 Uitspraken over effectiviteit in interviews – 89
- 3.5 Beantwoording van de onderzoeksvragen – 90
- 3.6 Veronderstelde werkzame mechanismen – 92
  - 3.6.1 Reacties van de makers van het programma – 97
  - 3.6.2 Synthese van de veronderstelde werkzame mechanismen – 98
- 3.7 Samenvatting – 99

#### **4 Slot – 101**

- 4.1 Effectief bewezen programma's ter preventie van geweld op scholen – 101
  - 4.1.1 Effectiviteit van het contextgerichte deel C&SCO – 101
  - 4.1.2 Effectiviteit van het leerlinggerichte deel CAM – 102
  - 4.1.3 Mogelijke effectiviteit C&SCO-CAM – 104
- 4.2 Beperkingen huidig onderzoek en conclusies – 105
  - 4.2.1 Beperkingen huidig onderzoek – 105
  - 4.2.2 Vergelijkbare ervaringen met gedragsinterventies op scholen – 106
  - 4.2.3 Suggesties voor vervolgonderzoek – 107
  - 4.2.4 Conclusies – 108

#### **Summary – 109**

#### **Literatuur – 117**

#### **Bijlagen**

- 1 Begeleidingscommissie – 121
- 2 Beschrijving van de in- en uitvoering van C&SCO-CAM per school – 123
- 3 Responspercentages docenten – 143
- 4 Responspercentages leerlingen – 145
- 5 Schaalconstructie en beschrijving van de schalen op itemniveau – docenten – 147
- 6 Schaalconstructie beschrijving van de schalen op itemniveau – leerlingen – 153

# Samenvatting

## Inleiding

### Aanleiding

Dit rapport is het verslag van de proces- en effectevaluatie van een programma ter preventie van geweld op middelbare scholen, genaamd C&SCO-CAM. Het programma is een combinatie van het bestaande Nederlandse programma Conflicthantering en Sociale Competentie in het Onderwijs (C&SCO, spreek uit als 'casco') en een in de Verenigde Staten ontwikkeld, *evidence-based* programma genaamd *Responding in Peaceful and Positive ways (RiPP)*. De samenvoeging van deze twee programma's vond plaats in opdracht van het ministerie van Veiligheid en Justitie in het kader van het Actieplan tegen geweld. Het programma werd ontwikkeld door de onderwijsadviesbureaus Sardes en APS. Het Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid (CCV) heeft in samenspraak met Sardes een *pilot* opgezet, waarbij het programma werd gegeven op vijf scholen gedurende drie schooljaren (2007-2008 tot en met 2009-2010). Zowel scholen die Voorbereidend Middelbaar Beroepsvoorbereidend Onderwijs (vmbo) als Voortgezet Speciaal Onderwijs geven (vso), zijn in de *pilot* betrokken. Het Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum (WODC) van het ministerie van Veiligheid en Justitie heeft gedurende deze *pilot* een proces- en effectevaluatie verricht. Een belangrijke beperking aan het onderzoek is het feit dat het programma gedurende het onderzoek nog in ontwikkeling was. De uitvoering van het onderzoek is daarom in de loop van de drie schooljaren een aantal keer gewijzigd en de conclusies zoals deze in het onderhavige onderzoek gevonden worden, zijn het beste te beschouwen als *voorlopige* bevindingen van een programma *in ontwikkeling*.

### C&SCO-CAM

C&SCO is een 'contextgericht' programma, wat betekent dat het gericht is op het verbeteren van de veiligheid van het leerklimate op school door het versterken van de houding en het handelen van het personeel van de school. Daarbij ligt de focus op de houding van de docenten naar de leerlingen toe. Daarnaast is de lesorganisatie van belang. RiPP zet in op het verbeteren van de conflicthanteringsvaardigheden van de leerlingen. RiPP is in Nederland voorlopig CAM gaan heten, vanwege frequente verwijzingen naar het *display* van een videorecorder, een *handycam*, waarop symbolen staan voor ondermeer 'stop', 'terugkijken' en 'vooruitkijken'.

### Invoering

#### *Diagnostisch interview*

De invoering van C&SCO-CAM begint met een diagnostisch interview met de leiding en docenten van een school om te bepalen op welke aspecten de veiligheid op de school te verbeteren is en wat het team kan leren. Naast gesprekken met betrokkenen, wordt de schoolleiding en docenten gevraagd de 'Klimaattest' in te vullen. Deze test geeft een beeld van vijf aspecten van de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Deze vijf aspecten zijn het omgaan met conflicten, het gebruik van omgangsregels, de samenwerking tussen leerlingen, de weerbaarheid van leerlingen en de verantwoordelijkheid van leerlingen. Daarnaast geeft de Klimaattest zicht op de houding van de docenten ten opzichte van (on)veiligheid, de rol van de schoolleiding, de visie op leren, het persoonlijke contact in het team en contacten met de ouders.

### *Taakverdeling*

Er zijn vier groepen actoren in het programma. De eerste groep wordt gevormd door trainers die de docenten trainen, genaamd *externe begeleiders*. De contactpersonen op elke school voor de externe begeleiders vormen de tweede groep. Deze personen worden aangeduid als *interne begeleiders*. Zij zijn veelal teamleiders van docenten. Ten derde zijn er docenten die de CAM-lessen geven. Meestal zijn dit de *mentoren*. Ten slotte is er het *overige schoolpersoneel* dat eveneens op de hoogte dient te zijn van de C&SCO-CAM-principes, zodat de school als geheel één lijn trekt.

### *Trainingsonderdelen*

De invoering van C&SCO-CAM bestaat verder uit vier trainingsonderdelen. In *teambijeenkomsten* voor alle docenten komen C&SCO-CAM-principes aan bod en wordt er mee geoefend. In *actieleergroepen* van vijf à zes docenten bespreken docenten het functioneren van elkaar aan de hand van video-opnames. Aanvankelijk gebeurt dit onder leiding van de externe begeleider, maar geleidelijk aan hoort dit onder leiding van de interne begeleider of docenten zelf te gebeuren. Dan zijn er nog *interviewbijeenkomsten* waarin een als coach aangewezen docent een collega begeleidt, bijvoorbeeld aan de hand van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). De begeleiding wordt aanvankelijk gegeven door de externe begeleider, tot de docent het zelf kan. Deze training in coachingvaardigheden is slechts voor een klein groepje docenten bedoeld, die geselecteerd worden op mate van geschiktheid en motivatie. Tot slot zijn er de *mentortrainingen* door de externe begeleiders in het geven van de CAM-lessen. De docenten die CAM-lessen geven zijn de mentor-docenten, ofwel mentoren. De taken van een mentor betreffen veelal praktische zaken, zoals huiswerkbegeleiding. De implementatie van het programma en het (zelfstandig) uitvoeren van het programma lopen dus in elkaar over. Uiteindelijk is het de bedoeling dat docenten zelf in staat zijn onderlinge intervisie uit te voeren en CAM-lessen te geven, zodat de trainer niet meer nodig is.

### *Doel onderzoek*

De centrale onderzoeksvraag van de procesevaluatie is 'hoe wordt het programma in de praktijk uitgevoerd?'. Daarbij wordt ook gelet op de mate waarin er overeenkomsten en verschillen zijn tussen de scholen en de activiteiten door de deelnemende scholen. Naast uniformiteit in de uitvoering en de mate van programma-integriteit (uitvoering volgens plan), wordt gekeken voor wie het programma geschikt is, hoe de doelstellingen van het programma worden vastgesteld en bijgehouden, welke randvoorwaarden essentieel zijn om van tevoren te realiseren, hoe de betrokkenen het programma beoordelen en ten slotte, welke knelpunten en succesbevorderende factoren een rol spelen. De centrale onderzoeksvraag van de effectevaluatie is het onderzoeken van de mate waarin het programma de beoogde veranderingen op de programmadoelen bewerkstelligt. Ook wordt onderzocht op welke wijze het programma haar doelstellingen beoogt te realiseren. Dit laatste betreft de vraag naar de veronderstelde werkzame mechanismen.

## **Methoden van onderzoek**

### **Deelnemers**

Het programma is in het kader van de *pilot* op vijf scholen geïmplementeerd. Voor elke school is daarnaast ten minste één controleschool meegenomen in het onderzoek, op de controleschool het programma niet uitgevoerd, zodat veranderingen in ontwikkelingen op de gedragsdoelen van het programma vergeleken kunnen worden tussen de interventie- en de controlescholen.

### **Procesevaluatie**

In de procesevaluatie is voor de dataverzameling vooral gebruik gemaakt van interviews. Er zijn interviews gehouden met de trainers van de scholen, de interne begeleiders van de scholen (veelal teamleiders) en de mentordocenten (de docenten die de CAM-lessen geven). Onderwerpen die in de semigestructureerde interviews aan bod gekomen zijn, betreffen vooral vragen naar de uitvoering van de interventie in de praktijk, de mate waarin deze overeenstemt met dan wel afwijkt van de plannen op papier en de ervaringen van de diverse betrokkenen met de behandeling. Verder zijn powerpoints voor trainingsmiddagen van de trainers bestudeerd. Ten slotte is er jaarlijks een vragenlijst afgenomen onder docenten, waarin gevraagd is naar hun beoordeling van ondermeer de trainers, de trainingsonderdelen en de benodigde tijd.

### **Effectevaluatie**

De gedragsdoelen van de interventie zijn gemonitord door middel van vragenlijsten bij docenten en leerlingen en door middel van het verzamelen van geregistreeerde (gewelds)incidenten. Onderwerpen die in de vragenlijsten aan bod zijn gekomen, betreffen gevoelens van (on)veiligheid, frequentie van agressief gedrag zoals pesten, en aspecten van het schoolklimaat in termen van de houding en lesorganisatie van docenten. Deze vragenlijsten zijn per schooljaar en per school twee keer afgenomen, in totaal zes keer per school. Ook de docenten en leerlingen van de controlescholen vulden de vragenlijsten in, in totaal vier keer per controleschool.

### **Resultaten**

Bij het verrichten van de procesevaluatie en de effectevaluatie liepen de onderzoekers tegen de belangrijke beperking aan dat het programma nog niet volledig ontwikkeld was op het moment dat de onderzoeken daarnaar begonnen. Zo ontbraken onder andere een duidelijke handleiding en een plan van aanpak, waardoor deze niet vergeleken konden worden met de situatie in de praktijk. Vooral het CAM-gedeelte van C&SCO-CAM was bij aanvang van de pilot nog niet volledig ontwikkeld. Uiteindelijk schreven de trainers het derde schooljaar de eindversie van C&SCO-CAM. Een echte proces- en effectevaluatie konden om deze redenen niet worden uitgevoerd. Het onderhavige rapport betreft dan ook de verslaglegging van *voorlopige* resultaten van een programma *in ontwikkeling*. Daarnaast is het onderwijsveld een moeilijk veld om onderzoek in te verrichten, gezien een gebrek aan (financiële) middelen, tijd en soms ook bereidwilligheid.

### **Doelgroep**

In de loop van de drie schooljaren hebben de ontwikkelaars van C&SCO-CAM het programma geschikt gemaakt voor uitvoering op verschillende typen scholen. De leerlingen en docenten van de onderbouw (de eerste twee schooljaren) van vijf scholen in het voortgezet onderwijs deden mee. Eén school was een Voortgezet Speciaal Onderwijs school (vso) en vier scholen waren Voortgezet Middelbaar Beroeps Onderwijs scholen (vmbo). Naast verschillen in schoolniveau verschilden de deelnemende scholen in mate van urbanisatie en etnische diversiteit. Eén school werkte volgens het pedagogisch-didactisch concept Natuurlijk Leren, waarin samenwerkend leren en ontwikkeling van zelfsturing door leerlingen centraal staat. Op de andere scholen was sprake van meer regulier onderwijs. Aan het eind van het eerste schooljaar vielen twee scholen uit: één vmbo-school en één locatie van de vso-school (waarvan twee locaties meededen). De andere locatie van de vso-school is wel blijven deelnemen aan het programma. Vanaf het tweede schooljaar deed een

nieuwe vmbo-school mee die in het verleden al trainingen had gehad in C&SCO-principes, om de uitgevallen school te vervangen.

### **Invoering**

Bij de invoering van C&SCO-CAM heeft zich een aantal knelpunten voorgedaan. Het belangrijkste knelpunt was het eerder genoemde punt dat het programma nog niet volledig ontwikkeld was. Dit heeft voor irritatie bij de deelnemende scholen gezorgd, wat de invoering van het programma bemoeilijkte. Verder was er onvoldoende aanlooptijd, waardoor docenten veelal niet goed wisten wat de deelname aan de *pilot* en het implementeren van het programma zouden inhouden. Ook werden het diagnostisch interview en de Klimaattest pas na de start van de *pilot* gedaan, waarna er slechts op één school één keer is teruggekomen op de uitkomsten van de Klimaattest.

Twee andere knelpunten kwamen voort uit het tekort aan trainingsmomenten voor de invoering van het programma en uit het verschil tussen scholen in mate van ingeroosterde tijd voor het trainen van programmaonderdelen. Op een aantal scholen waren onvoldoende uren ingeroosterd voor gezamenlijk overleg en oefening met alle trainingsonderdelen. Op drie van de vijf scholen is zelfs helemaal niet met C&SCO gewerkt. Daarbij geldt wel dat de uitgangssituaties van deze drie scholen verschillen. Op één van de drie scholen is niet gewerkt met C&SCO-principes, omdat zij daar in het verleden al trainingen in hadden gehad. De andere school werkte al met teamcoaching en lesgeven volgens principes die op C&SCO lijken. Op de derde school zijn C&SCO-principes wel overgedragen in teamtrainingen, maar docenten zijn er niet mee aan de slag gegaan. Daarnaast bleek dat docenten voor het CAM-gedeelte vrij uitgebreid getraind moesten worden. Dit komt doordat de CAM-lessen een andere didactische vaardigheid vragen dan standaard van docenten verwacht wordt en gedurende de *pilot* is gebleken dat de meeste docenten niet goed met het materiaal uit de voeten konden.

Naast onvoldoende trainingsmomenten, was er ook sprake van verschillen tussen scholen in het aantal uren dat zij begeleiding van trainers hadden ingehuurd. Het minimum aantal trainingen per school was acht dagdelen tijdens het eerste schooljaar, vier dagdelen in het tweede en twee in het derde schooljaar. In de praktijk verschilde het aantal bijeenkomsten tussen de scholen. Een aantal scholen kreeg daarnaast nog begeleiding in de training van docenten tot coaches voor elkaar in intervisiebijeenkomsten. In het derde schooljaar is voor alle scholen alleen één centrale bijeenkomst geweest in het kader van de CAM-methodiek. Op drie van de vijf scholen zijn de trainers helemaal niet geweest, op één van de vijf slechts eenmaal en op de vijfde school is de trainer meerdere malen geweest, eveneens in het kader van de CAM-methodiek. De verschillen in trainingstijd hebben een verschil in kwaliteit van implementatie ten gevolg. De knelpunten samen genomen, leiden tot de conclusie dat de invoering problematisch is verlopen.

### **Uitvoering**

Als gevolg van verschillen in de kwaliteit van de invoering van C&SCO-CAM verliep de uitvoering van C&SCO-CAM eveneens niet systematisch. Bij gebrek aan een handleiding is de mate waarin sprake kan zijn van programma-integriteit beperkt. Het C&SCO deel van het programma werd op twee van de vijf scholen uitgevoerd. Het CAM-gedeelte werd beter uitgevoerd, maar eveneens niet systematisch en uniform. Het CAM-stappenplan is op alle scholen uiteindelijk wel opgenomen in bijvoorbeeld mentorlessen. Op twee van de vijf scholen is CAM goed uitgevoerd, maar op de andere drie was sprake van een zwakke uitvoering van de CAM-metho-



diek. Op alle scholen hangen de CAM-posters in lokalen en of gangen, en kennen de mentordocenten de CAM-taal en-symboliek. Op één van de scholen waar verder weinig CAM-lessen zijn gegeven, is een creatieve vorm gevonden voor het gebruiken van CAM-principes. Op deze school zijn de principes verwerkt in incidenten- en verwijderformulieren. Halverwege het derde *pilot*-jaar zijn deze formulieren in gebruik genomen. Echter, aan het eind van dat schooljaar bleek dat de uitvoering ervan tegenviel, omdat het invullen van de formulieren teveel tijd in beslag neemt volgens docenten. Ook zou het organisatorisch moeilijk zijn om evaluatiemomenten met leerlingen af te spreken.

### **Evaluatie**

Aan de docenten is een vragenlijst voorgelegd om hen te vragen wat zij van het C&SCO-CAM programma vonden. Het eerste schooljaar hebben de docenten van slechts twee scholen dit ingevuld. Eén school deed niet meer mee aan het programma en wilde ook niet meer evalueren. Twee andere scholen wilden niet evalueren, omdat naar zeggen van de interne begeleiders er te weinig gewerkt was met het programma om tot een zinvolle evaluatie te komen. Na het tweede schooljaar werd de evaluatie wel door de vijf deelnemende scholen ingevuld. In het derde schooljaar is er alleen geëvalueerd door docenten van de school waar de trainer meerdere malen is geweest.

Positieve aspecten van C&SCO-CAM die gedurende de drie schooljaren benoemd worden, zijn een toename van ervaren openheid en betrokkenheid onder docenten. Dat geldt voor de teambijeenkomsten, actieleergroepen en intervisiebijeenkomsten. Als nut van teambijeenkomsten is genoemd: de nivellering tussen management en docenten; het effect van *teambuilding*; de motiverende werking ervan voor uitvoering van de C&SCO-CAM-principes; en het op een andere manier leren kennen van teamleden en het werken aan zelfreflectie. Vooral de actieleergroepen zijn als waardevol ervaren. Op die manier zouden docenten veel kunnen leren van elkaar en het zou openheid en positieve feedback naar elkaar toe stimuleren. Negatieve geluiden betreffen de *timing* van trainingen aan het eind van een schooldag. Dat wordt als zwaar ervaren. Sommige docenten vinden de trainers te langdradig of onduidelijk. Wat betreft teambijeenkomsten vinden sommigen het te weinig praktisch. De actieleergroepen vinden enkelen te langdradig en vooral lastig in te plannen. Dat laatste geldt ook voor de lesobservaties in het kader van de intervisie.

Gedurende de drie schooljaren is er elk schooljaar één centrale training door Sardes georganiseerd in het kader van de CAM-methodiek, waarin mentordocenten van alle scholen bijeen konden komen om ervaringen uit te wisselen en problemen bij de uitvoering te helpen oplossen. Die twee aspecten worden als zeer waardevol ervaren door sommige docenten, terwijl anderen liever een training hadden gehad, in plaats van bij te dragen aan het ontwikkelen van het materiaal. Negatieve geluiden over de centrale trainingsdagen in het kader van CAM betreffen onder andere de grote verschillen tussen deelnemende docenten als gevolg van verschillen in leerlingen qua academisch niveau en didactische stijl van docenten. Sommigen vinden de trainers te weinig houvast bieden bij het gebruiken van het CAM-materiaal. Het CAM-materiaal zelf wordt negatief beoordeeld. Het blijkt veel werk te zijn de lessen geschikt te maken voor de praktijk.

### **Knelpunten en succesfactoren in de uitvoering**

Uit interviews met mentordocenten, interne en externe begeleiders is gebleken dat op sommige scholen een aantal factoren de uitvoering heeft belemmerd. Instabiliteit in de interne organisatie (bijvoorbeeld als gevolg van het nog niet hebben van

kernteams met een eigen wekelijks overleg, of een wisseling van de schoolleiding) hangt op twee scholen samen met veel weerstand onder docenten en vervolgens met het stoppen met deelname aan het programma. Weerstand onder docenten komt eveneens voort uit het feit dat deelname aan het programma bij sommige scholen van bovenaf (door het management) is opgelegd. De kwaliteit van het CAM-materiaal roept bij een deel van de docenten ook weerstand op, omdat het voor leerlingen visueel en inhoudelijk te abstract is. Ook kost het docenten veel tijd om de lessen te bewerken, door bijvoorbeeld het zelf zoeken naar beeldmateriaal bij een CAM-les.

### **Programmadoelen**

In dit onderzoek was voorzien in een effectstudie, maar zoals eerder vermeld heeft de ontwikkelingsfase van het materiaal en gebrekkige implementatie ertoe geleid dat alleen gesproken kan worden van voorlopige resultaten van een programma in ontwikkeling.

Wat betreft het C&SCO-CAM-doel 'bevorderen van de gevoelens van veiligheid' wordt geen systematische verandering gevonden. Daarbij moet worden vermeld dat de meeste betrokkenen zich al veilig voelen en de gerapporteerde frequentie van geweldsincidenten laag is. Op de overige gedragsdoelen worden weinig significante verschillen gevonden tussen de interventiescholen en de controlescholen. Bijvoorbeeld, op één van de *pilot*-scholen neemt de zelfrapportage van eigen agressief gedrag onder leerlingen af, maar op de bijbehorende controlescholen neemt de zelfrapportage van agressief gedrag ook af. Ook worden er op sommige controlescholen meer gevoelens van veiligheid gerapporteerd door docenten of leerlingen dan op de *pilot*-scholen.

C&SCO-CAM heeft als uiteindelijke doel gevoelens van veiligheid te verbeteren en geweldsincidenten te verminderen. Het programma beoogt dit te bereiken door middel van subdoelen die samen kunnen leiden tot een positief schoolklimaat. Die subdoelen zijn een verandering in de houding van docenten naar leerlingen toe en de lesorganisatie door docenten. Een aantal van die subdoelen bij docenten is op geen van de deelnemende scholen gehaald, namelijk het doel om leerlingen als mentoren voor elkaar laten werken en het doel om leerlingen te laten participeren in beslissingen over bijvoorbeeld wat te doen in de les. Ook bij leerlingen is een aantal subdoelen niet substantieel verbeterd, die wel verbetering behoeven. Dat zijn het maken en handhaven van klassenregels door zowel docenten als leerlingen (in plaats van voornamelijk docenten), omgaan met pesten en ruzie, en de mate van zelfsturing door leerlingen in de les. Volgens de makers van het programma zijn dat nou juist aspecten die de ontwikkeling van sociale competenties van leerlingen bevorderen, wat weer bij zou dragen aan een positief schoolklimaat.

### **Werkzame mechanismen**

Er is niet alleen gekeken naar of het programma werkt, maar ook hoe het programma de beoogde effecten bereikt. Op basis van het C&SCO-CAM-materiaal van de trainers is een overzicht gemaakt van de veronderstelde werkzame mechanismen. Daarbij zijn drie hoofddoelstellingen onderscheiden, die allen zijn uitgewerkt naar subdoelen die leiden tot die hoofddoelen. De drie voornaamste doelen van C&SCO-CAM zijn het bevorderen van een sociaal en veilig schoolklimaat (1), het bevorderen van de sociale competenties van leerlingen (2), en het voorkomen van geweld (3). C&SCO zet de houding van docenten in als middel om het eerste doel te halen. Door deze opener en meer betrokken te maken zou het eerste doel haalbaar zijn. Als tweede middel zet C&SCO in op de lesorganisatie door docenten, in deze lesorgani-

satie kunnen veranderingen conform C&SCO-principes leiden tot een context waarin sociale competenties bevorderd worden. Ten derde wordt het CAM-gedeelte ingezet, waarmee conflicthanteringvaardigheden van leerlingen gebruikt worden om te komen tot een vermindering van geweldsincidenten. Volgens trainers werkt het programma als een geïntegreerd geheel, en kunnen losse programma-onderdelen niet hun doel bereiken, zonder de andere delen. In dit onderzoek konden de veronderstelde werkzame mechanismen niet getoetst worden, vanwege de beperkingen die ook voor de effectstudie gelden.

## Conclusies

C&SCO-CAM is bedoeld voor docenten en leerlingen van de onderbouw van vmbo- en vso-scholen (leeftijd van 12 tot 15 jaar). Het programma bleek gedurende de drie schooljaren van de *pilot* nog in ontwikkeling te zijn. Aanvankelijk was afgesproken dat het programma uitontwikkeld zou zijn aan het eind van het eerste schooljaar. De procesevaluatie heeft een aantal tekortkomingen van het programma aan het licht gebracht. Ten eerste zijn de doelstellingen van het programma niet duidelijk uitgewerkt. In het kader van het onderzoek zijn de doelen wel in kaart gebracht, maar het programma zelf voorziet hier niet systematisch en expliciet in. Er wordt veel ruimte gelaten voor afstemming op de trainingsbehoeften van het docententeam. Op zich is dat een gunstige factor voor het draagvlak onder docenten voor deelname aan het programma. Daarentegen zijn gedragsinterventies waarbij doelstellingen onderdeel vormen van het plan van aanpak potentieel succesvoller. Ook zijn de trainingsonderdelen niet duidelijk uitgewerkt, wat veel ruimte creëert voor eigen invulling door deelnemers. Programma's die gebruik maken van een duidelijk uitgewerkte handleiding en een programmaleider die toeziet op de uitvoering, hebben meer kans op effectiviteit.

Uit het onderhavige onderzoek is gebleken dat docenten deelname aan het programma waardevol en behulpzaam vinden in het omgaan met leerlingen wanneer aan een aantal voorwaarden is voldaan: voldoende aanlooptijd voor invoering waarin zorg gedragen wordt voor draagvlak in het docententeam, enthousiaste kartrekkers in de school, voldoende inroostering voor de uitvoering van C&SCO-onderdelen en voldoende begeleiding door externe trainers. Als aan die voorwaarden is voldaan, versterkt deelname aan het programma de banden van docenten als teamleden en vergroot het de mate van zelfreflectie op de rol van de docent. Wel geldt dat niet elke docent volgens de principes van het programma kan of wil werken. Het programma staat of valt dan ook met gedegen facilitering door het management en voldoende draagvlak in het docententeam. Als gevolg van de ontwikkelingsfase waarin het programma zich bevond en verschillen in uitvoering tussen scholen, was er gedurende de *pilot* onvoldoende sprake van programma-integriteit. Er was voorzien in een effectstudie, maar er kan door de gebrekkige implementatie alleen gesproken worden van voorlopige resultaten. Bovendien is de *baserate* van onveiligheidsgevoelens en agressief gedrag laag op zowel *pilot*-scholen als controlescholen. Een aantal gedragsdoelen dat C&SCO-CAM beoogt om een positief schoolklimaat te bewerkstelligen, zoals leerlingparticipatie, zijn niet voldoende bereikt gedurende de *pilot*. Samengenomen zijn er op *pilot*-scholen zowel verwachte als onverwachte ontwikkelingen te zien. De effectiviteit van het programma kon dus niet voldoende worden onderzocht in dit onderzoek.

Uit de analyse van de veronderstelde werkzame mechanismen is gebleken dat het programma een positief schoolklimaat beoogt te bevorderen, door middel van drie

programmaonderdelen: het veranderen van de houding van docenten naar leerlingen toe, het organiseren van de les volgens C&SCO-principes en het trainen van conflicthanteringvaardigheden van leerlingen. De mate waarin de veronderstelde werkzame mechanismen hun doel bereiken, kan in dit onderzoek niet worden vastgesteld. Wellicht kan in vervolgonderzoek onderzocht worden of de eindversie van het programma effectief is, en op welke wijze en onder welke omstandigheden het programma de gewenste effecten kan opleveren. Op scholen waar agressie en geweld het schoolklimaat beïnvloeden, blijft de preventie van geweld wenselijk. Op die scholen is het streven naar preventie van geweld aan te bevelen, evenals onderzoek naar de effectiviteit van de ingezette interventies.

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding onderzoek

Agressief gedrag zoals pesten en vechten, vormen een veelvoorkomend probleem in het onderwijs. In grootschalig, representatief onderzoek van het Trimbos Instituut kwam naar voren dat ruim een derde van de scholieren in het voortgezet onderwijs (VO) het afgelopen jaar heeft gevochten. Bijna twee vijfde van de scholieren gaf aan een ander te hebben gepest (Ter Bogt, Van Dorsselaer & Vollebergh, 2003; Van Dorsselaer, Zeijl, Van den Eeckhout, Ter Bogt & Vollebergh, 2007). Regelmatig pesten (vaker dan twee keer per maand) nam toe met de leeftijd en tegen de tijd dat ze 16 tot 17 jaar oud zijn, pest bijna één vijfde van de jongens en twee op de 25 meisjes. Een kleine 10% van de VO-scholieren gaf aan gepest te worden. Onder leerlingen die gepest worden is het percentage dat zelf anderen pest groter dan onder leerlingen die zelf niet gepest worden. Jongeren die vechten, pesten vaker, wat wil zeggen dat verschillende vormen van agressief gedrag aan elkaar zijn gerelateerd.

In het kader van het Actieplan tegen geweld (TK 2005-2006, 28 684, nr. 65) heeft het ministerie van Justitie het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatie Centrum (WODC) in 2005 verzocht een research synthese uit te voeren naar de effecten van preventie van geweld in het publieke en het semipublieke domein, waar scholen ook onder vallen. Het eindrapport van deze studie (Van der Knaap, Nijssen & Bogaerts, 2006), is op 3 april 2006 door de Minister van Justitie aan de Tweede Kamer aangeboden (TK 2005-2006, 28 684, nr. 83). In zijn begeleidende brief kondigde de minister aan dat hij een aantal van de volgens de studie in het buitenland effectief gebleken interventies in Nederland wilde gaan toetsen. Het Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid (CCV)<sup>1</sup> kreeg hierop van het ministerie van Justitie de opdracht om een aantal van deze interventies geschikt te maken voor gebruik in Nederland. Begin 2007 heeft het CCV hiertoe een voorstel gedaan. Eén van deze programma's is het programma *Responding in Peaceful and Positive Ways* (RiPP) dat als doel heeft geweld op middelbare scholen aan te pakken en te voorkomen.

In samenspraak met het onderwijsadviesbureau Sardes<sup>2</sup> adviseerde het CCV het ministerie van Veiligheid en Justitie om dit programma te integreren in het

---

<sup>1</sup> Het Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid (CCV) is een centrum dat samenwerking tussen publieke en private organisaties stimuleert met als doel de criminaliteit terug te dringen.

<sup>2</sup> Sardes is een onafhankelijke landelijke organisatie op het terrein van onderwijs, welzijn en jeugdbeleid. Sardes adviseert en voert projecten uit in opdracht van ministeries, gemeenten, schoolbesturen en (inter)nationale organisaties. Er wordt vaak samengewerkt met andere organisaties waaronder universitaire instellingen in Nederland en de Amerikaanse Graduate School of Education van Harvard University. Sardes heeft aan de Universiteit Leiden een eigen leerstoel 'Leren en ontwikkeling in de multiculturele samenleving'. De werkzaamheden variëren van het (mede) ontwikkelen van beleid, adviseren, evalueren en monitoren tot trainen en coachen, van het ontwikkelen van beleidsinstrumenten tot het ontwikkelen van praktijkmaterialen. De projecten betreffen onder meer het onderwijs- en jeugdbeleid, het zorg- en het achterstandenbeleid, onderwijszorg, speciaal onderwijs, veiligheidsbeleid, gezondheidsbeleid en sociaal beleid ([www.sardes.nl](http://www.sardes.nl)).

bestaande Nederlandse programma *Conflicthantering & Sociale Competentie in het Onderwijs* (C&SCO). Dit programma heeft een zogenoemde contextgerichte aanpak en is gericht op het verbeteren van het leerklimaat op school door het versterken van de houding en het handelen van het personeel van de school. De integratie van RIPP en C&SCO bood volgens Sardes en CCV drie voordelen. Ten eerste zou door de toevoeging van C&SCO-inzichten beter bij de Nederlandse situatie kunnen worden aangesloten. De RIPP-methodiek is namelijk sterk verbaal georiënteerd, terwijl het onderwijs op voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso)-scholen meer praktijkgericht is opgezet. Een tweede voordeel is volgens Sardes dat er al meerdere programma's ter preventie van geweld in Nederland zijn en scholen minder snel geneigd zijn mee te werken aan een compleet nieuw programma. Een derde voordeel is dat tijdens de uitvoering van C&SCO is gebleken dat docenten behoefte hebben aan meer concrete handvatten voor het omgaan met problematisch gedrag van leerlingen. C&SCO zet vooral in op de leeromgeving van de leerlingen, omdat er van uitgegaan wordt dat die sturend is voor het gedrag van leerlingen (voor meer uitleg, zie paragraaf 1.2). RIPP zet vooral in op gedragsverandering bij de leerlingen zelf. De integratie van C&SCO en RIPP biedt dus eveneens het voordeel dat RIPP de C&SCO elementen versterkt en C&SCO concreter maakt voor docenten.

Het ministerie van Justitie heeft in februari 2007 ingestemd met het voorstel om RIPP te integreren in het bestaande C&SCO. Het programma dat hieruit is ontstaan, wordt C&SCO-CAM genoemd (zie paragraaf 1.2). Het ministerie heeft het CCV opdracht gegeven de ontwikkeling en de invoering van deze nieuwe interventie te coördineren in een *pilot*. Deze *pilot* is uitgezet op vijf scholen gedurende drie schooljaren, van 2007-2008 tot en met 2009-2010. Het doel was vmbo en vso scholen in de *pilot* te betrekken. Er is gekozen voor deze twee schoolniveaus, omdat het programma specifiek gericht is op conflicthantering en problemen met agressie meer voorkomen op vmbo en vso dan op andere vormen van voortgezet onderwijs (zie bijvoorbeeld Van Dorsselaer et al., 2007).

In opdracht van het CCV is Sardes verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het programma en de uitvoering van de *pilot*. Vanaf het begin van de *pilot* zijn trainers van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) hier ook bij betrokken geweest. Het WODC is gevraagd een proces- en een effectevaluatie van deze *pilot* uit te voeren. Dit rapport doet hier verslag van. De centrale onderzoeksvraag van de procesevaluatie is 'hoe wordt het programma in de praktijk uitgevoerd?'. De procesevaluatie zou aanvankelijk alleen de eerste twee schooljaren beslaan, omdat het de bedoeling was dat het programma op dat moment volledig geïmplementeerd zou zijn. Dit is met één schooljaar uitgebreid, omdat de ontwikkeling van het CAM-gedeelte langer duurde dan voorzien. In een effectevaluatie werd onderzocht of deelname aan het programma resulteert in de toename van (gevoelens van de) veiligheid op school.

### **Leeswijzer**

In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk komen de achtergrond, inhoud en ontwikkeling van C&SCO-CAM aan bod (paragraaf 1.2). Vervolgens worden de taak- en rolverdeling bij de in- en de uitvoering van het programma beschreven (paragraaf 1.3) en komen de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethode van de proces- en effectevaluatie aan bod (paragraaf 1.4). In hoofdstuk 2 worden de onderzoeksvragen ten behoeve van de procesevaluatie beantwoord. In hoofdstuk 3 komt de effectiviteit van C&SCO-CAM aan bod. In het slothoofdstuk (hoofdstuk 4)

worden de bevindingen in het kader van eerder onderzoek naar programma's ter preventie van geweld op scholen geplaatst.

## 1.2 Achtergrond C&SCO en CAM

In deze paragraaf worden achtereenvolgens beschreven de programma's C&SCO, RiPP, en het nieuwe C&SCO-CAM, waarin beide programma's zijn geïntegreerd. Per programma wordt besproken wat de kern van het programma is en er wordt beschreven hoe de beide afzonderlijke programma's tot één geheel zijn bewerkt.

### 1.2.1 C&SCO

Het Nederlandse programma C&SCO (Van der Bolt, Kooiman, Melisse & Bongers, 2004) is ontwikkeld in opdracht van de ministeries van Binnenlandse Zaken en Onderwijs, Cultuur en Wetenschap door de unit 'Onderwijspraktijk en -organisatie' van Sardes. Het doel van C&SCO is om scholen te ondersteunen bij het 'bewust en zelfstandig werken aan de sociale competentie van alle betrokkenen en het hanteren van conflicten op een constructieve en geweldloze wijze' (Roede & Derriks, 2007, p. 3). Met andere woorden, het C&SCO-traject is gericht op het versterken van het schoolklimaat tot een leerzame, sociale en veilige omgeving voor de leerlingen. Het programma is bedoeld voor zowel de laatste twee klassen van het basisonderwijs als voor de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs.

#### **C&SCO ten opzichte van Zevenblad**

Zoals eerder vermeld heeft Sardes samengewerkt met APS in de uitvoering van de *pilot*. Eén van de trainers van APS heeft voor de *pilot* al parallel aan C&SCO de vergelijkbare Zevenbladmethode ontwikkeld. Hij was één van de oorspronkelijke ontwikkelaars van C&SCO maar heeft dit bewerkt tot de Zevenbladmethode. De aanpak is echter zeer vergelijkbaar met de C&SCO-aanpak door de erkenning van het belang van de docenten in het creëren van een veilig schoolklimaat. Het verschil tussen de Zevenblad en de C&SCO aanpak is dat bij de eerste meer belang wordt gehecht aan individuele begeleiding en coaching van docenten, terwijl bij de laatste meer getraind wordt in teamverband.

#### **Uitgangspunten C&SCO**

C&SCO streeft naar een positief schoolklimaat ter bevordering van het leerproces van leerlingen. Bij dit leerproces zit de ontwikkeling van sociale competenties van leerlingen inbegrepen (zie ook Ten Dam & Volman, 2000). De trainers definiëren sociale competentie als 'bewust en verantwoordelijk omgaan met jezelf en je omgeving' (Prior & Walraven, 1999). C&SCO is gebaseerd op het idee dat sociaal competent gedrag van leerlingen bevordert wordt wanneer rekening gehouden wordt met drie psychische basisbehoeften van kinderen: relatie, competentie en zelfsturing. De basisbehoefte 'relatie' houdt in dat leerlingen de behoefte hebben zich geaccepteerd te voelen en erbij te horen. 'Zelfsturing' betreft de behoefte aan autonomie en 'competentie' betreft de behoefte iets te kunnen. Zoals de trainers de drie behoeften kort samenvatten: 'ik hoor erbij, ik ben iemand en ik kan wat'. Wanneer aan die basisbehoeften is voldaan, zouden gevoelens van veiligheid ontstaan. De wijze waarop aan die basisbehoeften voldaan wordt, is door te werken met twee aspecten van het onderwijzerschap: de houding van docenten naar leerlingen toe (zie ook Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992) en de lesorganisatie door docenten. Op deze manier creëren docenten situaties waarin aan de basisbehoeften van leerlingen (relatie, zelfsturing en competentie) kan worden voldaan.

Het versterken van gevoelens van veiligheid en sociale competenties van leerlingen wordt verwacht te leiden tot minder (gewelds)incidenten op scholen.

C&SCO (Conflicthantering & Sociale Competenties) beoogt de sociale leeromgeving op school en in de klas te versterken, waardoor volgens de programmamakers sociale competenties van leerlingen worden uitgedaagd en gevoelens van zelfsturing en veiligheid van de leerlingen zullen toenemen.

### **Methodiek van C&SCO**

Binnen het programma is ervoor gekozen om sociale veiligheid door middel van het beïnvloeden van de leeromgeving te bewerkstelligen, in plaats van het programma rechtstreeks te richten op het gedrag van leerlingen. Dit is een contextgerichte aanpak. Het personeel van de school vervult daarbij een sleutelrol en de interventies in het programma zijn gericht op versterking van houding en handelen van het schoolpersoneel. Volgens de ontwikkelaars wordt daarbij een leeromgeving nagestreefd waarbinnen leerlingen bij het leerproces worden betrokken. Een voorbeeld van een betrekkelijke leeromgeving is om leerlingen die bij elkaar gezet zijn aan tafeltjes regels te laten maken voor hun eigen (tafel)groepen en voorstellen te laten doen voor opdrachten die ze samen willen aanpakken (Prior & Walraven, 1999). Daarmee kunnen leerlingen 'mede-eigenaar'<sup>3</sup> worden van gedragsregels en van hun eigen leerproces. Het realiseren van een dergelijke leeromgeving zou de sociale ontwikkeling van leerlingen, en daarmee de manier waarop zij met conflicten omgaan, bevorderen (Roede & Derriks, 2007). Zoals Roede en Derriks (2007, p. 31) het formuleren: 'Kenmerkend voor de werkwijze in het C&SCO-traject is dat inhoud en wijze van de verandering van de leeromgeving niet van bovenaf worden opgelegd, maar worden vormgegeven door alle betrokkenen in en rond de school: het schoolmanagement, de leerkrachten en het onderwijsondersteunende personeel. Veranderingen vinden plaats door kritische beschouwing en aanpak van de leeromgeving, via verandering van de kennis, de opvattingen en het handelen van alle professionals in de school. Leerkrachten worden in staat gesteld hun eigen werkwijze te beoordelen, verbeteringen te formuleren en activiteiten te ontwerpen die bevorderend zijn voor de sociale ontwikkeling van de leerlingen.' Leerkrachten benoemen dus zelf de inhoud en de richting van de verandering van het onderwijs en de leeromgeving. Belangrijk hierbij is dat de leerkrachten de beoogde aanpak niet alleen in hun onderwijs en lessen toepassen, maar ook in andere situaties en op andere plaatsen in de school, zoals de kantine, het schoolplein en in de gangen.

### **C&SCO voor docenten**

Binnen de C&SCO-methodiek worden docenten getraind in de bewustwording van het belang van hun rol als docent. Zij richten zich hierbij op het creëren van een sociaal, veilig schoolklimaat aan de hand van drie aspecten van de onderwijsstijl van docenten (zie figuur 1). Die drie aspecten worden gesymboliseerd door twee dieren en een voorwerp. Ten eerste is de mate waarin de docent belang hecht aan struc-

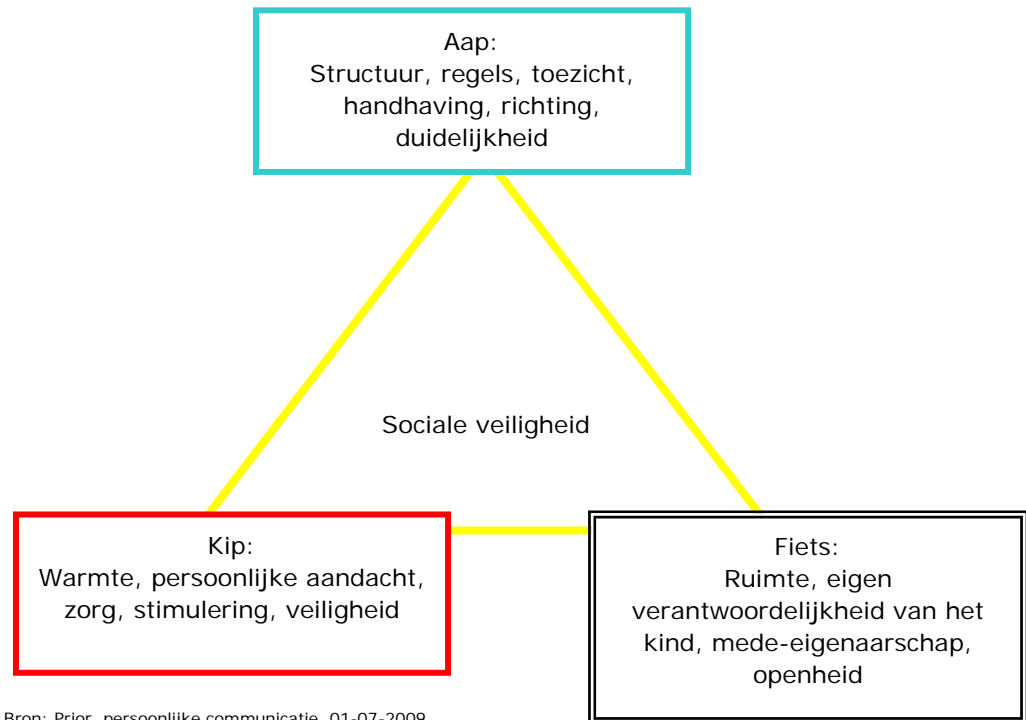
---

<sup>3</sup> 'Eigenaarschap' is een term uit de C&SCO-CAM-taal. Het betreft de mate waarin leerlingen en docenten zich mede-eigenaar gaan voelen van regels en handelingswijzen. Bij leerlingen wordt dit beoogd door leerlingen te betrekken bij bijvoorbeeld het maken van regels. Wanneer je hen laat meedenken over welke gedragsregels nuttig zijn, zullen zij die regels ook eerder internaliseren, ofwel zij zullen zich eerder mede-eigenaar van de regels voelen.



tuur en hiërarchie van belang (aap). Het tweede aspect betreft de mate waarin de docent warmte en veiligheid uitstraalt (kip). Ten derde is de mate waarin de docent richting geeft aan het onderwijsproces versus de mate waarin hij de leerling zelfsturing geeft belangrijk (fiets). Deze drie aspecten dienen in evenwicht te zijn als voorwaarde voor sociale veiligheid, volgens het C&SCO-programma.

**Figuur 1 De driehoek waarbinnen sociale veiligheid ligt**



Bron: Prior, persoonlijke communicatie, 01-07-2009

In trainingen wordt behalve met de drie hierboven genoemde aspecten ook gewerkt met de vijf kwaliteiten van Rockwell (2002). Volgens Rockwell kan ieder mens gekarakteriseerd worden in termen van de volgende vijf kwaliteiten (die elk een kleur hebben):

- 1 analytische kwaliteiten waarin de inhoudelijke kern en precisie centraal staan (blauw);
- 2 praktische kwaliteiten waarin doel, structuur en tempo van de les voorop staan (groen);
- 3 persoonlijk contact met humor en empathie (rood);
- 4 veiligheid bieden ofwel zorg voor het welzijn van leerlingen voorop stellen (geel);
- 5 ruimte bieden, ofwel werken vanuit rust en openheid (wit).

Deze kwaliteiten zijn als volgt verbonden met de drie eerder genoemde aspecten van lesgeven: aap is een samentrekking van blauw en groen, kip van rood en geel en fiets van wit.

Het C&SCO-programma kent zeven kernvragen die dienen als leidraad voor docenten om hun aanpak op af te stemmen. De eerste drie betreffen de houding die

docenten aannemen ten opzichte van de leerlingen, de overige vier vragen gaan over de manier waarop de les georganiseerd is:

- 1 Hoe spreek je leerlingen aan (van autoritair tot gelijkwaardig)?<sup>4</sup>
- 2 Welke kwaliteiten van de leerlingen benut je?
- 3 Welke waarden straalt je uit (in termen van respect, onvoorwaardelijke liefde, mededogen, openheid en vertrouwen)?
- 4 Wie fietst er? Deze vraag heeft betrekking op de mate waarin docenten zelfsturing geven aan leerlingen (autonomie) of de inhoud van de lessen zelf bepalen.
- 5 Hoe leren leerlingen van en met elkaar (gebruik maken van samenwerking)?
- 6 Welke competenties oefenen ze?
- 7 Hoe echt is het leren voor hen? Dit heeft betrekking op de mate waarin de inhoud van de lessen aansluit op de belevingswereld van de leerlingen.

### **C&SCO op managementniveau**

Op managementniveau worden min of meer dezelfde doelen nagestreefd als op het niveau van de docenten. Het programma moet ook op dit niveau leiden tot een groter gevoel van welbevinden en veiligheid. Daarnaast is het streven om ook het management te stimuleren tot positiever en effectiever aanspreekgedrag (zowel onderling als ten opzichte van docenten en leerlingen). De schoolleiding zou na afloop van het programma beter in staat moeten zijn op een bewuste en systematische wijze te werken aan de bouw van een lerende organisatie waar personeelsleden zich betrokken en zich gestimuleerd voelen. Tot slot zou door het programma ook de schoolleiding systematischer moeten gaan nadenken over het eigen pedagogisch-didactisch handelen en effectiever omgaan met conflicten, regels en straffen.

#### *1.2.2 Responding in Peaceful and Positive Ways*

Het gedeelte van C&SCO-CAM dat zich op leerlingen richt, is gebaseerd op het Amerikaanse *evidence-based* programma genaamd *Responding in Peaceful and Positive Ways* (RiPP; Meyer, Farrell, Northup, Kung & Plybon, 2000; Farrell, Meyer, Kung & Sullivan, 2001a). RiPP is een programma voor de leerlingen van de drie laagste klassen van het Amerikaanse middelbare schoolsysteem (*junior high school* of *middle school*). RiPP lessen besteden aandacht aan het aangaan van positieve en vreedzame relaties, het stimuleren van het maken van keuzes en het bevorderen van zelfregulering. In de Amerikaanse implementatie van het RiPP-programma worden de lessen gegeven door speciaal hiervoor opgeleide, externe trainers en niet door de docenten van de leerlingen zelf. De nadruk van het programma ligt in het eerste jaar (*6th grade*, RiPP-6) op het verminderen van geweld, het tweede jaar (*7th grade*, RiPP-7) op het aanleren van vaardigheden om conflicten met vrienden op te lossen en in het derde jaar (*8th grade*, RiPP-8) is het programma gericht op een succesvolle overgang naar de *high school*. De Amerikaanse *6th grade* komt overeen met de Nederlandse groep 8 (ofwel een jaar of elf). In de Verenigde Staten is dus een jaar eerder sprake van voortgezet onderwijs.

RiPP wordt ingezet in een periode dat er veel veranderingen optreden in het leven van jongeren: vlak na de overgang van de basisschool naar de middelbare school. Deze overgang gaat samen met een groot aantal ontwikkelingspsychologische en

---

<sup>4</sup> In de C&SCO-methodiek wordt naar dit aspect van de lesorganisatie verwezen door te spreken van de 'aanspreekkladder'. Leerlingen op autoritaire wijze toespreken wordt 'laag op de ladder' genoemd en leerlingen op gelijkwaardige wijze aanspreken wordt 'hoog op de ladder' genoemd.

sociaal-relatieve veranderingen zoals de puberteit, veranderingen in inlevingsvermogen, veranderingen in de relaties tussen jongens en meisjes en een verschuiving in de focus op ouders naar leeftijdgenoten (zie bijvoorbeeld, McGue, Elkins, Walden & Iacono, 2005; Steinberg, 2001; Steinberg & Silverberg, 1986). RiPP zou gebruik maken van al deze veranderingen door jongeren in deze 'gevoelige periode' kennis bij te brengen over andere manieren van reageren, door hun attitudes ten opzichte van geweld te veranderen en door ze nieuwe vaardigheden aan te leren zodat gewelddadig gedrag voorkomen kan worden.

RiPP (*Responding in Peaceful and Positive ways*) beoogt geweld onder leerlingen te verminderen door middel van het verbeteren van conflicthanteringsvaardigheden, het stimuleren van het aangaan van positieve en vreedzame relaties en het bevorderen van zelfregulering.

### 1.2.3 Integratie van RiPP en C&SCO

De leerlinglessen van RiPP zijn door Sardes vertaald en aangepast aan de Nederlandse context en als leerlinggericht onderdeel met de naam CAM toegevoegd aan het contextgerichte programma C&SCO. RiPP is in Nederland CAM gaan heten, omdat in de lessen voor de leerlingen voortdurend gebruik wordt gemaakt van referenties naar het CAM-*display* (zie figuur 2). Daar is door de makers voor gekozen vanwege de herkenbaarheid en eenvoud van deze symbolen. Bovendien biedt het handige stopwoorden in het hanteren van conflictsituaties zoals 'pauze' (*time-out* nemen).<sup>5</sup> In Nederland is gekozen voor de stopwoorden 'stop, pauze, kijk terug, kijk vooruit, kies je optie en doe'. Het CAM-programma voor het eerste jaar heet ook wel CAM-1 en het CAM-programma voor het tweede jaar heet ook wel CAM-2.

**Figuur 2** Het CAM-display als handleiding voor conflicthantering



Bron: Van der Bolt, Prior en Kooiman (2007)

De reden voor de integratie van CAM in C&SCO is niet alleen dat de invoering makkelijker zou verlopen bij gebruik van een bij scholen bekend programma als C&SCO. Met deze integratie wordt ook tegemoet gekomen aan twee aanbevelingen uit de Amerikaanse literatuur (zie paragraaf 1.2.2). De eerste is de suggestie dat de CAM-lesse schoolbreed uitgedragen zouden moeten worden, en niet alleen in lessen expliciet gericht op conflicthantering door leerlingen (Farrell, Valois, Meyer & Tidwell, 2003b). De makers van RiPP suggereerden verder om de RiPP-lesse niet door externe trainers of docenten te laten geven, maar door docenten die de gebruikelijke docenten zijn van de leerlingen (Hassall & Hanna, 2007). Het C&SCO-CAM-pro-

<sup>5</sup> In de oorspronkelijke RiPP lesse werd gebruik gemaakt van de afkorting SCIDDLE. Dat stond voor Stop, Calm down, Identify the problem and your feelings about it, Decide among your options, Do it, Look back, Evaluate. Dit is niet letterlijk vertaald, omdat herkenbaarheid en het bieden van een geheugensteun ook belangrijk werden gevonden.

gramma dat zo is ontstaan, is bedoeld voor de eerste twee leerjaren van het vmbo en het vso. Er is gekozen voor deze twee schoolniveaus, omdat het programma specifiek gericht is op conflicthantering en problemen met agressie meer voorkomen op vmbo en vso dan op andere vormen van voortgezet onderwijs (zie bijvoorbeeld Dorsselaer et al., 2007).

### **Vertaling van RiPP naar CAM**

De vertaling van de CAM-lessen vond plaats gedurende het schooljaar 2007-2008, het eerste jaar van de *pilot*. De methodiek werd in februari en november van 2008 aan de docenten gepresenteerd. De integratie van de CAM-lessen in de bestaande C&SCO-methodiek vond plaats gedurende het schooljaar 2008-2009. Aan het eind van dit schooljaar werden de leerlinglessen door Sardes geëvalueerd, in samenwerking met de mentordocenten die de CAM-lessen hebben gegeven. Per september 2009 is er een ruwe versie van de geëvalueerde CAM-lessen en vanaf juni 2010 een eindversie (Prior & Van der Bolt, 2010).

### **Verschillen Amerika-Nederland**

Het Amerikaanse RiPP is vanwege verschillen in schoolsystemen tussen Amerika en Nederland op twee manieren aangepast aan de Nederlandse situatie. Het eerste verschil betreft het feit dat Amerikaanse scholieren na drie jaar van de *junior high school* naar de *high school* gaan. Het derde RiPP-jaar is er op gericht om een succesvolle overgang tussen deze scholen te bevorderen. In Nederland kennen we deze onderverdeling van de middelbare school niet, waardoor de RiPP-lessen uit het derde jaar niet voor de Nederlandse situatie van toepassing zijn. Hierdoor is het programma in Nederland één jaar korter dan in Amerika.

Het tweede verschil tussen de Amerikaanse en de Nederlandse situatie betreft de leeftijd waarop leerlingen overstappen van lagere school naar middelbare school. Het eerste leerjaar van de *junior high school* komt wat leeftijd betreft overeen met groep 8 van het basisonderwijs in Nederland (ongeveer 11 jaar). Het RiPP programma is in Amerika specifiek op dit overgangsmoment gericht. In Nederland ligt het voor de hand om eveneens te kiezen voor het moment waarop leerlingen overstappen van de lagere school naar de middelbare school. Die overgang vindt in Nederland één jaar later plaats, bij kinderen die ongeveer 12 jaar oud zijn. Na de eerste twee leerjaren volgt op vmbo-scholen weer een overgang door keuze voor richtingen, maar deze overgang is minder groot dan die van de lagere naar de middelbare school.

#### *1.2.4 Achtergrond en inhoud CAM-programma*

### **Zes kennismakingslessen**

Sardes had al een reeks van zes lessen klaarliggen die gemaakt waren om de overgang van de basisschool naar de middelbare school te vergemakkelijken. Deze lessen heten kennismakingslessen en staan ook bekend als 'apenrotslessen' (Van der Bolt, Prior & Kooiman, 2007). De term apenrotslessen is ontstaan, omdat één van de processen die plaatsvindt tijdens de instroom van brugklassers in de nieuwe school, bestaat uit het vinden van een nieuwe sociale hiërarchie, zoals een apenrots. Centraal in de kennismakingslessen staan omgaan met elkaar (regels en aanspreken) en elkaar leren kennen. De regels die besproken worden, zijn vier basisregels: respect, niet over de streep, zonder geweld en aanspreekbaar (Prior, 2001).

### **CAM-lessen voor de eerstejaars leerlingen**

Tijdens dertien vervolglussen van het eerste leerjaar wordt gewerkt aan een aantal kernen (zie tabel 1). De eerste kern betreft het leren van het CAM-stappenplan zoals dat staat weergegeven in figuur 2. Dat stappenplan houdt in: stop, pauzeer (kalmte), kijk terug, kijk vooruit, overzie je opties en kies je optie, ga tot actie over en reflecteer op het gebeurde. De tweede kern is het prestatiestappenplan, ofwel leren planmatig te werken. Daarbij worden de volgende stappen onderscheiden: doelen, plannen, uitvoeren en reflecteren. Het perspectief van een ander innemen vormt de derde kern. Samenwerken en de daarbij horende luister- en praatvaardigheden komen in de vierde kern aan bod. De twee laatste kernen zijn vriendschap (soorten relaties in de groep) en *peer-support* (het verlenen van een helpende hand).

### **CAM-lessen voor tweedejaars leerlingen**

In het tweede schooljaar volgt een serie lessen, waarin verder gewerkt wordt met het voorkomen, ombuigen of hanteren van conflictsituaties. Daarnaast zijn er lessen waarin verder gewerkt wordt aan (zelf)reflectie door leerlingen. Daarbij gaat het om nadenken over wat hen boos maakt, wat hun manier van daarmee omgaan is, wat alternatieven zijn. Ook komen onderwerpen aan bod als het verschil tussen verbale en non-verbale communicatie, het belang van non-verbale communicatie, het stellen van goede vragen en zonder oordeel reageren op gevoelens van anderen. Zes manieren van het ombuigen van conflicten komen aan bod: blijf de situatie de baas (focus), blijf rustig, verplaats je in de ander, geef de ander een kans om te ontsnappen, houdt het luchtig (humor), zeg sorry.

### **Leerlingbemiddeling**

Het is de bedoeling dat aan het eind van het tweede schooljaar *peer mediation*, ofwel bemiddeling door leerlingen, ingevoerd wordt. Leerlingbemiddeling betreft het inzetten van derdejaarsleerlingen als bemiddelaars in conflicten onder eerste- en tweedejaarsleerlingen. Op die manier leren de eerste- en tweedejaarsleerlingen van de derdejaarsleerlingen strategieën voor het hanteren van conflicten en zich verplaatsen in de ander. De selectie van de leerlingbemiddelaars wordt aan de school overgelaten. Bemiddelaars worden meestal geselecteerd op basis van vrijwilligheid. Zij krijgen een aantal trainingen van een (mentor)docent die hiertoe is opgeleid in een aantal bijeenkomsten onder leiding van trainers van APS. De inhoud van de CAM-lessen wordt in tabel 1 weergegeven. De kernen van de CAM-methodiek zijn ondermeer het belang van regels, het gebruiken van het CAM-stappenplan in conflictsituaties, respectvolle, positieve omgang met elkaar, en in het tweede jaar wordt een aanzet gegeven voor leerlingbemiddeling (zie Hautvast & Prior, 2010).

**Tabel 1 Overzicht CAM-programma: kernen en oefeningen in de versie van 2008-2009**

Programmaonderdeel	Kernen	Voorbeelden van oefeningen
Kennismakingslessen CAM-leerjaar 1	Regels, aanspreken	Apenkooi spelen met en zonder regels.
	CAM-stappenplan	Rollenspel conflicten
	Prestatie stappenplan	Uitvoeren van opdrachten
	Perspectief innemen	Idem
	Samenwerken	In groepjes een toren bouwen
CAM-leerjaar 2	Soorten relaties in de groep	Bespreken
	<i>Peer support</i>	Rollenspel
	Herhaling CAM-stappenplan	
	Conflicthanteringstijl	Nadenken over eigen stijl en die van anderen
	Verbale en non-verbale communicatie	Rollenspel
	Zonder oordeel reageren op gevoelens	Oefenen na voorbeelden
	Manieren van conflicten ombuigen	Aan hand van video of rollenspel
Leerlingbemiddeling	Conflict oplossen met een toeschouwer	

### Non-verbale, aanvullende oefeningen

De oorspronkelijke RiPP-trainingen waren volgens de makers van C&SCO-CAM sterk verbaal gericht. In het Nederlandse vmbo en vso onderwijs wordt meer gewerkt met praktische oefeningen, omdat een sterke gerichtheid op verbale vaardigheden niet goed aansluit bij de leerlingen die vso of vmbo onderwijs volgen. Daarom is besloten het verbale karakter van de RiPP-trainingen aan te vullen met bewegingslessen, zoals yoga en ademhalingsoefeningen. Dergelijke oefeningen worden verondersteld te helpen bij bijvoorbeeld het aanleren van het nemen van een time-out bij het voelen opkomen van agressie (Singh, Lancioni, Winton & Adkins, 2007).

### CAM buiten de CAM-lessen

Eén van de speerpunten van de C&SCO-CAM methodiek is het gebruik van CAM-principes in de alledaagse omgang met leerlingen, dus buiten de CAM-lessen. Eén van de manieren waarop dat gedaan kan worden is door in de school posters met het CAM-display op te hangen zodat leerlingen en docenten eraan herinnerd worden. Ook kan aan CAM-technieken gerefereerd worden tijdens conflicten die ontstaan in reguliere lessen en daarbuiten.

#### 1.2.5 Beoordeling integratie C&SCO en CAM door SCO-Kohnstamm Instituut

Op verzoek van het ministerie van Veiligheid en Justitie en het CCV is een eerste versie van het C&SCO-CAM programma door het SCO-Kohnstamm Instituut<sup>6</sup> beoordeeld op uitvoerbaarheid en verwachte effectiviteit (Roede, 2008). De aanpassing van RiPP en C&SCO tot het nieuwe programma C&SCO-CAM is naar de mening van Roede geslaagd en er zou in Nederland op dit gebied geen ander programma zijn dat zowel praktisch als theoretisch beter gefundeerd is. Naar zijn oordeel zijn nagenoeg alle RiPP-onderdelen op zowel praktisch als theoretisch niveau overgenomen

<sup>6</sup> Het SCO-Kohnstamm Instituut maakt als onderzoeksinstituut deel uit van de Afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

in het nieuwe programma en lijken er geen cruciale onderdelen te missen. Echter, de vertaling van de RiPP-lessen naar de Nederlandse CAM-lessen was op het moment van de evaluatie door Roede nog niet af. Roede heeft dan ook de *voorgenomen* vertaling van Sardes beoordeeld, niet de uiteindelijke. Daartoe heeft Sardes van het oorspronkelijke C&SCO en RiPP kenmerkende uitgangspunten beschreven, die Sardes vervolgens als richtinggevend zou nemen voor de constructie van het C&SCO-CAM programma.

Volgens Roede (2008) zijn de aanpassingen die verricht moesten worden om de RiPP lessen bruikbaar te maken voor de Nederlandse situatie op een degelijke manier gebeurd, en zijn de belangrijkste theoretische uitgangspunten van C&SCO verwerkt in C&SCO-CAM. Het voornaamste theoretische uitgangspunt betreft de sociale leertheorie (Akers, 2009; Bandura, 1973). Ook halen de trainers theorieën aan als positieve pedagogiek (interviews november 2007). Positieve pedagogiek komt terug in de nadruk op het positieve in gedrag van zowel docenten als leerlingen. Het sociale leerprincipe komt terug in de focus van het programma op het creëren van een sociaal krachtige leeromgeving. Daarmee wordt erkend dat de omgeving sturend is voor het gedrag van mensen en dat de leraar de sociale leeromgeving creëert door als voorbeeld te dienen voor de leerlingen. Daarnaast impliceren de uitgangspunten van het sociale leren dat de toepassing van het geleerde zich uitstrekt over diverse lessen en schoollocaties (niet alleen in het wekelijkse mentoruur).

Een kritische opmerking die door Roede (2008) bij de aanpak van C&SCO-CAM wordt geplaatst, heeft betrekking op de leermethode die is gekozen. Deze is voornamelijk gericht op samenwerkend leren, waar zelfregulerend, zelfverantwoordelijk, authentiek en actief leren bij horen. Het is echter de vraag of deze aanpak voor alle kinderen effectief is. Wellicht zou juist voor probleemleerlingen een meer gestructureerde aanpak de voorkeur genieten (Roede, 2008).

#### 1.2.6 Rol- en taakverdeling in C&SCO-CAM

In deze paragraaf wordt beschreven welke taken en trainingsonderdelen behoren bij de in- en uitvoering van C&SCO-CAM op de scholen. Ook komt de selectie van de scholen en de trainers aan bod. In totaal doen vijf scholen mee aan de *pilot*.

#### **Invoering**

Voor de daadwerkelijke implementatie van C&SCO wordt door trainers in kaart gebracht welke veranderingen de school nodig heeft om te komen tot een sociaal veiliger klimaat. Daartoe gebruiken trainers de Klimaattest (Van der Bolt et al., 2004). Deze test geeft een beeld van vijf aspecten van de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. De vijf aspecten betreffen het omgaan met conflicten, het gebruik van omgangsregels, de samenwerking tussen leerlingen, de weerbaarheid van leerlingen en verantwoordelijkheid van leerlingen. Daarnaast geeft de Klimaattest een beeld op het niveau van het team en de organisatie, namelijk wat betreft houding van de docenten ten opzichte van (on)veiligheid, de rol van de schoolleiding, de visie op leren, het persoonlijke contact in het team en contacten met de ouders.

De invoering van C&SCO-CAM behelst verder nog de bijeenkomsten waarin docenten getraind worden. Hieronder wordt uitgelegd welke rolverdeling daarbij van belang is en welke trainingsonderdelen van het programma daaronder vallen. Onder uitvoering wordt datgene verstaan wat van invloed is op de leerlingen. Dat zijn de (veranderde) houding en lesorganisatie van docenten en de CAM-lessen.

## Rolverdeling

Er zijn drie rollen van belang in het uitvoeren van C&SCO-CAM. Ten eerste is aan elke school een (of twee) trainer(s) verbonden. Trainers worden ook wel *externe begeleiders* of trajectbegeleiders genoemd. Daarnaast zijn er interne begeleiders en mentordocenten, ofwel mentoren. De *interne begeleiders* zijn de contactpersonen voor de trainers. Veelal zijn dit de teamleiders van de docenten. Een *mentor* is voornamelijk bezig met de praktische begeleiding van een klas, zoals begeleiding bij huiswerk. In het kader van C&SCO-CAM is een mentor de docent die de CAM-lessen geeft. Interne begeleiders of actief betrokken mentoren worden ook wel *facilitators* genoemd. Zij zijn de karktrekkers binnen een school.

## Trainingsonderdelen

De training van het C&SCO-CAM programma kent vier onderdelen (zie tabel 2). Ten eerste, in *teambijeenkomsten* worden de docenten getraind door de externe begeleider(s). De richtlijn voor de inhoud van de teambijeenkomsten wordt gedurende de *pilot* gevormd door de kernen zoals de externe begeleiders die onderling hebben afgesproken aan het begin van het schooljaar. De inhoud van de teambijeenkomst wordt mede in overleg met de interne begeleider bepaald. Naast teambijeenkomsten vormen *actieleergroepen* een onderdeel van C&SCO-CAM. Actieleergroepen zijn groepjes van vijf à zes docenten die bijeenkomen om de lesorganisatie en docentstijl van elkaar te bespreken aan de hand van video-opnames van hun les. Het derde onderdeel, *interview* is een meer individuele vorm van coaching, eveneens aan de hand van video-opnames. Aanvankelijk vinden actieleergroepen en interviewbijeenkomsten plaats onder leiding van de trainer, maar het is de bedoeling dat de docenten dit zelf gaan doen. Daartoe wordt door de trainer van APS een aantal docenten tot coach getraind in een aantal extra bijeenkomsten voor de toekomstige coaches. Het vierde onderdeel van het C&SCO-CAM-programma bestaat uit de *CAM-lessen*. De docenten worden door de externe begeleiders getraind in de CAM-lessen, waarna het de bedoeling is dat de docenten de lessen aan de leerlingen geven.

**Tabel 2**      **Overzicht van de taken per rol**

	Externe begeleider	Interne begeleider	Mentordocenten	Overig personeel
Teambijeenkomsten	Hoofduitvoering voor- en nabespreken met externe begeleider	Planning, voor- en nabespreken met externe begeleider	Deelname	Deelname
Actieleergroepen	Aanzwengelen: in het begin helpen plannen en inhoudelijk begeleiden	Plannen en deelname	Deelname	Deelname
Interview	Aanzwengelen: in het begin helpen plannen en inhoudelijk begeleiden	Plannen en eventueel deelname	Deelname	Deelname
CAM-lessen	Methodiek bespreken in teambijeenkomsten; ervaringen van docenten met het materiaal verwerken; begeleiding van docenten	Inroosteren extra overlegmoment, enthousiasmeren	Voorbereiding van de lessen; het geven van de lessen; het nabespreken van de ervaringen	Op de hoogte zijn van de CAM-methode; terminologie en toepassing kennen



### 1.2.7 C&SCO-CAM in het kort

#### **C&SCO**

C&SCO is een programma dat gericht is op het versterken van de school als leerzame, sociale en veilige omgeving. C&SCO veronderstelt dat de mate van sociale veiligheid afhangt van de balans tussen drie factoren, die gesymboliseerd worden door twee dieren en één gebruiksvoorwerp:

- 1 de mate waarin gehecht wordt aan structuur en hiërarchie: Aap;
- 2 de mate waarin de docent warmte en veiligheid uitstraalt: Kip;
- 3 de mate waarin de zelfsturing verdeeld wordt: Fiets.

In principe wordt binnen C&SCO al het schoolpersoneel betrokken bij deze drie factoren, maar vooral voor de docenten is dit uitgewerkt in een trainingsprogramma. De training bestaat uit drie onderdelen:

- 1 Teambijeenkomsten: de docenten worden door een externe trainer getraind in de bewustwording van het belang van de leeromgeving voor de sociale veiligheid en de rol van de docent zelf daarin. De leeromgeving en de rol van de docent worden geoperationaliseerd als een samenspel van de aspecten structuur (aap), warmte en veiligheid (kip) en ruimte bieden (fiets).
- 2 Actieleergroepen: de docenten komen in groepjes van 5 à 6 samen en bespreken onderling de organisatie van de les en de houding van de docent in de les. Dit gebeurt aan de hand van video opnames van de lessen.<sup>7</sup>
- 3 Intervisie: individuele vorm van coaching. Hierbij leert een docent als coach te fungeren voor zijn of haar collega's.

#### **CAM**

CAM is een programma dat tot doel heeft geweld op middelbare scholen te voorkomen. Dit programma bestaat uit lessen voor de leerlingen, die door de docenten gegeven worden.

Door in deze 'gevoelige periode':

- 1 jongeren kennis bij te brengen over andere manieren van reageren;
- 2 door hun attitudes ten opzichte van geweld te veranderen; en
- 3 door ze nieuwe vaardigheden aan te leren zodat gewelddadig gedrag voorkomen kan worden.

De training van de leerlingen gebeurt door de docenten, die op hun beurt weer de CAM-lessen geleerd hebben van de externe trainer. Het C&SCO-CAM-programma heeft bovenstaande C&SCO-en CAM-onderdelen in zijn geheel opgenomen.

## 1.3 Methode

### 1.3.1 Doelstellingen en theoretisch kader

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van inzichten uit twee tradities binnen effectiviteitsonderzoek. Het onderhavige onderzoek maakt deel uit van de onderzoekstraditie waarin onderzocht wordt of gedragsinterventies hun doel bereiken

---

<sup>7</sup> De externe trainer traint eerst één van de docenten die de actieleergroepen gaat leiden, deze docent wordt de coach genoemd. Vervolgens is het de bedoeling dat de docenten de actieleergroepen onderling gaan houden.

(bijvoorbeeld Rossi & Freeman, 1988; Van Yperen & Veerman, 2008; Wartna, 2005). Dergelijk effectiviteitonderzoek ligt voor de hand, maar wordt sterk bemoeilijkt door de complexiteit van zowel het uitvoeren van gedragsinterventies in de praktijk als het bereiken en meetbaar maken van effecten op gedrag. Een belangrijke traditie binnen effectiviteitonderzoek naar justitiële gedragsinterventies is de *What works*-benadering (bijvoorbeeld Cullen & Gendreau, 2001; McGuire, 1995). Ook in onderzoek naar niet-justitiële gedragsinterventies wordt gebruik gemaakt van *what works*-principes om te komen tot *evidence-based* interventies. Onderzoek in deze traditie heeft aangetoond dat succesvolle programma's ondermeer de volgende kenmerken hebben (Van Yperen & Veerman, 2008): (1) een goed uitgewerkt theoretisch model, waarin geëxpliciteerd wordt op welke wijze het programma haar doelen beoogt te bereiken; (2) uitvoering conform de plannen van het programma (programma-integriteit); (3) een goede afstemming tussen hulpvraag en aanbod; voldoende draagvlak voor deelname; en (4) duidelijke doelstellingen die doorlopend gemonitord worden. Naast de *What works*-benadering is in het onderzoek gebruik gemaakt van inzichten uit de *realist evaluation* traditie. *Realist evaluators* benadrukken dat het niet alleen belangrijk is om te onderzoeken *of* iets werkt, maar ook *hoe* een programma werkt en onder welke omstandigheden (Astbury & Leeuw, 2010; Pawson, 2002; Pawson, Greenhalgh, Harvey & Walshe, 2005; Pawson & Tilley, 1994, 1997). Daartoe is het *context-mechanism-outcome*-model opgesteld, waarin rekening wordt gehouden met de contextuele factoren die een rol spelen, de mechanismen die werkzaam zijn als gevolg van de inzet van het programma en de uitkomsten, zowel bedoeld als onbedoeld.

Het rapport doet verslag van het onderzoek naar de uitvoering en uitvoerbaarheid van C&SCO-CAM, en de mate waarin het programma haar doelstellingen bereikt. Daartoe zijn een procesevaluatie verricht en zijn de eerste resultaten van de effecten van het programma onderzocht. In de procesevaluatie wordt ondermeer gekeken naar de mate waarin sprake is van een uniforme, consistente werkwijze op de verschillende scholen, en of de uitvoering recht doet aan het plan van aanpak, ofwel de mate waarin sprake is van programma-integriteit. Daarnaast zijn de veranderingen op gedragsdoelen van C&SCO-CAM in kaart gebracht. Ten slotte is onderzocht op welke wijze het programma haar doelstellingen beoogt te halen, of welke veronderstelde werkzame mechanismen een rol spelen in het programma. Het onderzoek is vooral gebaseerd op zelfrapportage vragenlijsten en interviews, wat mogelijk een positieve bias ten aanzien van de resultaten met zich mee gebracht heeft. Dit wordt deels ondervangen door de inzet van controlescholen, waar dezelfde vragenlijsten zijn afgenomen.

In het voorjaar en de zomer van 2007 is het onderzoek opgezet. De *pilot* besloeg drie schooljaren. Gedurende de *pilot* is er een discrepantie ontstaan tussen de beoogde en de gerealiseerde onderzoeksopzet. In paragraaf 1.3.1 worden de onderzoeksvragen van de procesevaluatie uiteen gezet en in paragraaf 1.3.2 worden de methoden van de procesevaluatie beschreven. Waar relevant wordt aangegeven of de gestelde vraag of gekozen onderzoeksmethode overeenind is gebleven gedurende de *pilot* en, zo niet, wat daarvoor in de plaats kwam. In paragraaf 1.3.3 wordt beschreven welke onderzoeksvragen in de effectstudie gesteld worden. In paragraaf 1.3.4 wordt de methode van de effectstudie besproken en in 1.3.5 de maten die gebruikt zijn. Vanwege vertraging in de implementatie van het programma is het plan voor de effectstudie gewijzigd. In paragraaf 1.3.6 wordt beschreven wat het analyseplan was en wat er gewijzigd is. Ten slotte komt in paragraaf 1.3.7 de analyse van de veronderstelde werkzame mechanismen aan bod.

### 1.3.2 Onderzoeksvragen procesevaluatie

De belangrijkste vraag in een procesevaluatie is hoe de interventie in de praktijk wordt uitgevoerd (zie ook Wartna, 2005).

De onderzoeksvragen in deze procesevaluatie zijn:

#### **Doelgroep en programmadoelen**

- 1 Wat is de beoogde doelgroep en wordt deze bereikt? Wat zijn de demografische kenmerken van de deelnemers aan de pilot?
  - a kenmerken van de school;
  - b kenmerken van de docent;
  - c kenmerken van de leerlingen.
- 2 Hoe worden programmadoelen vastgesteld en geregistreerd? Wordt er ook rekening gehouden met eventuele ongewenste effecten? Hoe wordt in kaart gebracht en bijgehouden of de deelnemers de programmadoelen bereiken? Volstaan de gebruikte instrumenten? Zijn de instructies voor de instrumenten goed en is de gevestigde tijdsbesteding acceptabel?

#### **Invoering**

- 3 Is de interventie op elke locatie ingevoerd zoals beschreven in het plan van aanpak? Hoe verliep de invoering van de interventie? Zijn op alle locaties de randvoorwaarden gerealiseerd?
  - a Zijn de benodigde faciliteiten gerealiseerd?
  - b Zijn voldoende medewerkers vrijgemaakt?
  - c Beschikken de medewerkers over de juiste kennis en vaardigheden?
  - d Zijn de trainers op tijd opgeleid?
- 4 Dedden zich problemen voor bij de invoering van C&SCO-CAM, en zo ja, welke problemen? Welke oplossingen zijn op de verschillende scholen gekozen om de knelpunten weg te nemen?

#### **Uitvoering**

- 5 Wordt C&SCO-CAM op de verschillende scholen uitgevoerd zoals in de programmahandleiding staat beschreven? Worden alle sessies uitgevoerd zoals staat beschreven? Worden de sessies in de volgorde uitgevoerd zoals staat beschreven? Zijn op alle locaties de ruimtes en eventueel benodigde materialen aanwezig?

Omdat de programmahandleiding nog in ontwikkeling was, konden deze vragen, behalve de laatste vraag, niet beantwoord worden. Om toch tot een evaluatie van de uitvoering te komen (ondermeer in termen van programma-integriteit) zijn de volgende vragen opgesteld:

- 1 Wat zijn de verschillen in de hoeveelheid begeleiding door trainers? Wat zijn de overeenkomsten tussen de trainers in termen van de inhoud van teambijeenkomsten, het organiseren van actieleergroepen, intervisie en coaching en de begeleiding van de CAM-methodiek op de scholen? In hoeverre komt de uitvoering van de CAM-methodiek overeen tussen de deelnemende scholen? Zijn op alle locaties de ruimtes en eventueel benodigde materialen aanwezig?

#### **Evaluatie C&SCO-CAM door deelnemers**

- 2 Hoe wordt de interventie door betrokkenen op de verschillende locaties beoordeeld?

- 3 Wat zijn knelpunten, zowel inhoudelijk als organisatorisch, bij de uitvoering van C&SCO-CAM? Zijn hierin verschillen tussen de *pilot*-locaties en hoe worden de knelpunten door de verschillende locaties opgelost?
- 4 Wat zijn succesbevorderende factoren? Zijn hierin verschillen tussen de *pilot*-locaties?

### 1.3.3 Methode procesevaluatie

#### Selectie van de scholen

Sardes en APS hebben aan de hand van een aantal door hen zelf opgestelde selectiecriteria de werving van de *pilot*-scholen voor hun rekening genomen. Een belangrijke voorwaarde was dat er draagvlak aanwezig was op de school voor het implementeren van het programma C&SCO-CAM. Ook was het van belang dat de *pilot*-scholen ten tijde van de *pilot* of kort daarvoor niet met programma's ter preventie van geweld werk(t)en. Vervolgens was het van belang dat het gebruikelijk is in de school voor leerkrachten om mee te gaan van het eerste leerjaar naar het tweede leerjaar. Tot slot is bij de werving rekening gehouden met een spreiding van kenmerken zoals de omvang van de groepen leerlingen, het aandeel allochtone leerlingen, ligging in grote en kleine steden en in stedelijke of plattelandsgebieden.

Vier scholen voor voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs (vmbo) en een school voor voortgezet speciaal onderwijs (vso) werden geselecteerd. De vso-doelgroep staat ook wel bekend als zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok) of cluster 4. Drie van de vier vmbo-scholen zijn scholen in stedelijke gebieden in het westen van het land. De vierde vmbo-school is een school in een kleine gemeente in het oosten van Noord-Brabant. De vso-school betreft een school met twee locaties. Eén locatie is een residentiële school voor jeugdhulpverlening, waar de leerlingen op het terrein van de school wonen. In de weekenden kunnen (pleeg)ouders worden bezocht.

Tot slot, de begeleiding van twee van de vijf *pilot*-scholen wordt door APS gedaan, Sardes begeleidt twee andere scholen en de vijfde school wordt begeleid door een (door Sardes als C&SCO begeleider getrainde) medewerker van de Saxion Hogeschool.

#### Selectie van trainers

Het CCV heeft de opdracht voor uitvoering van de *pilot* aan Sardes uitbesteed. Om deelname van voldoende scholen te waarborgen, heeft Sardes contact gelegd met eerder door hen getrainde schoolbegeleiders, ook van andere bureaus. Twee trainers zijn aan het eerder genoemde APS verbonden. Eén van deze twee trainers heeft ooit parallel aan C&SCO de vergelijkbare Zevenbladmethode ontwikkeld. Hij was één van de oorspronkelijke ontwikkelaars van C&SCO maar heeft dit bewerkt tot de Zevenbladmethode. De aanpak is echter zeer vergelijkbaar met de C&SCO-aanpak door de erkenning van het belang van de docenten in het creëren van een veilig schoolklimaat. Ook werd een medewerker van Saxion Hogescholen bij de *pilot* betrokken. Hij droeg zelf een school voor. Sinds het tweede schooljaar werkt hij voor BMC Advies en Management, divisie Onderwijs. In het voorjaar van 2007 is eveneens het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) erbij betrokken geraakt. Dit is net als Sardes een instituut voor onderwijsverbetering.

### Onderzoeksinstrumenten

In tabel 3 is een overzicht gegeven van de beoogde en gerealiseerde onderzoeksopzet. Hieronder wordt beschreven wat van elk beoogd onderzoeksinstrument terecht is gekomen.

### Logboeken

Aanvankelijk zouden er ten behoeve van de procesevaluatie logboeken bijgehouden worden door de *externe begeleiders*. Zij zouden hun eigen activiteiten bijhouden in het kader van de implementatie en de uitvoering. Dit is echter niet gebeurd. Wel hebben de trainers verslagen verzameld van wat de externe begeleiders in hun teambijeenkomsten hebben behandeld en wanneer zij dit deden. De externe begeleiders die naast teambijeenkomsten ook actieleergroepen of intervisiebijeenkomsten hebben georganiseerd hebben daar ook wel eens verslag van gedaan. Deze verslagen worden in de onderhavige procesevaluatie ook als informatiebron gebruikt. Informatie over de implementatie en uitvoering is verder voornamelijk verkregen uit interviews met externe en interne begeleiders aan het begin en het einde van het eerste en tweede schooljaar. In het derde schooljaar zijn de trainers halverwege het schooljaar geïnterviewd. De twee ontwerpers van het programma die vooral aan het uiteindelijke programmamateriaal hebben gewerkt, zijn in het voorjaar van 2010 geïnterviewd over de afgeleide werkzame mechanismen in het programma.

**Tabel 3** Beoogde en gerealiseerde onderzoeksopzet

	Logboek implementatie		Logboek uitvoering		Interviews	
	Gepland	Gedaan	Gepland	Gedaan	Gepland	Gedaan
Sardes & APS	+	-	-	+	+	+
Intern begeleiders	+	-	+	-	+	+
Leerkrachten	-	-	+	-	+	+
Schoolleiding	-	-	-	-	+	+

+ = ja, - = nee.

*Interne begeleiders* is eveneens gevraagd logboeken bij te houden met daarin de activiteiten in het kader van de uitvoering van het programma. Ook *docenten* die de CAM-lessen geven, is gevraagd in logboeken bij te houden welke lessen zij geven, op welke dag, met hoeveel leerlingen, of leerlingen betrokken waren bij de les, of ze het doel van de les leken te begrijpen, de uitvoerbaarheid van de les, welke activiteit precies gekozen is om het doel van de les te realiseren, en in hoeverre daarbij aanpassingen aan het CAM-materiaal nodig zijn. Wegens tijdgebrek bij hen is dat niet gebeurd. Deze informatie is om die reden verzameld door het houden van interviews met de interne begeleiders in het tweede en derde schooljaar van de *pilot*. Docenten die met CAM werken, zijn in het tweede schooljaar van de *pilot* geïnterviewd over hun ervaringen met CAM. De *schoolleiding* is in het derde schooljaar kort geïnterviewd.

### Evaluatie vragenlijsten

In de oorspronkelijke onderzoeksopzet was niet voorzien in vragenlijsten waarin de trainers en de (onderdelen van de) training geëvalueerd worden. Deze zijn wel belangrijk in een procesevaluatie en zijn gedurende het eerste schooljaar opgezet en vervolgens afgenomen voor het eind van elk van de drie schooljaren van de *pilot*. Onderwerpen die daarin aan bod komen, zijn ondermeer het draagvlak voor het programma onder collega's, teamleiding en management, en de evaluatie van de trainers en de trainingsonderdelen in termen van tevredenheid over de kwaliteit van

de trainers en de inhoud van de trainingsonderdelen, tevredenheid over de tijd die de trainingen kosten, en in hoeverre men de trainingsonderdelen als nuttig beschouwde. De afname vond plaats in mei en juni van de eerste twee schooljaren van de *pilot*. In het derde schooljaar werden verkorte versies van deze vragenlijst verstuurd naar één van de vijf scholen. De overige scholen kregen geen vragenlijst, omdat er dat schooljaar op die scholen ofwel slechts eenmaal of helemaal trainer is geweest. De vragenlijst werd in verkorte vorm voorgelegd aan de school waar meerdere trainingen hebben plaatsgevonden.

### **Interviews eerste *pilot*-jaar**

Tijdens het eerste jaar van de *pilot* (schooljaar 2007-2008) zijn aan het begin en het eind van het schooljaar interviews gehouden met de externe begeleiders. Aan het begin van het eerste *pilot*-jaar is het doel zicht te krijgen op vier aspecten van de in- en uitvoering van de interventie. Ten eerste is het van belang te weten in hoeverre de verschillende externe begeleiders theoretisch en praktisch op één lijn zitten. Ten tweede wordt gevraagd naar de selectie van de interne begeleiders, de werkzaamheden van de externe en interne begeleiders, de rol van de docenten, de frequentie van de verschillende werkzaamheden en het toezicht erop. Ten derde wordt dieper ingegaan op de kenmerken van de scholen en de voorwaarden voor scholen om deel te nemen aan deze interventie. Ten slotte wordt naar de registratie van programmadoelen en verwachte uitkomsten gevraagd.

Aan het eind van het eerste *pilot*-jaar zijn de externe begeleiders nogmaals geïnterviewd. Het doel van die interviews is te vragen hoe de uitvoering is verlopen in het schooljaar 2007-2008. Daarbij wordt gevraagd naar de frequentie van de C&SCO- en CAM-trainingen aan mentoren. Daarnaast wordt gevraagd in hoeverre de planning en de inschatting van de kosten klopt, welke struikelblokken er zijn, hoe die zijn opgelost of omzeild en hoe de samenwerking verloopt tussen interne begeleiders op de scholen en tussen de externe begeleiders onderling. Tot slot wordt gevraagd naar de planning voor het volgende schooljaar, het draaiboek voor de leerlinglessen en het logboek voor het bijhouden van de toekomstige activiteiten in het kader van de CAM-lessen.

### **Interviews tweede *pilot*-jaar**

Halverwege het schooljaar 2008-2009 zijn interviews gehouden met interne begeleiders van scholen. Als eerste is in de interviews gevraagd naar de rolverdeling binnen de school en tussen de trainers en de school en wat die rollen inhouden. Hierbij is gevraagd naar de rollen van de schoolleiding, de projectleiding (voor C&SCO-CAM), de mentorleerkrachten (degenen die vooral belast zijn met de CAM-methodiek) en indien van toepassing de overige docenten. Wat betreft de teambijeenkomsten in het kader van C&SCO is het volgende gevraagd: de animo onder docenten voor de methodiek, in hoeverre er wordt gewerkt met geëxpliciteerde doelen door de trainers (ofwel in hoeverre de trainers terugkwamen op de uitkomsten van de Klimaattest) en de mate waarin de theorie uitvoerbaar is. Voor zover van toepassing binnen een school wordt eveneens gevraagd naar het aantal intervisiebijeenkomsten en de ervaringen daarmee. Wat betreft de CAM-methodiek is gevraagd naar wie de centrale trainingdagen van Sardes bezoekt (in november 2008), hoe de overdracht verloopt naar de collega's, wat de ervaringen zijn met de CAM-methodiek, wat de organisatorische en inhoudelijke knelpunten wat betreft de CAM-lessen zijn en in hoeverre wordt bijgehouden welke lessen gegeven worden. Naar het eind van het tweede schooljaar toe, worden mentoren geïnterviewd tijdens zogenaamde rondetafelgesprekken. Onderwerpen die aan bod komen, zijn onder andere de trainingen in het geven van de CAM-lessen, de vereiste voorbereidingen

voor het geven ervan, de ervaringen ermee en suggesties voor verbetering van het materiaal.

Aan het eind van het tweede *pilot*-jaar zijn de externe begeleiders weer geïnterviewd over de uitvoering van het afgelopen schooljaar. Daarin wordt gevraagd naar de intensiteit van de begeleiding en de mate waarin voortrekkers binnen scholen zelf de interventie dragen, de onderwerpen die centraal hebben gestaan en de bevindingen met de CAM-methodiek, onder andere wat betreft de aanpassingen die gevraagd of doorgevoerd zijn door docenten.

### **Interviews derde *pilot*-jaar**

Halverwege het derde schooljaar zijn interviews gehouden met de externe en interne begeleiders. Onderwerpen die aan bod kwamen, betreffen ondermeer de animo onder docenten voor het programma, de uitvoeringswerkzaamheden van betrokkenen, en de plannen voor de komende tijd (ook na dit schooljaar) met het programma. Externe begeleiders zijn gevraagd naar de uitwerking van de eindversie van C&SCO-CAM.

In het voorjaar van 2010 zijn interviews gehouden met de adjunct-directeuren van de scholen om een beeld te krijgen van hoe op managementniveau (buiten dat van de teamleiders) tegen het programma wordt aangekeken. Vragen betreffen ondermeer de redenen om mee te doen aan het programma, het verloop van de uitvoering en de toekomstplannen met het programma.

#### *1.3.4 Onderzoeksvragen van de effectstudie*

Bij een effectmeting van een interventie staan in grote lijnen de volgende vragen centraal (Rossi & Freeman, 1988; Wartna, 2005).

- 1 In welke mate treden de beoogde effecten op? Bij CASCO-CAM gaat het hier om het verminderen van agressie en het verbeteren van de conflictbeheersing.
- 2 In hoeverre zijn eventuele effecten ook daadwerkelijk toe te schrijven aan de interventie?
- 3 Wat is de context en wat zijn de randvoorwaarden waaronder de interventie werkt?
- 4 Wat zijn de veronderstelde werkzame mechanismen in het programma die tot bedoelde (en onbedoelde) effecten leiden?

#### *1.3.5 Methode van de effectstudie*

### **Participerende scholen in de effectstudie**

In de vorige paragraaf is beschreven hoe de selectie van de *pilot*-scholen tot stand is gekomen. Hieronder wordt kort beschreven dat twee *pilot*-scholen uit zijn gevallen na het eerste jaar van de *pilot*. Ten behoeve van de effectmeting zijn vanaf het tweede *pilot*-jaar controlescholen mee gaan doen aan de afnamen van de vragenlijsten. Controlescholen zijn gematcht op kenmerken van de vijf *pilot*-scholen. In tabel 4 staat een overzicht van de afnamen van de vragenlijsten bij de leerlingen van zowel de interventiescholen als de controlescholen.

### **Uitval en vervanging van één school**

Na het eerste jaar van de *pilot* (2007-2008) is één school gestopt met het programma. Dit betrof een vmbo-school in stedelijk gebied in het westen van het land. Vanaf het tweede jaar van de *pilot* is een andere vmbo school mee gaan doen. Deze vmbo-school ligt eveneens in stedelijk gebied, in het zuiden van het land.

### Stopzetten verzameling leerlingaantal vso-school

Vanaf het tweede *pilot*-jaar (2008-2009) deed één van de locaties van school D niet meer mee aan het programma en het onderzoek (zie paragraaf 2.6). Het aantal leerlingen van de locatie dat nog wel meedeed is te laag om kwantitatieve analyses mee te verrichten. Vanaf dat schooljaar zijn daarom van school D en de bijbehorende controlescholen wel docentendata, maar geen leerlingdata meer verzamelt.

### Selectie van controlescholen

Gedurende het eerste jaar van de *pilot* zijn scholen benaderd die kunnen dienen als controleschool voor de *pilot*-scholen. Selectiecriteria voor de controlescholen waren omvang, stedelijkheid, type onderwijs en geen deelname aan programma's op het gebied van veiligheid. Het doel was twee controlescholen per *interventieschool* te vinden. Dat is voor drie van de vijf *pilot*-scholen gelukt. Voor de Natuurlijk Leren school is één geschikte controleschool gevonden. Voor de vmbo-school die diende ter vervanging van de uitgevallen *interventieschool* is vanwege tijdsgebrek eveneens slechts één controleschool gevonden.

**Tabel 4** Planning afname vragenlijsten leerlingen en docenten

	Nov-07 (t1)	Mei-08 (t2)	Nov-08 (t3)	Mei-09 (t4)	Nov-09 (t5)	Mei-10 (t6)
<i>Interventiescholen</i>						
Eerstejaars 07-08						
Tweedejaars 07-08	+	+				
Eerstejaars 08-09			+	+		
Tweedejaars 08-09			+	+		
Tweedejaars 09-10					+	+
<i>Controlescholen</i>						
Eerstejaars 08-09			+	+		
Tweedejaars 09-10					+	+

+ =ja

### Responspercentages docenten

In bijlage 3 (tabellen 1 t/m 3) staan de responspercentages per afname en per school uitgewerkt. Hieronder wordt de respons van alle scholen gezamenlijk besproken. Exclusief de uitgevallen *interventieschool* deden er in november 2007 (t1) in totaal 100 docenten mee. De leeftijd varieerde van 22 tot 58 en 58,7% was vrouw. Het responspercentage was in november 2007 86,0%, maar in het voorjaar van 2008 was dit gedaald naar 56,0%. Het percentage dat gevolgd kon worden (dat twee opeenvolgende metingen meedoet) op docentnummer van november 2007 naar het voorjaar van 2008 was 46,0%.

Vanaf november 2008 deden er ook controlescholen mee. Het aantal docenten van de *pilot*-scholen, dat meedeed was 96, inclusief de nieuwe deelnemende *interventieschool*. Er deden precies evenveel mannen als vrouwen mee. De leeftijd varieerde van 22 tot 61 jaar (gemiddeld=42,69; SD=12,46). In totaal deden 113 docenten van controlescholen mee. Op deze scholen deden meer vrouwen mee (56,6%). De leeftijd varieerde van 21 tot 61 (gemiddeld=40,83; SD=10,87). Responspercentages varieerden van 31,0 tot 84,6 (gemiddeld 56,6%). In het voorjaar van 2009 waren de responspercentages vergelijkbaar (gemiddeld 54,7%). Het totaal aantal docenten dat op docentnummer gevolgd kon worden was 128 (34,7%).

In november 2009 deden in totaal 216 docenten mee. Op de *pilot*-scholen hebben 126 docenten meegedaan. Een kleine meerderheid was vrouw (53,9%) en de leeftijd varieerde van 21 tot 63 (gemiddeld=41,93; SD=12,39). Op controlescholen



hebben 227 docenten meegedaan. Precies de helft was vrouw en de leeftijd varieerde van 22 tot 62 (gemiddeld=42,04; SD=11,79). In het voorjaar van 2010 is het totaal aantal deelnemende docenten gedaald naar 189. Responspercentages lagen gemiddeld op *pilot*-scholen op 61,2% en op controlescholen op 53,5%. Van deze docenten heeft 39,4% twee keer meegedaan in dat schooljaar. De groep docenten die op docentnummer te volgen is gedurende de twee laatste *pilot*-jaren vormt 15,7% van de docenten die werkzaam zijn op de scholen.

#### *Responspercentages leerlingen*

In bijlage 4 staan de responspercentages van de leerlingen uitgewerkt. Met uitzondering van de uitgevallen *interventieschool* hebben er in november 2007 in totaal 875 scholieren meegedaan. De leeftijd varieert van 11,5 tot 16,1 (gemiddelde=13,5; SD=0,76), en de groep bestaat voor 48,6% uit meisjes. Het responspercentage is in november 2007 97,4%, en in het voorjaar van 2008 is dit nog steeds erg hoog, namelijk 91,5%. Het percentage dat gevolgd kan worden op leerlingnummer is 80,0%.

Vanaf november 2008 doen de controlescholen mee. Het aantal leerlingen van de *pilot*-scholen is 839, inclusief de nieuwe deelnemende *interventieschool* (51,3% meisjes). De leeftijd varieert van 11,59 tot 16,27 (gemiddelde=13,47; SD=0,76). In totaal doen 849 leerlingen van controlescholen mee (51,4% meisjes). De leeftijd varieert van 11,38 tot 14,82 (gemiddelde=13,04 SD=0,54). De responspercentages onder leerlingen zijn weer hoog: 87,7% in het najaar van 2008 en 87,6% in het voorjaar van 2009. Het totaal aantal leerlingen dat op leerlingnummer gevolgd kan worden binnen dat schooljaar is 729 (79,2%).

In november 2009 doen 526 leerlingen van *pilot*-scholen mee (alleen nog tweedejaarsleerlingen, 51,9% meisjes). De leeftijd varieert van 12,91 tot 15,60 (gemiddelde=14,06; SD=0,58). Op controlescholen doen 968 leerlingen mee (49,4% meisjes). De leeftijd varieert van 12,92 tot 17,11 (gemiddelde=14,04; SD=0,55). In totaal kan 73% van de leerlingen gevolgd worden over tijd, binnen het schooljaar 2009-2010.

### **Vragenlijsten**

Om de gedragsdoelen te monitoren zijn vragenlijsten afgenomen. In deze paragraaf wordt beschreven hoe de vragenlijsten zijn samengesteld en afgenomen. Ook komt het proces van schaalconstructie aan bod.

#### *Doel vragenlijsten*

Het doel van de zes afnamen van de vragenlijst was de ontwikkeling op de gedragsdoelen binnen de scholen te volgen. Daarnaast werden vanaf het schooljaar 2008-2009 ook vergelijkbare scholen, waar het programma niet werd uitgevoerd, betrokken bij het onderzoek. De vergelijking met deze controlescholen maakt het beter mogelijk om eventuele veranderingen in de scores op de vragenlijsten per *interventieschool* toe te schrijven aan het programma C&SCO-CAM.

#### *Herkomst van de vragenlijsten*

In de zomer van 2007, voorafgaand aan de start van de *pilot*, zijn de vragenlijsten voor de docenten en leerlingen geconstrueerd. Daartoe zijn vragen gebruikt uit eerder evaluatieonderzoek van het C&SCO-programma (zie Roede en Derriks, 2007; Prior, 2003; 2005) en van het RiPP-programma (Farrell et al., 2001a; Farrell, Meyer & White, 2001b). Twee onderzoekers van het WODC hebben de Engelstalige vragenlijsten onafhankelijk van elkaar naar het Nederlands vertaald, en hun vertalingen naast elkaar gelegd om tot consensus te komen. Deze vertaling is naar een profes-

sionele vertaler gestuurd om terug te vertalen naar het Engels, ter controle van de vertaling naar het Nederlands.

#### *Procedure*

Docenten konden de vragenlijsten op een zelfgekozen tijdstip invullen. Leerlingen vulden de vragenlijsten in een lesuur in. In het eerste *pilot*-jaar waren er alleen papieren versies van de vragenlijsten. Vragenlijsten werden ingevuld tijdens een daarvoor vrijgemaakt lesuur. Docenten deelden de vragenlijsten uit. Op elke vragenlijst stond een leerlingnummer. Leerlingen kregen er een envelop bij om na afloop hun vragenlijst in te doen en dicht te maken, zodat docenten hun antwoorden niet konden zien. Eveneens werd docenten gevraagd de leerlingen te verzekeren van verdere vertrouwelijke behandeling van hun gegevens. Vanaf het tweede *pilot*-jaar zorgde Bureau Veldkamp<sup>8</sup> voor de afnamen van de vragenlijsten. Docenten hadden sindsdien de keuze om de vragenlijsten op papier of via Internet in te vullen. Voor leerlingen werd de keuze door de school zelf gemaakt: schriftelijk of digitaal. Verder wijzigde er niets in de procedure voor de deelnemers aan het onderzoek.

#### **Registratie van incidenten**

Aan de scholen is gevraagd inzage te verlenen in hun registratie van incidenten onder scholieren. Het gaat daarbij om incidenten zoals vechtpartijen en andere vormen van agressie. Twee van de vier *pilot*-scholen (A en B) maakten gebruik van software voor incidentenregistratie. De andere drie scholen (C, D en E) hielden incidenten op papier bij. Van school A en B hebben de onderzoekers een uitdraai van de incidenten gekregen. Van school D hebben de onderzoekers kopieën van alle incidenten verkregen, van school E slechts een aantal voorbeelden omdat het niet systematisch was bijgehouden. Vanaf het tweede *pilot*-jaar deden ook school C en de controlescholen mee aan het onderzoek en ook hen werd gevraagd naar de geregistreerde incidenten. School C maakte eveneens alleen gebruik van schriftelijke registratie, en dan alleen door mentoren van een klas. Om verzameling van alle incidenten is wel verzocht, maar dat zou volgens de interne begeleider teveel werk vormen voor de mentoren. De controlescholen voor scholen A en C konden niet in een overzicht van de incidenten voorzien, omdat er te weinig gebeurt om te registreren. Eén van de twee controlescholen voor school B had eveneens te weinig incidenten om te registreren. Vanaf het tweede *pilot*-jaar is besloten om de leerling-data van school D niet meer te verzamelen, omdat de aantallen leerlingen te klein zijn voor kwantitatieve analyses.

Vanwege bovenstaande beperkingen aan de geregistreerde incidenten, was het niet mogelijk vergelijkingen te maken tussen de *pilot*-scholen en controlescholen wat betreft geregistreerde incidenten. Daarom heeft de rapportage van incidenten (voor zover die verkregen zijn) weinig zin. Data zou slechts illustratief te gebruiken zijn. In de vragenlijsten wordt ook naar incidenten gevraagd. Uitspraken over ernst en frequentie van incidenten worden daarop gebaseerd.

---

<sup>8</sup> Bureau Veldkamp is een onderzoeksbureau dat zich heeft gespecialiseerd in onderzoek op het terrein van beleid, reclame en media ([www.veldkamp.net](http://www.veldkamp.net)).

### **Uitspraken over effectiviteit in interviews**

In interviews ten behoeve van de procesevaluatie is schoolpersoneel (interne begeleiders, adjunct-directeuren en mentordocenten) gevraagd naar perceptie van effecten als gevolg van deelname aan het programma. Deze uitspraken zullen kort besproken worden bij de resultaten van de afnamen van de vragenlijst.

#### *1.3.6 Maten in de effectstudie*

Het programma richt zich op gedragsverandering bij zowel leerlingen als leraren. Om die reden werd voor beide groepen een aparte vragenlijst gemaakt. De vragenlijsten werden twee keer per jaar afgenomen gedurende de drie *pilot*-jaren (totaal zes vragenlijsten voor docenten en zes vragenlijsten voor leerlingen). Daarnaast werd van elke school per schooljaar de registratie van (agressieve) incidenten opgevraagd. De onderzoeksmethode wordt hieronder nader toegelicht.

### **Schaalconstructie**

De eerste vragenlijst werd in november 2007 ingevuld, zowel door leerlingen als door leraren. De uitkomsten van de afname van de vragenlijsten die in november 2007 plaatsvond, is gebruikt als nulmeting waartegen verdere ontwikkelingen op de *pilot*-scholen afgezet konden worden. Ook werd de betrouwbaarheid van de schalen bepaald. De betrouwbaarheid van een schaal betreft de mate waarin de vragen die een construct in kaart proberen te brengen, dat allen in voldoende mate op dezelfde wijze doen. In bijlagen 5 en 6 is een overzicht te vinden van de schalen en de items waar de schalen uit bestaan. Na de eerste afname vonden nog vijf afnamen plaats, verdeeld over drie schooljaren. Na elke afname zijn de schalen getoetst op betrouwbaarheid (zie ook bijlagen 5 en 6). De schalen die hieronder beschreven worden vertoonden allen een voldoende tot goede betrouwbaarheid volgens Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) of in geval van slechts twee items een voldoende tot sterk verband volgens de correlatiecoëfficiënt ( $r_{xy}$ ).

### **Onderwerpen in de vragenlijsten**

Middels de vragenlijsten wordt ten eerste informatie verzameld over de achtergrondkenmerken van de school, docenten en de leerlingen. Daarnaast worden op drie niveaus effectmaten gemeten. Ten eerste op het niveau van de school in termen van het pedagogisch klimaat (volgens docenten). Ten tweede worden docenten en leerlingen gevraagd naar het pedagogisch klimaat in de klas, hun manier van conflicthantering en mate van leerlingparticipatie in beslissingen. Ten derde wordt gevraagd naar gevoelens van (on)veiligheid, incidenten op school en ervaren agressie.

### **Docentendata**

#### *Achtergrondkenmerken*

Docenten werd gevraagd naar hun sekse, geboortedatum (de eerste twee afnamen, daarna geboortejahr omdat te weinig docenten dit wilden invullen), en culturele achtergrond. Bij de vraag naar de culturele achtergrond werden de volgende opties gegeven: Nederlands, Surinaams, Antilliaans / Arubaans, Marokkaans, Turks en ten slotte anders, namelijk.

#### *Betreffende leeromgeving voor en door docenten*

Het eerste deel van de vragenlijst is gebaseerd op Roede en Derriks (2007). Het schoolklimaat wordt in kaart gebracht aan de hand van drie schalen. Het zijn vijf-punts Likert type schalen lopend van 1 (bijna) nooit tot 5 (bijna) altijd. De eerste schaal is *betreffende leeromgeving*. Deze wordt gemeten door acht items zoals 'Op

onze school is er aandacht voor gewenst gedrag van leerlingen' (Cronbach's  $\alpha=0,62-0,79^9$ ). De schaal *docent-docentrelaties* wordt gemeten door zeven items zoals 'het team waar ik in zit, is hecht' (Cronbach's  $\alpha=0,78-0,89$ ). Vanaf het tweede schooljaar van de *pilot* zijn er twee items toegevoegd om de rol van de schoolleiding explicieter in kaart te brengen. Deze twee items samen vormen de schaal *rol van de schoolleiding* in het schoolklimaat ( $r_{xy}=0,50-0,63$ ).

#### *Lesorganisatie*

De wijze waarop de docenten de les organiseren conform C&SCO-CAM principes wordt aan de hand van drie aspecten beoordeeld. Ook dit zijn vijf-punts Likert type schalen lopend van 1 (bijna) nooit tot 5 (bijna) altijd. Het eerste aspect betreft de mate waarin de leraar een beroep doet op de *verantwoordelijkheid van leerlingen*. Deze schaal wordt gemeten door items zoals 'ik maak de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen leren' (4 items, Cronbach's  $\alpha=0,71-0,79$ ). *Leerlingen als mentoren voor elkaar* wordt gemeten door items zoals 'Ik laat leerlingen leiding geven aan elkaar, bijvoorbeeld als mentor of mediator' (3 items, Cronbach's  $\alpha=0,73-0,79$ ). *Afstemming op leerlingen* bestaat uit items zoals 'Ik maak lessen zo concreet en praktisch mogelijk voor leerlingen' (3 items, Cronbach's  $\alpha=0,61-0,71$ ). *Omgaan met conflicten* bestaat uit items zoals 'Conflicten in de les worden samen met de klas besproken en opgelost' (4 items, Cronbach's  $\alpha=0,63-0,73$ ). Ten slotte meet een schaal de mate waarin de docent *leerlingparticipatie* stimuleert (Cronbach's  $\alpha=0,63-0,70$ ) met zeven items als 'De leerlingen werken gedurende de dag aan activiteiten die zij zelf hebben gekozen'.

#### **Gevoelens van onveiligheid, incidenten en agressie tegen docenten**

De volgende drie schalen worden gemeten op vier-puntsschalen lopend van 1 (bijna) nooit tot 4 (bijna) altijd. Deze schalen zijn afkomstig uit de *Teacher Survey* van de makers van RIPP (IES, 2007). Ze slaan allen terug op de afgelopen dertig dagen. *Gevoelens van onveiligheid* bestaat uit stellingen die elk voor een andere locatie op school vragen hoe vaak de docent zich daar onveilig voelde (7 items, Cronbach's  $\alpha=0,82-0,94$ ). *Geobserveerde agressie* betreft waargenomen incidenten, zoals 'een leerling uit de onderbouw die een medeleerling dreigt te slaan, te schoppen of te duwen' (9 items, Cronbach's  $\alpha=0,82-0,86$ ). *Psychosociale agressie onder leerlingen* ging over het observeren van bijvoorbeeld 'Een leerling uit de onderbouw die om gemeen te zijn leugens, roddels of gemene opmerkingen over een medeleerling vertelt' (5 items, Cronbach's  $\alpha=0,78-0,84$ ).

#### **Leerlingdata**

##### *Achtergrondkenmerken*

Leerlingen werd gevraagd naar hun geslacht, geboortedatum en culturele achtergrond. Culturele achtergrond werd bevraagd op basis van het geboorteland van de respondent zelf, en dat van de moeder en vader van de respondent. Daarbij werden drie opties gegeven: Nederlands, Surinaams, Antilliaans/Arubaans, Marokkaans, Turks en ten slotte anders, namelijk.

De eerste groep schalen is afkomstig uit vragenlijsten gebruikt door Prior (2003) en Roede en Derks (2007). Respondenten hebben op vijf-punts Likert-type schalen

---

<sup>9</sup> Dezelfde vragenlijst werd gedurende drie schooljaren zesmaal afgenomen. In plaats van zes keer een Cronbach's alfa te geven, worden hier de laagste en hoogste waarden gerapporteerd.

variërend van 1 (bijna) nooit tot 5 (bijna) altijd aangegeven in hoeverre uitspraken op hen van toepassing waren. In bijlage 6 worden alle items per schaal omschreven.

#### *Houding van docenten*

Naar de houding van de docent wordt gevraagd in de schaal *positieve houding van docenten* (9 items, Cronbach's  $\alpha$  0,90-0,92), met items zoals 'De leraren hebben belangstelling voor hoe ik me voel'. *Negatieve houding van docenten* (5 items, Cronbach's  $\alpha$ =0,76-0,82) wordt gemeten met vijf items zoals 'De leraren letten alleen maar op leerlingen die toch al goed zijn'.

#### *Lesorganisatie door docenten*

Zoals te zien is in bijlage 6, wordt bij leerlingen gevraagd naar de mate waarin docenten ruimte geven aan leerlingen voor zelfsturing in een extreme vorm. Twee items vormen deze schaal die *teveel leerlingautonomie* heet, zoals 'in mijn klas doen de leerlingen vooral wat ze zelf willen' ( $r_{xy}$ =0,37-0,53). De wijze van conflicthantering wordt ook onder lesorganisatie door docenten geschaard. De schaal *omgaan met pesten en ruzie* bestaat uit items zoals 'als iemand mij pest, zeg ik dat hij ermee moet stoppen' (5 items, Cronbach's  $\alpha$ =0,66-0,82). Het schoolbeleid ten aanzien van maken en naleven van regels wordt door twee losse items en een schaal van twee items gemeten. De twee losse items waren 'wie maken op jouw school de klassenregels?' en 'Wie zorgen er op jouw school voor dat iedereen zich aan de klassenregels houdt?'. De antwoordcategorieën waren 1 'alleen leerlingen', 2 'vooral leerlingen', 3 'leerlingen en leraren samen', 4 'vooral leraren' en 5 'alleen leraren'.

#### *Gevoelens van (on)veiligheid en pesten*

Naar gevoelens van sociale veiligheid wordt in termen van drie aspecten gevraagd. De eerste schaal, *veilig genoeg om mezelf te zijn*, bestaat uit vijf items die aansluiten op de zin 'Ik voelde mezelf de afgelopen vier weken op school veilig genoeg om' (bijvoorbeeld te kiezen en te doen wat ik wil). De betrouwbaarheid van deze schaal is goed (Cronbach's  $\alpha$ =0,71), maar het item 'om voor mijn geloof uit te komen' heeft inter-item correlaties lager dan 0.2 in de data van november 2007. Dit item houdt dus weinig verband met de overige schaalitems. Zonder dit item verbeterde de betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$ =0,78-0,89). De tweede deelschaal heet *veilig in en om de school* (Cronbach's  $\alpha$ =0,88-0,94) en er zijn vijf locaties waarin hiernaar wordt gevraagd. De derde schaal heet *veiligheid als gevolg van schoolbeleid* (Cronbach's  $\alpha$ =0,86-0,91), en wordt gemeten door vier items die aansluiten op de zin 'ik voelde me de afgelopen vier weken veilig omdat de school ...', zoals 'goed optreedt tegen pesten en geweld'.

Om gevoelens van onveiligheid in kaart te brengen, is een onderscheid gemaakt naar *gevoelens van onveiligheid* 'door wie' (5 items, Cronbach's  $\alpha$ =0,86-0,94) en 'door wat' (door welk gedrag). Factoranalyse op deze veertien items laat zien dat de items 'door wat' uiteenvallen, waarbij de items bedreiging met wapen, seksueel geweld en discriminatie onderscheiden worden van de overige zes (Cronbach's  $\alpha$ =0,80-0,93). Deze vormen van agressie worden zo weinig gerapporteerd, dat deze schaal niet meegenomen wordt in de analyse.

Naar *Gepest worden* (5 items, Cronbach's  $\alpha$ =0,73-0,93) wordt gevraagd in termen van gepest worden vanwege o.a. uiterlijk of afkomst. *Eigen agressief gedrag* bestaat uit negen items, waarbij uit factoranalyse is gebleken dat bedreiging met wapen en seksueel geweld onvoldoende gerelateerd waren aan de overige zeven. Zonder deze twee was de betrouwbaarheid van de schaal *eigen agressief gedrag* goed (Cronbach's  $\alpha$ =0,83-0,94).

### *Sociaal gedrag en agressie op school*

De volgende schalen worden gemeten op vier-puntsschalen bestaande uit 'nooit', 'één of twee keer', 'drie of vier keer' en 'vaker dan vier keer'. Items werden beschreven in aanvulling op de zin 'Hoe vaak hebben leerlingen van jouw school in de afgelopen vier weken...'. Zij zijn gebaseerd op de *Student Survey* van de makers van RiPP (IES, 2007). Prosociaal gedrag bestaat uit twee schalen; één ten aanzien van *eigen prosociaal gedrag* (9 items, Cronbach's  $\alpha=0,91-0,96$ ), en *prosociaal gedrag van anderen* (9 items, Cronbach's  $\alpha=0,82-0,94$ ). Voorbeelden zijn iets aardigs zeggen en hulp aanbieden. *Agressief gedrag van anderen* (7 items, Cronbach's  $\alpha=0,86-0,93$ ) wordt gemeten door items zoals 'gedreigd jou te slaan of schoppen'. *Psychosociale agressie van anderen* bestaat uit items zoals 'jou expres niet mee laten doen in een groepje' (5 items, Cronbach's  $\alpha=0,76-0,82$ ). *Wapengebruik van medeleerlingen* wordt door twee items gemeten. Het verband daartussen is sterk ( $r_{xy}=0,56-0,84$ ).

Eigen agressief gedrag (van respondent zelf) is eveneens in drie schalen onder te verdelen. *Zelfgerapporteerd agressief gedrag* (7 items, Cronbach's  $\alpha=0,81-0,91$ ), zoals dreigen te slaan of schoppen, en *psychosociale agressie* (5 items, Cronbach's  $\alpha=0,76-0,96$ ), zoals een medeleerling op een gemene manier belachelijk maken bij anderen. Het verband tussen de twee items die *zelfgerapporteerd wapengebruik* meten, was sterk ( $r_{xy}=0,62-0,88$ ).

### 1.3.7 *Analyses ten behoeve van de effectstudie*

#### **Oorspronkelijk versus uiteindelijk design**

Docenten en leerlingen worden op leerlingnummer gevolgd over de tijd. Het oorspronkelijke analysedesign was dan ook een longitudinale analyse van de scores op de verschillende maten, waarbij intra-individuele en intra-schoolse veranderingen over de tijd getoetst konden worden onder de deelnemers aan C&SCO-CAM. Daarbij dienen scholen waar C&SCO-CAM niet werd uitgevoerd als controle voor toevallige variaties over tijd. Die scholen worden controlescholen genoemd. Dit analysedesign heeft daarnaast als voordeel dat toeval in de respons van individuen kan worden teruggebracht (door herhaalde metingen van dezelfde persoon te nemen). Dat vertaalt zich in een kleinere standaard meetfout, waardoor het makkelijker is om statistisch significante verschillen te detecteren. In een longitudinale analyse kan dus de trend in ontwikkelingen over de tijd worden getoetst (bijvoorbeeld een afname in gevoelens van onveiligheid op *pilot*-scholen). Daarnaast zijn systematische afwijkingen van een eventuele trend interessant. Het kan bijvoorbeeld zijn dat een eventuele trend in gevoelens van onveiligheid niet voor elke school even sterk geldt.

#### **Uiteindelijke design**

Tijdens de procesevaluatie is een aantal problemen in de uitvoering geconstateerd. Ten eerste bleek het programma bij de start van de *pilot* niet af te zijn, waardoor er grote discrepanties ontstonden tussen de verwachte en de gerealiseerde implementatie van C&SCO-CAM (zie hoofdstuk 2). Op scholen waar de uitvoering sterk haperde gedurende de *pilot* heeft toetsen van veranderingen geen zin, omdat eventuele veranderingen minder eenduidig aan de uitvoering van het programma toegeschreven kunnen worden. Om die reden is besloten veranderingen op gedragsdoelen alleen te rapporteren van scholen waar sprake is geweest van voldoende gedegen implementatie. Dit zijn de scholen A, C en D.

Een tweede probleem dat is gebleken tijdens de procesevaluatie is dat de scholen waar de meeste uitvoering plaatsvond, onderling verschilden in achtergrondkenmerken zoals stedelijkheid en schoolniveau (vmbo versus vso) én verschilden in vorm van uitvoering. Om die reden bleek het niet mogelijk om scholen gezamenlijk te analyseren, maar worden scholen A, C en D als aparte casestudy behandeld.

Naast de beperkingen als gevolg van de implementatie, is een derde probleem dat een deel van de schalen van de docenten- en leerlingendata niet voldeed aan assumpties van onafhankelijkheid en homogeniteit van variantie, zoals getoetst met de Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk test (SPSS Statistics 17.0, 2008). Panel data analyses en multivariate analyses van variantie kunnen dan niet gedaan worden. Een ander type toets, een non-parametrische toets, heeft als voordeel dat de data niet normaal verdeeld hoeft te zijn, maar heeft als nadeel dat de kans om een verschil te detecteren kleiner is dan in het geval van parametrische toetsen. Vanwege het gevaar voor kanskapitalisatie als gevolg van herhaalde metingen is de Bonferroni-Holm's procedure<sup>10</sup> (Holland & Diponzo Copenhaver, 1988) toegepast.

Een vierde probleem komt voort uit tegenvallende responspercentages onder docenten. In het voorjaar van 2008 heeft bijvoorbeeld minder dan de helft van het docententeam van school A meegedaan (zie de vorige paragraaf 1.5.2 en bijlage 5). De uitkomsten van het onderzoek zijn daardoor niet representatief voor het gehele docententeam van de school. Er kan sprake zijn van een *bias* in de antwoorden, doordat bijvoorbeeld vooral gemotiveerde docenten de vragenlijst hebben ingevuld. Er is mogelijk sprake van selectie-effecten, waar bij de bespreking van de resultaten rekening mee wordt gehouden. Alleen in geval van significante uitkomsten, worden toetsingsgrootheden gerapporteerd.

### 1.3.8 Veronderstelde werkzame mechanismen

Naast het meten van gedragsdoelen is in deze studie ook onderzocht welke onderdelen van C&SCO-CAM verondersteld worden werkzaam te zijn in het voorkomen van geweld op scholen. Daarbij wordt beschreven op welke wijze de onderdelen hun effectiviteit bewerkstelligen. Daartoe worden de veronderstelde werkzame mechanismen binnen C&SCO-CAM onderscheiden. De vraag naar de veronderstelde werkzame mechanismen in C&SCO-CAM wordt beantwoord aan de hand van de bestudering van de stukken van de makers van het programma en interviews met hen. Aan de hand daarvan hebben de onderzoekers veronderstelde mechanismen afgeleid, die vervolgens zijn voorgelegd aan de makers van het programma. Aan hen werd gevraagd of de analyse een correcte representatie van de werkelijkheid vormt. In paragraaf 3.6 wordt hier verslag van gedaan.

---

<sup>10</sup> Bijvoorbeeld, in geval van toetsen van het verschil tussen *pilot*-scholen en controlescholen is gecorrigeerd voor het herhalen van de toets voor vier metingen. De alpha waartegen wordt getoetst is dan 0,0125; 0,0167; 0,025; 0,05. Dit betekent dat de eerste drie resultaten strenger worden getoetst dan de gangbare overschrijdingskans van 0,05.





## 2 C&SCO-CAM in de praktijk

In dit hoofdstuk zullen de algemene resultaten van de procesevaluatie beschreven worden. Voor gedetailleerdere beschrijvingen van de uitvoering per school per schooljaar wordt verwezen naar bijlage 2. Zoals eerder gesteld, staat in deze procesevaluatie de volgende vraag centraal: hoe verloopt de uitvoering van C&SCO-CAM in de praktijk? Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord ten aanzien van vijf aspecten van de uitvoering van C&SCO-CAM, te weten de doelgroep, de programmadoelelen, de invoering van het programma, de uitvoering van het programma en de evaluatie ervan door betrokkenen. Voor de duidelijkheid worden de onderzoeksvragen herhaald.

### 2.1 De beoogde doelgroep

De eerste vraag in de procesevaluatie betreft de doelgroep waarop het programma zich richt en de mate waarin het programma op de doelgroep aansluit:

*Wat is de beoogde doelgroep en wordt deze bereikt?*

#### **De beoogde doelgroep**

De beoogde doelgroep van C&SCO-CAM bestaat uit schoolpersoneel en scholieren van de laatste twee jaren van het primair onderwijs en de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs. Het C&SCO-gedeelte richt zich op schoolpersoneel, terwijl het CAM-gedeelte zich op leerlingen richt. C&SCO is in principe op elk type school toepasbaar, maar CAM is speciaal voor vmbo-leerlingen ontwikkeld. Het materiaal is in deze *pilot* ook aan een vso-school aangeboden.

De beoogde doelgroep bestond uit teamleiders, docenten, onderwijsondersteunend personeel, management en scholieren van de eerste twee schooljaren van vmbo- en vso-scholen. Het programma heeft zich in de praktijk vooral gericht op docenten en leerlingen. Onderwijsondersteunend personeel en het management zijn minder betrokken geweest bij de uitvoering van C&SCO-CAM. Dat wil zeggen, van het management deden de teamleiders van de docenten wel mee. Overig management, zoals (adjunct- of onder-)directeuren zien hun rol meer als toezicht houden op de uitvoering en facilitering van het programma.

#### **Aansluiting bij docenten**

Volgens trainers is het voor het bereiken van de docenten vooral van belang dat er een aantal kartrekkers zijn, omdat niet elke docent volgens C&SCO-principes kan of wil werken. Kartrekkers bleken in elke school wel voor te komen, dus in die zin is de doelgroep bereikt. Volgens de trainers kunnen de C&SCO-principes zich vervolgens gaan verspreiden als een olievlek. Hiermee is het bereiken van de doelgroep van tevoren onduidelijk gedefinieerd, want het is maar de vraag of de kartrekkers de rest van de docenten mee zullen krijgen. Gezien de wenselijkheid van het bereiken van de gehele doelgroep voor het sorteren van effecten kan dit onbevredigend genoemd worden. Uit de beoordelingen van C&SCO-CAM door docenten (paragraaf 2.5) is gebleken dat de C&SCO-methodiek zeker niet bij alle docenten aansluiting vindt. Ook is gebleken dat het CAM-materiaal voor sommige docenten te bewerkelijk is. Sommigen konden er niet mee uit de voeten.

### **Aansluiting bij leerlingen**

Het CAM-materiaal bleek aanvankelijk niet aan te sluiten bij de leerlingen (zie ook paragraaf 2.4). De lessen waren aanvankelijk te abstract voor de leerlingen. Ook is volgens docenten gebleken dat leerlingen de *transfer* van de les naar de praktijk niet maken. Interne begeleiders van scholen gaven aan vooral nut te zien in de praktische toepassing van CAM-principes op het moment dat een conflict zich voordoet, in plaats van het geven van een les gericht op conflicthanteringvaardigheden. Sommige interne begeleiders hebben in interviews aangegeven dat juist de leerlingen voor wie CAM het meest nodig is, degenen zijn die de CAM-lessen het meest verstoren en er niet veel van opsteken. Volgens trainers kan negatief gedrag ook niet volledig worden voorkomen, maar dient C&SCO-CAM als middel om negatief gedrag niet uit de hand te laten lopen.

Wat CAM betreft zou dus gesteld kunnen worden dat gedurende de *pilot* de beoogde doelgroep niet bereikt is. Mentoren hebben het lesmateriaal zelf aangepast naar een vorm waarin zij er mee uit de voeten konden. Zo zijn er nu aangepaste versies voor vmbo- én vso-leerlingen. De aanpassingen zijn door de trainers meegenomen in het schrijven van het uiteindelijke materiaal (Prior & Van der Bolt, 2010). In hoeverre de eindversie de doelgroep kan bereiken, zal nog moeten blijken. Het uiteindelijke materiaal is opgeleverd aan het eind van het schooljaar 2009-2010. De huidige procesevaluatie liep daar ten einde en de eindversie kon dan ook niet meer worden meegenomen in het onderzoek.

*Wat zijn de demografische kenmerken van de deelnemers aan de pilot?*

- a kenmerken van de school;
- b kenmerken van de docent; en
- c kenmerken van de leerlingen.

Voor exacte beschrijvingen van kenmerken wordt verwezen naar bijlage 2, waar kenmerken per school staan beschreven. Hier worden kenmerken van docenten en leerlingen van de vijf *pilot*-scholen alleen onderling met elkaar vergeleken.

### **Kenmerken van de scholen**

Er deed één grote, redelijk multiculturele stedelijke school mee (school B), twee middelgrote stedelijke scholen, waarvan één met overwegend autochtone leerlingen (school C) en één met een gemengde populatie (iets meer dan de helft met autochtone ouders, school A). Twee meer landelijk gelegen en kleine scholen betroffen de vso-school (D) en de Natuurlijk Leren school (E).

### **Kenmerken van de docenten**

De leeftijd van de docenten op de vijf scholen loopt niet erg uiteen, maar docenten van scholen A en E zijn al ruim 10 jaar werkzaam op diezelfde school, terwijl dat op de andere scholen veel korter is, vooral op school D (zie tabel 5). Op scholen C en D werken docenten het kortst in het onderwijs, maar zij zijn niet opvallend jonger. Volgens interne begeleiders van de scholen C en D zijn er op hun scholen naar verhouding veel docenten werkzaam die eerst in de praktijk gewerkt hebben en op latere leeftijd besloten hebben om docent te worden.

**Tabel 5 Achtergrondkenmerken docenten per school november 2007**

School (N)	Leeftijd	% Vrouwelijk	% Nederlands	Aantal jaren in onderwijs (SD)	Aantal jaren als leraar bij deze school (SD)
A (19)	44,38 (10,20)	46,7	68,8	15,29 (10,69)	10,54 (8,95)
B (53)	42,74 (12,66)	61,5	82,1	10,40 (8,01)	5,59 (3,51)
C* (24)	40,43 (12,48)	37,5	100	4,58 (2,90)	4,17 (2,99)
D (17)	38,18 (10,02)	43,8	93,8	3,67 (4,39)	2,33 (2,64)
E (13)	44,80 (7,60)	76,9	100	13,12 (11,92)	10,85 (11,82)

\* Nieuwe interventieschool vanaf schooljaar 2008-2009. Gegevens van deze school zijn afkomstig uit afnamen van november 2008.

### Kenmerken van de leerlingen

In tabel zes staan de achtergrondkenmerken van de leerlingen van de *pilot*-scholen weergegeven. De leeftijd van de tweedejaars leerlingen van school C is niet meegenomen, omdat op deze school in de eerste afname alleen de eerstejaars leerlingen zijn meegenomen. Deze school deed namelijk pas vanaf *pilot*-jaar 2 mee. Waar de schoolpopulaties in verschillen, is het grote aandeel meisjes op school E. Op school B komen de meeste jongens voor. Leerlingen van scholen C en E zijn qua etnische achtergrond overwegend autochtoon, terwijl dit op de andere scholen meer divers is. Alle niveaus die worden onderscheiden binnen het vmbo (van lwoo tot theoretische leerweg) deden mee, evenals een vso-groep.

**Tabel 6 Achtergrondkenmerken leerlingen per school november 2007**

School (N)	Leeftijd		% Vrouw	% Moeder autochtoon	% Vader autochtoon
	Leerjaar 1	Leerjaar 2			
A (133)	13,10 (0,49)	14,28 (0,61)	53,6	54,5	53,3
B (658)	12,96 (0,54)	13,95 (0,56)	42,8	56,0	55,9
C* (113)	13,01 (0,57)		57,5	86,7	85,8
D (10)	12,91 (0,80)	-**	0	66,7	55,6

\* Nieuwe *interventieschool* vanaf schooljaar 2008-2009 en alleen leerjaar één deed mee dit schooljaar. Gegevens van deze school zijn afkomstig uit afnamen van november 2008.

\*\* Eén onderbouw, dat wil zeggen geen onderscheid naar klas 1 en 2.

### Docenten ten opzichte van leerlingen

Opvallend is dat op scholen B en E de docenten overwegend vrouwen zijn, terwijl zich dat alleen weerspiegelt in een hoog aantal vrouwelijke leerlingen op school E (zie tabel 5 en 6). Op school B zijn juist veel mannelijke leerlingen. Op geen van de scholen weerspiegelt het aandeel allochtone docenten dat onder de leerlingen, dat wil zeggen dat er op alle scholen minder docenten van allochtone afkomst zijn (zie tabel 5 en 6).

## 2.2 Programmadoelen

Wat betreft de programmadoelen is de procesevaluatie vooral gericht op de volgende vragen:

*Hoe worden programmadoelen vastgesteld en geregistreerd? Hoe wordt in kaart gebracht en bijgehouden of de deelnemers de programmadoelen bereiken? Volstaan*

*de gebruikte instrumenten? Zijn de instructies voor de instrumenten goed en is de gevergdde tijdsbesteding acceptabel?*

De trainers hebben zelf geen doelen geregistreerd gedurende de *pilot*. In C&SCO-CAM was wel voorzien van een instrument om doelen mee in kaart te brengen, te weten de Klimaattest. Volgens de externe begeleiders kan de Klimaattest als een diagnostisch middel én als een evaluatiemiddel worden gebruikt. Met dit instrument wordt in kaart gebracht hoe er op school omgegaan wordt met conflicten, omgangsregels, samenwerking door leerlingen, intervisie voor docenten, et cetera. De test is meer geschikt voor kwalitatieve dan voor kwantitatieve beoordelingen. Bovendien zijn de trainers bekend met het gebruik van de registratie van de persoonlijke ontwikkelingslijnen van docenten (de zogenaamde POP-kaart).

Noch de Klimaattest, noch de POP-kaart zijn gebruikt in het stellen van leerdoelen voor docenten(teams) en het volgen van de ontwikkelingen daarin. In een interview in januari zei één van de schrijvers van het uiteindelijke materiaal dat het de bedoeling is om de Klimaattest alleen als inventarisatie-instrument te gebruiken op beleid- en teamniveau. Gedragsdoelen worden dan alleen nog op leerlingniveau gesteld. Daartoe worden ontwikkellijnen of leerlijnen genomen, die scholen zelf kunnen vormgeven volgens de trainer. In hoeverre dergelijke ontwikkellijnen volstaan als instrument kan niet beoordeeld worden in deze evaluatie. Eveneens kan nog geen uitspraak gedaan worden over de duidelijkheid van de instructies en de gevergdde tijdsbesteding.

## **2.3 De invoering**

In deze paragraaf wordt de invoering van C&SCO-CAM besproken. Onder de invoering valt de intake van de scholen en de afstemming tussen trainer en interne begeleiders over wat getraind gaat worden. Ook vallen onder de invoering alle activiteiten waarin de docenten getraind worden in C&SCO-CAM-principes.

### *2.3.1 Invoering conform plannen?*

*Is de interventie op elke locatie ingevoerd zoals beschreven in het plan van aanpak?*

Deze vraag veronderstelt het bestaan van een programmahandleiding. Er bestaat een handleiding met suggesties voor teamtrainingen (Van der Bolt et al., 2004), maar niet voor het gecombineerde programma C&SCO-CAM. De trainers van de scholen hebben gedurende de aanloop naar het schooljaar 2007-2008 en gedurende de drie schooljaren van de *pilot* gezamenlijk overleg gehad waarin werd afgesproken wat het plan van aanpak zou zijn. Ten tijde van de start van de *pilot* was het CAM-gedeelte nog in ontwikkeling en een eindversie (Prior & Van der Bolt, 2010) is tegen het eind van de *pilot* pas opgeleverd. In een interview met één van de makers werd gesproken van weer een voorlopige eindversie (april 2010). De trainers hebben onderling overleg gehad over de kern van de CAM-methodiek en hoe deze over te brengen (ruw materiaal en trainingen). Verder bepaalde de mate van financiering door de school hoe intensief de trainers de scholen begeleid hebben. De evaluatie van de uitvoering wordt in dit onderzoek gedaan op basis van de afspraken tussen de externe begeleiders blijkend uit verslagen van vergaderingen van de trainers onderling, en aan de hand van informatie achteraf verkregen middels interviews met trainers en interne begeleiders van scholen.

In de C&SCO-handreiking (Van der Bolt et al., 2004) was opgenomen dat er voor deelname aan het programma een diagnostisch interview met de leiding en docenten van een school wordt gehouden om te bepalen waar behoefte aan is en wat het team kan leren (interviews externe begeleiders, juni 2008). Naast gesprekken met betrokkenen, wordt leiding en docenten gevraagd vooraf de Klimaattest in te vullen (Van der Bolt et al., 2004).

Op iedere *interventieschool* is er op zijn laatst voor de zomervakantie van 2007 een intakegesprek en introductiebijeenkomst geweest. Bij instemming met deelname aan de *pilot* committeerden scholen zich eveneens aan deelname en medewerking aan het Bodemonderzoek. Vanwege de tijdsdruk waaronder de scholen werden geselecteerd om mee te doen aan deze *pilot*-studie (vanaf februari tot de zomervakantie van 2007), is de Klimaattest pas gedurende het schooljaar 2007-2008 afgenomen en besproken met de schoolleiding en de leerkrachten. Gedurende de *pilot* is er niet meer systematisch op de uitkomsten van de Klimaattest teruggekomen.

### 2.3.2 Verloop van de invoering naar aantal bijeenkomsten

#### Hoe verliep de invoering van de interventie?

Deze vraag wordt in twee delen beantwoord: eerst, in deze sectie, voor wat betreft het aantal bijeenkomsten. In paragraaf 2.3.3 wordt de vraag beantwoord voor wat betreft de inhoud van de bijeenkomsten. In deze bijeenkomsten ging het voornamelijk om C&SCO. Vanaf het tweede jaar van de *pilot* gingen de teambijeenkomsten meer over het CAM-gedeelte van het programma. Vanaf dat jaar werden er ook bijeenkomsten georganiseerd exclusief in het kader van de CAM-lessen. De trainingen die exclusief voor de CAM-methodiek georganiseerd werden, worden behandeld in paragraaf 2.3.4.

#### Bijeenkomsten trainers onderling

De trainers spraken gedurende het eerste *pilot*-jaar zes maal onderling af om te bepalen wat en hoe men zou trainen. In het tweede schooljaar zijn zij twee keer bijeengekomen ter voorbereiding op wat te doen dat jaar. Na afloop van het tweede schooljaar zijn zij nog een keer bijeengekomen ter evaluatie van het afgelopen schooljaar en oriëntatie op het derde schooljaar. In het derde schooljaar (november 2009) was er weer een bijeenkomst.

#### Aantal teambijeenkomsten op scholen

Aanvankelijk was het de bedoeling dat per school gedurende het schooljaar 2007-2008 acht teambijeenkomsten zouden worden georganiseerd, het schooljaar erop vier, en in het laatste schooljaar van de *pilot* (2009-2010) nog twee teambijeenkomsten. Het aantal teambijeenkomsten varieerde nogal per school (zie tabel 7), afhankelijk van de mate van financiering door de school.

**Tabel 7 Aantal teambijeenkomsten per school**

School	2007-2008	2008-2009	2009-2010
A	9	4	0
B	4	3	0
C	n.v.t.*	6 + extra bezoek	4
D	8	6	0
E	6	2	1
gepland	8	4	2

\* Deze school deed pas vanaf schooljaar 2008-2009 mee.

### **Aantal trainingen per school in 2007-2008**

School A kreeg gedurende het eerste jaar van de *pilot* de meeste teambijeenkomsten (9), gevolgd door school D (8). Op school B kreeg één docententeam drie teambijeenkomsten, de andere twee docententeams vier. Vervolgens werd daar in het schooljaar 2007-2008 nog één centrale studiedag georganiseerd voor alle (drie) docententeams. Op school E zijn er zes teambijeenkomsten geweest.

### **Aantal trainingen per school in 2008-2009**

In het schooljaar 2008-2009 varieerde de mate van begeleiding ook. School A heeft twee teambijeenkomsten gehad, plus één keer een mentortraining en één keer een intervisieronde met de nabespreking onder leiding van de trainer. Onder leiding van de interne begeleider heeft er nog een intervisieronde plaatsgevonden (in de eerste helft van het schooljaar) en twee keer een mentorenbijeenkomst ter coördinatie van het geven van de CAM-methodiek. De eerste keer was hij er zelf niet bij en hebben de mentoren zelf afspraken gemaakt over wie welke lessen zouden voorbereiden. De trainer van de school bleef op de hoogte en betrokken via email.

School C deed pas sinds 2008-2009 mee aan de *pilot*, als vervanging van een school die uitviel na *pilot*-jaar één (zie paragraaf 2.6). Op school C (begeleid door dezelfde trainers als school A) werd een vliegende start gemaakt in augustus, september en oktober van 2008. Er zijn drie teambijeenkomsten geweest, drie mentortrainingen en extra bezoeken door de trainer om het materiaal van de CAM-lessen voor de tweedejaars te voorzien van beeldmateriaal. De trainer kwam ondermeer langs om opnames te maken van verschillende stijlen van conflicthantering en -oplossing, nagespeeld door leerlingen van deze school. De filmpjes zouden in het derde schooljaar worden gebruikt in de CAM-lessen op deze school en zouden als voorbeeld worden gebruikt op andere scholen. De andere scholen zouden de filmpjes zelf kunnen gaan gebruiken of zelf nieuwe maken met eigen leerlingen. Uiteindelijk is het beeldmateriaal alleen op school C gebruikt en als input voor de centrale training in de CAM-methodiek in het najaar van 2009.

Op school B waren in het tweede schooljaar (2008-2009) vier teambijeenkomsten gepland. De vierde bijeenkomst die gepland stond in het voorjaar, werd door de school zelf afgezegd. Op school D is de begeleider vier keer geweest voor teambijeenkomsten en nog een tweetal keren voor extra begeleiding bij het aanpassen van de CAM-methodiek aan het niveau van vso-leerlingen. Op school E is de trainer tweemaal geweest om de uitvoering van de CAM-methodiek te begeleiden en te bespreken hoe CAM buiten de CAM-lessen ingezet kan worden.

### **Aantal trainingen per school in 2009-2010**

Scholen A, B en D hebben het laatste jaar van de *pilot* geen trainingen meer gehad. Wel was er in het najaar van 2009 nog een 24-uurs sessie in Den Bosch waar trainers en mentoren bijeen kwamen om te brainstormen over het CAM-materiaal (zie paragraaf 2.3.4). Op school C hebben de mentoren een viertal trainingen gehad in het kader van CAM (twee keer) en in het kader van leerlingbemiddeling (twee keer). Bij de trainingen voor leerlingbemiddeling waren de zorgcoördinator en een mentor/coach aanwezig en een aantal leerlingen dat bemiddelaar zou worden. De makers van de eindversie van C&SCO-CAM zijn in april 2010 naar school E geweest om het nieuwe materiaal te introduceren.

### 2.3.3 Verloop van de invoering naar inhoud van bijeenkomsten

In deze paragraaf wordt de invoering van C&SCO-CAM beschreven, zoals dat is vormgegeven in teambijeenkomsten, actieleergroepen (of intervisie en het aanvullende coachingtraject) en trainingen in de CAM-methodiek.

#### **Inhoud van de teambijeenkomsten**

Tijdens teambijeenkomsten bespreken de externe begeleiders de kernen en doelen van het programma met de docenten en wordt aan de hand van voorbeelden uit de praktijk geoefend met het omgaan met lastige situaties in de klas. Uit interviews met de externe begeleiders van de scholen bleek dat de invoering op alle scholen kan worden ingepast binnen bestaande structuren. Elke school heeft teambijeenkomsten waarin overlegd wordt over de praktische gang van zaken, zoals inroostering, maar ook wat te doen bij agressie van leerlingen onderling of tegenover docenten. Deze al ingeroosterde bijeenkomsten zijn gebruikt voor C&SCO-teamtrainingen. De inhoud van de teambijeenkomsten wordt, naar zeggen van de externe begeleiders, afgestemd op de behoefte van docenten en de mate waarin zij al bekend zijn met onderdelen van het programma, zoals intervisie en coaching, lesobservaties et cetera. De C&SCO-werkwijze is te deduceren uit het voorbeeld-draaiboek dat door Sardes is opgesteld (zie Van der Bolt, Kooiman, Melisse & Bongers, 2004). Hieronder wordt een overzicht gegeven van de trainingsonderdelen die aan bod zijn gekomen in de teamtrainingen gedurende de *pilot*.

#### *Kernen 2007-2008*

Voor het schooljaar 2007-2008 hebben de externe begeleiders onderling afgesproken welke kernen centraal staan. Iedere begeleider past het programma van de teambijeenkomsten aan door af te stemmen met de school die hij of zij begeleidt. Deze onderdelen en trainingen stonden niet van tevoren vast in een plan van aanpak.

Tabel 8 laat zien welke onderwerpen op elke school aan bod zijn gekomen in het eerste *pilot*-jaar (2007-2008), de oefeningen die gedaan zijn in de trainingen en de datum waarop dat is gedaan. De onderwerpen die aan bod kwamen, zijn de klimaattest, kernwaarden en -kwaliteiten in het team, C&SCO-principes, conflict-hantering en de introductie van CAM. De Klimaattest kwam op elke school pas na de start van de *pilot* aan bod, in plaats van gedurende de invoeringsfase. Op elke school zijn dezelfde principes getraind, zij het dat de scholen verschillen in de manier waarop het onderwerp aan bod is gekomen (ofwel in de frequentie en diversiteit van de oefeningen). Op scholen A en D zijn meer trainingen geweest. Vooral school A onderscheidt zich door extra aandacht van de trainers voor de coachingvaardigheden van docenten, ten behoeve van de lesintervisies bij collega-docenten. Bovendien valt op dat de trainer van school D bij twee oefeningen ook weer terugkomt op het onderwerp. Zo kwam de oefening met de rode en groene kaarten, waarbij docenten hun team moeten karakteriseren aan de hand van positieve (groene kaarten) en negatieve (rode kaarten) kenmerken, twee keer terug. De oefening waarbij persoonlijke ontwikkellijnen van docenten werden opgesteld, werd één keer mee verder gewerkt. Op scholen B en E zijn dezelfde onderwerpen behandeld, maar er is niet op terug gekomen.

**Tabel 8 Overzicht van onderdelen en oefeningen tijdens teambijeenkomsten 2007-2008**

Onderdeel	Oefening	School (Datum)	
Klimaattest*	Invulling door alle docenten	A (05-02-08)	
		B (01-09-07)	
		D (22-11-07)	
		E (29-11-07)	
Kernwaarden en - kwaliteiten	Alleen uitleg	E (13-09-07)	
	Benoemen bij anderen of eigen team	A (04-09-07) B (01-09-07) D (20-09-07)	
	Groene en rode kaarten sorteren in groepjes. Groene kaarten bevatten positieve waarden of kenmerken, rode negatieve**	D: (20-09-07 en 14-02-08)	
	Zelfreflectie en reflectie op team aan hand van de 5 energieën***	A (04-09-07) B (01-09-07)	
	Aanspreekcladder	A (11-12-07 en 18-09-07) B (feb 2008) D (22-11-07) E (21-12-07)	
	Het leer –contextgerichte karakter van C&SCO	Coachen met behulp van video-opnames van collega's, aan de hand van de zeven kernvragen****	A (3x) B (1x) D (4x)
		Training coachingvaardigheden mentoren	A (11-12-07)
Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) opstellen en bespreken		A (12-02-08) D (22-11-07 en 20-03-08)	
Alleen uitleg		E (13-09-07)	
Bespreking: hoe contextgericht zijn de CAM-lessen?		A (05-02-08)	
Conflict en stijlen conflicthantering		Inventarisatie typen conflicten	B (februari 2008) D (22-02-08) E (21-02-08)
	Oplossingen voor conflicten	D (20-03-08) E (21-02-08)	
	Praktijkvoorbeelden bedenken bij 'Remote control'-concept*****	A (22-01-08) D (29-05-08)	
	Dvd 'Pesten, ik wil dat het ophoudt'	A (09-10-07)	

\* Test om het sociale klimaat op een school in kaart te brengen en daarmee de trainingsbehoefte van docenten.  
 \*\* Het gaat om karakterisering van het functioneren van het team in termen van openheid, optimisme, afwachten, etc.  
 \*\*\* Blauw=doelgericht/analytisch; Groen=actief & oplossingsgericht; Rood= persoonlijk, humor; Geel=veiligheid & geven/voeden; Wit=rust & ruimte bieden.  
 \*\*\*\* Hoe spreek je leerlingen aan? Welke kwaliteiten benut je? Welke waarden straalt je uit? Wie fietst er? Hoe leren leerlingen met en van elkaar? Welke competenties oefenen ze? Hoe echt is het leren voor hen?  
 \*\*\*\*\* Stop, pauzeer, reflecteer, kies, en kijk terug → zit in de CAM-methodiek.

**Kernen 2008-2009**

De externe begeleiders van C&SCO-CAM hebben na afloop van het eerste schooljaar een aantal nieuwe kernen opgesteld voor het schooljaar 2008-2009, het tweede *pilot*-jaar (zie tabel 9). Die kernen betreffen de inhoud van de trainingen die gegeven zouden worden:



- 1 Binnen de CAM-trainingen voor docenten zou er aandacht zijn voor stop en kalmeer, eigen conflicthanteringstijlen en prosociale oplossingen in conflicten bij het team.
- 2 Coaching en video-interactie: dat is vooral lastig op scholen B en E omdat die scholen geen extra begeleiding hebben.
- 3 Aandacht voor 'straf'-situaties: balans tussen structuur, warmte en veiligheid, en richting geven (respectievelijk aap, kip, en fiets).
- 4 Aandacht voor competenties bij de leiding: hoe ziet/ervaart het team de leiding. Ontwikkellijnen toepassen bij leiding. Van de ontwikkellijnen rondom de zeven leerkrachtvragen zou ook een versie gemaakt zijn voor de schoolleiding door APS.

Wat betreft de eerste kern kan in tabel 9 worden gezien dat dit niet is teruggekomen op alle scholen. School E heeft helemaal geen teambijeenkomsten gehad. De interne begeleiders zijn op school E wel begeleid door de trainer van de school in het kader van de CAM-methodiek. Op scholen B en C is nog extra aandacht besteed aan de Kennismakingslessen. Het CAM-stappenplan kwam op scholen A, B, C en D aan bod, CAM in alle lessen op scholen B en D en school D kreeg een extra bijeenkomst om de CAM-methodiek geschikt te maken voor de vso-leerlingen. De tweede kern, coaching aan de hand van video-opnames, is op school A eenmaal aan bod gekomen. Op school D eenmaal aan de hand van CAM-lessen en op school C eenmaal aan de hand van opnames van oefeningen door docenten met conflictsituaties. De derde kern, 'strafsituaties, is alleen op scholen C en D aan bod gekomen in de teams. De vierde kern, competenties bij de leiding, is op geen van de scholen aan bod gekomen.

**Tabel 9 Overzicht van onderdelen en oefeningen tijdens teambijeenkomsten 2008-2009**

Onderdeel	Oefening	School (Datum)
CAM-methodiek	Kennismaking; processen in beginnende groepsvorming	B (19-08-2008 en 30-10-2008) C (30-09-08)
	CAM-stappenplan	A (onbekend)**
		B (28-01-09)
		C (18-11-08)
		D (03-10-08), (21-11-08)
	CAM in alle lessen	B (28-01-09) D (21-11-08)
Bruikbare CAM-lessen	D (30-01-09)	
Coaching en video-interactie		A (onbekend)**
	Aan de hand van opgenomen CAM-lessen	D (21-11-08)
	Oefenen met conflictsituaties (rollenspelen)	C (05-02-09)
'Strafsituaties'	Wanneer helpt straffen?	C (30-09-08) D (03-10-08)
	Hoe spreek je aan bij regelovertreding?	C (30-09-08) D (03-10-08)
	Functies van straf	C (30-09-08) D (03-10-08)
		Typen straf *
Competenties bij de leiding	Zeven kernvragen (zie paragraaf 1.2.1)	Niet in teambijeenkomsten

\* Drie assen: van ongelijkheid tot gelijkheid, van passief tot actief, van geen zeggenschap tot zeggenschap.

\*\* Was niet meer te achterhalen bij trainer en interne begeleider.

### *Kernen 2009-2010*

In het laatste schooljaar van de *pilot* hebben geen teambrede trainingen meer plaatsgevonden. Op scholen A, B en D is geen trainer meer geweest. Op school C en E zijn de trainers nog wel geweest in het kader van de begeleiding van mentoren die CAM-lessen geven. Dit laatste schooljaar stond in het teken van de ontwikkeling van de eindversie van het programma.

### **Actieleergroepen, intervisie & coaching**

#### *2007-2008*

Het tweede onderdeel van C&SCO is het samenkomen van docenten en het onderling bespreken van de lesorganisatie en de docentstijl in zogenaamde actieleergroepen. Sardes heeft dit onderdeel niet zelf begeleid, maar aan de interne begeleiders overgelaten. APS en Saxion hebben dit wel zelf begeleid op de scholen. Vooral school D, begeleid door Saxion, heeft hier veel begeleiding in gehad. Uiteindelijk hebben ook de externe begeleiders van APS en Saxion dit overgedragen aan de interne begeleiders op hun scholen. Op school B hebben de externe begeleiders docenten wel gevraagd *actieleergroepen* te organiseren, maar dit is niet van de grond gekomen. Op school D werden de actieleergroepen begeleid door de externe begeleider. Op andere scholen was het de bedoeling dat de interne begeleider deze taak op zich zou nemen om uiteindelijk zelf als coach te kunnen fungeren. Gezien de ervaringen op school B is externe druk door de externe begeleiders noodzakelijk om de methodiek van actieleergroepen gangbaar te maken op scholen, evenals de facilitering ervan door de teamleiders in de roosters van de docenten.

Als derde onderdeel kunnen *intervisiebijeenkomsten* georganiseerd worden waarin op individueel niveau gecoacht kan worden, zowel in het lesgeven als in het coachen van collega's. Intervisie vindt plaats aan de hand van video-opnames bij docenten in de les. Dit is een zeer intensieve vorm van begeleiding die alleen is uitgevoerd door APS op school A. Op school E waren actieleergroepen en intervisies niet nodig volgens de docenten; zij deden al aan teamcoaching (interview juni 2008).

#### *2008-2009 en 2009-2010*

Gedurende het tweede schooljaar van de *pilot* is de trainer van school A eenmalig op de school geweest om de intervisie van docenten te begeleiden en de coaches daar verder in te trainen. Sindsdien hebben de coaches van de school de intervisie zelf vormgegeven. Op de overige scholen was ofwel geen sprake van actieleergroepen en intervisie (school B), ofwel de scholen gaven dit zelf vorm (scholen C, D en E). Op scholen C en D werd daarbij gebruik gemaakt van C&SCO-principes, op school E werd met een eigen coachingsmethodiek gewerkt.

### **Invoering van het CAM-gedeelte**

Bij de start van de *pilot* waren de CAM-lessen nog niet beschikbaar, doordat de RiPP lessen vertaald moesten worden van het Engels naar het Nederlands, en van het Amerikaanse onderwijssysteem naar de Nederlandse situatie. Sardes had al wel zes kennismakingslessen voor nieuwe brugklassers. Deze kennismakingslessen zijn in het uiteindelijke CAM-draaiboek ingevoegd als de eerste zes lessen.

#### *Centrale training door Sardes in pilot-jaar 1*

Hoewel de oorspronkelijke planning voorzag in het beschikbaar komen van het vervolg van de leerlinglessen in december 2007, zijn de overige lessen voor het eerste leerjaar (de CAM-lessen die volgen op de kennismakingslessen) in februari 2008 opgeleverd. Daardoor kon de eerste centraal georganiseerde training voor docenten in het geven van de lessen voor de leerlingen niet eerder dan in maart 2008 worden

gegeven. Deze training duurde vier dagdelen en werd door Sardes georganiseerd en gegeven voor en aan alle *pilot*-scholen.

Van elke school waren per docententeam één of twee afgevaardigden bij de training aanwezig. Zij waren over het algemeen geselecteerd op geschiktheid door de interne begeleiders. Het was de bedoeling dat zij op hun beurt de overige mentordocenten op hun scholen zouden trainen. Uit interviews bleek dat op de scholen de overdracht van de CAM-trainingen aan collega's heeft plaatsgevonden in de vorm van kringgesprekken waarin het CAM-materiaal besproken en verdeeld werd.

Tijdens de centrale trainingsdagen van Sardes in februari 2008 kwamen de eerste zes kennismakingslessen aan bod, evenals de overige CAM-lessen voor leerlingen uit de eerste klas. Niet alle scholen zijn na de training van de leerkrachten gestart met het geven van de leerlinglessen. Dit heeft tot gevolg dat de leerkrachten aan het begin van het schooljaar 2008-2009 bij het geven van de leerlinglessen moeten putten uit kennis die zij ruim een half jaar eerder hebben opgedaan. Het is niet bekend of hier een effect van uit gaat op het geven van de lessen.

#### *Centrale training door Sardes in pilot-jaar 2*

Tijdens de centrale trainingsdagen van Sardes in februari 2008 kwamen de eerste zes kennismakingslessen aan bod, evenals de overige CAM-lessen voor leerlingen uit de eerste klas. Niet alle scholen zijn na de training van de leerkrachten gestart met het geven van de leerlinglessen. Dit heeft tot gevolg dat de leerkrachten aan het begin van het schooljaar 2008-2009 bij het geven van de leerlinglessen moeten putten uit kennis die zij ruim een half jaar eerder hebben opgedaan. Het is niet bekend of hier een effect van uitgaat op het geven van de lessen.

In november 2008 verzorgde Sardes weer centrale studiedagen voor de trainingen van de mentoren in de CAM-lessen voor de tweedejaars. Deze lessen zijn in oktober 2008 opgeleverd. Zowel de leerlinglessen voor de eersteklassers als die voor de leerlingen uit de tweede klas zijn deels in overleg met mentoren tot stand gekomen.

#### *Centrale training door Sardes in pilot-jaar 3*

De trainers hebben in november een 24-uurs-sessie in Den Bosch georganiseerd. Op deze bijeenkomst ging het om het verder ontwikkelen van het CAM-materiaal. Het idee van de trainers was dat de schoolbrede vertegenwoordiging en de aanwezigheid van de trainers voor beide partijen nuttig zou zijn: voor de docenten om met collega's en trainers te kunnen reflecteren op het CAM-materiaal en ervaringen uit te wisselen. Voor de trainers was het nuttig omdat zij de feedback van de docenten konden gebruiken voor de verdere ontwikkeling van het CAM-materiaal.

#### *Trainingen op de pilot-scholen*

Naast de centrale trainingsdagen verzorgden de externe begeleiders van Sardes, APS en Saxion Hogescholen trainingen van mentordocenten die de CAM-lessen voornamelijk gaan geven. Dit vond vooral plaats in het schooljaar 2008-2009. Deze trainingen die op de *pilot-scholen* zelf plaatsvinden, worden *mentortrainingen* genoemd. De mate waarin mentoren getraind en begeleid worden, verschilt in intensiteit per trainer. De trainer van APS en BMC hebben het meest intensief begeleid. De APS-trainer heeft voornamelijk school C goed begeleid daarin. Voor school A had de trainer van APS minder begeleidingsuren, en de mentoren hadden zelf aan de slag kunnen gaan. De trainers van Sardes hebben de mentoren het minst begeleid in het geven van de CAM-lessen, in overeenstemming met hun contract met de scholen.

Gedurende 2009-2010 hebben er op scholen A, B, en D geen mentortrainingen plaatsgevonden. Op school C is de trainer twee keer geweest voor een mentortraining, en op school E zou er nog een bijeenkomst gaan plaatsvinden waarin de eind-

versie van de methodiek bij de docenten geïntroduceerd zou worden. Deze school heeft zich alvast opgegeven voor een leerlingbemiddelingstraject in het schooljaar 2010-2011 bij APS (interview externe begeleider, april 2010).

#### 2.3.4 Randvoorwaarden voor een goede invoering

*Zijn op alle locaties de randvoorwaarden gerealiseerd?*

- a Zijn de benodigde faciliteiten gerealiseerd?
- b Zijn voldoende medewerkers vrijgemaakt?
- c Beschikken de medewerkers over de juiste kennis en vaardigheden?
- d Zijn de trainers op tijd opgeleid?

Randvoorwaarden voor een goede uitvoering die tijdens de invoering van het programma vastgesteld en gerealiseerd moeten worden, betreffen faciliteiten, voldoende medewerkers, kennis en vaardigheden van medewerkers en op tijd opgeleide trainers.

#### **Faciliteiten**

Van tevoren was nog niet goed duidelijk welke faciliteiten nodig zouden zijn. Later bleek dat er in ieder geval een voldoende grote ruimte voor het houden van teambijeenkomsten moest zijn. Dat was binnen de scholen meestal geen probleem. Alleen op school E misten de interne begeleiders een geschikte ruimte voor het geven van de CAM-lessen. Een tweede randvoorwaarde was dat er voldoende tijd beschikbaar gesteld moest worden voor het programma. Dit was op de meeste scholen een probleem. School C had wel systematisch voldoende tijd ingeroosterd. School D roosterde ad hoc voldoende tijd in. Scholen A, B en E hadden achteraf meer tijd willen hebben voor het trainen van docenten en leerlingen.

#### **Voldoende medewerkers vrijgemaakt**

De vraag of er voldoende medewerkers zijn vrijgemaakt, kan bevestigend beantwoord worden, aangezien in principe alle docenten deelnemers aan het programma zijn en iedereen mee kan doen aan teamtrainingen. Echter, de hoeveelheid tijd die vrijgemaakt was voor alle medewerkers om mee te doen was onvoldoende op scholen A, B en E. Op scholen C en D was meer tijd ingeroosterd voor begeleiding door de trainer. Dan nog was ook op die scholen sprake van veel werk door kartrekkers om zelf het CAM-materiaal uitvoerbaar te maken.

Achteraf gezien had school A meer tijd willen inroosteren voor teamtrainingen en actieleergroepen. School B had duidelijk te weinig tijd ingeroosterd, voor zowel begeleiding door trainers als voor actieleergroepen. School E had eveneens weinig tijd ingeroosterd voor trainingen, maar de docenten ervoeren het programma als deels weinig vernieuwend en deels niet voldoende passend bij hun methodiek. Docenten hebben op deze school sterk naar eigen inzicht gebruik gemaakt van het programma. Alle scholen hadden de trainer vaker willen uitnodigen dan de schoolleiding van tevoren met de trainers afgesproken had (respectievelijk acht, vier en twee keer). De acht bezoeken van het eerste jaar waren wel voldoende, maar de halvering in het jaar erop was duidelijk te weinig. Het was vooral te weinig omdat het materiaal nog niet volledig ontwikkeld was. Te weinig begeleidings- en trainingstijd en de ontwikkelingsfase van het materiaal zijn knelpunten gebleven gedurende de gehele *pilot*.

### **Aanwezige kennis en vaardigheden**

Het 'beschikken over de juiste kennis en vaardigheden' is een moeilijk te beantwoorden vraag, omdat daar geen duidelijke indicatoren door de trainers voor zijn gegeven. Gebleken is dat niet elke interne begeleider en niet elke mentor even bedreven was in de taak die van hen gevraagd werd in het kader van C&SCO-CAM. De externe begeleiders, ofwel de trainers, waren op tijd opgeleid voor het geven van de trainingen. Wat wel een probleem was, was dat het materiaal niet op tijd klaar was, vooral het CAM-materiaal.

### **Trainers op tijd opgeleid**

De vraag of de trainers op tijd waren opgeleid kan eveneens niet eenduidig beantwoord worden. De trainers van APS en Sardes waren allen ervaren trainers in de C&SCO-methodiek. De CAM-methodiek was nog in ontwikkeling gedurende de *pilot* en een deel van de docenten gaf elk *pilot*-jaar aan zich onvoldoende bedreven te voelen in het geven van de CAM-lessen. De trainers en docenten die de leerlingen zouden trainen, waren in het geven van CAM-lessen dus niet op tijd opgeleid.

#### *2.3.5 Problemen tijdens de invoering*

*Deden zich problemen voor bij de invoering van C&SCO-CAM, en zo ja, welke problemen? Welke oplossingen zijn op de verschillende pilot-locaties gekozen om de knelpunten weg te nemen?*

Na voorgaande kan gesteld worden dat zich een aantal knelpunten bij de invoering heeft voorgedaan, die gedurende de *pilot* niet zijn weggenomen. Het belangrijkste knelpunt was dat het programma nog niet volledig ontwikkeld was. Dit heeft voor irritatie bij de deelnemende scholen gezorgd, wat de invoering van het programma bemoeilijkte. Verder was er onvoldoende aanlooptijd, waardoor docenten veelal niet goed wisten wat de deelname zou inhouden. Ook werden het diagnostische interview en de Klimaattest pas na de start van de *pilot* gedaan. Verder waren er onvoldoende trainingsmomenten ingebouwd voor de invoering van het programma.

De invoering kan per school als volgt worden samengevat:

- School A is begeleid in het trainen van docenten tot interne coaches. Uiteindelijk, na de drie *pilot*-jaren doet de school dat nu zelf. De C&SCO-principes zijn verwerkt in intervisieformulieren. Die worden zo'n twee keer per jaar gebruikt. De CAM-methodiek bleek te bewerkelijk voor docenten, met te weinig begeleiding door de trainer, en men heeft uiteindelijk besloten de CAM-principes te verwerken in incidenten- en verwijderformulieren.
- Op school B is C&SCO nauwelijks tot niet van de grond gekomen. Daar wordt aan het eind van de *pilot* niets meer mee gedaan. De CAM-methodiek is verwerkt in mentorlessen, hoewel er weinig zicht is op de systematiek in de uitvoering ervan. Naar schatting wordt er één van de drie mentoruren per week gebruik van gemaakt door een aantal van de mentoren. De mentoren die er niet mee uit de voeten kunnen, gebruiken de methodiek niet. Op de gangen en in klassen waar mentorlessen gegeven worden, hangen de CAM-posters, maar niet alle docenten en leerlingen kennen de CAM-taal.
- School C heeft zich met C&SCO niet meer bezig gehouden, omdat die principes in het verleden al zijn onderwezen aan de school. De principes leven voort in de vorm van het coachen van nieuwe docenten aan de hand van deze principes gedurende hun eerste jaar aan de school. Na een vliegende start sinds de deelname in september 2008 heeft deze school een belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van de CAM-methodiek. Op deze school is aan het eind van het

- schooljaar 2009-2010 leerlingbemiddeling geïntroduceerd. Leerlingbemiddeling betreft het bemiddelen in conflicten onder eerste- en tweedejaarsleerlingen door derdejaarsleerlingen (Hautvast & Prior, 2010).
- Op de vso-school, school D, is intervisie met C&SCO-principes ingeburgerd geraakt, evenals de CAM methodiek. De eerste twee pilot-jaren is deze school vrij intensief begeleid.
  - School E heeft nauwelijks iets met C&SCO gedaan, omdat het weinig toevoegde aan hun bestaande praktijken (Natuurlijk Leren). Tot en met het eind van de pilot is de school op zoek geweest naar een praktische verwerking van CAM principes in de bestaande methodiek van de school. De CAM-principes zijn geïntroduceerd bij de docenten van de bovenbouw.

De knelpunten die zich voordeden tijdens de invoering, zijn gedurende de *pilot* niet weggenomen. In paragraaf 2.5 wordt besproken welke gevolgen dit heeft gehad voor de beoordeling van het programma door de deelnemers. In de volgende paragraaf wordt eerst besproken hoe de uitvoering van het programma is verlopen.

## 2.4 De uitvoering

De volgende vragen worden onderscheiden bij de uitvoering van C&SCO-CAM.

*Wordt C&SCO-CAM op de verschillende pilot-locaties uitgevoerd zoals in de programmahandleiding staat beschreven? Worden alle sessies uitgevoerd zoals staat beschreven? Worden de sessies in de volgorde uitgevoerd zoals staat beschreven? Zijn op alle locaties de ruimtes en eventueel benodigde materialen aanwezig?*

Net als bij de invoering was er ook voor de uitvoering nog geen handleiding. Om toch te komen tot uitspraken over de uitvoering zelf en een vergelijking tussen scholen in de uitvoering van C&SCO-CAM zijn de onderzoeksvragen als volgt herschreven:

*Waaruit bestond de uitvoering ten aanzien van C&SCO en CAM? In hoeverre komt de uitvoering van de CAM-methodiek overeen tussen de deelnemende scholen?*

### 2.4.1 De uitvoering van de C&SCO-methodiek

In dit onderzoek was op twee manieren voorzien in het bijhouden van de uitvoering van de C&SCO-methodiek. Ten eerste is aan interne begeleiders en docenten gevraagd om logboeken bij te houden, met daarin hun activiteiten in het kader van C&SCO-CAM. Dat vroeg te veel tijd van hen, en is daarom niet gebeurd. Ten tweede is de docenten in de vragenlijsten gevraagd naar de lesorganisatie en de houding naar leerlingen toe. Deze twee aspecten van docenten zijn ook voorgelegd aan de leerlingen (eveneens in vragenlijsten). Een uitvoering conform C&SCO-principes is dan af te leiden uit veranderingen op schalen die de lesorganisatie en houding van docenten operationaliseren in C&SCO-termen. De uitkomsten van het vragenlijsten-onderzoek worden besproken in hoofdstuk 3.

### 2.4.2 De uitvoering van de CAM-methodiek

#### **Geplande uitvoering CAM-methodiek**

Van de vier scholen die meedoen aan C&SCO-CAM, is tijdens het schooljaar van 2007-2008 op twee scholen al begonnen met de zes kennismakingslessen in de

eerste klas (School B en D). Op de scholen A en E zijn de CAM-lessen geïntroduceerd bij de docenten, en gedurende het schooljaar 2008-2009 zouden de eerste-klassers het programma krijgen zoals bedoeld. De dertien vervolglussen die aansluiten op die eerste zes lessen waren gedurende het schooljaar 2007-2008 niet op tijd klaar. Daarop is het plan opgevat om de eerstejaars van 2007-2008 in het schooljaar van 2008-2009 de dertien vervolglussen te geven die voor eerstejaars bedoeld zijn, plus het programma voor tweedejaars bestaand uit zeventien lessen. Daarnaast was het de bedoeling dat de eerste-klassers van het schooljaar 2008-2009 het programma zouden gaan krijgen zoals bedoeld (6 kennismakingslessen, plus 13 vervolglussen in het eerste leerjaar, en 17 vervolglussen in het tweede leerjaar). Vanaf het derde schooljaar van de *pilot* (2009-2010) zou het programma gegeven kunnen worden zoals bedoeld.

### **Daadwerkelijke uitvoering CAM-methodiek**

In tabel 10 is te zien wat er van de voorgenomen CAM-werkzaamheden terecht is gekomen. Scholen C, D en E hebben de eerste zes kennismakingslessen gegeven aan eerstejaars, de eerste twee jaren van de *pilot*. Op school A is er alleen in het tweede jaar van de *pilot* systematisch met een noodpakket van de CAM-lessen gewerkt. Met systematisch wordt bedoeld: alle klassen die vallen onder het team dat meedoet aan de interventie. Dat hoeft niet schoolbreed alle eerstejaars te betekenen. Op school B hebben de eerstejaars van één van de drie onderbouw-teams de hele serie leerlinglessen gehad (kennismakingslessen- plus CAM-lessen). Op school C (die pas sinds het schooljaar 2008-2009 meedoet aan C&SCO-CAM) is na een vliegende trainingsstart systematisch gewerkt met de CAM-methodiek onder eerstejaars. School D had wegens hoge in- en uitstroom van leerlingen gedurende 2008-2009 aanvankelijk alleen iets aan de kennismakingslessen. Naar het einde van het schooljaar toe (2008-2009) werd alsnog de CAM-map doorgewerkt. Daarbij werd een aantal lessen overgeslagen, wanneer die te moeilijk waren voor de vso-leerlingen. Op school E hebben de eerstejaars gedurende het eerste en tweede *pilot*-jaar de Kennismakingslessen gehad.

**Tabel 10**    **Overzicht van de gegeven CAM-lessen voor de leerlingen per school**

	Kennismakingslessen			CAM-lessen		
	07-08	08-09	09-10	07-08	08-09	09-10
<i>A</i>						
Eerstejaars	Een enkele klas	Een enkele klas	Een enkele les	Nee	Noodpakket van vier lessen rondom CAM-stappenplan	Incidenteel lessen uit het tussen-tijdse 'Baas in eigen soap' plus CAM-principes in incidenten- en verwijderformulier
Tweedejaars	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.	Nee		Een aantal lessen uit het tussen-tijdse 'Baas in eigen soap' plus CAM-principes in incidenten- en verwijderformulier
<i>B</i>						
Eerstejaars	Ja	Ja	Ja	Een enkele klas een enkele les	Team A wel. Team B & C niet systematisch	Team A, B, en C, maar de frequentie verschilt tussen mentoren
Tweedejaars	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.	Een enkele klas een enkele les	Een enkele klas een enkele les	Team A, B, en C, maar de frequentie verschilt tussen mentoren
<i>C</i>						
Eerstejaars	*	Ja	Ja	*	Ja	Ja
Tweedejaars	*	N.v.t.	N.v.t.	*	Nvt	Ja
<i>D</i>						
Onderbouw**	Ja	Ja	Bruikbare delen	Een enkele klas een enkele les	Ja	Ja
<i>E</i>						
Eerstejaars	Ja	Ja	Componenten	Een enkele les	Ja	CAM-poster plus gebruik in mentorgesprekken
Tweedejaars	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.		Ja	CAM-poster plus gebruik in mentorgesprekken

\* Deze school deed in 2007-2008 nog niet mee.

\*\* Deze school heeft één onderbouw, zonder onderscheid naar eerste- en tweedejaars.

Vanaf het tweede *pilot*-jaar is op deze scholen meer systematisch met CAM gewerkt, bij zowel eerste als tweedejaars. Scholen C en D hebben dus het meest systematisch met de CAM-methodiek gewerkt, vooral gedurende het tweede jaar van de *pilot*.

### **Uitvoering in 2009-2010**

Gedurende het derde schooljaar (2009-2010) is de inzet van de CAM-methodiek op scholen A, D en E meer op eigen wijze gedaan. Op school A is het CAM-display verwerkt in incidenten- en verwijderformulieren. Op scholen D en E wordt eveneens



vooral naar het CAM-display verwezen. Op deze scholen hangt de CAM-poster in de gangen en is het CAM-display geïntroduceerd en uitgelegd bij de leerlingen. School C heeft alle lessen gegeven en de CAM-poster en CAM-taal worden regelmatig gebruikt door de mentoren.

#### 2.4.3 Samenvatting van de uitvoering

Op geen van de scholen is er sprake geweest van een systematische, frequente uitvoering van C&SCO-CAM. Het CAM-stappenplan is op alle scholen uiteindelijk wel opgenomen in bijvoorbeeld mentorlessen. Verder verschilden scholen onderling in de vorm en mate van uitvoering van de CAM-methodiek:

- C&SCO-onderdelen zijn op school A wel ingevoerd, maar de intervisie voor docenten vond gemiddeld slechts een paar keer per jaar plaats. In hoeverre dat kan leiden tot een verandering in houding en lesorganisatie door docenten is zeer de vraag. CAM-lessen zijn op school A weinig systematisch uitgevoerd. Gedurende de drie *pilot*-jaren zijn er slechts per klas een aantal CAM-lessen gegeven. Op deze school zijn gedurende het derde schooljaar van de *pilot* de CAM-principes verwerkt in incidenten- en verwijderformulieren. Halverwege het derde *pilot*-jaar zijn deze formulieren in gebruik genomen. Aan het eind van dat schooljaar bleek dat de uitvoering ervan tegenviel, omdat het teveel tijd in beslag neemt volgens docenten. Ook zou het organisatorisch moeilijk zijn om evaluatie-momenten met leerlingen af te spreken.
- Zoals bij de bespreking van de invoering al aan bod is gekomen, is op school B C&SCO nauwelijks tot niet van de grond gekomen. De CAM-methodiek is verwerkt in mentorlessen, hoewel er weinig zicht is op de systematiek in de uitvoering ervan. Naar schatting wordt er één van de drie mentoruren per week gebruik van gemaakt door een aantal van de mentoren. De mentoren die er niet mee uit de voeten kunnen, gebruiken de methodiek niet. Op de gangen en in klassen waar mentorlessen gegeven worden, hangen de CAM-posters, maar niet alle docenten en leerlingen kennen de CAM-taal.
- School C heeft zich met C&SCO niet meer bezig gehouden, omdat die principes in het verleden al zijn onderwezen aan de school. De uitvoering van CAM gebeurt op deze school het meest systematisch: in 2008-2009 hebben de eerstejaars het hele programma hebben gehad en in 2009-2010 kregen zowel eerste- als tweedejaarsleerlingen het CAM-programma. Op deze school is aan het eind van het schooljaar 2009-2010 leerlingbemiddeling geïntroduceerd. Leerlingbemiddeling betreft het bemiddelen in conflicten onder eerste- en tweedejaarsleerlingen door derdejaarsleerlingen (zie Hautvast & Prior, 2010).
- Op de vso-school, school D, is de systematiek in uitvoering lastig te beoordelen. Intervisie voor docenten wordt op deze school regelmatig aan gedaan (gedurende de *pilot*). Daarin wordt gebruik gemaakt van C&SCO-principes, maar hoe consequent is geen zicht op. CAM-principes worden naar schatting wekelijks in de lesuren van de kartrekkers onderwezen.
- School E heeft nauwelijks iets met C&SCO gedaan, omdat het weinig toevoegde aan hun bestaande praktijken (Natuurlijk Leren). Tot en met het eind van de *pilot* is de school op zoek geweest naar een praktische verwerking van CAM-principes in de bestaande methodiek van de school. Uiteindelijk passen zij CAM-principes alleen situatiegericht toe.

Op basis van de bevindingen is een kwalificatie gegeven aan de vorm en mate van uitvoering van C&SCO-CAM per school (tabel 11). De C&SCO-principes zijn op school A en D nog het best geïmplementeerd, maar ook voor die scholen geldt gezien de frequentie van intervisie dat de uitvoering ervan als 'zwak' gekwalificeerd

kan worden. Op school B is het wel geïntroduceerd maar niet van de grond gekomen. Scholen C en E hebben niets aan C&SCO-trainingen gedaan, omdat het niets nieuws zou toevoegen (zie paragraaf 2.3.6). Vooral het CAM-gedeelte was in ontwikkeling gedurende de *pilot*, met alle nadelen voor de uitvoering van dien. Tegen die achtergrond is de uitvoering van de CAM-methodiek op twee van de vijf scholen als goed te omschrijven. Op drie van de andere vijf scholen was de uitvoering hiervan slechts zwak.

**Tabel 11 Kwaliteit van de in- en uitvoering van C&SCO-CAM**

School	C&SCO	CAM
A	zwak	zwak
B	nauwelijks	zwak
C	niet	goed
D	zwak	goed
E	niet	zwak

Noot: de kwalificaties lopen op van 'niet', 'nauwelijks', 'zwak', 'goed', 'zeer goed'.

## 2.5 Beoordeling van C&SCO-CAM door docenten

In deze paragraaf wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

*Hoe wordt de interventie door betrokkenen op de verschillende locaties beoordeeld?*

Eerst wordt beschreven wie hebben meegedaan aan de evaluaties (paragraaf 2.5.1). Vervolgens wordt de evaluatie van het programma als geheel beschreven (paragraaf 2.5.2), daarna worden de verschillende onderdelen behandeld. Dat betreft de teambijeenkomsten (paragraaf 2.5.3), de actieleergroepen/ intervisiebijeenkomsten en het aanvullende coachingstraject (paragraaf 2.5.4) en de centrale trainingsmiddagen gegeven door Sardes, waarin de CAM-methodiek werd overgedragen (paragraaf 2.5.5).

### 2.5.1 Deelname aan de evaluaties per schooljaar

De evaluaties van de interventie zijn gebaseerd op vragenlijsten die omstreeks mei van elk *pilot*-jaar zijn uitgedeeld onder deelnemende docenten. Daarnaast is informatie verkregen uit interviews met docenten, teamleiders, adjunct-, locatie- of onderbouwdirecteuren en externe begeleiders van de scholen. Onderwerpen die aan bod komen in de vragenlijst zijn ondermeer het draagvlak voor het programma onder collega's, teamleiding en management, tevredenheid over de kwaliteit van de trainers, de inhoud van de trainingsonderdelen, de tijd die de trainingen kosten, en in hoeverre men de trainingsonderdelen als nuttig beschouwde. De belangrijkste uitkomsten worden weergegeven in tekstboxen.

#### Deelname in het eerste jaar

Scholen B en E hebben wel de vragenlijsten ten behoeve van de evaluatie ontvangen, maar wilden deze niet invullen. Naar hun idee was er nog te weinig van het programma uitgevoerd op hun scholen om tot een zinvolle evaluatie te komen. In interviews met interne begeleiders van school B en E is wel gevraagd naar evaluatieve uitspraken over deelname aan het programma. Deze zullen besproken worden in aanvulling op de uitkomsten van de vragenlijsten.

**Tabel 12 Evaluatie door docenten van school A en D na deelname in 2007-2008**

Onderwerp	School		Totaal N
	A (n=10)	D (n=15)	
<i>Draagvlak voor C&amp;SCO-CAM<sup>1</sup></i>			
Leerkrachten	3,50	4,33	25
Teamleiding	3,90	4,33	25
Management	3,60	3,93	25
<i>Tevredenheid over<sup>2</sup></i>			
Programma C&SCO-CAM	3,50	4,00	25
<i>Inhoud van de teambijeenkomsten</i>	3,60	4,13	25
Tijd die de teambijeenkomsten kosten	3,30	3,13	25
Gebruikte materialen	3,70	4,00	25
De trainer(s)/ externe begeleider	3,80	4,20	25
Nut van de teambijeenkomsten	4,10	4,27	25
<i>Inhoud van de actieleergroepen</i>	3,67	4,00	9
Tijd	4,00	3,33	9
Nut	4,00	4,00	9
<i>De lesobservaties</i>	4,00	4,09	21
Nut van de lesobservaties	4,30	4,45	21
<i>Inhoud aanvullend coachingstraject</i>	3,80	4,00	6
Tijd	3,60	3,00	6
Materialen	3,60	4,00	6
Trainers	4,00	4,00	6
Nut	4,00	4,00	6
<i>Inhoud tweedaagse training leerlinglessen</i>	3,50	3,67	5
Tijd	4,00	4,00	4
Materialen	4,00	4,00	5
Trainers	4,00	3,67	5
Nut	3,00	3,67	4

<sup>1</sup> Vijfpunts-schaal lopend van erg klein tot erg groot met een neutraal middenpunt.

<sup>2</sup> Vijfpunts-schaal lopend van zeer ontevreden tot zeer tevreden met een neutraal middenpunt.

### Deelname in het tweede jaar

In totaal hebben 61 docenten de evaluatievragenlijsten ingevuld (zie tabel 13). Van school A en B deden 14 docenten mee, van school C 22, van school D zes en school E zeven docenten. Op school B deden veertien en op school C deden zeven docenten mee aan de evaluatie. Op deze twee scholen is geen begeleiding aangeboden voor het houden van actieleergroepen en het aanvullende coachingstraject ten behoeve van intervisie is niet aangeboden. Hieronder (paragraaf 2.5.2 tot en met ) wordt de evaluatie van verschillende onderdelen van C&SCO-CAM na afloop van het schooljaar 2008-2009 behandeld, vooral ten opzichte van het schooljaar ervoor.

**Tabel 13 Evaluatie na deelname in 2008-2009**

Onderwerp	School					Totaal
	A	B	C	D	E	
	14	14	22	6	7	63
<i>Draagvlak voor C&amp;SCO-CAM</i>						
<i>onder</i>						
Leerkrachten	2,67	1,93	3,05	3,67	2,86	2,75 (61)
Teamleiding	3,42	2,85	3,91	4,00	2,71	3,45 (60)
Management	2,64	2,69	3,73	3,50	1,67	3,05 (58)
<i>Tevredenheid over<sup>2</sup></i>						
Programma C&SCO-CAM	3,00	2,36	3,59	3,50	2,86	3,10 (61)
<i>Inhoud van de</i>						
<i>teambijeenkomsten</i>						
Tijd die de teambijeenkomsten kosten	3,23	2,92	3,00	3,50	2,67	3,05 (59)
Gebruikte materialen	3,71	2,71	3,90	4,00	3,00	3,51 (61)
De trainer(s)	3,50	3,21	3,95	4,17	2,83	3,59 (61)
Nut van de teambijeenkomsten	3,62	2,86	3,67	4,33	3,00	3,47 (60)
<i>Inhoud van de actieelergroepen</i>						
Tijd	3,00		4,00	3,00		3,30 (10)
Nut	3,60		4,33	4,50		4,00 (10)
<i>De lesobservaties</i>						
Nut van de lesobservaties	4,18		4,50	4,50		4,29 (17)
<i>Inhoud aanvullend</i>						
<i>coachingstraject</i>						
Tijd	3,00		3,50	2,50		3,22 (18)
Materialen	3,67		3,90	4,00		3,83 (18)
Trainers	3,71		4,30	4,00		4,05 (19)
Nut	3,86		3,90	3,00		3,83 (18)
<i>Inhoud tweedaagse training</i>						
<i>leerlinglessen</i>						
Tijd	3,50	3,00	3,00	4,50	4,00	3,45 (11)
Materialen	3,50	3,40	3,67	4,00	4,00	3,62 (13)
Trainers	3,50	3,40	3,33	4,50	3,00	3,54 (13)
Nut	3,50	3,75	4,00	4,50	4,00	3,92 (12)

<sup>1</sup> Vijfpunts-schaal lopend van erg klein tot erg groot met een neutraal middenpunt.

<sup>2</sup> Vijfpunts-schaal lopend van zeer ontevreden tot zeer tevreden met een neutraal middenpunt.

<sup>3</sup> Het aantal docenten dat dit heeft ingevuld (n).

### Deelname in het derde jaar

Gedurende het derde jaar van de *pilot* vonden op scholen A, B en D geen trainingen plaats. Op school E vond slechts één training plaats in april, in het kader van de CAM-methodiek. Op school C zijn wel vier trainingen voor de mentoren geweest. De vragenlijst waarin de trainers en de trainingen geëvalueerd worden, is dit jaar daarom alleen afgenomen op school C (zie tabel 14). De vragenlijst is door zeven mentoren ingevuld, omdat alleen mentoren dit schooljaar (2009-2010) trainingen hebben gehad. Evaluatieve uitspraken van de overige scholen kwamen wel naar voren in interviews met interne begeleiders. De beoordelingen van C&SCO-CAM aan het eind van de *pilot* zijn daardoor meer algemeen beschouwend van aard (zie volgende paragraaf).

**Tabel 14 Evaluatie 2009-2010 door docenten van school C**

Onderwerp	School C (n=7)
<i>Draagvlak voor C&amp;SCO-CAM<sup>1</sup></i>	
Leerkrachten	3,43
Teamleiding	4,00
Management	3,86
<i>Tevredenheid over:<sup>2</sup></i>	
Programma C&SCO-CAM	3,86
Trainingen februari en maart 2010	3,83
De trainer(s)/ externe begeleider	4,00
Tijd	3,50
24-uurssessie Den Bosch	3,00

<sup>1</sup> Vijf-puntsschaal lopend van erg klein tot erg groot met een neutraal middenpunt.

<sup>2</sup> Vijf-puntsschaal lopend van zeer ontevreden tot zeer tevreden met een neutraal middenpunt.

### 2.5.2 Evaluatie van het programma als geheel

#### 2007-2008

Eerst is docenten gevraagd naar het doel van het programma C&SCO-CAM. Het doel wordt afwisselend omschreven als gericht op conflictbeheersing/conflictoplossing, het bevorderen van sociale vaardigheden, positief gedrag of veiligheid binnen school en het omgaan met agressie. Het draagvlak onder docenten, teamleiding en management wordt geschat als positief op beide scholen. Op school D is men positiever dan op school A. Redenen voor tevredenheid over het programma zijn de positieve benadering naar kinderen toe, de directe toepasbaarheid, waarbij enkelen opmerkten nu al effecten te bespeuren. Negatieve uitspraken worden ook gedaan. De begeleiding wordt niet voldoende praktisch bevonden, de mentorlessen zouden negen van de tien keer niet compleet zijn, en er zou te weinig tijd zijn voor bestaande, echte conflictsituaties.

Op school E wordt gewerkt met het Natuurlijk Leren concept. Uit interviews met de interne begeleidsters is gebleken dat C&SCO weinig toevoegt voor hen, omdat Natuurlijk Leren en C&SCO veel overlap vertonen. Daarbij vindt men de behandeling van de C&SCO-theorie te abstract en men vindt dat de trainer niet voldoende rekening heeft gehouden met de bestaande pedagogisch-didactisch stijl van de school. Bovendien blijkt uit interviews dat docenten het gevoel hebben dat het meedoen aan de *pilot* van hogerhand is opgelegd, terwijl zij zich juist ontwikkeld hebben als zelfsturend team.

#### 2008-2009

Het doel van C&SCO-CAM wordt in dit tweede jaar van de *pilot* weer omschreven als gericht op conflictbeheersing/conflictoplossing, het bevorderen van sociale vaardigheden, positief gedrag of veiligheid binnen school en het omgaan met agressie. Dit jaar (na 2008-2009) worden daar ook de volgende doelen aan toegevoegd: zelfreflectie bij leerlingen, verantwoordelijkheid van leerlingen en het belang van het werken aan onderlinge relaties. Een enkeling noemt als doel het inzicht in het gedrag van leerlingen, het sturen ervan en het structuur geven aan management. Over het algemeen is de tevredenheid over het programma C&SCO-CAM dit jaar niet erg hoog (zie tabel 13). Alleen op scholen A, C en D neigt men naar tevredenheid. Op school A is het draagvlak wel minder geworden in het tweede schooljaar,

behalve onder de teamleiding. Op de scholen B en E is men overwegend negatief over het programma. Redenen voor negatieve beoordelingen zijn vooral het gebrek- kige CAM-materiaal en de kwaliteit of frequentie van de begeleiding.

### **2009-2010**

Het laatste jaar van de *pilot* heeft alleen een aantal docenten van school C de evaluatievragenlijst ingevuld. Interne begeleiders is wel gevraagd naar evaluatieve uitspraken in interviews. De uitkomsten zullen hieronder per school besproken worden.

#### *School A*

Het draagvlak is volgens de interne begeleider wel aanwezig, maar het is niet erg groot. Dit komt volgens hem door praktische problemen in de uitvoering en persoonlijk weerstand van docenten. Het CAM-gedeelte is volgens de interne begeleider in principe makkelijker in te voeren dan het Zevenblad (C&SCO) gedeelte (interview januari 2010). Dan nog, CAM-lessen zijn tot nu toe bewerkelijk gebleken, waren nog in ontwikkeling, niet elke docent kan elke les doen, en er ontbrak een duidelijke handleiding voor docenten. Naar zijn verwachting zou de oplossing van deze knelpunten de CAM-methodiek beter uitvoerbaar maken.

Wat betreft het C&SCO-gedeelte is de interne begeleider van mening dat het een wenselijk, noodzakelijk programma is voor zijn school, maar dat het programma op het persoonlijke vlak van docenten komt, waardoor weerstand kan ontstaan. Naar zijn idee is het voordeel van het programma dat het de manier van onderwijs geven weer op de kaart zet, in plaats van alleen de inhoud. Dit kan volgens hem leiden tot accentveranderingen, niet tot een volledige omslag in onderwijscultuur.

#### *School B*

Het draagvlak voor het programma is erg klein op deze school. Volgens interne begeleiders hebben de ontwikkelingsfase van het project, onduidelijke trainingsplannen van Sardes en onvoldoende inzet van de school zelf ertoe geleid dat het programma niet aansloeg. Zij zijn wel van mening dat de deelname de relatie met de leerlingen verbeterd heeft, hoewel zij daar vanaf het eerste schooljaar van de school (2006-2007) ook al zelf mee bezig waren (interview januari 2010). Volgens de Onderwijsinspectie scoorde de school goed op 'Respect in omgang tussen docenten en leerlingen' en was de veiligheid op school goed. Eén van de interne begeleidsters onderschreef de verbeterde sfeer sinds het eerste schooljaar van de school en schreef dit wel mede toe aan C&SCO-CAM. Volgens haar merken nu ook de docenten in de bovenbouw dat de leerlingen die deelgenomen hebben aan C&SCO-CAM beter aanspreekbaar zijn dan de leerlingen van jaargangen voor de deelname aan C&SCO-CAM.

#### *School C*

Het draagvlak voor C&SCO-CAM is op deze school als goed te omschrijven (zie tabel 14). Volgens de mentoren is die vooral goed onder de teamleiding. Het programma C&SCO-CAM werd positief beoordeeld, evenals de trainingen voor mentoren in februari en maart 2010. Kanttekeningen betroffen het gemis aan een volledig draagvlak onder docenten, het niet altijd aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en het moeilijk vinden praktische toepassing van principes te bedenken. Vooral over de trainer is men op school C tevreden. Over de tijd die het kostte was men 'niet ontevreden'. De 24-uurssessie in Den Bosch was men niet tevreden en niet ontevreden over.

Volgens de interne begeleider (interview januari 2010) is er vooral onder mentoren sprake van goede animo voor het programma. Volgens hem staan ook de overige

docenten positief tegenover het programma en laten zij elementen ervan terugkomen in de didactiek van de les. Vorig jaar hebben de overige docenten namelijk een aantal trainingen gehad in de methodiek en hij komt er ook op terug in het teamoverleg, 'zodat het niet iets van een kleine groep blijft'.

#### *School D*

CAM- en C&SCO-principes hebben een redelijk draagvlak op deze school, vooral dankzij een aantal kartrekkers die de CAM-lessen hebben vertaald naar het vso-niveau. Intervisie van docenten vindt ook nog steeds plaats. In deze intervisie komen C&SCO-principes aan bod, maar daarbij wordt niet meer verwezen naar de naam C&SCO. De weglating van de term C&SCO kan betekenen dat het programma weerstand heeft opgeroepen. In de praktijk blijkt het programma echter wel te worden toegepast, aangezien intervisie voor docenten maandelijks plaatsvindt en CAM-lessen gegeven worden in mentoruren.

#### *School E*

Het draagvlak voor C&SCO-CAM is klein op deze school, omdat het volgens een van de interne begeleiders weinig heeft toegevoegd aan de werkwijze van de school. Volgens haar werd de methode eigenlijk altijd al toegepast op kleine schaal. 'Wat heb je gedaan en wat had je anders kunnen doen?' is niets nieuws. Ook was het team al gewend aan het krijgen van coaching in het kader van het onderwijsconcept Natuurlijk Leren. De CAM-taal en -symboliek wordt wel als welkome aanvulling gezien door de docenten.

#### *2.5.3 Evaluatie van de teambijeenkomsten*

In deze en de volgende twee paragrafen (2.5.4 en 2.5.5) wordt de evaluatie behandeld van de verschillende onderdelen van C&SCO-CAM. In tekstboxen worden de belangrijkste uitkomsten samengevat.

#### **2007-2008**

Docenten van school A en D noemen als sterke kanten van de teambijeenkomsten: betrokkenheid, openheid en van elkaar leren. Als zwakke kanten worden genoemd: de timing ervan aan het eind van een schooldag. Dat zou erg zwaar zijn, de trainingen zouden veel tijd kosten, en weinig praktisch zijn. Bovendien wordt genoemd dat er weinig concrete vooruitgang te bespeuren is. Toch wordt de inhoud van de teambijeenkomsten overwegend positief beoordeeld. Die tevredenheid is hoger op school D dan A (tabel 12). De docenten van school A zijn gemiddeld genomen tussen neutraal en tevreden over de teambijeenkomsten. De docenten van school D zijn tevreden. Die positieve beoordeling wordt toegelicht als het vergroten van de betrokkenheid onder docenten, ofwel het effect van *teambuilding*, en de verhoogde openheid en collegialiteit onderling.

Bij de vraag naar de tevredenheid over de tijd die de teambijeenkomsten kosten, wordt door sommigen genoemd (zoals eerder bij zwakke kanten van teambijeenkomsten) dat de timing ervan aan het eind van een schooldag zwaar is. Bijna alle docenten en externe begeleiders zeggen het liefst regelmatig een centrale studiedag te willen hebben, in plaats van de huidige inroostering aan het eind van een lesdag. Anderen zeggen 'het kost veel tijd, maar je ziet rendement'. Het materiaal ten behoeve van de teambijeenkomsten wordt overwegend positief beoordeeld. Een enkeling zegt structuur te missen. Een ander zegt 'je hoopt op het ei van Columbus, maar dat is een illusie'.

### Evaluatie C&SCO-CAM door docenten

Positief over:

- De positieve benadering naar kinderen toe; werken aan sociale competenties van leerlingen.
- De directe toepasbaarheid van de CAM-concepten.
- Teambijeenkomsten bevorderen openheid en betrokkenheid in het team.
- Actieleergroepen en lesobservaties in kader van intervisie bewerkstelligen het leren van elkaar zoals je dat anders niet zou doen. De feedback naar elkaar toe bevordert openheid en een positieve insteek.

Negatief over:

- De begeleiding; onvoldoende praktisch.
- Het materiaal; nog niet af.
- Te weinig tijd voor bestaande, echte conflictsituaties.
- Timing van een training aan het eind van een schooldag.
- Actieleergroepen kunnen langdradige discussies opleveren en vooruitgang gaat langzaam.

Actieleergroepen en lesobservaties in kader van intervisie zijn lastig te plannen, zijn afhankelijk van de kwaliteiten van de collega's, observaties in de les kunnen privacy-gevoeligheid en onrust in de klas met zich meebrengen.

De docenten van school A en D zijn ook gevraagd naar knelpunten bij de planning of uitvoering van de teambijeenkomsten, maar daarbij is niets noemenswaardigs genoemd. De trainer wordt door de docenten op beide scholen overwegend positief beoordeeld. Professioneel, betrokken, enthousiast en duidelijk werden genoemd. Enkelen vinden de trainers te lang van stof. Op de vraag naar in welk opzicht men de teambijeenkomsten nuttig vindt of niet, variëren de antwoorden behoorlijk, hoewel allen positief. De één spreekt van een nivellering van de verhouding tussen het management en de docenten, de ander van nut in termen van *teambuilding*, motivatie voor het programma, teamleden leren kennen en zelfreflectie.

### 2008-2009

De teambijeenkomsten worden door de meeste docenten als positief ervaren (zie tabel 13). Als sterke kant van de teambijeenkomsten wordt door docenten genoemd 'alle neuzen één kant op' en het samen met iets bezig zijn als team. Als zwakke kant wordt genoemd de lage effectiviteit ervan. Redenen daarvoor zijn onder andere dat de teambijeenkomsten te theoretisch zouden zijn en het daardoor niet goed aansluiten bij de praktijk, het hebben van te weinig tijd voor training en voorbereiding voor het in de praktijk brengen en het soms wat langdradig of wazig zijn van de trainer. Vooral op school B mist men begeleiding en praktijkgerichte trainingen. Docenten van school E misten de aansluiting op hun onderwijspraktijk.

Wat opvalt in tabel 13 ten opzichte van tabel 12 is dat school A inmiddels minder positief is geworden over het programma als geheel, evenals in termen van de inschatting van het draagvlak onder docenten en management. Het draagvlak onder de teamleiding wordt nog wel als redelijk positief gezien. Op scholen B en E is men het meest negatief. Op deze scholen wordt het minst begeleid door trainers. Bij de open vragen over bijvoorbeeld het nut van de trainingen, komen vaak antwoorden terug zoals 'het is niet toepasbaar in de praktijk', 'het CAM-materiaal is niet geschikt voor deze leerlingpopulatie' en 'de trainer sluit niet aan bij de heersende pedagogischdidactische stijl van de school' (vooral school E).



### **Evaluatie teambijeenkomsten 2009-2010**

Vanwege geringe trainingen in het schooljaar 2009-2010 zijn evaluatieve uitspraken alleen over het programma als geheel gedaan (paragraaf 2.5.2).

#### *2.5.4 Evaluatie van actieleergroepen, intervisie en extra coachingstraject*

### **2007-2008**

Op school D hebben drie van de tien docenten en op school A zes van de vijftien meegedaan aan actieleergroepen. Van die negen docenten hebben er acht antwoorden ingevuld over wat zij de sterke en zwakke punten vonden van dit middel. Sterke punten betreffen het leren van elkaar zoals je dat anders niet zou doen, de feedback naar elkaar toe, de openheid en de positieve insteek van de leden (bijvoorbeeld door complimenten te geven). Het zwakke punt vindt men de lange discussies, de langzame vooruitgang en het lastige plannen ervan. Vooral op school A zijn de vier docenten die commentaar geven op de inhoud van de actieleergroepen een positieve reactie in de zin van 'leerzaam'. Op school D zegt slechts één docent er iets van in negatieve zin 'je wilt meer resultaat'. De overige vier docenten die hadden aangegeven mee te doen aan de actieleergroepen doen hier geen uitspraken, dus het is lastig conclusies te trekken.

Wat betreft de tijd die de actieleergroepen kosten, variëren de reacties van zes docenten van 'het valt na een schooldag, wat vervelend is' tot 'het kan sneller en bondiger'. De vragen naar een beoordeling van het materiaal en de trainer zijn niet ingevuld. De trainer is overigens al bij de vraag over teambijeenkomsten beoordeeld. Niemand heeft knelpunten gemeld. Wat betreft het nut van de actieleergroepen zeggen docenten dat het leerzaam is, dat docenten fouten durven te maken en dat het oprechtheid en eerlijkheid in de hand werkt.

### **Lesobservaties in het kader van intervisie 2007-2008**

De lesobservaties hebben meer respons op de vragenlijst gekregen dan de actieleergroepen, omdat daar meer mee gewerkt is op scholen A en D. Twintig docenten hebben ten minste één keer een collega in de les gehad die hen observeerde. Dit programmaonderdeel is positief beoordeeld op beide scholen. Het sterkste punt van de lesobservaties vindt men de nabespreking, de discussie over de uitvoering van de lessen, het bewustzijnsbevorderende ervan (zelfreflectie), het confronterende en de directe feedback in positieve sfeer.

Als zwakke punten worden genoemd: de onrust in de klas door de aanwezigheid van een extra persoon, het effect daarvan op het gedrag van zowel docent als leerlingen, de afhankelijkheid van de competenties en sterktes van collega's, 'het blijft een momentopname', en de organisatie ervan is erg lastig. Het laatste knelpunt is opgelost door het overnemen van lessen of het uitroosteren van de observant. Als toelichting op tevredenheid over de inhoud van de lesobservaties wordt gesproken van 'leerzaam', 'feedback is prettig', en het is een 'positieve benadering'. Het nut ervan wordt uitgelegd in termen van begrip voor en informatie over elkaar, 'vasthouden proceslijn, bewaken van de doelstellingen, evaluatie vaardigheden leerkrachten', zelfreflectie, confronterend en 'je wordt tot nadenken gezet'.

Volgens de interne begeleider van school A (interview januari 2009) is een knelpunt bij de intervisie en coaching de *privacy*-gevoeligheid van het observeren (één docent) of het filmen (ook één docent). Dit kan ongetwijfeld op alle scholen voorkomen die met intervisie werken. Binnen de *pilot*-scholen wordt dit knelpunt echter niet vaak genoemd en het speelt daar niet zo'n grote rol. Een oplossing voor weerstand tegen observatie zou kunnen zijn te beginnen met alleen docenten die er geen

probleem mee hebben, en aanvankelijk alleen positieve feedback te geven. Naarmate meer geoefend wordt met coaching en intervisie kan de *privacy*-gevoeligheid wellicht weggenomen worden.

### **Extra coachingstraject 2007-2008**

Het extra coachingstraject valt ook onder het trainingsonderdeel intervisie, maar wordt hier apart besproken, omdat een aantal docenten slechts intervisie krijgt, en een aantal dit leert geven. Zeven docenten geven aan mee te doen aan het extra coachingstraject. Dit betreft coaching van collega's door docenten zelf, aanvankelijk onder leiding van de externe begeleider. Vijf van deze docenten werken op school A. Het sterkste punt hiervan is volgens hen het 'grond geven aan zwevende regels', de 'goede voorbereiding op de lesobservaties', en de goede voorbereiding op coaching. Het zwakst wordt genoemd het moeilijke om als coach iedereen bij de les te houden gedurende het hele schooljaar. De tevredenheid over de inhoud wordt door drie docenten toegelicht als 'heeft effect', is goed toepasbaar en 'goede ideeën'. Tevredenheid over tijd wordt uitgelegd als 'verbetering kost tijd', 'kan niet kort genoeg zijn', en 'de tijd is lang genoeg om alles te bespreken'. De materialen worden goed beoordeeld, evenals de trainers (in termen van deskundig en enthousiast). Er worden geen knelpunten gerapporteerd. Het nut van dit extra trainingstraject wordt onderstreept door die ene beoordelaar die dat nog heeft ingevuld.

### **Actieleergroepen, intervisie en extra coachingstraject in 2008-2009**

Zoals te zien is in tabel 13 worden de onderdelen actieleergroepen en intervisie inhoudelijk positief beoordeeld. De scholen die meer praktisch aan de slag kunnen in actieleergroepen en met lesobservaties (A en D), geven allen aan daar baat bij te hebben. Het verhoogt de onderlinge betrokkenheid en men krijgt praktische tips terug. Dit geldt ook voor de intervisie met het aanvullende coachingstraject. Het plannen ervan en er tijd voor vrijmaken, is wel lastig. Docenten van school C hebben dit onderdeel ook ingevuld, hoewel er bij hen geen sprake is van training in het doen van intervisie in het kader van C&SCO. Er is op die school wel gewerkt met intervisie ten behoeve van het geven van CAM-lessen.

### **Evaluatie actieleergroepen, intervisie en extra coachingstraject 2009-2010**

Vanwege geringe trainingen in het schooljaar 2009-2010 zijn evaluatieve uitspraken alleen over het programma als geheel gedaan (paragraaf 2.5.2).

#### *2.5.5 Evaluatie van de training in de CAM-methodiek*

### **Centrale training leerlinglessen 2007-2008**

Dit onderdeel is ingevuld door vijf docenten. De training besloeg vier dagdelen. Gemiddeld is aan drie dagdelen deelgenomen. Als sterk punt van de centrale trainingdag in februari 2008 wordt genoemd de uitwisseling tussen de verschillende soorten scholen over hun problemen met de uitvoering en hun oplossingen daarvoor. Bij zwakke punten zegt men dat de trainers het programma krachtiger en bondiger zouden kunnen formuleren, de lessen uitspelen voor elkaar wordt als zwak punt gezien, een ander spreekt van 'veel informatie' of 'rijkelijk laat' en 'verschillen tussen deelnemers zijn groot'. Uit rondetafelgesprekken met docenten blijkt dat deze verschillen onder deelnemers zowel verschillen betreffen als gevolg van het hebben van verschillende typen leerlingen, en als gevolg van verschillen in didactische stijl van docenten. Bij tevredenheid over de inhoud zegt men dat het goed is om andere scholen te horen over hun C&SCO-aanpak en dat het een aanvullend en compleet verhaal is. Bij tevredenheid over de tijd wordt niks gerapporteerd. Op de toelichting op de tevredenheid over het materiaal zegt de ene docent 'duidelijk', of

'leuk', terwijl een ander zegt dat de filmfragmenten onduidelijk zijn. Er zijn geen knelpunten genoemd.

De trainers worden beoordeeld als deskundig en enthousiast. Eén persoon wil een snellere en bondigere aanpak. Bij de vraag naar het nut van de centrale trainingsdag noemen twee deelnemers de training zinvol en leerzaam. Een ander zegt dat de reguliere trainingen op school D intensiever en verdiepend zijn.

### **Eerste evaluatie CAM-methodiek door docenten van school A (2007-2008)**

Docenten hebben in februari van 2008 voor het eerst het CAM-materiaal te zien gekregen. Op school A heeft de trainer de methodiek meteen laten bekijken en besproken. Uit zijn verslag blijkt dat docenten erg tevreden waren met concreet lesmateriaal. Tijdens de bespreking van het materiaal zijn wel een aantal vraagtekens en kritiekpunten naar voren gekomen. Zo kan niet elke les door elke docent gegeven worden. Vooral de lessen zoals de yoga en bewegingslessen zijn niet voor iedereen weggelegd. Bovendien, sommige oefeningen zijn niet geschikt voor alle leerlingen (bijvoorbeeld een aanrakingsoefening zoals de rugbyscrum<sup>11</sup> of judo), wat voor sommige leerlingen te veel fysiek contact behelst. Het is daarom volgens docenten van school A belangrijk om leraren zelf varianten te laten bedenken of zelf varianten erbij aan te geven in de CAM-handleiding. Een ander punt van kritiek betreft de bruikbaarheid van het materiaal: het lijkt te uitgebreid voor een les van vijftig minuten en een aantal lessen vereist een schone vloer en ruimte in het lokaal. Er wordt een vraagteken gezet bij het feit dat elke les in principe één keer wordt gegeven, terwijl het onwaarschijnlijk lijkt dat het effect van de lessen in één les bereikt wordt (zoals het leren van ademtechnieken, aarden en balans). Ten slotte wordt opgemerkt dat het goed zou zijn om een dag of een paar dagen te hebben waarin de docenten zelf de mentorlessen ondergaan en ervaren, bij voorkeur aan het begin van het volgende schooljaar (2008-2009). Dat is in dat schooljaar echter niet gebeurd, maar zou in het erop volgende schooljaar alsnog gaan gebeuren.

### **Centrale training leerlinglessen 2008-2009**

Dit onderwerp is geëvalueerd door 13 deelnemers. De meeste docenten hebben deelgenomen aan alle vier de dagdelen (gemiddeld 3,77 dagdelen). Deze tweedaagse trainingen worden overwegend positief beoordeeld door de scholen. Op school B is men het minst positief. Deze docenten storen zich er het meest aan dat het CAM-materiaal niet af is. Wel geven alle docenten aan het te waarderen dat men hoort van de ervaringen van collega's van andere scholen. Ook waardeert men het krijgen van praktische tips. Over de tijd die de trainingsdagen kosten en het materiaal dat er gebruikt wordt, zijn de deelnemers niet negatief. Over de trainers wisselen de meningen. De ene trainer wordt competent bevonden, of allebei, maar een enkeling meent dat te merken was dat niet alle trainers zelf docent zijn geweest. Anderen geven aan dat de trainers elkaar goed aanvullen. Het nut van de trainingsdagen wordt door de meesten onderstreept.

---

<sup>11</sup> Twee teams van leerlingen gaan in twee rijen tegenover elkaar staan, met de hoofden naast elkaar. De voorste twee rijen vormen een tunnel waar iemand de rugbybal ingooit. Elk team probeert de bal naar achteren te werken met de voeten.

### **Evaluatie CAM-methodiek in interviews**

Gedurende december en januari van het tweede *pilot*-jaar zijn de interne begeleiders van de scholen geïnterviewd. Daarin kwam een aantal van dezelfde knelpunten in het werken met het CAM-materiaal naar voren als ten tijde van de eerste evaluatie van het CAM-materiaal in februari 2008 op school A:

- Het materiaal is zeer bewerkelijk en vraagt veel voorbereidingswerk. Zo staan bij elke CAM-les meerdere oefeningen waaruit gekozen kan worden, waarbij elke oefening niet voldoende is uitgewerkt om zo te geven.
- De lessen zijn niet geschikt voor alle leerlingen: Oefeningen sluiten niet aan bij het niveau en de interesse van de leerlingen.
- Niet elke docent kan de lessen geven.<sup>12</sup>
- Een CAM-les kan in principe maar één keer worden gegeven, doordat mentoren meestal mentor van één klas zijn. Alleen op school C was het zo georganiseerd dat elke mentor elke CAM-les drie keer kon geven.

Nieuwe klachten zijn de geringe training in het geven van de CAM-lessen. De geringe hoeveelheid training resulteert bij velen in onzekerheid over hoe het materiaal gebruikt moet worden, waardoor ze het niet willen gebruiken. Ook is een veelgehoorde klacht dat het doel van de les en de uitwerking ervan te abstract en niet-sprekend zijn voor de vmbo- en vso-leerlingen, omdat de nadruk teveel op voorbeelden van conflicten lag. De eerste zes kennismakingslessen (de Kennismakingslessen), die Sardes al eerder dan de CAM-methodiek had ontwikkeld, werken wel goed.

Gedurende het schooljaar 2008-2009 is op school E systematisch gewerkt met de CAM-map, maar erg tevreden is men er niet over. Zo vindt men de lessen te ouderwets, door het centraal stellen van de docent die de leerlingen uitlegt wat sociaal competent gedrag is. Binnen het onderwijsconcept van school E stelt men leerlingen in plaats van docenten centraal. Volgens de externe begeleider van de school is deze klacht geen probleem, want volgens haar zou één van de speerpunten van de trainingen voor het tweede *pilot*-jaar zijn: het inzetten van de CAM-methodiek buiten lessen expliciet gericht op CAM.

### **Evaluatie CAM-methodiek 2009-2010**

Vanwege geringe trainingen in het schooljaar 2009-2010 zijn evaluatieve uitspraken alleen over het programma als geheel gedaan (paragraaf 2.5.2).

### **Kortom**

Samenvattend kan gesteld worden dat het programma gewaardeerd wordt voor de saamhorigheid en het teamgevoel dat deelname kan oproepen. Ook het werken aan de sociale competenties van leerlingen wordt door de meeste betrokkenen als een welkome aanvulling gezien, voor zover men met het materiaal uit de voeten kan. Vooral scholen die voldoende begeleid zijn in het uitvoeren van de actieve pro-

---

<sup>12</sup> Bijvoorbeeld: Op een enkele school werd van de kennismakingslessen gezegd (school A) dat de gymnastiek docenten deze niet geschikt vonden. Apenkooi is namelijk één van de onderdelen van de kennismakingslessen en gaat volgens gymnastiek docenten van deze school in tegen de leer van lichamelijk opvoeding (lo). Het resulteert te vaak in chaos en dat wil men binnen lo-lessen voorkomen. Volgens één van de makers van de lessen is dat geen onoverkomelijk probleem, omdat de apenkooiles ook in een andere vorm gegoten kan worden. Het gaat er in die les namelijk om de leerlingen te laten ervaren wat er gebeurt als je geen regels afspreekt.

grammaonderdelen zoals actieleergroepen of intervisie, beoordelen het programma positief.

Gedurende de *pilot* zijn er echter ook een aantal docenten ontevreden. Negatieve geluiden komen vooral voor op scholen waar sprake is geweest van weinig training. Hierdoor is er weinig uitvoering gegeven aan C&SCO-CAM-principes. Vooral C&SCO-principes vereisen regelmatig bijeenkomen van docenten om getraind te worden. Wat betreft de CAM-lessen heeft het ontbreken van duidelijk materiaal eveneens voor frustraties gezorgd onder docenten. De onbekendheid met het materiaal en de grote tijdsinvestering voor docenten om er zelf iets van te maken, hebben bij een aantal docenten demotiverend gewerkt. Ook zijn er problemen met het toepassen van geleerde principes, zowel wat betreft C&SCO als CAM. De programmaonderdelen worden dus nog te theoretisch bevonden, en te weinig praktisch toepasbaar. De makers van het programma hebben naar eigen zeggen deze knelpunten meegenomen in het schrijven van de eindversie van het programma.

## 2.6 Knelpunten in de uitvoering

In deze paragraaf wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

*Wat zijn knelpunten, zowel inhoudelijk als organisatorisch, bij de uitvoering van C&SCO-CAM? Zijn hierin verschillen tussen de pilot-locaties en hoe worden de knelpunten door de verschillende locaties opgelost?*

Een aantal positieve en negatieve factoren is hierboven al naar voren gekomen. Hieronder wordt beschreven wat er gebeurde op de *pilot*-scholen die zijn uitgevallen. De redenen voor het uitvallen kunnen inzicht verschaffen in de factoren die succes en falen beïnvloeden. Na de beschrijving van de processen die geleid hebben tot het uitvallen van scholen komen oplossingen voor knelpunten naar voren. Een overzicht van de belangrijkste bevindingen wordt gegeven in de tekstboxen.

### De uitgevallen *pilot*-scholen

In de loop van het schooljaar 2007-2008 zijn twee *pilot*-scholen uitgevallen. Dit waren een vmbo-college in de Randstad en één van de locaties van de vso-school die aan de *pilot* deelneemt.

### Randstedelijk vmbo-college

Op de eerstgenoemde school begeleidde de externe begeleider van APS een team van ongeveer tien docenten (inclusief intern begeleiders). Al in het najaar van 2007 bleek dat de *pilot* moeizaam verliep op deze school. In mei 2008 heeft de schoolleiding besloten te stoppen met deelname. Uit een interview (juni 2008) met de trainer van de docenten van deze school bleek dat de voornaamste reden voor het moeizame verloop het ontbreken van draagvlak onder docenten was. Zij ervoeren het programma als opgelegd van bovenaf, tijdrovend, en een deel van de methode, namelijk de lesobservaties, als controle door de leiding. Er waren echter ook docenten die wel aan de slag wilden met het programma, maar zij vormden (blijkbaar) geen voldoende grote groep (interview juni 2008).

Daarnaast leek de schoolleider van deze school het programma C&SCO-CAM niet effectief uit te dragen binnen de school. Docenten werden niet bij het programma betrokken noch bewust gemaakt van het belang van het programma (bron: interview externe begeleider). Uit een interview met de schooldirecteur bleek echter dat

hijzelf wel degelijk achter het programma stond, maar dat er nog geen vaststaande structuur was waarop de interventie mee kon liften. De beoogde structuur zou bestaan uit het opdelen van de docenten in kernteams, met eigen wekelijks team-overleg. Echter, gedurende 2007-2008 waren de kernteams nog niet vastgesteld. Bovendien hadden de docenten een aantal jaar eerder al een slechte ervaring opgedaan met de invoering van een ander interventieprogramma. Dat is destijds op niets uitgelopen waardoor velen cynisch tegenover deze nieuwe interventie stonden.

### **Vso-locatie**

Op de uitgevallen vso-school vielen aan het begin van de interventie de vertrouwde locatiedirecteur én de zorgcoördinator weg, waardoor het team minder open en solidair werd (interview externe begeleider, juni 2008). Dit had volgens de externe begeleider tot gevolg dat het draagvlak voor het programma kleiner werd. Het team van deze locatie stelde zich wantrouwend op richting het nieuwe schoolmanagement (verslag teambijeenkomst 17 januari 2008, externe begeleider). De externe begeleider ervoer op deze locatie meer weerstand onder docenten om zelf aan de slag te gaan met de methodiek, dan op de andere locatie. Er was coaching van de verhouding tussen leiding en docenten nodig geweest om het C&SCO-gedeelte goed ten uitvoer te kunnen brengen. Dat behoorde echter niet tot de werkzaamheden vallend onder C&SCO-CAM. Naast de weerstand onder docenten van die locatie, was er sprake van geldgebrek voor deelname door deze locatie. In de zomer van 2008 werd door de schoolleiding besloten te stoppen met deelname aan de *pilot*. Op de andere locatie stond het team erg open en welwillend tegenover de C&SCO-CAM-methodiek. Dit kan mede verklaard worden door de continuïteit in het team. Zo was er op deze locatie geen sprake van een verandering van zorgcoördinator. Deze locatie is deel blijven nemen aan de *pilot*.

### **Knelpunten blijkend uit uitval van scholen**

- Instabiele factoren in de organisatie, zoals nog geen vaste samenstelling van de docententeams, of wegvallen van vertrouwde leiding van docenten (wisseling van zorgcoördinator en locatiedirecteur).
- Onvoldoende eenheid in het team ten aanzien van deelname aan het programma.
- Eerdere negatieve ervaringen met deelname aan programma's.

In paragraaf 2.5 zijn al knelpunten op deelnemende scholen aan bod gekomen. De belangrijkste knelpunten worden in de volgende tekstbox samengevat.

### **Knelpunten blijkend tijdens deelname van scholen**

- onvoldoende tijd voor invoering, wat slecht kan uitwerken op het draagvlak onder docenten;
- geen duidelijk plan van aanpak;
- geen duidelijk omschreven doelen;
- onvoldoende inroostering van onderling oefenen en overleg;
- onvoldoende training in het geven van de CAM-methodiek: Niet elke docent kan dat even makkelijk en niet elke leerling kan uit de voeten met de lessen;
- CAM-materiaal waar docenten niet mee uit de voeten konden;
- CAM-materiaal dat niet aansloot bij de leerlingen.

### **Oplossingen voor knelpunten**

De trainers en interne begeleiders zijn tot een aantal oplossingen gekomen om de uitvoering van de CAM-lessen te vergemakkelijken (informatie verkregen op basis van interviews in het schooljaar 2008-2009):

- 1 Situatiegericht toepassen van CAM-principes, eventueel na een aantal standaardlessen in CAM-principes aan het begin van het jaar.
- 2 Beter materiaal; meer plaatjes, één lay-out, meer dvd-stukjes.
- 3 Meer bekendheid geven aan de CAM-principes door erover te vertellen op de eerste ouderavond. Naast de posters van het CAM-stappenplan in de gangen op te hangen, zouden er ook stickers gemaakt kunnen worden van het stappenplan, bijvoorbeeld voor op de agenda's.
- 4 Voor vso-leerlingen werkt het goed om de lessen op te knippen in korte stukjes.

### **Kortom**

Wanneer de relatie tussen het team en het management niet gekarakteriseerd kan worden in termen van open en gebaseerd op vertrouwen, kan er sprake zijn van een onoverkomelijk knelpunt. Het hebben van eerdere negatieve ervaringen met vergelijkbare programma's kan eveneens een drempel vormen. Bovendien is het opleggen van deelname aan het programma niet bevorderlijk voor het draagvlak voor het programma onder docenten, zoals hierna ook nog zal blijken. Uiteraard zijn eenmalige trainingen onvoldoende. Lessen met hypothetische conflictsituaties zijn te saai gebleken voor vmbo- en vso-leerlingen. Hier is rekening mee gehouden in de eindversie van C&SCO-CAM, zoals deze er aan het eind van het schooljaar 2009-2010 zou liggen. In de volgende paragraaf wordt beschreven wat succesbevorderende factoren zijn.

#### *2.6.1 Succesbevorderende factoren in de uitvoering*

*Wat zijn succesbevorderende factoren? Zijn hierin verschillen tussen de pilotlocaties?*

### **Algemeen**

De meest enthousiaste docenten zitten op school C en D. Zij worden intensief begeleid door enthousiasmerende trainers. Deze trainers gaven aan al voor de *pilot* begon op deze school bezig te zijn geweest met de docenten in het kader van het verbeteren van de communicatie binnen het team. Daarnaast zijn uit de evaluaties en beschrijving van de processen die leidden tot het uitvallen van *pilot*-scholen de volgende succesfactoren af te leiden, die overigens niet specifiek voor het programma C&SCO-CAM hoeven te zijn. Op scholen waar de uitvoering goed verliep, was sprake van een goede relatie tussen team en management. Ook was er sprake van een schoolleiding die de deelname aan de *pilot* goed faciliteerde in de vorm van voldoende tijd en geld beschikbaar stellen.<sup>13</sup> Een volgende succesbevorderende factor betrof een ruime invoeringsperiode waarin al kennis gemaakt kan worden met trainer en programma. Een enthousiasmerende trainer en kartrekkers binnen scholen dragen eveneens bij aan een succesvolle uitvoering. Tot slot zou de aanwezigheid van een plan van aanpak een succesbevorderende factor zijn (Van Yperen, Bijl & Veerman, 2008). Alleen dan kunnen heldere verwachtingen en afspraken gemaakt worden tussen alle betrokkenen.

---

<sup>13</sup> Scholen hebben een opleidingsplicht voor hun medewerkers. Daar kunnen de C&SCO-CAM-trainingen onder vallen. Helaas betreft die opleidingsplicht niet meer dan twee dagen per schooljaar en C&SCO-CAM-trainingen vereisen veel meer tijd.

Succesbevorderende factoren:

- een goede relatie tussen team en management;
- steun van de schoolleiding in de vorm van het beschikbaar stellen van tijd en geld;
- een ruime invoeringsperiode waarin al kennis gemaakt kan worden met trainer en programma;
- een enthousiasmerende trainer;
- kartrekkers binnen de school (enthousiast en competent);
- de aanwezigheid van een plan van aanpak.

### **Volgens externe begeleiders**

Volgens de trainers (interviews november 2007 en juni 2008) zijn er vier belangrijke randvoorwaarden voor een goede uitvoering van het programma. Ten eerste is het belangrijk dat docenten bereid zijn om extra tijd te investeren in hun eigen ontwikkeling. Met andere woorden, er moet onder docenten de behoefte bestaan om het psychosociale klimaat op school te verbeteren. De meeste docenten denken dan aan trainingen voor de leerlingen, maar voor een goede uitvoering van het C&SCO-CAM-programma is het kijken naar de eigen rol van docenten ook heel erg belangrijk. Een tweede randvoorwaarde is volgens de trainers een zekere mate van zelfreflectie onder docenten. Deze randvoorwaarde moet volgens hen niet te streng genomen worden, want zelfreflectie is ook iets dat in de C&SCO-lessen getraind wordt (interviews november 2007 en juni 2008).

Ten derde is er een belangrijke rol weggelegd voor het management, want volgens de trainers is het belangrijk dat er voldoende tijd vrij gemaakt wordt voor gezamenlijke overleg- en trainingsmomenten, omdat anders de uitvoering niet van de grond komt. Ook moet er gezorgd worden voor voldoende aanlooptijd met een goede intake, zodat uit het plan van aanpak de benodigde onderdelen gekozen kunnen worden die de school nodig heeft. Hoe vaak er trainingen van management en docenten georganiseerd moeten worden, ligt namelijk aan de bestaande cultuur op een school. Scholen die al werken aan de sfeer op school tussen leraren en leerlingen zullen minder trainingen nodig hebben dan scholen waar docenten alleen over praktische zaken praten (interviews november 2007 en juni 2008).

De vierde randvoorwaarde die de trainers noemen is de aanwezigheid van docenten die al zijn opgeleid tot coach van leerlingen en wellicht van collega's, die bereid zijn als kartrekkers binnen de school te fungeren. Alle deelnemende scholen hadden al een dergelijke mentordocent of zorgcoördinator. Waar dergelijke mentoren niet aanwezig zijn op scholen, is meer begeleiding door externe trainers vereist.

### **Kortom**

In tabel 15 is een overzicht gegeven van de succesbevorderende factoren en knelpunten in de uitvoering van C&SCO-CAM, zoals gebleken tijdens deze *pilot*. De eerste vijf factoren gelden waarschijnlijk niet exclusief voor C&SCO-CAM, maar spelen waarschijnlijk ook een rol in de implementatie van andere programma's op scholen.



**Tabel 15 Overzicht van succesbevorderende en nadelig werkende factoren in de uitvoering van C&SCO-CAM**

Succesbevorderende factoren	Nadelige factoren
Relatie teammanagement goed	Instabiliteit in interne organisatie (geen vertrouwen, slechte sfeer, slechte communicatie)
Beslissing invoering van het programma samen met docenten nemen en docenten goed informeren over het programma	Beslissing invoering van het programma opleggen door management aan docenten
Voldoende begeleiding door externen faciliteren*	Te weinig begeleiding faciliteren
Regelmatig overleg voor docenten faciliteren*	Te weinig overlegmomenten faciliteren
Qua timing van trainingen voor docenten: Meerdere trainingen aan het begin van of midden in een lesdag, of minder vaak een training die een hele dag duurt, en dan wel levend houden in team buiten die teambrede trainingen	Trainingen aan het eind van een lesdag, of af en toe een hele dag een training zonder organiseren van wekelijks of maandelijks overleg over verloop verdere uitvoering
Bereidheid tot zelfreflectie en verandering bij docenten	Geen bereidheid tot zelfreflectie en verandering
Aanwezigheid van geschikte kartrekkers binnen de school	Afwezigheid van docenten met coachingskwaliteiten
Voldoende frequent praktisch gerichte trainingen voor zowel docenten als leerlingen	Voor docenten en leerlingen:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voor docenten: actieleergroepen en intervisie</li> <li>• Leerlingen: niet teveel lezen en praten, maar vooral doen en kort evalueren. Herhalen in steeds weer andere vormen. Mentoren trainen in situatiegebonden reageren volgens CAM-methodiek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Af en toe een losse training</li> <li>• Praten over hypothetische situaties</li> </ul>

\* Zowel ten behoeve van C&SCO-onderdelen voor docenten zelf, als ten behoeve van het uit kunnen voeren van het CAM-gedeelte.

## 2.7 Conclusies procesevaluatie C&SCO-CAM

Gedurende de drie schooljaren van de *pilot* van C&SCO-CAM is gebleken dat het programma sterk aangepast moest worden aan de beoogde doelgroep, te weten docenten en leerlingen van vmbo-scholen en één vso-school. Vooral het CAM-gedeelte, waarin conflicthanteringvaardigheden van leerlingen getraind worden, was nog in ontwikkeling. De C&SCO-CAM principes zijn als gevolg van de ontwikkelingsfase van het programma en vanwege onvoldoende begeleidingstijd op geen van de vijf scholen volledig geïmplementeerd. De mate van implementatie en de kwaliteit ervan verschilt per school. Coherentie tussen scholen in mate en vorm van uitvoering betreft de mate van programma-integriteit. Programma-integriteit is eveneens een belangrijke eis aan programma's, wil er sprake kunnen zijn van effectiviteit (bijvoorbeeld Van Yperen & Veerman, 2008; NJI, 2009). De scholen verschillen daarnaast ook in de mate van bekendheid (vooraf) met de C&SCO-principes. School C had in het verleden al trainingen gehad van APS, waardoor C&SCO-principes daar al bekend verondersteld worden. School E werkt op eigen wijze aan de coaching van docenten volgens de Natuurlijk Leren principes. Deze principes komen overeen met C&SCO-principes in ondermeer het belang dat wordt gehecht aan samenwerking tussen leerlingen en zelfsturing van leerlingen. Gezien de verschillen tussen de scholen onderling in uitgangssituatie en de verschillen in implementatie van het programma is er onvoldoende sprake van programma-integriteit. Uit de beoordelingen van het programma door deelnemende docenten kwam een gemengd beeld naar voren. De docenten waarderen het programma voor de saamhorigheid en het teamgevoel dat deelname kan oproepen. Ook het werken aan de

sociale competenties van leerlingen wordt door de meeste betrokken docenten als een welkome aanvulling gezien op het reguliere curriculum. Vooral scholen die voldoende begeleid zijn in het uitvoeren van de actieve programmaonderdelen, zoals actieleergroepen of intervisie, beoordelen het programma positief. Negatieve geluiden komen vooral voor op scholen waar sprake was van weinig training. Daardoor waren er problemen met het toepassen van geleerde principes, zowel wat betreft het C&SCO-gedeelte als ook het CAM-gedeelte. Enerzijds komt dit voort uit het ontbreken van een duidelijke handleiding, anderzijds komt dit voort uit onvoldoende training van de docenten. Ten slotte is het abstracte karakter van de CAM-lessen een knelpunt geweest in de aansluiting tussen de CAM-methodiek en de leerlingen. De makers van het programma hebben naar eigen zeggen deze knelpunten meegenomen in het schrijven van de uiteindelijke versie van het programma. Op scholen waar de uitvoering goed verliep, was sprake van een goede relatie tussen het team en het management. Ook was er sprake van een schoolleiding die de deelname aan de *pilot* faciliteerde in de vorm van voldoende tijd en geld beschikbaar stellen.<sup>14</sup> Een enthousiasmerende trainer en kartrekkers binnen scholen hing eveneens samen met een succesvolle uitvoering.

Het gebrek aan tijd voor de invoering van C&SCO-CAM heeft voor problemen gezorgd. Zo is er op een aantal *pilot*-scholen gebleken dat er onvoldoende draagvlak onder docenten was voor deelname aan het programma. Een langere aanloopperiode zou gebruikt kunnen worden om daar aan te werken. Daarnaast heeft de ontwikkelingsfase van het programma langer geduurd dan voorzien. Aanvankelijk zou het eerste jaar als opstartjaar dienen, waarin de RIPP lessen vertaald zouden worden en geïntegreerd met C&SCO. Dit verliep anders, pas na drie schooljaren was het programma uitontwikkeld.

---

<sup>14</sup> Scholen hebben een opleidingsplicht voor hun medewerkers. Daar kunnen de C&SCO-CAM-trainingen onder vallen. Die opleidingsplicht betreft echter niet meer dan twee dagen per schooljaar en C&SCO-CAM-trainingen vereisen veel meer tijd.

### 3 Monitoring van verandering van gedragsdoelen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de *pilot* C&SCO-CAM nader onderzocht. Strikt genomen is er vanwege de ontwikkelingsfase waarin het programma zich gedurende de *pilot* bevond, geen sprake van een effectstudie, maar slechts van voorlopige bevindingen met een programma in ontwikkeling. Definitieve uitspraken over de effectiviteit van het programma kunnen aan de hand van onderstaande resultaten dan ook niet worden getrokken.

Op twee van de vijf interventiescholen is C&SCO-CAM zodanig beperkt geïmplementeerd dat het weergeven van veranderingen op de gedragsdoelen geen zin heeft (zie ook tabel 11 in paragraaf 2.4). Dit zijn de scholen B en E. Er zal in dit hoofdstuk om die reden alleen van de overige drie scholen worden besproken welke ontwikkelingen in gedragsdoelen gedurende de *pilot* worden waargenomen, scholen A, C en D. In de analyses worden ook controlescholen betrokken, waar niet is deelgenomen aan C&SCO-CAM. Scholen A en D hadden elk twee controlescholen, school C heeft één controleschool. De data van de controlescholen bij A en D wordt gezamenlijk besproken, de ruwe data van deze controlescholen is daartoe samen geanalyseerd.

Op deze manier zijn er drie typen analyses verricht: (1) veranderingen over de tijd in gedragsdoelen op interventiescholen, (2) veranderingen over de tijd in gedragsdoelen op controlescholen en (3) verschillen tussen interventie- en controlescholen, getoetst op de vier meetmomenten waarop de interventie- en de controlescholen meededen.<sup>15</sup> Vanwege het grote aantal statistische toetsten wordt gewerkt met een gecorrigeerd significantieniveau.<sup>16</sup> De analyses staan gedetailleerder beschreven in paragraaf 1.3.6.

In de paragrafen 3.1 tot en met 3.3 worden de resultaten per interventieschool en bijbehorende controlescho(o)l(en) besproken, eerst voor de docentendata en vervolgens voor de leerlingdata. Alleen significante verschillen worden gerapporteerd. Bij docenten en leerlingen worden eerst ontwikkelingen over de tijd besproken en worden daarna de verschillen tussen de interventie- en controlescholen per tijdstip getoetst. In paragraaf 3.4 worden uitspraken over effectiviteit in interviews met betrokkenen besproken. De onderzoeksvragen behorend bij de effectevaluatie worden in paragraaf 3.5 beantwoord. In paragraaf 3.6 wordt de analyse van de veronderstelde werkzame mechanismen beschreven. Het hoofdstuk eindigt met conclusies over de werkzaamheid van C&SCO-CAM voor zover daar op basis van dit onderzoek iets over gezegd kan worden (paragraaf 3.7).

#### Vraagstelling

Bij een effectmeting van een interventie staan in grote lijnen de volgende vragen centraal (Rossi & Freeman, 1988; Wartna, 2005):

1 In welke mate treden de beoogde effecten op?

---

<sup>15</sup> Op de interventiescholen zijn gedurende de drie schooljaren van de pilot zes meetmomenten geweest. De controlescholen deden vanaf het tweede jaar van de pilot mee en daar zijn vier meetmomenten geweest.

<sup>16</sup> Hiertoe werd de Bonferroni-Holm's procedure (Holland & Diponzo Copenhagen, 1988) toegepast.

- 2 In hoeverre zijn eventuele effecten ook daadwerkelijk toe te schrijven aan de interventie?
- 3 Wat is de context en wat zijn de randvoorwaarden waaronder de interventie werkt?
- 4 Wat zijn de veronderstelde werkzame mechanismen in het programma die tot bedoelde (en onbedoelde) effecten leiden?
- 5 Deze vragen zijn als leidraad gebruikt bij het bespreken van de resultaten van het programma.

### 3.1 Programmadoelen school A

#### 3.1.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool A

##### Docenten

Er zijn geen significante verschillen over de tijd in gedragsdoelen bij de docenten van school A gevonden (zie tabel 16).

**Tabel 16 C&SCO-doelen bij docenten van school A en van controlescholen bij school A**

	School	T1	T2	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Betrekende leeromgeving voor en door docenten</i>							
Betrekende leeromgeving <sup>a</sup>	A	3,43 (0,67)	3,45 (0,61)	3,75 (0,48)	3,59 (0,55)	3,94 (0,53)	3,64 (0,48)
	Cs A	-	-	3,56 (0,49)	3,55 (0,45)	3,52 (0,52)	3,50 (0,52)
Docent-docentrelaties <sup>a</sup>	A	3,66 (0,49)	3,57 (0,41)	3,80 (0,43)	3,75 (0,52)	3,77 (0,36)	3,69 (0,35)
	Cs A	-	-	3,55 (0,47)	3,58 (0,47)	3,63 (0,50)	3,53 (0,55)
Rol schoolleiding <sup>a</sup>	A	-	-	3,71 (0,61)	3,72 (0,36)	3,71 (0,45)	3,63 (0,43)
	Cs A	-	-	3,99 (0,59)	3,99 (0,53)	4,03 (0,57)	3,94 (0,75)
<i>Lesorganisatie<sup>a</sup></i>							
Verantwoordelijkheid van leerlingen <sup>a</sup>	A	3,17 (0,62)	3,25 (0,69)	3,36 (0,63)	3,44 (0,62)	3,48 (0,71)	3,38 (0,72)
	Cs A	-	-	3,51 (0,73)	3,44 (0,71)	3,31 (0,74)	3,53 (0,65)
Leerlingen als mentoren <sup>a</sup>	A	2,83 (0,79)	3,03 (0,79)	2,55 (0,85)	3,19 (0,67)	2,67 (0,72)	2,72 (0,74)
	Cs A	-	-	2,48 (0,84)	2,30 (0,72)	2,44 (0,74)	2,48 (0,75)
Teveel autonomie <sup>a</sup>	A	3,42 (0,79)	3,60 (0,70)	3,75 (0,58)	3,72 (0,94)	3,54 (0,72)	3,42 (0,56)
	Cs A	-	-	3,60 (0,55)	3,66 (0,64)	3,52 (0,73)	3,63 (0,61)
Afstemming op leerlingen <sup>a</sup>	A	3,48 (0,43)	3,55 (0,56)	3,46 (0,37)	3,64 (0,50)	3,71 (0,61)	3,35 (0,51)
	Cs A	-	-	3,67 (0,60)	3,48 (0,55)	3,56 (0,69)	3,58 (0,53)

	School	T1	T2	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Conflicthantering <sup>a</sup>	A	3,38 (0,69)	3,92 (0,53)	3,56 (0,71)	4,00 (0,75)	3,73 (0,99)	3,70 (0,76)
	Cs A	-	-	3,55 (0,74)	3,61 (0,68)	3,53 (0,84)	3,51 (0,74)
Leerlingparticipatie <sup>a</sup>	A	2,62 (0,57)	2,75 (0,56)	2,58 (0,41)	2,86 (0,75)	2,75 (0,63)	2,81 (0,49)
	CsA	-	-	2,45 (0,62)	2,37 (0,55)	2,38 (0,57)	2,36 (0,65)
<i>Gevoelens van onveiligheid en geobserveerde incidenten</i>							
Gevoelens van onveiligheid <sup>b</sup>	A	1,15 (0,21)	1,07 (0,10)	1,11 (0,27)	1,13 (0,19)	1,37 (0,86)	1,07 (0,17)
	Cs A	-	-	1,06 (0,34)	1,10 (0,47)	1,16 (0,64)	1,11 (0,41)
Agressieve incidenten <sup>b</sup>	A	1,89 (0,30)	1,83 (0,39)	1,88 (0,36)	1,80 (0,37)	1,83 (0,43)	1,78 (0,38)
	Cs A	-	-	1,74 (0,37)	1,79 (0,39)	1,71 (0,38)	1,80 (0,46)
Psychosociale agressie <sup>b</sup>	A	1,88 (0,39)	1,86 (0,43)	1,97 (0,54)	1,89 (0,32)	1,70 (0,49)	1,77 (0,37)
	Cs A	-	-	1,87 (0,43)	1,86 (0,43)	1,84 (0,41)	1,87 (0,46)

Cs=controleschool, M=gemiddelde, SD=standaard deviatie.

<sup>a</sup> Deze schalen worden gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens'.

<sup>b</sup> Deze schalen slaan terug op de afgelopen 30 dagen en worden gemeten op een vier-puntsschaal lopend van 1 'nooit' tot 4 'vaak dan vier keer'.

Het aantal docenten dat per meetmoment deelnam aan de evaluatie, wordt genoemd in bijlage 3 (tabel 1 t/m 3).

## Leerlingen

Er is een aantal significante verschillen gevonden over de tijd in gedragsdoelen bij de leerlingen van school A (zie tabel 17). Dit betreft de houding van docenten, lesorganisatie door docenten, gevoelens van onveiligheid en sociaal gedrag en agressie op school. De significante ontwikkelingen op deze programmadoelen worden hieronder achtereenvolgens besproken.

**Tabel 17 C&SCO-CAM-gedragdoelen volgens leerlingen van school A en van controlescholen bij school A**

	School	T1	T2	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Houding van docenten</i>							
Positieve houding van docenten <sup>a</sup>	A	3,29 (0,86)	3,06 (1,08)	3,27 (0,84)	3,07 (0,82)	2,92 (0,83)	2,62 (0,96)
	Cs A	-	-	3,62 (0,81)	3,29 (0,88)	3,05 (0,88)	3,08 (0,93)
Negatieve houding van docenten <sup>a</sup>	A	2,31 (0,89)	2,59 (1,17)	2,30 (0,94)	2,58 (1,00)	2,59 (0,97)	2,59 (1,04)
	CsA	-	-	1,88 (0,79)	2,24 (0,93)	2,36 (0,87)	2,56 (0,99)
<i>Lesorganisatie</i>							
Te veel autonomie <sup>1a</sup>	A	2,99 (1,10)	3,08 (1,23)	2,97 (1,07)	3,19 (1,01)	3,12 (1,07)	3,40 (1,14)
	Cs A	-	-	2,96 (0,96)	3,16 (1,04)	3,37 (1,07)	3,23 (1,05)
Omgaan met pesten en ruzie <sup>a</sup>	A	2,91 (0,83)	3,01 (1,09)	2,87 (0,90)	2,85 (0,94)	2,85 (0,97)	2,83 (1,10)
	Cs A	-	-	2,89 (0,90)	2,85 (0,89)	2,83 (0,91)	2,99 (1,01)
Klassenregels maken <sup>b</sup>	A	4,16 (1,00)	4,10 (1,02)	3,70 (1,24)	4,06 (1,01)	3,69 (1,03)	3,67 (1,18)
	Cs A	-	-	3,95 (0,89)	3,75 (0,91)	3,73 (1,00)	3,76 (1,02)
Klassenregels handhaven <sup>b</sup>	A	4,24 (0,91)	4,05 (1,08)	3,92 (1,02)	3,99 (0,98)	3,93 (1,02)	3,87 (1,08)
	Cs A	-	-	4,01 (0,84)	3,98 (0,91)	4,01 (0,94)	3,97 (1,02)
<i>Gevoelens van (on)veiligheid en pesten</i>							
Veiligheid om zichzelf te zijn <sup>c</sup>	A	4,15 (0,73)	4,24 (0,88)	4,06 (0,79)	4,27 (0,71)	4,16 (0,81)	4,21 (1,00)
	Cs A	-	-	4,07 (0,78)	4,14 (0,81)	4,17 (0,86)	4,22 (0,88)
Veiligheid op locatie <sup>c</sup>	A	4,33 (0,74)	4,36 (0,94)	4,23 (0,81)	4,45 (0,70)	4,39 (0,80)	4,36 (0,93)
	Cs A	-	-	4,31 (0,71)	4,36 (0,81)	4,31 (0,84)	4,39 (0,86)
Veiligheid door schoolbeleid <sup>c</sup>	A	3,60 (1,00)	3,60 (1,12)	3,64 (0,90)	3,57 (1,10)	3,51 (1,03)	3,25 (1,15)
	Cs A	-	-	3,95 (0,82)	3,79 (0,94)	3,62 (0,91)	3,63 (1,00)
Onveiligheid door personen <sup>c</sup>	A	1,30 (0,54)	1,75 (1,31)	1,49 (0,88)	1,29 (0,53)	1,28 (0,61)	1,50 (0,93)
	Cs A	-	-	1,41 (0,69)	1,39 (0,70)	1,50 (0,90)	1,43 (0,89)
Onveiligheid door gedrag <sup>c</sup>	A	1,33 (0,53)	1,51 (0,99)	1,31 (0,64)	1,32 (0,64)	1,34 (0,67)	1,38 (0,76)
	Cs A	-	-	1,29 (0,51)	1,31 (0,53)	1,29 (0,52)	1,28 (0,63)

	School	T1	T2	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Gepest worden <sup>c</sup>	A	1,19 (0,49)	1,44 (0,90)	1,24 (0,48)	1,18 (0,42)	1,19 (0,35)	1,29 (0,61)
	Cs A	-	-	1,21 (0,34)	1,26 (0,53)	1,21 (0,48)	1,22 (0,56)
Eigen agressief gedrag <sup>c</sup>	A	1,14 (0,45)	1,28 (0,75)	1,10 (0,31)	1,15 (0,48)	1,11 (0,32)	1,16 (0,68)
	Cs A	-	-	1,15 (0,44)	1,14 (0,33)	1,19 (0,46)	1,20 (0,52)
<i>Sociaal en agressief gedrag van leerlingen</i>							
Sociaal gedrag zelf <sup>c</sup>	A	3,30 (0,68)	3,18 (0,89)	3,24 (0,82)	3,32 (0,72)	3,42 (0,64)	3,23 (0,68)
	Cs A	-	-	3,18 (0,73)	3,29 (0,73)	3,14 (0,80)	3,16 (0,86)
Sociaal gedrag anderen <sup>c</sup>	A	3,29 (0,68)	3,12 (0,85)	3,22 (0,75)	3,21 (0,75)	3,31 (0,71)	3,03 (0,88)
	CsA	-	-	3,15 (0,69)	3,27 (0,70)	3,23 (0,74)	3,25 (0,75)
Agressief gedrag zelf <sup>c</sup>	A	1,24 (0,40)	1,28 (0,52)	1,23 (0,45)	1,24 (0,37)	1,30 (0,51)	1,14 (0,29)
	Cs A	-	-	1,31 (0,60)	1,34 (0,58)	1,30 (0,55)	1,24 (0,51)
Psychosociale agressie zelf <sup>c</sup>	A	1,18 (0,35)	1,26 (0,54)	1,19 (0,55)	1,19 (0,46)	1,17 (0,41)	1,12 (0,32)
	Cs A	-	-	1,28 (0,68)	1,26 (0,52)	1,21 (0,51)	1,19 (0,52)
Wapens zelf <sup>c</sup>	A	1,07 (0,34)	1,17 (0,58)	1,10 (0,56)	1,08 (0,43)	1,03 (0,19)	1,13 (0,50)
	Cs A	-	-	1,16 (0,64)	1,10 (0,43)	1,13 (0,50)	1,13 (0,52)
Agressief gedrag anderen <sup>c</sup>	A	1,45 (0,54)	1,55 (0,78)	1,43 (0,55)	1,44 (0,68)	1,43 (0,58)	1,31 (0,48)
	Cs A	-	-	1,40 (0,53)	1,48 (0,64)	1,42 (0,57)	1,33 (0,50)
Psychosociale agressie anderen <sup>c</sup>	A	1,42 (0,55)	1,57 (0,81)	1,39 (0,60)	1,45 (0,66)	1,44 (0,65)	1,37 (0,67)
	Cs A	-	-	1,42 (0,68)	1,46 (0,68)	1,37 (0,58)	1,34 (0,59)
Wapens anderen <sup>c</sup>	A	1,05 (0,24)	1,17 (0,55)	1,07 (0,37)	1,12 (0,50)	1,01 (0,06)	1,14 (0,54)
	Cs A	-	-	1,08 (0,47)	1,10 (0,45)	1,11 (0,47)	1,10 (0,38)

Cs=controleschool, M=gemiddelde, SD=standaard deviatie.

<sup>a</sup> Dit is gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens'.

<sup>b</sup> Dit is gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'alleen leerlingen' tot 5 'alleen docenten'.

<sup>c</sup> Dit is gemeten op een vier-puntsschaal lopend van 1 'nooit' tot 4 'vaker dan vier keer'.

Het aantal leerlingen dat per meetmoment deelnam aan de evaluatie wordt genoemd in bijlage 4( tabel 1 t/m3).

### *Houding van docenten*

De mate waarin leerlingen van school A een *positieve houding van docenten* onderschrijven, neemt af van t1 naar t2 ( $z=-3,58$ ;  $p=0,00$ ). Ook op t3 is het verschil met t1 nog significant ( $z=-4,02$ ;  $p=0,00$ ). Op t3 stijgt het gemiddelde wel ten

opzichte van t2 ( $z=-2,99$ ;  $p=0,003$ ), maar neemt vervolgens weer elke afname af. Op t4, t5 en t6 is de waardering van *positieve houding van docenten* significant lager dan op t3 (respectievelijk  $z=-3,43$ ;  $p=0,001$ ;  $z=-4,54$ ;  $p=0,00$  en  $z=-4,62$ ;  $p=0,00$ ). Op t6 was de daling in waardering van *positieve houding van docenten* gedaald ten opzichte van t4 en t5 (respectievelijk  $z=-3,34$ ;  $p=0,001$  en  $z=-2,79$ ;  $p=0,005$ ). *Negatieve houding van docenten* is door leerlingen van school A op t3 sterker weerlegd dan op t5 en t6 (respectievelijk  $z=-3,43$ ;  $p=0,001$ ;  $z=-3,00$ ;  $p=0,003$ ). Het gemiddelde van leerlingen op controlescholen schuift ook meer op van niet mee eens naar neutraal, van t3 naar t4, t5 en t6 (respectievelijk  $z=-6,69$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-8,45$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-10,05$ ;  $p=0,00$ ), van t4 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-3,35$ ;  $p=0,001$ ;  $z=5,77$ ;  $p=0,00$ ) en van t5 naar t6 ( $z=-3,41$ ;  $p=0,001$ ).

#### *Lesorganisatie door docenten*

De mate waarin volgens leerlingen van school A ruimte in de les is voor *teveel autonomie*, is toegenomen van t3 naar t6 ( $z=-3,02$ ;  $p=0,003$ ). Op school A is een toename te zien van de mate waarin docenten verantwoordelijk zijn voor *het maken van de regels* van t3 naar t4 ( $z=-3,34$ ;  $p=0,001$ ). Op school A is een toename te zien van de mate waarin docenten verantwoordelijk zijn voor *het maken van de regels* van t3 naar t4 ( $z=-3,34$ ;  $p=0,001$ ).

### **Sociaal en agressief gedrag van leerlingen**

De prevalentie van *sociaal gedrag van respondenten zelf en anderen* wordt redelijk positief geschat op school A (tabel 20). Agressief gedrag komt duidelijk minder voor. Op school A is de afname in *agressief gedrag zelf* significant van t6 ten opzichte van t5 ( $z=-3,35$ ;  $p=0,001$ ). De afname van *agressief gedrag anderen*, zoals gerapporteerd door leerlingen van school A, is significant van t4 ten opzichte van t1 ( $z=-2,71$ ;  $p=0,007$ ) en van t6 ten opzichte van t4 ( $z=-2,73$ ;  $p=0,006$ ).

#### 3.1.2 *Veranderingen in programmadoelen controlescholen bij school A*

### **Docenten**

Er zijn geen significante veranderingen over de tijd in gedragsdoelen bij de docenten van de controlescholen bij school A (zie tabel 16).

### **Leerlingen**

#### *Houding van docenten*

Ook op controlescholen laten leerlingen een afname zien in de mate waarin volgens hen sprake is van een *positieve houding van docenten* (zie tabel 17). Dit neemt af van t3 naar t4, t5 en t6 (respectievelijk  $z=-6,96$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-9,63$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-8,10$ ;  $p=0,00$ ), en van t4 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-5,35$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-4,09$ ;  $p=0,00$ ). Het gemiddelde van leerlingen op controlescholen ten aanzien van *negatieve houding van docenten* schuift meer op van niet mee eens naar neutraal, van t3 naar t4, t5 en t6 (respectievelijk  $z=-6,69$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-8,45$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-10,05$ ;  $p=0,00$ ), van t4 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-3,35$ ;  $p=0,001$ ;  $z=5,77$ ;  $p=0,00$ ) en van t5 naar t6 ( $z=-3,41$ ;  $p=0,001$ ).

#### *Lesorganisatie*

Volgens leerlingen van de controlescholen neemt de mate waarin sprake is van *te veel autonomie* in de les toe van t3 naar t4, t5 en t6 (respectievelijk  $z=-2,64$ ;  $p=0,008$ ;  $z=-5,28$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-2,99$ ;  $p=0,003$ ) en neemt af van t4 naar t5 ( $z=-3,91$ ;  $p=0,00$ ). Leerlingen van de controlescholen zijn het minder oneens met uitspraken over vormen van conflicthantering van t5 naar t6 ( $z=-2,69$ ;  $p=0,007$ ). Het *maken en handhaven van klassenregels* valt volgens leerlingen van de controle-



scholen voornamelijk onder verantwoordelijkheid van docenten. Op de controlescholen is een toename te zien van de mate waarin leerlingen erbij betrokken worden van t3 naar t4 ( $z=-3,45$ ;  $p=0,001$ ).

#### *Gevoelens van (on)veiligheid en pesten*

Tabel 18 laat zien dat gevoelens van veiligheid prevaleren onder leerlingen van de controlescholen.

#### *Sociaal en agressief gedrag van leerlingen*

Leerlingen van controlescholen rapporteren minder *agressief gedrag van anderen* op t6 ten opzichte van t3, t4, en t5 (respectievelijk  $z=-3,34$ ;  $p=0,001$ ;  $z=-5,11$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,72$ ;  $p=0,00$ ). *Psychosociale agressie anderen* neemt ook iets van t4 naar t5 ( $z=-2,61$ ;  $p=0,009$ ) en van t4 naar t6 ( $z=-3,42$ ;  $p=0,001$ ). *Eigen agressief gedrag* neemt eveneens iets af van t4 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-3,26$ ;  $p=0,001$ ;  $z=-3,87$ ;  $p=0,00$ ). *Eigen psychosociale agressie* is op de controlescholen eveneens afgenomen van t4 naar t6 ( $z=-3,46$ ;  $p=0,001$ ).

### 3.1.3 *Verschillen tussen interventieschool en controlescholen (school A)*

#### **Docenten**

Er zijn slechts twee significante verschillen gevonden tussen docenten van school A en de controlescholen (zie tabel 16). Op t5 zijn docenten van school A positiever over de mate waarin sprake is van een *betrekkende, bewuste leeromgeving* dan docenten van de controlescholen (Mann-Whitney  $U=136$ ,  $p=0,012$ ). Op t4 staan docenten op school A positiever tegenover *leerlingen als mentoren* voor elkaar dan docenten van de controlescholen (Mann-Whitney  $U=96$ ;  $p<0,01$ ).

#### **Leerlingen**

Er is een aantal (onverwachte) verschillen gevonden tussen leerlingen van school A en van de controlescholen (zie tabel 17).

#### *Houding van docenten*

Op t3, t4 en t6 vinden leerlingen op de controlescholen in sterkere mate dan op school A dat er sprake is van een *positieve houding van docenten* (respectievelijk Mann-Whitney  $U=18.535,5$ ;  $p=0,00$ ; Mann-Whitney  $U=17.102$ ;  $p=0,008$ ; Mann-Whitney  $U=8.247$ ;  $p=0,00$ ). Vergeleken met leerlingen van school A vinden leerlingen van de controlescholen in mindere mate dat er sprake is van een *negatieve houding van docenten* in november 2008 en mei 2009 (Mann-Whitney  $U=17.613,5$ ;  $p=0,00$ ; Mann-Whitney  $U=16.420,5$ ;  $p=0,001$ ).

#### *Lesorganisatie*

Op t4 is onder leerlingen van de controlescholen vaker sprake van het *maken van klassenregels* door leerlingen en docenten dan op school A (waar dit meer bij docenten ligt) (Mann-Whitney  $U=16.254$ ;  $p=0,00$ ).

#### *Gevoelens van (on)veiligheid en pesten*

Ten opzichte van leerlingen van school A scoren leerlingen van de controlescholen hoger op *veiligheid door schoolbeleid* op t3 (Mann-Whitney  $U=18.870$ ;  $p=0,00$ ) en t6 (Mann-Whitney  $U=9.189,5$ ;  $p=0,016$ ). In mei 2009 rapporteren leerlingen van school A minder vaak *gepest worden* dan leerlingen van de controlescholen (respectievelijk Mann-Whitney  $U=17.298,5$ ;  $p=0,005$ ). Op t5 rapporteren leerlingen van school A minder vaak *eigen agressief gedrag*, in vergelijking met leerlingen van de controlescholen (Mann-Whitney  $U=11.120,5$ ;  $p=0,011$ ).

### 3.1.4 Samenvatting van de resultaten op school A

Op school A zijn bij docenten de meeste C&SCO-doelen al vanaf het begin van de *pilot* redelijk goed gehaald (bijvoorbeeld de mate waarin sprake is van een *betrekkende leeromgeving*). Dit geldt echter ook voor docenten van de controlescholen. Docenten laten geen ontwikkelingen in de gedragsdoelen over de tijd zien. C&SCO-doelen zoals het bevorderen van *leerlingparticipatie* en *leerlingen als mentoren* van elkaar zijn onvoldoende bereikt. Er zijn kleine gewenste effecten te zien, zoals bij docenten van school A die in de meting van november 2009 (t5) positiever zijn dan docenten op de controlescholen over de mate waarin sprake is van een *betrekkende leeromgeving* en in mei 2009 (t4) over *leerlingen als mentoren* voor elkaar laten werken.

Ook bij leerlingen van school A en de controlescholen zijn de meeste C&SCO-CAM doelen al redelijk goed gehaald. Op school A zouden een aantal programmadoelen nog wel verbetering behoeven, zoals *omgaan met pesten en ruzie* en het *maken en handhaven van klassenregels* door zowel docenten als leerlingen. Onder leerlingen van school A zijn een aantal gewenste effecten te zien, bijvoorbeeld op *gevoelens van veiligheid*, maar die zijn ook te zien op de controlescholen. Op school A is op een enkel tijdstip wel een uniek effect te zien, namelijk een lagere prevalentie van *gepest worden* en *eigen agressief gedrag* dan op de controlescholen. Ook zijn er onverwachte verschillen tussen leerlingen van school A en de controlescholen, zoals minder onderschrijving van een *positieve houding van docenten* door leerlingen van school A, en een sterkere weerlegging van een *negatieve houding van docenten* door leerlingen van de controlescholen. Ook is op de controlescholen een sterkere afname te zien van verschillende vormen van agressief gedrag dan op school A.

## 3.2 Programmadoelen school C

Zoals vermeld in paragraaf 2.6 deed school C pas mee vanaf het tweede schooljaar van de *pilot* (2008-2009). Trainingen voor docenten waren uitsluitend gericht op CAM. Er werd niet meer expliciet gewerkt aan C&SCO-aspecten, omdat C&SCO al eerder was ingevoerd op deze school. C&SCO-doelen onder docenten worden wel gerapporteerd. CAM is op deze school goed ingevoerd (zie paragraaf 2.4).

### 3.2.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool C

#### **Docenten**

Er zijn geen significante verschillen over de tijd in gedragsdoelen bij de docenten van school C gevonden (zie tabel 18).

**Tabel 18 C&SCO-doelen bij docenten van school C en van de controleschool bij school C**

	School	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Betrekkenle leeromgeving voor en door docenten</i>					
Betrekkenle leeromgeving <sup>a</sup>	C	3,78 (0,55)	3,83 (0,39)	3,69 (0,42)	3,62 (0,49)
	Cs C	3,36 (0,41)	3,37 (0,32)	3,58 (0,42)	3,68 (0,36)
Docent-docentrelaties <sup>a</sup>	C	3,86 (0,43)	3,87 (0,39)	3,78 (3,68)	3,68 (0,42)
	Cs C	3,55 (0,40)	3,46 (0,46)	3,71 (0,31)	3,73 (0,31)
Rol schoolleiding <sup>a</sup>	C	4,10 (0,44)	4,15 (0,33)	4,07 (0,49)	3,89 (0,45)
	Cs C	3,79 (0,90)	3,67 (0,66)	4,07 (0,37)	4,17 (0,44)
<i>Lesorganisatie</i>					
Verantwoordelijkheid van leerlingen <sup>a</sup>	C	3,63 (0,68)	3,74 (0,58)	3,76 (0,59)	3,67 (0,65)
	Cs C	3,51 (0,66)	3,69 (0,57)	3,58 (0,57)	3,81 (0,53)
Leerlingen als mentoren <sup>a</sup>	C	2,86 (0,73)	2,92 (0,67)	2,81 (0,85)	2,72 (0,72)
	Cs C	2,49 (0,61)	2,70 (0,65)	2,42 (0,60)	2,72 (0,66)
Teveel autonomie <sup>a</sup>	C	3,44 (0,81)	4,13 (0,65)	3,76 (0,68)	3,61 (0,75)
	Cs C	3,79 (0,61)	3,89 (0,65)	3,77 (0,62)	3,46 (0,62)
Afstemming op leerlingen <sup>a</sup>	C	3,69 (0,57)	3,95 (0,52)	3,72 (0,45)	3,61 (0,46)
	Cs C	3,47 (0,37)	3,50 (0,38)	3,52 (0,38)	3,65 (0,36)
Conflicthantering <sup>a</sup>	C	3,61 (0,53)	3,96 (0,45)	3,76 (0,47)	3,89 (0,56)
	Cs C	3,80 (0,46)	3,78 (0,76)	3,62 (0,84)	3,83 (0,63)
Leerlingparticipatie <sup>a</sup>	C	2,57 (0,62)	2,57 (0,53)	2,38 (0,55)	2,49 (0,52)
	Cs C	2,33 (0,61)	2,60 (0,74)	2,41 (0,60)	2,47 (0,70)
<i>Gevoelens van onveiligheid en geobserveerde incidenten</i>					
Gevoelens van onveiligheid <sup>b</sup>	C	1,15 (0,61)	1,17 (0,67)	1,03 (0,09)	1,03 (0,10)
	Cs C	1,01 (0,03)	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)
Agressieve incidenten <sup>b</sup>	C	2,04 (0,49)	1,95 (0,39)	2,01 (0,49)	1,89 (0,47)
	Cs C	1,65 (0,31)	1,57 (0,23)	1,63 (0,14)	1,55 (0,33)
Psychosociale agressie <sup>b</sup>	C	2,13 (0,49)	1,99 (1,73)	1,95 (0,51)	1,95 (0,44)
	Cs C	1,86 (0,29)	1,73 (0,33)	1,77 (0,41)	1,83 (0,40)

Cs=controleschool, M=gemiddelde, SD=standaard deviatie.

<sup>a</sup> Deze schalen worden gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens'.

<sup>b</sup> Deze schalen slaan terug op de afgelopen 30 dagen en worden gemeten op een vier-puntsschaal lopend van 1 'nooit' tot 4 'vaker dan vier keer'.

Het aantal docenten dat per meetmoment deelnam aan de evaluatie wordt genoemd in bijlage 3 (tabel 1 t/m 3).

## Leerlingen

Er is een aantal significante veranderingen gevonden over de tijd in de gedragsdoelen bij de leerlingen van school C (zie tabel 19). Dit betreft de houding van docenten, gevoelens van (on)veiligheid en pesten, en sociaal gedrag en agressie op school.

**Tabel 19 C&SCO-CAM gedragsdoelen volgens leerlingen van school C en van de controleschool bij school C**

	School	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Houding van docenten</i>					
Positieve houding van docenten <sup>a</sup>	C	3,33 (0,88)	3,17 (0,98)	3,15 (0,96)	3,12 (0,94)
	Cs C	3,56 (0,77)	3,44 (0,95)	3,58 (1,02)	3,17 (0,95)
Negatieve houding van docenten <sup>a</sup>	C	1,94 (0,79)	2,43 (1,10)	2,19 (0,93)	2,43 (0,92)
	CsC	1,87 (0,77)	2,16 (1,10)	1,98 (0,97)	2,25 (1,00)
<i>Lesorganisatie</i>					
Teveel autonomie <sup>a</sup>	C	3,15 (1,04)	3,33 (1,16)	3,46 (1,14)	3,25 (1,09)
	Cs C	2,81 (0,97)	3,09 (1,08)	2,98 (1,01)	2,72 (1,01)
Omgaan met pesten en ruzie <sup>a</sup>	C	2,66 (0,78)	2,62 (0,89)	2,55 (0,88)	2,72 (0,91)
	Cs C	2,67 (0,91)	2,61 (0,93)	2,91 (1,08)	2,76 (1,18)
Klassenregels maken <sup>b</sup>	C	3,83 (1,09)	3,91 (1,10)	3,87 (1,12)	3,91 (1,02)
	Cs C	4,07 (0,86)	4,16 (0,79)	3,84 (0,94)	3,79 (0,96)
Klassenregels handhaven <sup>b</sup>	C	3,77 (1,14)	3,77 (1,05)	3,87 (1,02)	4,03 (0,99)
	Cs C	4,06 (0,88)	4,13 (0,87)	3,90 (1,10)	3,85 (1,02)
<i>Gevoelens van (on)veiligheid en pesten</i>					
Veiligheid om zichzelf te zijn <sup>a</sup>	C	3,83 (0,91)	3,96 (0,80)	4,09 (0,81)	4,40 (0,69)
	Cs C	3,91 (0,85)	3,88 (0,92)	4,17 (0,81)	4,08 (0,90)
Veiligheid op locatie <sup>a</sup>	C	3,98 (0,88)	4,16 (0,84)	4,25 (0,88)	4,39 (0,87)
	Cs C	3,87 (0,89)	4,05 (0,92)	4,38 (0,87)	4,26 (0,99)
Veiligheid door schoolbeleid <sup>a</sup>	C	3,69 (0,92)	3,72 (1,02)	3,58 (1,11)	3,73 (1,01)
	Cs C	3,69 (0,90)	3,85 (0,87)	3,98 (0,93)	3,59 (1,24)
Onveiligheid door personen <sup>a</sup>	C	1,59 (0,74)	1,58 (0,90)	1,42 (0,76)	1,42 (0,82)
	Cs C	1,71 (0,90)	1,63 (0,83)	1,43 (0,91)	1,45 (0,90)
Onveiligheid door gedrag <sup>a</sup>	C	1,50 (0,76)	1,39 (0,67)	1,28 (0,50)	1,32 (0,67)
	Cs C	1,56 (0,82)	1,49 (0,70)	1,31 (0,72)	1,40 (0,85)
Gepest worden <sup>a</sup>	C	1,35 (0,60)	1,31 (0,54)	1,29 (0,57)	1,26 (0,61)
	Cs C	1,32 (0,56)	1,33 (0,47)	1,31 (0,77)	1,39 (0,85)
Eigen agressief gedrag <sup>a</sup>	C	1,18 (0,37)	1,24 (0,52)	1,26 (0,61)	1,23 (0,62)
	Cs C	1,24 (0,43)	1,20 (0,27)	1,25 (0,75)	1,32 (0,69)
<i>Sociaal en agressief gedrag van leerlingen</i>					
Sociaal gedrag zelf <sup>c</sup>	C	2,81 (0,81)	3,11 (0,95)	2,92 (0,93)	2,87 (0,85)
	Cs C	3,20 (0,75)	3,19 (0,73)	3,15 (0,85)	3,10 (0,95)
Sociaal gedrag anderen <sup>c</sup>	C	2,82 (0,91)	3,10 (0,90)	3,01 (0,83)	3,07 (0,77)
	Cs C	3,16 (0,75)	2,99 (0,84)	3,04 (0,94)	3,11 (0,89)
Agressief gedrag zelf <sup>c</sup>	C	1,34 (0,62)	1,46 (0,88)	1,32 (0,45)	1,28 (0,58)
	Cs C	1,48 (0,72)	1,34 (0,53)	1,16 (0,42)	1,25 (0,40)
Psychosociale agressie zelf <sup>c</sup>	C	1,34 (0,70)	1,39 (0,92)	1,23 (0,44)	1,19 (0,56)
	Cs C	1,44 (0,77)	1,28 (0,65)	1,10 (0,37)	1,22 (0,42)
Wapens zelf <sup>c</sup>	C	1,33 (0,86)	1,34 (0,96)	1,14 (0,46)	1,21 (0,64)
	Cs C	1,13 (0,60)	1,03 (0,16)	1,11 (0,50)	1,18 (0,56)
Agressief gedrag anderen <sup>c</sup>	C	1,42 (0,49)	1,60 (0,96)	1,39 (0,53)	1,25 (0,59)
	Cs C	1,60 (0,76)	1,64 (0,75)	1,33 (0,58)	1,42 (0,66)
Psychosociale agressie anderen <sup>c</sup>	C	1,56 (0,78)	1,57 (0,98)	1,38 (0,60)	1,28 (0,64)
	Cs C	1,64 (0,88)	1,68 (0,82)	1,29 (0,60)	1,29 (0,54)
Wapens anderen <sup>c</sup>	C	1,14 (0,54)	1,28 (0,92)	1,08 (0,36)	1,16 (0,56)
	Cs C	1,05 (0,30)	1,05 (0,22)	1,13 (0,59)	1,20 (0,53)

Cs C=controleschool C, M=gemiddelde, SD=standaarddeviatie

<sup>a</sup> Dit is gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 5 'helemaal mee eens'.

<sup>b</sup> Dit is gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'alleen leerlingen' tot 5 'alleen docenten'.

<sup>c</sup> Deze schalen slaan terug op de afgelopen 30 dagen en worden gemeten op een vier-puntsschaal lopend van 1 'nooit' tot 4 'vaker dan vier keer'.

Het aantal leerlingen dat per meetmoment deelnam aan de evaluatie wordt genoemd in bijlage 4.

#### *Houding van docenten*

Leerlingen van school C geven minder weerlegging van uitspraken over *negatieve houding van docenten* van t3 naar t4, t5 en t6 ( $z=-3,90$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-2,43$ ;  $p=0,015$ ;  $z=-4,38$ ;  $p=0,00$ ), evenals van t5 naar t6 ( $z=2,10$ ;  $p=0,036$ ).

#### *Gevoelens van (on)veiligheid en pesten*

Gevoelens van *veiligheid om zichzelf te zijn* nemen toe onder leerlingen van school C van t3 naar t5 en t6 ( $z=-2,94$ ;  $p=0,003$ ;  $z=-5,31$ ;  $p=0,00$ ) en van t4 naar t5 ( $z=-3,68$ ;  $p=0,00$ ), van t4 en t5 naar t6 ( $z=-4,36$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,91$ ;  $p=0,00$ ). Gevoelens van veiligheid op verschillende plekken in en om de school (*veiligheid op locatie*) nemen toe bij leerlingen van school C van t3 naar t5 en t6 ( $z=-3,52$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,85$ ;  $p=0,00$ ) en van t4 naar t6 ( $z=-3,13$ ;  $p=0,002$ ). Gevoelens van *onveiligheid door personen* nemen op school C af van t3 naar t5 en t6 ( $z=-2,73$ ;  $p=0,006$ ;  $z=-2,89$ ;  $p=0,004$ ). Gevoelens van *onveiligheid door gedrag* nemen af op school C van t3 naar t5 en t6 ( $z=-2,28$ ;  $p=0,005$ ;  $-2,61$ ;  $p=0,009$ ) en van t4 naar t5 ( $z=-2,83$ ;  $p=0,005$ ). *Gepest worden* neemt af van t3 naar t6 ( $z=-3,46$ ;  $p=0,001$ ).

#### *Sociaal gedrag en agressie op school*

Op school C neemt de rapportage van *eigen sociaal gedrag* toe van t3 naar t4 ( $z=-2,74$ ;  $p=0,006$ ). Ook de rapportage van *sociaal gedrag anderen* neemt toe van t3 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-2,71$ ;  $p=0,007$ ;  $z=-2,59$ ;  $p=0,01$ ). *Psychosociale agressie zelf* neemt af van t3 naar t5 ( $z=-3,31$ ;  $p=0,001$ ). *Agressief gedrag anderen* neemt op school C af van t3, t4 en t5 naar t6 (respectievelijk  $z=-3,99$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,58$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,19$ ;  $p=0,001$ ). *Psychosociale agressie anderen* wordt op school C minder gerapporteerd van t3, t4 en t5 naar t6 (respectievelijk  $z=-3,86$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-2,36$ ;  $p=0,018$ ;  $z=-2,46$ ;  $p=0,014$ ).

### 3.2.2 Veranderingen in programmadoelen controleschool bij school C

#### **Docenten**

Er zijn geen significante verschillen over de tijd in gedragsdoelen bij de docenten van de controleschool bij school C gevonden (zie tabel 18).

#### **Leerlingen**

##### *Houding van docenten*

Op t6 zijn leerlingen van de controleschool minder positief over *positieve houding van docenten* dan op t3 en t5 (respectievelijk  $z=-3,21$ ;  $p=0,001$ ;  $z=-2,59$ ;  $p=0,010$ ; zie tabel 19). Leerlingen van de controleschool geven minder weerlegging van uitspraken over *negatieve houding van docenten* van t3 naar t4 en t6 (respectievelijk  $z=-2,88$ ;  $p=0,004$ ;  $z=-2,75$ ;  $p=0,006$ ).

##### *Lesorganisatie door docenten*

Leerlingen van de controleschool geven minder weerlegging van *te veel autonomie* van t3 naar t4 ( $z=-2,65$ ;  $p=0,008$ ).

##### *Gevoelens van (on)veiligheid en pesten*

Bij leerlingen van de controleschool nemen gevoelens van *veiligheid om zichzelf te zijn* toe van t3 naar t5 ( $z=-2,38$ ;  $=0,017$ ) en van t4 naar t5 en t6 (respectievelijk  $z=-2,41$ ;  $p=0,016$ ;  $z=-2,71$ ;  $=0,007$ ). Ook nemen gevoelens van veiligheid op verschillende plekken in en om de school (*veiligheid op locatie*) toe van t3 naar t4, t5 en t6 (respectievelijk  $z=-2,38$ ;  $p=0,017$ ;  $z=-5,05$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,31$ ;  $p=0,001$ ) en van t4 naar t5 en t6 ( $z=-3,17$ ;  $p=0,002$ ;  $z=-2,39$ ;  $p=0,017$ ). Op de controle-

school nemen gevoelens van *onveiligheid door personen* af van t3 naar t5 en t6 ( $z=-2,80$ ;  $p=0,005$ ;  $z=-2,41$ ;  $p=0,016$ ) van t4 naar t5 en t6 ( $z=-2,11$ ;  $p=0,035$ ;  $-2,55$ ;  $p=0,01$ ). Gevoelens van *onveiligheid door gedrag* nemen af van t3 naar t5 ( $z=-2,83$ ;  $p=0,005$ ).

#### *Sociaal gedrag en agressie op school*

Op de controleschool neemt *eigen agressief gedrag* af van t3 naar t4 en t5 ( $z=-2,08$ ;  $p=0,037$ ;  $z=-3,54$ ;  $p=0,00$ ) en van t4 naar t5 ( $z=-3,19$ ;  $p=0,001$ ). Van t5 naar t6 neemt dit weer toe ( $z=-2,21$ ;  $p=0,027$ ). Op de controleschool neemt *agressief gedrag anderen* af van t3 en t4 naar t5 ( $z=-2,62$ ;  $p=0,009$ ;  $z=-3,81$ ;  $p=0,00$ ). Ook op de controleschool neemt *psychosociale agressie anderen* af van t3 en t4 naar t5 (respectievelijk  $z=-3,50$ ;  $p=0,00$ ;  $z=-3,98$ ;  $p=0,00$ ) en van t3 en t4 naar t6 (respectievelijk  $z=-2,61$ ;  $p=0,009$ ;  $z=-3,08$ ;  $p=0,002$ ).

### 3.2.3 Verschillen tussen interventieschool en controleschool (school C)

#### **Docenten**

Er is zowel een verwacht als een onverwacht verschil gevonden tussen rapportages door docenten van school C en de bijbehorende controleschool (zie tabel 18). Op t3 en t4 zijn docenten van school C positiever over *betrekkende leeromgeving* dan docenten van de controleschool (respectievelijk Mann-Whitney  $U=110$ ;  $p=0,012$ ; Mann-Whitney  $U=33,50$ ;  $p=0,006$ ). Een onverwacht verschil is te zien op t5, waar docenten van school C meer *agressieve incidenten* rapporteren dan op de controleschool (Mann-Whitney  $U=31,5$ ;  $p=0,005$ ).

#### **Leerlingen**

Er zijn een paar significante verschillen tussen de leerlingen van de interventieschool en de controleschool (zie tabel 19).

#### *Houding van docenten*

Op t5 rapporteren leerlingen van de controleschool een meer *positieve houding van docenten* dan leerlingen van school C (Mann-Whitney  $U=3904,5$ ;  $p=0,001$ ). Leerlingen van school C rapporteren meer *teveel autonomie* dan leerlingen van de controleschool op t3, t5 en t6 (respectievelijk Mann-Whitney  $U=4336$ ;  $p=0,012$ ; Mann-Whitney  $U=3918$ ;  $p=0,002$ ; Mann-Whitney  $U=2420,5$ ;  $p=0,002$ ). Op t5 rapporteren leerlingen van de controleschool meer gevoelens van *veiligheid door schoolbeleid* dan leerlingen van school C (Mann-Whitney- $U=3845,5$ ;  $p=0,001$ ). Tabel 25 laat zien dat leerlingen van de controleschool op t3 meer *sociaal gedrag zelf* rapporteren (Mann-Whitney  $U=3939,5$ ;  $p=0,00$ ) evenals meer *sociaal gedrag anderen* (Mann-Whitney  $U=4122,5$ ;  $p=0,001$ ).

*Agressief gedrag zelf* wordt op t5 iets vaker gerapporteerd door leerlingen van school C vergeleken met de controleschool (Mann-Whitney  $U=3846,5$ ;  $p=0,001$ ), evenals *psychosociale agressie zelf* (Mann-Whitney  $U=3834,5$ ;  $p=0,001$ ).

Zelf wapens meenemen en er mee dreigen (*wapen zelf*) wordt op t4 vaker gerapporteerd door leerlingen van school C vergeleken met leerlingen van de controleschool (Mann-Whitney  $U=4503,5$ ;  $p=0,006$ ). Op t6 rapporteren leerlingen van de controleschool meer *agressief gedrag van anderen* dan leerlingen van school C (Mann-Whitney  $U=2370,0$ ;  $p=0,001$ ).

### 3.2.4 Samenvatting van de uitkomsten op school C

Docenten op school C hebben op de gedragsdoelen geen ontwikkelingen over tijd laten zien en geen systematische verschillen met de controleschool. De C&SCO-

gerelateerde doelen zoals een betrekken- de, bewuste leeromgeving en een les-organisatie conform C&SCO-principes zijn redelijk goed gehaald gedurende de *pilot*. Op school C was een aantal jaren geleden al gewerkt met een sterk op C&SCO lijkend programma (Zevenblad, zie paragraaf 1.2.1). Alleen de maten *leerlingen als mentoren voor elkaar* en *leerlingenparticipatie* zijn onvoldoende gehaald en niet verbeterd gedurende de *pilot*.

Leerlingen op school C laten geen ontwikkelingen zien op de gedragsdoelen horend bij de *houding van docenten* en de *lesorganisatie door docenten*. Leerlingen van school C scoren nog vrij laag op *omgaan met conflicten*, ook aan het eind van de *pilot*. De *baserate* van agressief gedrag is erg laag op beide scholen. Sociaal gedrag komt duidelijk meer voor. Daarnaast laten leerlingen van school C en de controleschool een aantal verwachte en een aantal onverwachte verschillen zien. *Gepest worden* neemt af op school C tussen november 2008 en mei 2010. Onverwachte verschillen zijn ook gevonden. Gevoelens van *veiligheid door schoolbeleid* zijn in november 2009 sterker op de controleschool dan op school C. Leerlingen van school C zijn positiever over de mate waarin er ruimte is voor *teveel autonomie* van leerlingen in de les. Op de controleschool is er een toename in te zien bij leerlingen. Leerlingen van controlescholen rapporteren meer *sociaal gedrag van zichzelf en anderen*. Op school C is wel een aantal keer een toename te zien in beide maten. Er is nog een onverwacht verschil gevonden tussen leerlingen van school C en de controleschool in de vorm van meer *agressief gedrag zelf*, *psychosociale agressie zelf* en zelf wapens meenemen (*wapen zelf*) op school C. Op de controleschool wordt in mei 2010 wel meer *agressief gedrag van anderen* gerapporteerd dan op school C. Tegelijkertijd laten beide scholen daarin een afname zien sinds mei 2009. *Psychosociale agressie anderen* daalt op beide scholen.

### 3.3 Programmadoelen school D

Van school D is geen leerlingendata beschikbaar. Na het eerste schooljaar van de pilot viel één locatie uit, waardoor het aantal leerlingen te klein werd voor kwantitatieve analyses (zie paragraaf 2.6). In deze paragraaf worden dan ook alleen uitkomsten bij docenten beschreven.

#### 3.3.1 Veranderingen in programmadoelen interventieschool D

##### Docenten

Er zijn geen significante verschillen over de tijd in gedragsdoelen bij de docenten van school D (zie tabel 20).

**Tabel 20 C&SCO-doelen bij docenten van school D en van controlescholen bij school D**

	School	T1	T2	T3	T4	T5	T6
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<i>Betrekkenle leeromgeving voor en door docenten</i>							
Betrekkenle, bewuste leeromgeving <sup>a</sup>	D	4,17 (0,39)	4,21 (0,45)	4,13 (0,38)	4,33 (0,29)	4,18 (0,51)	4,20 (0,48)
	Cs D			3,45 (0,56)	3,68 (0,54)	3,96 (0,56)	3,53 (0,70)
Docent-docentrelaties <sup>a</sup>	D	4,15 (0,54)	4,31 (0,52)	4,44 (0,25)	4,49 (0,44)	4,42 (0,32)	4,43 (0,38)
	Cs D			3,24 (0,90)	3,41 (0,76)	3,57 (0,72)	3,32 (0,74)
Rol schoolleiding <sup>a</sup>	D			4,38 (0,48)	4,39 (0,42)	3,71 (0,84)	4,22 (0,51)
	Cs D			3,46 (1,10)	3,60 (0,93)	3,67 (0,97)	3,77 (0,73)
<i>Lesorganisatie</i>							
Verantwoordelijkheid van leerlingen <sup>a</sup>	D	3,28 (0,50)	3,26 (0,63)	3,48 (0,61)	3,72 (0,89)	3,50 (0,86)	3,22 (0,92)
	Cs D			3,88 (0,64)	3,88 (0,65)	3,89 (0,56)	3,88 (0,56)
Leerlingen als mentor <sup>a</sup>	D	2,45 (0,81)	2,33 (0,73)	2,25 (0,92)	2,56 (0,91)	2,74 (1,06)	2,59 (1,14)
	Cs D			2,57 (0,98)	2,93 (1,15)	2,50 (1,00)	2,76 (0,94)
Te veel autonomie <sup>a</sup>	D	3,38 (0,74)	3,47 (0,64)	3,42 (0,76)	3,94 (0,30)	3,69 (0,78)	3,56 (0,81)
	Cs D			3,82 (0,54)	4,03 (0,60)	3,69 (0,69)	3,93 (0,78)
Afstemming op leerlingen <sup>a</sup>	D	3,75 (0,55)	3,82 (0,44)	3,90 (0,55)	3,94 (0,30)	4,08 (0,56)	4,00 (0,48)
	Cs D			4,03 (0,65)	4,11 (0,52)	3,94 (0,63)	4,02 (0,60)
Conflicthantering <sup>a</sup>	D	3,29 (0,85)	3,23 (0,65)	3,70 (0,75)	3,93 (0,69)	3,38 (0,87)	3,56 (0,73)
	Cs D			3,67 (0,41)	3,82 (0,82)	4,04 (0,67)	3,84 (0,71)
Leerlingparticipatie <sup>a</sup>	D	2,35 (0,55)	2,17 (0,51)	2,26 (0,51)	2,81 (0,69)	2,69 (0,84)	2,59 (0,82)
	Cs D			2,45 (0,60)	2,59 (0,62)	2,79 (0,71)	2,41 (0,81)
<i>Gevoelens van onveiligheid en geobserveerde incidenten</i>							
Gevoelens van onveiligheid	D	1,04 (0,10)	1,06 (0,12)	1,02 (0,08)	1,03 (0,06)	1,02 (0,08)	1,02 (0,05)
	Cs D	-	-	1,15 (0,40)	1,10 (0,25)	1,10 (0,14)	1,18 (0,28)
Agressieve incidenten	D	2,26 (0,49)	2,21 (0,37)	2,25 (0,35)	2,38 (0,52)	2,07 (0,50)	1,99 (0,45)
	Cs D	-	-	2,37 (0,67)	2,17 (0,60)	2,26 (0,53)	2,24 (0,66)
Psychosociale agressie	D	2,07 (0,55)	2,08 (0,38)	2,12 (0,36)	2,04 (0,56)	2,06 (0,54)	1,79 (0,54)
	Cs D	-	-	2,23 (0,65)	2,16 (0,53)	2,24 (0,69)	2,17 (0,65)

Cs D=controleschool D, M gemiddelde, SD=standaarddeviatie

<sup>a</sup> Deze schalen worden gemeten op een vijf-puntsschaal lopend van 1 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'.

<sup>b</sup> Deze schalen slaan terug op de afgelopen 30 dagen en worden gemeten op vier puntsschalen lopend van 1 'nooit' tot 4 'vaker dan vier keer'.

Het aantal docenten dat per meetmoment deelnam aan de evaluatie wordt genoemd in bijlage 3 (tabel 1 t/m 3).

### 3.3.2 Verschillen tussen interventieschool en controleschool (school D)

Op twee gedragsdoelen werd een significant verschil gevonden tussen de docenten van school D en de controleschool D. Docenten van school D zijn positiever over *betrekkende leeromgeving* dan docenten van de controlescholen op alle afnamen behalve die van november 2009 (t5) (respectievelijk Mann-Whitney U=28,5;  $p=0,004$ ; Mann-Whitney U=29,0;  $p=0,004$ ; Mann-Whitney U=27,5;  $p=0,016$ ). Docenten van school D zijn positief over *docent-docentrelaties* en positiever dan docenten van controlescholen gedurende alle vier de vergelijkende afnamen (respectievelijk Mann-Whitney U=24,0;  $p=0,002$ ; Mann-Whitney U=20,5;  $p=0,001$ ; Mann-Whitney U=37,0;  $p=0,001$  en Mann-Whitney U=14,0;  $p=0,001$ ).



### 3.3.3 Samenvatting van de uitkomsten op school D

Docenten van school D zijn vrijwel consistent positiever dan docenten van controle-scholen over de mate waarin op hun school sprake is van een *betrekkende leeromgeving* en *positieve docent-docentrelaties*. Dit is echter ook al zo ten tijde van de eerste meting, toen de *pilot* amper was begonnen. De trainer van de school was het schooljaar ervoor ook al aan het werk geweest om aan de relaties in het team te werken met een sterk op C&SCO lijkend programma (Zevenblad, zie paragraaf 1.2.1). Er was door de school besloten tot deelname aan de *pilot* om verder te werken aan de verhoudingen binnen het team en daarnaast ook te werken aan een positief schoolklimaat voor de leerlingen. De C&SCO-doelen zijn dan ook goed gehaald binnen deze school, maar er was ook sprake van een voorsprong. Alleen *leerlingen als mentor* voor elkaar en *leerlingparticipatie* zouden ook op school D verbeterd kunnen worden. Ondanks het vaker voorkomen van agressieve incidenten onder vso-leerlingen is er nauwelijks sprake van gevoelens van onveiligheid onder docenten.

### 3.4 Uitspraken over effectiviteit in interviews

In deze sectie wordt besproken welke uitspraken interne begeleiders en trainers van de scholen hebben gedaan over de mogelijke effectiviteit van C&SCO-CAM. Daarbij wordt onderscheid gemaakt naar vmbo- en vso-scholen, vanwege het verschil in doelgroep. Ook komen uitspraken van de trainers aan bod over de mogelijke effectiviteit van C&SCO-CAM.

#### Vmbo-scholen

Schooldirecteuren en teamleiders is in interviews gevraagd wat deelname aan het programma volgens hen heeft opgeleverd. Allen zeiden dat effecten waarschijnlijk nauwelijks meetbaar zijn in de vorm van bijvoorbeeld minder incidenten op school. De interne begeleiders van vmbo-scholen gaven aan dat de winst van deelname aan het programma is dat het onderwijs zelf weer op de kaart is gezet in teamvergaderingen. Zij waarden het reflecteren op de houding van docenten naar leerlingen toe, de lesorganisatie en de relaties in het team zelf, als gevolg van C&SCO-CAM. Ook zijn leerlingen volgens hen aan het denken gezet over conflicten. Op school C is de CAM-methodiek het meest intensief getraind bij leerlingen en dat is volgens de interne begeleider ook te merken. Leerlingen begrijpen volgens hem goed waar CAM voor staat en wat de bedoeling is. Wel is volgens de interne begeleiders het oorspronkelijke CAM-materiaal niet geschikt, vanwege het abstracte karakter ervan. Ook ziet men weinig nut in het geven van lessen exclusief gericht op conflictanterring. Volgens hen is het erg moeilijk voor leerlingen om de *transfer* van de CAM-lessen naar andere situaties te maken. De eindversie van C&SCO-CAM bestaat dan ook uit suggesties voor het verweven van de CAM-methodiek in het reguliere curriculum (Prior & Van der Bolt, 2010).

#### Vso-school

Op de vso-school zijn er eveneens positieve ervaringen met het programma. Volgens de directrice heeft de deelname bijgedragen aan een verbetering van het pedagogische klimaat, maar deelname aan het programma was één van meerdere maatregelen. De school had een aantal jaren geleden in samenspraak met hun jeugdhulpverleningpartner veranderingen doorgevoerd in structuren, dagritmes, en bejegeningstechnieken. Bovendien heeft de school extra uren begeleiding ingekocht. Voldoende investering is dus belangrijk volgens de directrice. Als voordeel van CAM

bij de vso-doelgroep noemt de interne begeleidster dat het heel visueel te maken is en dat het dicht bij leerlingen zelf ligt door aansprekende, herkenbare voorbeelden te gebruiken. Dat spreekt leerkrachten én leerlingen heel erg aan. Ook denkt zij dat de lengte van de *pilot* nodig is voor een degelijke implementatie. Kartrekkers binnen een school zijn daarbij onontbeerlijk. Om de inspanningen niet verloren te laten gaan, is het volgens haar wel noodzakelijk om het bewust levend te houden na de *pilot* door erop terug te komen in vergaderingen en wellicht trainingen.

### **Trainers**

Trainers van C&SCO-CAM noemen het doel van C&SCO niet curatief, maar preventief. Dat wil zeggen, het programma beoogt problemen te voorkomen in plaats van op te lossen. Het meten van effecten heeft volgens hen dus niet veel zin. Echter, ook van een preventief programma is vast te stellen of het effect heeft of niet, immers, het ongewenste gedrag doet zich bij een goed werkend preventief programma niet meer voor en dit uitblijven van gedrag is wel degelijk te signaleren. Het programma ondersteunt docenten en leerlingen in de omgang met elkaar en schept de voorwaarden voor een positief schoolklimaat. Daarbij verwachten de trainers niet dat alle docenten in staat zijn volgens C&SCO-methodiek te werken. Ook kan niet verwacht worden dat conflicten zijn te voorkomen, aangezien conflicten vaak functioneel zijn. Het uit de hand lopen van conflicten wil men voorkomen. Daarbij zouden docenten een rolmodel vormen. Wat wel meetbaar is, volgens hen, is de verandering in sociale context, zoals de veranderingen in de wijze waarop de docenten de lessen organiseren. Echter, de preventieve werking van het programma hoeft de meting van ontwikkelingen op de gedragsdoelen niet in de weg te staan. Het programma beoogt negatief gedrag minder kans te geven door positief gedrag te versterken. Dat kan wel degelijk in kaart worden gebracht, evenals veranderingen op subdoelen die het preventieve einddoel helpen bewerkstelligen, zoals veranderingen in de lesorganisatie door docenten.

### **3.5 Beantwoording van de onderzoeksvragen**

In deze paragraaf worden de eerdergenoemde onderzoeksvragen beantwoord:

- 1 In welke mate treden beoogde effecten op?
- 2 In hoeverre zijn eventuele effecten ook daadwerkelijk toe te schrijven aan de interventie?
- 3 Wat is de context en wat zijn de randvoorwaarden waaronder de in het buitenland effectief gebleken preventieve aanpak van geweld ook in Nederland effectief is?

*Vraag 1: In welke mate treden beoogde effecten op?*

Bij C&SCO-CAM gaat het hier om het verbeteren van sociale competenties van leerlingen (waaronder conflicthantering), om op die manier een positief schoolklimaat te bevorderen. Het verbeteren van sociale competenties van leerlingen wordt beoogd door het creëren van een leeromgeving waarin sociale competenties worden uitgedaagd en zich optimaal kunnen ontwikkelen. Deze leeromgeving wordt volgens C&SCO-CAM-principes gecreëerd door middel van de houding van docenten naar leerlingen toe en de wijze van lesorganisatie door docenten. Daarnaast worden sociale competenties van leerlingen bevorderd door middel van de CAM-lessen voor leerlingen. In paragraaf 1.3.5 staat beschreven hoe de gedragsdoelen van C&SCO-CAM geoperationaliseerd zijn.

In de bovenstaande paragrafen zijn de uitkomsten per school besproken. Vanwege de gebrekkige implementatie van het programma kan er geen sprake zijn van het toeschrijven van effecten aan deelname aan het programma. Zoals eerder gesteld,

kan in het kader van dit onderzoek alleen gesproken worden van voorlopige resultaten met een programma in ontwikkeling. Van drie van de vijf *pilot*-scholen waar nog het meest sprake was van succesvolle implementatie zijn de ontwikkelingen in de gedragsdoelen gepresenteerd van drie interventiescholen en drie controlescholen. Ook zijn de verschillen tussen de interventie- en controlescholen getoetst. Uit de analyses bleek dat de uitkomsten niet systematisch in de verwachte richting waren, dat wil zeggen, soms vertoonden docenten of leerlingen van controlescholen verbeteringen op doelen die bij *pilot*-scholen verwacht werden. In een aantal gevallen waren er wel voorspelde ontwikkelingen of verschillen te zien, zoals een lagere prevalentie van *gepest worden* en *eigen agressief gedrag* volgens leerlingen van school A in vergelijking met leerlingen van controlescholen. Zoals voorzien door docenten zelf zijn er geen duidelijke effecten op incidenten naar voren gekomen uit de metingen.

De meeste C&SCO-CAM doelen zijn al vanaf het begin van de *pilot* redelijk goed gehaald (bijvoorbeeld de mate waarin sprake is van een *betrekkende leeromgeving*). Wel worden leerlingen weinig betrokken bij het *maken en handhaven van de klassenregels*. Andere programmadoelen zoals het bevorderen van *leerlingparticipatie* en *leerlingen als mentoren* van elkaar zouden ook verbetering behoeven (conform C&SCO-CAM). Tegelijkertijd echter geven docenten nauwelijks gevoelens van onveiligheid aan, dus de noodzaak tot verandering is voor hen wellicht niet zo dringend. Ook voor de leerlingen van de *pilot*-scholen geldt dat de situatie wat betreft de mate van agressief gedrag en gevoelens van (on)veiligheid al vanaf het begin van de *pilot* als wenselijk is te beschouwen. Overige (tussen)doelen van C&SCO-CAM, zoals de wijze waarop docenten omgaan met leerlingen en conflicten, en de mate waarin leerlingen onderling sociaal gedrag vertonen, zouden echter wel verbeterd kunnen worden.

*Vraag 2: In hoeverre zijn eventuele effecten ook daadwerkelijk toe te schrijven aan de interventie?*

Deze vraag wordt beantwoord door te kijken naar veranderingen op gedragsdoelen over de tijd binnen scholen die meedoen aan C&SCO-CAM en door de vergelijking met scholen waar het programma niet wordt uitgevoerd. Deze laatste scholen, de zogenaamde controlescholen, hebben het tweede en derde jaar van de *pilot* meegedaan. Gezien de uitkomsten van de procesevaluatie, kan van tevoren al wel gesteld worden dat het toeschrijven van eventuele effecten aan C&SCO-CAM niet mogelijk is, vanwege de verschillen in uitvoering van C&SCO-CAM op de scholen, en de gebrekkige implementatie (zie hoofdstuk 2).

Voor zover er effecten gevonden zijn, zijn deze niet eenduidig toe te schrijven aan de interventie. Het gebrek aan programma-integriteit en de mate waarin het programma nog in ontwikkeling was gedurende de *pilot* (zij bijvoorbeeld paragraaf 2.4) liet dit al niet toe. Daarnaast waren op controlescholen ook gewenste effecten en ontwikkelingen te zien, terwijl zij niet deelnamen aan het programma. Bovendien was er soms ook sprake van ontwikkelingen in ongewenste richting, op *pilot*-scholen.

*Vraag 3: Wat is de context en wat zijn de randvoorwaarden waaronder de in het buitenland effectief gebleken preventieve aanpak van geweld ook in Nederland effectief is?*

Deze vraag kan beantwoord worden door de uitkomsten van de effectstudie te plaatsen binnen het kader van bevindingen uit de procesevaluatie.

De in het buitenland effectief gebleken aanpak van geweld (RiPP) is zo sterk aangepast aan de Nederlandse context dat er strikt genomen geen sprake is geweest van

het toetsen van RiPP in de Nederlandse context. Uit de procesevaluatie is gebleken dat de omvorming van RiPP naar CAM nodig was om bruikbaar te zijn in het Nederlandse vmbo en vso onderwijs. De context waarin C&SCO-CAM effectief kan zijn, is uit deze *pilot* niet goed gebleken omdat het programma nog in ontwikkeling was. Succesbevorderende factoren voor een goede implementatie zijn gebleken uit de procesevaluatie (paragraaf 2.7). De mate waarin de eindversie van het programma effectief kan zijn, kan in vervolgonderzoek wellicht worden onderzocht.

### 3.6 Veronderstelde werkzame mechanismen

In deze paragraaf komt de beantwoording van de volgende onderzoeksvraag aan bod.

Vraag 4: *Wat zijn de veronderstelde werkzame mechanismen in het programma die tot bedoelde (en onbedoelde) effecten leiden?*

In deze paragraaf wordt onderzocht welke onderdelen van C&SCO-CAM verondersteld worden werkzaam te zijn in het voorkomen van geweld op scholen. Over de effectiviteit kunnen helaas geen bindende uitspraken worden gedaan. De werkzame mechanismen zijn door de makers van C&SCO-CAM niet expliciet uitgewerkt. De onderzoekers hebben de veronderstelde werkzame mechanismen uitgewerkt aan de hand van stukken van de makers en interviews met hen.

Daarnaast wordt beschreven op welke wijze de bestanddelen hun effectiviteit bewerkstelligen. Daartoe worden de veronderstelde werkzame mechanismen binnen C&SCO-CAM onderscheiden. Het kader waarbinnen dit wordt onderzocht is het Context-Mechanism-Outcome model (CMO; Pawson & Tilley, 1997).

In het CMO-model van Pawson en Tilley (1997) wordt expliciet benadrukt dat om te komen tot inzicht in de veronderstelde werkzame mechanismen, en daarmee tot een realistische evaluatie van een interventie waarmee gedragsverandering beoogd wordt, het nodig is te weten:

- 1 binnen welke context de interventie werkt (Context);
- 2 welk mechanisme aan de verandering ten grondslag ligt (Mechanism);
- 3 welke verandering precies bereikt wordt (Outcome).

In paragraaf 3.5.1 worden de mechanismen die verondersteld worden werkzaam te zijn in C&SCO-CAM uitgewerkt. In paragraaf 3.5.2 worden de reacties van de trainers op de veronderstelde werkzame mechanismen weergegeven. In paragraaf 3.5.3 wordt een synthese van die vorige twee paragrafen weergegeven.

#### *Doelstellingen van C&SCO-CAM*

Het uiteindelijke doel van het programma is het voorkomen van geweld. De trainers beogen dit door in te zetten op de eerste twee doelstellingen: bevorderen van een sociaal en veilig schoolklimaat (I) en het bevorderen van sociale competenties (II). Hieronder worden de doelstellingen verder uitgewerkt.

- 1 bevorderen van een sociaal en veilig schoolklimaat;
- 2 bevorderen van sociale competenties;
- 3 voorkomen van geweld.

De wijze waarop de trainers de doelstellingen proberen te bereiken, is uitgewerkt per doel in tabel 21. Een systematische uitwerking daarvan ontbrak in de stukken van de trainers. Ten behoeve van uitspraken over verwachte effectiviteit hebben de onderzoekers de middelen en doelen systematischer en explicieter aan elkaar ge-

koppeld. Tabel 22 geeft weer welke onderdelen aan welke doelstellingen gekoppeld zijn in het programma.

**Tabel 21 Overzicht van de globale programmaonderdelen, middelen en doelen van C&SCO-CAM**

Programmaonderdeel	Middel	Doel
C&SCO	Houding van docenten	Bevorderen van een positief schoolklimaat
C&SCO	Lesorganisatie door docenten	Bevorderen van de sociale competenties van leerlingen
<i>Binnen de context van C&amp;SCO</i>		
CAM	Conflicthanteringsvaardigheden	Verminderen van geweld

**Tabel 22 Uitwerking van de veronderstelde werkzame mechanismen per programmadoel**

Doelen	Veronderstelde mechanismen	Programma onderdeel
1 Bevorderen van een positief schoolklimaat	<p><i>Onderdeel 1: Docenten bewust maken van hun houding naar leerlingen toe en wat zij daarmee uitstralen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het docenten bewust maken van hun houding naar leerlingen toe, leidt tot inzicht in het effect van waarden die docenten uitstralen.</li> <li>• Inzicht in de invloed van de waarden die docenten uitstralen leidt tot een houding van docenten naar leerlingen toe die respect, liefde, mededogen en openheid uitstraalt.</li> <li>• Een houding van docenten naar leerlingen toe die respect, liefde, mededogen en openheid uitstraalt leidt bij leerlingen tot een gevoel van er bij horen (ook in geval van negatief gedrag) en er toe doen.</li> <li>• Een gevoel van er bij horen en er toe doen leidt bij leerlingen tot een gevoel van acceptatie en veiligheid.</li> <li>• Een gevoel van acceptatie en veiligheid bij leerlingen draagt bij aan de ervaring van een sociale en veilige schoolomgeving voor leerlingen.</li> </ul>	<p>Houding van de docent: De waarden die een docent uitstraalt in termen van bijvoorbeeld respect, openheid en mededogen</p>
	<p><i>Onderdeel 2: Docenten bewust maken van de eigen stijl van lesgeven (in termen van vijf kwaliteiten, zie hiernaast)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een docent bewust maken van de eigen voorkeur voor één of meer van de vijf 'kwaliteiten' (zie hiernaast) leidt tot inzicht in de eigen kwaliteiten als docent.</li> <li>• Inzicht in de eigen kwaliteiten leidt tot het verbeteren van kwaliteiten die onderbelicht zijn.</li> <li>• Het verbeteren van kwaliteiten die onderbelicht zijn, leidt tot het effectief gebruik maken van de vijf kwaliteiten.</li> <li>• Het effectief gebruik maken van de kwaliteiten leidt tot een effectieve beïnvloeding en aanmoediging van het gedrag van leerlingen.</li> <li>• Een effectieve beïnvloeding en aanmoediging van het gedrag van leerlingen draagt bij aan de ervaring van een sociale en veilige schoolomgeving voor leerlingen.</li> </ul>	<p>Houding van de docent: In termen van vijf kwaliteiten analytische kwaliteiten, praktische kwaliteiten, persoonlijk contact, veiligheid bieden en ruimte bieden</p>

Doelen	Veronderstelde mechanismen	Programma onderdeel
	<p><i>Onderdeel 3: Docenten bewust maken van variatie in niveaus van contact maken met leerlingen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docenten bewust maken van de invloed van de manier van aanspreken van leerlingen (variërend van ingrijpen tot contact maken) leidt tot inzicht in effectief gebruik van manieren van aanspreken van leerlingen.</li> <li>• Een effectief gebruik van manieren van aanpreken van leerlingen leidt tot een toename in het contact maken met leerlingen (tenzij ingrijpen nodig is).</li> <li>• Een toename in het contact maken met leerlingen leidt tot een gevoel van contact of verbondenheid met de docent.</li> <li>• Een gevoel van contact of verbondenheid met de docent draagt bij aan de ervaring van een sociale en veilige schoolomgeving voor leerlingen.</li> </ul> <p><i>Onderdeel 4: Leerlingen leren complimenten aan elkaar geven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het geven van complimenten aan elkaar leidt tot een positief gevoel over elkaar.</li> <li>• Een positief gevoel over elkaar draagt bij aan de ervaring van een sociale en veilige schoolomgeving voor leerlingen.</li> </ul> <p><i>Onderdeel 5: Docenten aansluiting laten zoeken bij leerlingen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De les beter laten aansluiten op de leefwereld van jongeren leidt tot meer gevoelens van aansluiting met de school en het curriculum bij jongeren.</li> <li>• Meer gevoelens van aansluiting met de school en het curriculum bij jongeren bevordert gevoelens van zinvolheid van leren.</li> <li>• Gevoelens van zinvolheid van leren van leerlingen betekent een leerzame schoolomgeving.</li> </ul>	<p>Houding van de docent Aanspreekladder: het aanspreken van leerlingen door docenten variërend van ingrijpen tot contact maken (gedrag van leerlingen volgen in plaats van sturen)</p> <p>CAM-trainingen voor leerlingen</p> <p>Lesorganisatie Zorgdragen voor Echtheid in de lessen</p>
<p>2 Bevorderen van de sociale competenties van leerlingen</p>	<p><i>Onderdeel 6: Docenten de zelfsturing van leerlingen in hun leerproces laten bevorderen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het geven van zelfsturing aan leerlingen binnen kaders, bijvoorbeeld wat betreft de lesinhoud, leidt tot verhoging van het verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen.</li> <li>• Het verhogen van verantwoordelijkheidsgevoel bij leerlingen leidt tot sociaal competent gedrag.</li> </ul>	<p>Lesorganisatie Zelfsturing van leerlingen bevorderen</p>
	<p><i>Onderdeel 7: Docenten de samenwerking tussen leerlingen laten bevorderen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het bevorderen van de samenwerking tussen leerlingen in de les leidt tot oefenen in samenwerken.</li> <li>• Het oefenen van samenwerken leidt tot het elkaar aanvullen in competenties.</li> <li>• Het elkaar aanvullen in competenties leidt tot het bevorderen van (zelf)reflectie.</li> <li>• Het bevorderen van (zelf)reflectie leidt tot sociaal competent gedrag.</li> </ul>	<p>Lesorganisatie Samenwerking tussen leerlingen bevorderen door middel van de lesorganisatie</p>

Doelen	Veronderstelde mechanismen	Programma onderdeel
	<p><i>Onderdeel 8: Docenten de reflectie van leerlingen op eigen competenties laten bevorderen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen kritisch laten kijken naar de competenties die zij zelf hebben, leidt tot inzicht in welke competenties verbeterd kunnen worden.<sup>a</sup></li> <li>• Inzicht in te verbeteren competenties leidt tot werken aan competenties.</li> <li>• Werken aan competenties leidt tot bevorderen van (sociaal) competent gedrag.</li> </ul> <p><i>Onderdeel 9: Docenten de reflectie van leerlingen op andermans competenties laten bevorderen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen kritisch laten kijken naar de competenties die anderen hebben leidt tot inzicht in welke competenties iemand anders heeft.</li> <li>• Inzicht in competenties van anderen leidt tot inzicht in zelf en anderen en welke verschillen er zijn tussen mensen.</li> <li>• Een verhoogd inzicht in (verschillen tussen) zelf en anderen leidt tot begrip voor en acceptatie van verschillen.</li> <li>• Begrip voor en acceptatie van verschillen tussen zelf en anderen leidt tot het bevorderen van sociaal competent gedrag.</li> </ul>	<p>Lesorganisatie Competenties van leerlingen</p> <p>Lesorganisatie Competenties van leerlingen</p>
<p>3 Verminderen van geweld</p>	<p><i>Onderdeel 10: Leerlingen de basisregels voor respectvol gedrag leren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen bewust maken van het belang van de vier basisregels voor respectvol gedrag leidt tot inzicht daarin.</li> <li>• Inzicht in het belang van de vier basisregels leidt bij leerlingen tot het internaliseren van de regels.</li> <li>• Het internaliseren van de vier regels leidt tot het zich houden aan de regels.</li> <li>• Het zich houden aan deze regels leidt tot het verminderen van geweld.</li> </ul> <p><i>Onderdeel 11: Leerlingen laten meedenken over gedragsregels voor in de klas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerlingen laten meedenken over welke klassenregels zinvol zijn, leidt tot inzicht in het belang van de klassenregels.</li> <li>• Inzicht in het belang van de klassenregels leidt tot het internaliseren van de regels.</li> <li>• Het internaliseren van de vier regels leidt tot het zich houden aan de regels.</li> <li>• Het zich houden aan deze regels leidt tot het verminderen van geweld.</li> </ul>	<p>Omgangsregels: Leerlingen mede-eigenaar laten worden van de vier basisregels:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respect</li> <li>• niet over de streep</li> <li>• zonder geweld</li> <li>• aanspreekbaar</li> </ul> <p>Klassenregels: Leerlingen mede-eigenaar laten worden van de klassenregels</p>

Doelen	Veronderstelde mechanismen	Programma onderdeel
	<p><i>Onderdeel 12: Leerlingen het CAM-stappenplan bijbrengen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het geven van en oefenen met gedragsalternatieven in conflictsituaties (negeren, vermijden, ombuigen en oplossen) leidt tot het aanleren van nieuwe gedragsopties.</li> <li>• Het aanleren van nieuwe gedragsopties leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen
	<p><i>Onderdeel 13: Leerlingen perspectiefneming<sup>b</sup> bijbrengen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het oefenen in het nemen van perspectief leidt tot het bevorderen van empathie.</li> <li>• Het bevorderen van empathie leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen.
	<p><i>Onderdeel 14: Leerlingen trainen in Mindfulness</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het oefenen van <i>mindfulness</i> leidt tot een beter bewustzijn van eigen gevoelens.</li> <li>• Een beter bewustzijn van eigen gevoelens leidt tot beter zelfmanagement.</li> <li>• Een verbeterd zelfmanagement leidt tot betere hantering van conflicten.<sup>c</sup></li> <li>• Een betere hantering van conflicten leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen
	<p><i>Onderdeel 15: Leerlingen opleiden tot conflictbemiddelaars</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het opleiden van derdejaars leerlingen tot bemiddelaars voor eerste en tweedejaars leerlingen leidt tot een betere hantering van conflicten door leerlingen.</li> <li>• Een betere hantering van conflicten leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen. 3e jaars opleiden tot mediators bij 1e en 2e jaars leerlingen
	<p><i>Onderdeel 16: Leerlingen de CAM-vaardigheden bijbrengen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het trainen van CAM-vaardigheden (ten behoeve van conflicthantering) bij de leerlingen leidt tot het kunnen hanteren van conflicten op een geweldloze, respectvolle manier.</li> <li>• Het kunnen hanteren van conflicten op een geweldloze, respectvolle manier leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen



Doelen	Veronderstelde mechanismen	Programma onderdeel
	<p><i>Onderdeel 17: Leerlingen trainen in self-talk<sup>d</sup></i> Het oefenen in <i>self-talk</i> bij leerlingen, leidt tot het uitstellen van impulsief gedrag.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het uitstellen van impulsief gedrag leidt tot het kunnen veranderen van gedrag volgens ontwikkellijnen, zoals afgesproken met de mentor (coach).</li> <li>• Het kunnen veranderen van gedrag volgens de ontwikkellijnen leidt tot competent gedrag, zoals constructieve conflicthantering.</li> <li>• Competent gedrag, zoals constructieve conflicthantering, leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen voor leerlingen
	<p><i>Onderdeel 18: Mentoren de CAM-vaardigheden laten trainen bij leerlingen en het introduceren ervan bij docenten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het trainen van CAM-vaardigheden (ten behoeve van conflicthantering) bij de leerlingen door mentoren leidt tot een consequente hantering van conflicten tussen leerlingen.</li> <li>• Een consequente hantering van conflicten leidt tot een verbeterde omgang met conflicten.</li> <li>• Een verbeterde omgang met conflicten leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	CAM-trainingen door mentoren
	<p><i>Onderdeel 19: het introduceren van de CAM-methodiek bij docenten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het introduceren van het CAM-display en de CAM-taal bij docenten leidt tot bewustzijn onder docenten van de CAM-methodiek.</li> <li>• Bewustzijn onder docenten van de CAM-methodiek verhoogt de kans op een gemeenschappelijke handelingswijze in geval van conflicten tussen leerlingen.</li> <li>• Een gemeenschappelijke handelingswijze in geval van conflicten leidt tot een verbeterde omgang met conflicten.</li> <li>• Een verbeterde omgang met conflicten leidt tot minder gewelddadig gedrag van leerlingen.</li> </ul>	Introductie van CAM in het docententeam

<sup>b</sup> Perspectiefneming is een essentieel onderdeel van sociale competentie (e.g., Ten Dam & Volman, 2000).

<sup>c</sup> Zie bijvoorbeeld Baer (2003) of Wright, Day en Howells (2009).

<sup>d</sup> Self talk verwijst naar de innerlijke dialoog die wij met onszelf voeren en die een invloed heeft op onze emoties, gedachten over bijvoorbeeld gedragsopties, en uiteindelijk het gedrag.

<sup>a</sup> Competenties kunnen gemonitored worden door ontwikkellijnen, bij voorkeur met behulp van 360° feedback (ouders, leraren, medeleerlingen).

### 3.6.1 Reacties van de makers van het programma

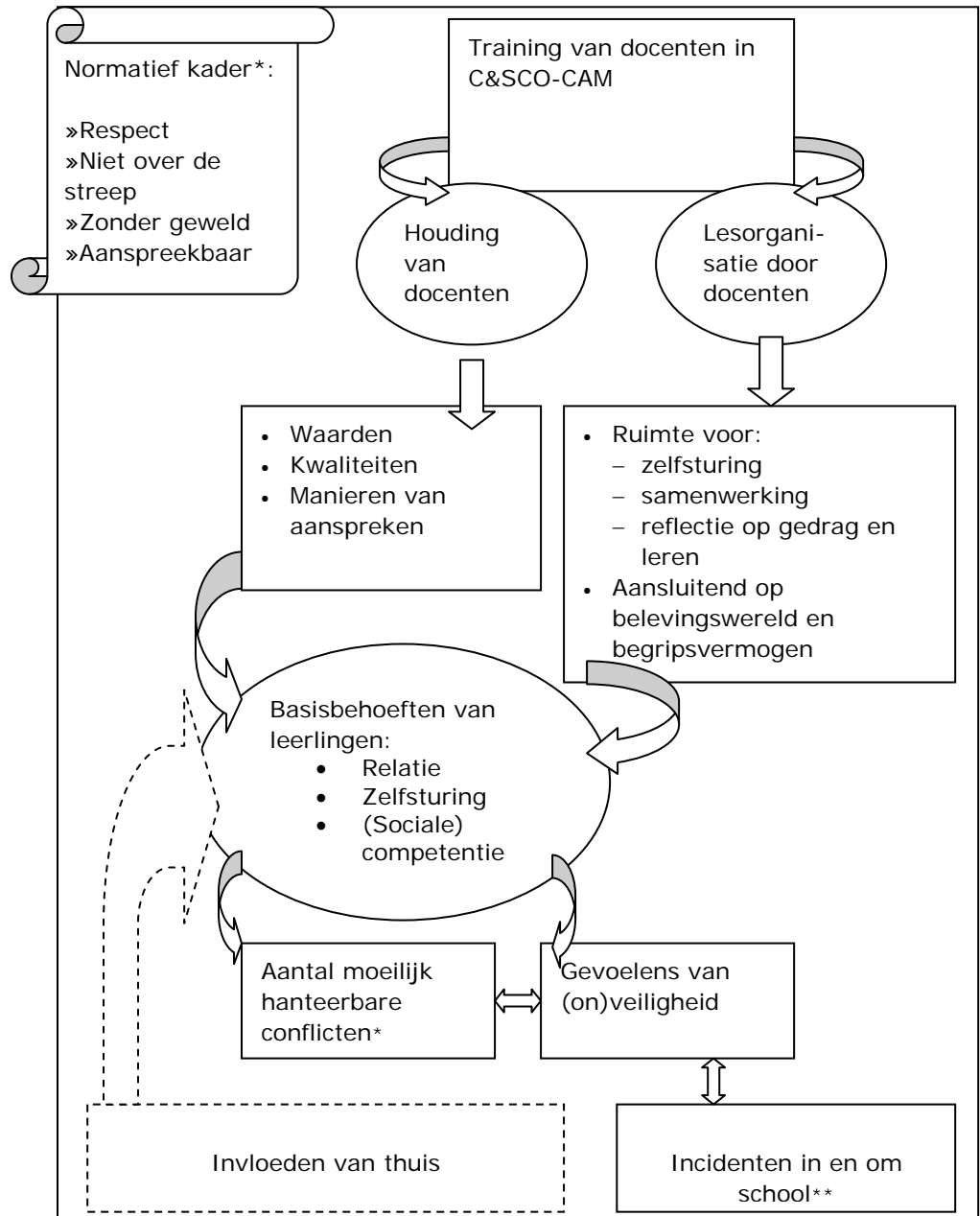
Tabellen 21 en 22 zijn voorgelegd aan de makers van het programma. Volgens hen mist een analyse van C&SCO-CAM zoals weergegeven in tabel 22 het holistische idee achter het programma, waarbij de werkzaamheid van elk onderdeel alleen mogelijk is in aanwezigheid van de andere onderdelen. Zo is het onderscheid tussen houding van docenten en lesorganisatie niet zinvol volgens hen. Die twee aspecten vormen samen de omgeving waarbinnen positief gedrag en sociale competenties

worden bevorderd. Dat zou het veiligheidsgevoel versterken en het aantal incidenten die moeilijk oplosbaar zijn, doen dalen. Een derde aspect dat de trainers benadrukken, is de rol van leeftijdgenoten in sturing van gedrag (*peer support*). De CAM-lessen werken aan meerdere vaardigheden en competenties van leerlingen, waaronder zelfsturing. Dat laatste is nog sterk in ontwikkeling gedurende de ontwikkelingsperiode van de doelgroep, volgens de trainers. Leeftijdgenoten zouden een belangrijke rol kunnen spelen wanneer de zelfsturing nog onvoldoende ontwikkeld is, vooral in beladen situaties zoals conflicten. Volgens hen is het belangrijk om de vaardigheden zoals het reflecteren, plannen maken en evalueren in zoveel mogelijk verschillende situaties te trainen, zodat de kans groter wordt dat de vaardigheden tijdens een conflict overleefd toegankelijk blijven.

### *3.6.2 Synthese van de veronderstelde werkzame mechanismen*

Naar aanleiding van de reactie van de trainers op tabellen 21 en 22, is in figuur 2 een samenvatting gegeven van de veronderstelde werkzame onderdelen van C&SCO-CAM, hun onderlinge relaties en de doelstellingen waar het programma op inzet. Vanwege gebrekkige implementatie kon in dit onderzoek niet goed worden onderzocht of C&SCO-CAM de veronderstelde mechanismen in werking kan zetten, onder welke omstandigheden dit gebeurt en tot welke uitkomsten dit leidt. Toekomstig onderzoek naar de mogelijke werking en effectiviteit van dit programma kan dit wellicht wel meenemen en uitwijzen.

**Figuur 2 Werkzame onderdelen en hun onderlinge relaties in C&SCO-CAM ter bevordering van een positief schoolklimaat**



\* Waar schoolpersoneel mee te maken heeft.

\*\* Buiten zicht van docenten en ander schoolpersoneel.

### 3.7 Samenvatting

Er kan op basis van dit onderzoek alleen gesproken worden van voorlopige resultaten over een programma in ontwikkeling. Een echte effectmeting was nog niet mogelijk, als gevolg van ondermeer de ontwikkelingsfase van het programma. Docenten en leerlingen van *pilot*-scholen hebben geen ontwikkelingen laten zien op het C&SCO-CAM-doel het 'bevorderen van de gevoelens van veiligheid'. De meeste

betrokkenen gaven vanaf het begin van de *pilot* aan zich veilig te voelen. Op de overige gedragsdoelen werden geen systematische verschillen gevonden tussen de interventiescholen en de controlescholen. Bijvoorbeeld, op één van de *pilot*-scholen nam de zelfrapportage van eigen agressief gedrag onder leerlingen af, maar op de bijbehorende controlescholen nam de zelfrapportage van psychosociale vormen van agressief gedrag ook af. Ook werden er op sommige controlescholen meer gevoelens van veiligheid gerapporteerd door docenten of leerlingen dan op de *pilot*-scholen. Volgens trainers is het ook eerder een preventief programma dan een curatief programma. Echter, de preventieve werking van C&SCO-CAM wordt verondersteld uit te gaan van het bevorderen van positief gedrag van medeleerlingen, waardoor negatief gedrag minder kans krijgt. Dat is wel degelijk meetbaar. Ook zet het programma in op doelen zoals een verandering in de lesorganisatie door docenten. Ook al is de *baserate* van veiligheidsgevoelens goed, dan zouden die voorgaande doelen ook vooruitgang kunnen tonen.

C&SCO-CAM heeft dus als uiteindelijk doel gevoelens van veiligheid te verbeteren en geweldsincidenten te verminderen. Het programma beoogt dit te bereiken middels subdoelen die samen kunnen leiden tot een positief schoolklimaat. Die subdoelen zijn een verandering in de houding van docenten naar leerlingen toe en de lesorganisatie door docenten. Een aantal van die subdoelen bij docenten is op geen van de deelnemende scholen gehaald, namelijk leerlingen als mentoren voor elkaar laten werken en leerlingen laten participeren in beslissingen over bijvoorbeeld wat te doen in de les. Ook bij leerlingen is een aantal subdoelen van C&SCO-CAM niet substantieel verbeterd. Dat zijn het maken en handhaven van klassenregels door zowel docenten als leerlingen (in plaats van voornamelijk docenten), omgaan met pesten en ruzie, en de mate van zelfsturing door leerlingen in de les. Volgens de makers van het programma zijn dat nou juist aspecten die de ontwikkeling van sociale competenties van leerlingen bevorderen, wat weer bij zou dragen aan een positief schoolklimaat. De veronderstelde werkzame mechanismen zijn uitgewerkt, maar konden als gevolg van het gebrek aan ondermeer programma-integriteit niet worden getoetst. Wellicht kan gedurende toekomstige implementaties, waarin meer sprake is van een systematische uitvoering, beter in kaart worden gebracht of de doelstellingen haalbaar zijn, op welke wijze deze worden bereikt en onder welke omstandigheden.

## 4 Slot

In dit slothoofdstuk worden de bevindingen uit hoofdstuk 2 en 3 in het kader geplaatst van eerder onderzoek naar effectiviteit van programma's ter preventie van geweld op scholen geplaatst (paragraaf 4.1). In paragraaf 4.2 zullen beperkingen van het huidige onderzoek en conclusies aan bod komen.

### 4.1 Effectief bewezen programma's ter preventie van geweld op scholen

In deze paragraaf zal eerder onderzoek naar C&SCO aan bod komen, evenals ander onderzoek naar effectiviteit van programma's ter preventie van geweld op scholen in Nederland (paragraaf 4.1.1). Vervolgens zal onderzoek naar de effectiviteit van het programma waarop het CAM-gedeelte is gebaseerd, namelijk RiPP, besproken worden (paragraaf 4.1.2). Ten slotte zullen uitspraken gedaan worden over de mogelijke effectiviteit van C&SCO-CAM (paragraaf 4.1.3).

#### 4.1.1 Effectiviteit van het contextgerichte deel C&SCO

De effectiviteit van C&SCO is door Roede en Derriks (2007) in een grootschalige studie onderzocht. In dit onderzoek deden zowel scholen van het primair onderwijs (po) als het voortgezet onderwijs (vo) mee. Ook in dit onderzoek bleek het niet mogelijk om een studie te doen die het doen van uitspraken over effecten mogelijk maakt. Er was bijvoorbeeld eveneens sprake van selectieve deelname van scholen en er ontbraken controlescholen. De selectieve uitval van scholen heeft volgens de auteurs eveneens tot gevolg dat de zwakke kanten van het project wellicht onderbelicht zijn gebleven. Daarnaast bleek tijdens het onderzoek dat het C&SCO-programma door verschillende trainers op verschillende scholen verschillend werd uitgevoerd. De auteurs zagen zich dus genoodzaakt de data slechts in beschrijvende zin te gebruiken. Met andere woorden, het onderzoek bood weinig tot geen mogelijkheden om conclusies te trekken over de effecten van het programma. Wel werden uitspraken gedaan over ontwikkelingen op scholen.

#### Samenvattend over het onderzoek naar C&SCO

Samenvattend blijkt volgens Roede en Derriks (2007) uit de effectstudie dat vooral in het primair onderwijs en vooral bij vrouwelijke docenten en bij meisjes verwachte ontwikkelingen tussen voor- en nameting vast te stellen waren. De auteurs suggererden als verklaring voor de afwezigheid van ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs dat docenten in het primair onderwijs sterker gebonden zijn aan één klas. Leerlingen in het voortgezet onderwijs krijgen vaak van meerdere docenten les. Als kanttekening bij de bevinding dat vooral vrouwelijke docenten ontwikkelingen in de verwachte richting vertoonden, werd genoemd dat vrouwelijke docenten in het primair onderwijs zijn oververtegenwoordigd. Volgens de auteurs was het onduidelijk welk effect een weging voor geslacht zou hebben op de bevindingen. Tot slot merken zij op dat 'het C&SCO-traject moeilijk concreet te maken is', waardoor het onwaarschijnlijk zou zijn om binnen twee jaren al duidelijke effecten tot stand te kunnen brengen (Roede & Derriks, 2007, p. 33).

#### Kenmerken van effectief gebleken programma's

In een eerdere *review* van de literatuur over effectief gebleken programma's op dit terrein van Junger-Tas (2002) bleek dat interventies die ingrijpen op de sociale om-

geving van kinderen op de lange termijn succesvol lijken, terwijl programma's die zich direct richten op kinderen beperkter succesvol zijn (Junger-Tas, 2002).

Componenten van effectief gebleken programma's (Junger-Tas, 2002) die tevens in C&SCO-CAM terugkomen zijn:

- Bevordering van de interactie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling.
- Het betrekken van de leerlingen bij het opstellen van gedragsregels op school en in de klas.
- Gebruik maken van gedragstherapeutische principes zoals het aanleren van zelfcontrole en sociale competentie, het oefenen van geleerd gedrag, generalisatie naar verschillende situaties.
- Rekening houden met de bevinding dat positief gedrag en goede leerprestaties samenhangen door bijvoorbeeld samenwerkend leren in kleine groepjes te bevorderen, leerlingen in te stellen als vertrouwenspersoon op school, en andere mentor- en tutortaken. Dergelijke taken werken zowel positief voor degene die getutord wordt, als voor degene die de tutor is.
- Multimodale programma's die meerdere levensgebieden van adolescenten bestrijken, zoals school, buiten school en thuis (zie ook Durlak, 1997).
- Programma's die doorlopend in het reguliere curriculum verwerkt zijn, zijn succesvoller.

Waar C&SCO-CAM wel aan refereert, maar wat niet duidelijk uitgewerkt is, is ondermeer het aanpassen van het belonings- en disciplinaire systeem naar meer beloning van goed gedrag in plaats van afstraffen van ongewenst gedrag en tutor- en mentorinterventies die goed gestructureerd en voortdurend begeleid worden. Daarnaast zou een verlenging van de aanpak naar buitenschoolse personen en situaties de effectiviteit kunnen verbeteren. Dat valt echter buiten het bestek van deze interventie. Het programma had ten slotte meer kans van slagen gehad, wanneer zorg was gedragen voor voldoende motivatie voor verandering bij schoolleiding en docenten, voldoende supervisie, training en begeleiding voor de school en een handleiding met duidelijk omschreven stappen, en procedures om de integriteit van de uitvoering te controleren (Van Yperen, Bijl & Veerman, 2008).

#### 4.1.2 Effectiviteit van het leerlinggerichte deel CAM

Het leerlinggerichte deel CAM van C&SCO-CAM is gebaseerd op het Amerikaanse *evidence-based* programma RiPP (Meyer et al., 2000; Farrell et al., 2001a). In paragraaf 1.2.2 wordt RiPP beschreven en in paragraaf 1.2.3 wordt de aanpassing van RiPP naar de Nederlandse situatie besproken. Hier worden de effectiviteitsstudies van RiPP besproken.

#### **Effectiviteit RiPP op openbare, stedelijke middle schools**

Twee Amerikaanse evaluatie studies van het RiPP-programma (Farrell et al., 2001b; Hassall & Hanna, 2007) lieten kleine, substantiële effecten zien op onder andere het aantal geweldsincidenten en het aantal regelovertredingen in de klas, afhankelijk van type school en leerling. Farrell et al. (2001b) evalueerden het *6th grade* programma op drie openbare, stedelijke *middle schools* in Virginia met een voornamelijk Afro-Amerikaanse populatie. Binnen deze drie scholen werden dertien klassen met 305 leerlingen verdeeld in twee groepen. Ofwel klassen kregen het RiPP-programma (interventie conditie), of niet (controle conditie). De toewijzing van de klassen aan de twee condities geschiedde aselect. De twee groepen verschilden niet in termen van geslacht, leeftijd en etniciteit. Uit deze studie bleek dat leerlingen die

het RiPP-programma hadden gekregen minder geweldsincidenten veroorzaakten en minder vaak uit de klas gestuurd werden. Deze laatste afname was na 12 maanden nog steeds te zien bij de jongens, maar niet meer bij de meisjes. Twee andere positieve effecten die werden gevonden, betroffen het vaker gebruik maken van een peer mediation programma en het minder voorkomen van verwondingen als gevolg van vechten. Farrell, Meyer, Sullivan en Kung (2003a) repliceerden bovenstaande studie op twee van diezelfde scholen ter evaluatie van het RiPP-programma voor de 7th graders, die eerder als sixth graders aan het RiPP programma deelgenomen hadden. Uit deze tweede studie (Farrell et al., 2003a) bleek dat deelname aan RiPP in het eerste schooljaar een effect had op het aantal regelovertradingen op school in het erop volgende schooljaar.

### **Vervolgmetingen**

Uit beide studies bleek dat alleen significante effecten werden gevonden op zelfgerapporteerd geweld (Farrell et al., 2001b) en attitude tegenover geweld (Farrell et al., 2003a) onder leerlingen die voor aanvang van het programma meer agressief gedrag vertoonden dan hun leeftijdgenoten. Dit selectieve effect van de interventie gold ook nog zes maanden en twaalf maanden later. In de tweede studie (Farrell et al., 2003a) werden geen effecten gevonden voor zelfgerapporteerde fysieke agressie, drugsgebruik of angst. Hierbij merkten de auteurs op dat deze bevinding uitdrukkelijk niet de conclusie rechtvaardigt dat alleen jongeren die al veel gewelddadig gedrag vertonen een training zoals RiPP moeten krijgen. Ten eerste heeft een dergelijke training meer kans van slagen wanneer de gehele school dezelfde normen hanteert. Daarnaast is gebleken dat het bij elkaar plaatsen van dergelijke jongeren leidt tot een onderling verstevigen van de eigen normen in plaats van een afname daarin (Tolan & Guerra, 1994).

### **Effectiviteit van RiPP op scholen in minder stedelijk gebied**

Farrell et al. (2003b) onderzochten ten slotte nog het effect van het RiPP-programma voor 6th en 7th graders op een ander type school in een minder stedelijk gebied. Het RiPP-8 programma werd eveneens gegeven, maar kon niet meegenomen worden in de evaluatie vanwege de tijdslimiet aan het onderzoek. In deze studie werden niet klassen, maar scholen geselecteerd als eenheden waar de interventie werd aangeboden. Er deden vier interventiescholen en vier controlescholen mee. Deze scholen waren gelegen in landelijke gebieden in Florida met een etnisch meer diverse leerlingpopulatie dan de scholen van de bovengenoemde twee studies. In tegenstelling tot de vorige twee studies (Farrell en anderen, 2001b; 2003a) was er nu wel een afname in zelfgerapporteerd gewelddadig gedrag bij alle leerlingen die de RiPP-trainingen kregen. Jongeren die voor aanvang van de interventie meer gewelddadig gedrag rapporteerden, vertoonden geen sterkere effecten van de interventie. Daarnaast werden in deze studie wel effecten gevonden op mediërende sociocognitieve factoren zoals attitude ten opzichte van geweldloosheid, geweld en kennis van de RiPP-interventie. Negen maanden na afloop van het RiPP-programma was de frequentie van agressief gedrag lager, tevredenheid met het leven verbeterd, prosociaal gedrag toegenomen (alleen meisjes), werden er minder vaak wapens meegenomen naar school en werden anderen minder vaak bedreigd met een wapen.

### **Samenvattend over RiPP**

Samenvattend werd geconcludeerd dat met het programma gunstige effecten kunnen worden behaald op scholen in achterstandswijken bij jongeren die een zekere mate van gewelddadig gedrag vertonen. In andere contexten lijken effecten haalbaar voor alle jongeren (Farrell et al., 2003b).

### **Suggesties ter verbetering van RiPP**

De auteurs deden een aantal suggesties ter verbetering van het programma (Farrell et al., 2003a, 2003b). De primaire focus van het programma lag op conflicthanteling in vriendschap. Wellicht zou dit breder getrokken kunnen worden naar meer algemene vaardigheden voor het oplossen van problemen in bredere relaties dan alleen vriendschap. Ook zou beter uitgelegd moeten worden wat de relevantie van de vaardigheden is voor de leerlingen. Ten slotte zou beter rekening gehouden moeten worden met culturele verschillen tussen leerlingen. Hoe culturele verschillen tussen leerlingen verdisconteerd zouden kunnen worden in RiPP-lessen werd verder niet uitgewerkt door de auteurs.

Op het gebied van de implementatie van het programma werden eveneens suggesties ter verbetering gedaan. Het programma zou succesvoller kunnen zijn wanneer de lessen voor de leerlingen door docenten van de school zelf zouden worden gegeven, in plaats van door externe trainers, en wanneer het RiPP-programma onderdeel zou worden van het vaste schoolstramien (Hassall & Hanna, 2007). In lijn met die suggesties zou volgens Sardes een aanvulling van de RiPP-methodiek met een leercontext gerichte benadering zoals C&SCO een succesvolle formule kunnen zijn voor het voorkomen van geweld op scholen. Ook in Amerika zijn de makers van RiPP begonnen met de implementatie van RiPP samen met een contextgericht programma, genaamd Best Behavior, ofwel Positive Behavior Support (Silvia, Hansen, Ringwalt, Trudeau, Blitstein, Millar et al., 2007). Dit programma richt zich voornamelijk op het beloningssysteem van de school en het zorgdragen voor consistentie daarin binnen de school.

#### *4.1.3 Mogelijke effectiviteit C&SCO-CAM*

De effectiviteit van C&SCO kon in eerder onderzoek niet worden vastgesteld, als gevolg van de geringe kwaliteit van de implementatie van het programma. Het CAM-gedeelte kan veelbelovend zijn, gezien de resultaten met RiPP. Zoals vermeld in paragraaf 1.2.5 is volgens Roede (2008) de vertaling van RiPP naar CAM geslaagd, met behoud van theoretische principes. Ten tijde van Roede's evaluatie was er nog geen sprake van het einde van de ontwikkeling van C&SCO-CAM. In hoeverre de eindversie van C&SCO-CAM (Prior & Van der Bolt, 2010) nog alle RiPP-principes voldoende in zich heeft, kan in dit onderzoek niet worden vastgesteld. Wel is gebleken gedurende de *pilot* dat een aantal speerpunten van C&SCO-CAM, zoals het inzetten op samenwerkend leren door leerlingen, niet voor alle docenten even geschikt is. Zo zijn docenten van de *pilot*-scholen niet vooruitgegaan op de doelen van leerlingen laten werken als mentor voor elkaar en leerlingen laten participeren in beslissingen aangaande de les. Roede (2008) plaatste bij dit type lesorganisatie ook de kanttekening dat het maar de vraag is of juist voor probleemleerlingen een meer gestructureerde lesorganisatie niet juist beter zou zijn.

### **Veronderstelde werkzaamheid**

Uit de analyse van de werkzame mechanismen (paragraaf 3.5) is gebleken dat de trainers ervan uitgaan dat het programma uit diverse onderdelen bestaat, die gezamenlijk ingezet moeten worden om te komen tot een (behoud van een) positief schoolklimaat. In de eindversie is rekening gehouden met behoeften van scholen om het programma te verwerken in het reguliere curriculum. Het afstemmen van het aanbod in de vorm van het programma op de behoeften van docenten is een kenmerk van een veelbelovend programma (Van Yperen, Bijl & Veerman, 2008).



### **De meetbaarheid van de werking van het programma**

Volgens trainers heeft een effectmeting op incidenten en veiligheidsgevoelens niet zoveel zin. Effecten zullen nauwelijks meetbaar zijn volgens hen. Veiligheidsgevoel, gedrag en context zouden tegelijkertijd werken. Bovendien is er veel ruis afkomstig uit invloeden van thuis en incidenten in en om de school. Wat volgens één van de makers wel meetbaar is, is de verandering bij docenten. In de optiek van de trainers zijn individuele verschillen erg belangrijk. Elke docent en leerling heeft zijn of haar eigen talenten en zij zouden elkaar daarop aan kunnen vullen. De leerlingen voor wie CAM het meest bedoeld is, zijn het moeilijkst te veranderen (volgens trainers en docenten). De winst zit volgens de trainers in de sociale omgeving te creëren waarin negatief gedrag afgeremd wordt, bijvoorbeeld door medeleerlingen. Bovendien, de beoogde houding en het gedrag van docenten zijn niet alleen nuttig voor het sociale leren, maar ook voor al het andere leren dat kinderen doen op school (Ten Dam & Volman, 2000). Gezien de doelstellingen van het programma zijn effectmetingen op incidenten echter wel degelijk meetbaar. Het programma beoogt immers negatief gedrag te verminderen door positief gedrag te versterken. Dat biedt al aangrijpingspunten voor metingen. Bij kwalitatief goede implementatie van het programma hoeft ruis in de schoolomgeving, zoals invloeden van de thuissituatie dan geen probleem meer te vormen. Naast de effecten op positief en negatief gedrag, beoogt het programma ook andere veranderingen die meetbaar gemaakt kunnen worden. Dit betreft veranderingen in sociale context, ondermeer gevormd door de lesorganisatie door docenten. De holistische en preventieve aard van het programma staat het meten van veranderingen op eind- en tussendoelen niet in de weg.

### **Succesbevorderende factoren voor preventieprogramma's op scholen**

Ervaringen met andere implementaties van programma's op scholen hebben uitgewezen dat voldoende aanlooptijd voor docenten om kennis kunnen maken met het programma zes tot negen maanden is (Elliott & Mihalic, 2004). Dit is ondermeer nodig om te zorgen voor voldoende draagvlak onder docenten voor deelname aan het programma. Ook is de aanwezigheid van een plan van aanpak een succesbevorderende factor (Van Yperen, Bijl & Veerman, 2008). Alleen dan kunnen heldere verwachtingen en afspraken gemaakt worden tussen alle betrokkenen. Duidelijk omschreven doelen verhogen de *commitment* van docenten aan een dergelijk programma (Fagan & Mihalic, 2003; Mihalic & Irwin, 2003). Bovendien wordt het dan waarschijnlijker dat er sprake zal zijn van een uitvoering conform de plannen, wat eveneens de kans op effectiviteit verbetert (bijvoorbeeld Durlak, 1998; Durlak & DuPre, 2008; Fagan, Hanson, Hawkins & Arthur, 2008a; Van Yperen et al., 2008).

## **4.2 Beperkingen huidig onderzoek en conclusies**

In deze slotparagraaf worden de beperkingen van het huidige onderzoek besproken, evenals beperkingen van vergelijkbaar onderzoek naar gedragsinterventies op scholen. Vervolgens worden suggesties voor vervolgonderzoek gedaan. Geëindigd wordt met de belangrijkste conclusies.

### *4.2.1 Beperkingen huidig onderzoek*

De procesevaluatie van de *pilot* C&SCO-CAM werd bemoeilijkt door het ontbreken van een plan van aanpak voor alle deelnemende scholen. Dit kwam mede voort uit de ontwikkelingsfase waarin het materiaal van C&SCO-CAM zich nog bevond. De gefaseerde oplevering van het CAM-materiaal heeft de uitvoering en de evaluatie ervan bemoeilijkt. Aan het begin van de *pilot* was het nog de bedoeling dat er vanaf

het tweede schooljaar volop gewerkt zou kunnen worden met C&SCO-CAM. Gebleken is echter dat de gehele *pilot* nodig is geweest om het materiaal uit te ontwikkelen. Ook waren er verschillen tussen scholen in draagvlak voor deelname aan het programma, zowel aan het begin van de *pilot* als gedurende de *pilot*. Gerelateerd hieraan, waren er ook verschillen tussen scholen in de hoeveelheid tijd die de scholen hebben ingeroosterd voor trainingen en andere bijeenkomsten waarin met het programma gewerkt kon worden.

Een tweede beperking voor huidig en eerder onderzoek komt voort uit het feit dat de schoolpraktijk een lastig onderzoeksveld is. Scholen gaven aan weinig tot geen tijd voor het bijhouden van hun activiteiten in het kader van het onderwerp van onderzoek. Het verkrijgen van een goede respons op het invullen van vragenlijsten door docenten, tweemaal per jaar in dit onderzoek, leverde problemen op in de vorm van lage responsaantallen. Om een beeld te krijgen van de uitvoering is docenten aanvankelijk gevraagd om logboeken bij te houden. Dit bleek te arbeidsintensief. In het huidige onderzoek is het ontbreken van logboeken ondervangen door op meerdere wijzen te komen tot een beeld van de uitvoering. Ten eerste is aan trainers gevraagd wat is overgebracht aan docenten, en wanneer. Vervolgens is aan interne begeleiders van scholen gevraagd te inventariseren hoe vaak mentoren de CAM-lessen geven. Ten slotte is aan de hand van de respons van docenten en leerlingen op vragenlijsten afgeleid in hoeverre docenten qua houding en lesorganisatie meer conform C&SCO werken. Meer intensieve vormen van veldwerk zouden meer precieze informatie opleveren, maar dat was in dit onderzoek niet haalbaar.

#### 4.2.2 *Vergelijkbare ervaringen met gedragsinterventies op scholen*

De moeizaamheid van de implementatie van C&SCO-CAM kan waarschijnlijk slechts ten dele aan de ontwikkelingsfase van het programma worden toegeschreven. Vergelijkbare bevindingen zijn namelijk gedaan in eerder onderzoek naar C&SCO zelf (Roede & Derriks, 2007) en andere gedragsinterventies op scholen. Het onderzoek van Roede en Derriks werd namelijk eveneens bemoeilijkt door verschillen in uitvoering op scholen, gebrekkige implementatie en weinig inzet van docenten voor het onderzoek. Het ministerie van Veiligheid en Justitie heeft in het kader van het Actieplan tegen Geweld nog twee opdrachten gegeven voor de implementatie en evaluatie van programma's op scholen, naast C&SCO-CAM. Eén daarvan is het programma *Behave* (Codename Future, 2008). Dit programma zet net als C&SCO-CAM in op het ontwikkelen van sociale competenties en prosociaal gedrag van leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo). Het programma is geëvalueerd in een onderzoek (ondermeer proces- en effectevaluatie) waaraan 26 scholen meededen (Plato, 2010). *Stay in Love+* beoogt partnergeweld onder jongeren te voorkomen en is onderzocht op uitvoerbaarheid en effectiviteit bij 12- tot 15-jarige vmbo scholieren van negen scholen (Kempes, Van Pelt, Beerthuizen, Boom & Brugman, 2010). Zowel de implementatie als het onderzoek werden bij deze twee projecten bemoeilijkt op een vergelijkbare manier als bij C&SCO-CAM het geval was. In alledrie de gevallen was er sprake van hoge tijdsdruk waaronder scholen geselecteerd werden voor deelname, c.q. zich konden aanmelden voor deelname. Daarbij is achteraf gezien steeds onvoldoende sprake geweest van het voorbereiden en doorvoeren van de implementatie op scholen, waardoor de plannen die gemaakt werden tussen trainers en contactpersonen strandden op andere prioriteiten in het werk van docenten.

*Behave* bleek net als C&SCO-CAM nog niet goed uitgewerkt te zijn en werd slechts gebrekkig geïmplementeerd. *Stay in Love+* werd eveneens onvoldoende goed uitgevoerd. Een betere voorbereiding en gedegen projectmanagement binnen scholen

had dit wellicht kunnen voorkomen, of van tevoren duidelijk kunnen maken dat de verwachtingen sterk moeten worden bijgesteld. Scholen hebben blijkbaar wel de wil om programma's in huis te halen, maar niet de interne organisatie om het ten uitvoer te brengen. Het lijkt dan ook weinig zinvol om gedragsinterventies op scholen in te voeren, tenzij gedegen projectmanagement gegarandeerd wordt door scholen. In Amerika is aangetoond dat programma-integriteit wel te waarborgen valt in implementatie van interventies op scholen. Fagan, Hanson, Hawkins en Arthur (2008b) geven een voorbeeld van een systeem voor het monitoren van de implementatie van preventie programma's op scholen. Het monitoren resulteerde volgens de auteurs in implementaties waarbij er sprake was van een hoge mate van vasthouden aan de kerncomponenten van programma's en aan vereiste frequentie, lengte en aantal van trainingen.

### **Leerpunten voor vervolimplementaties en -onderzoek**

De bovengenoemde evaluaties werden beperkt door gebrekkige implementatie van het programma en door grote tijdsdruk waaronder de implementatie en het onderzoek werden ingezet. Net als in het onderzoek naar *Behave* (Plato, 2010), is in het onderzoek naar C&SCO-CAM een moment geweest waarin de onderzoekers hebben voorgesteld om de effectevaluatie te stoppen. Uiteindelijk is besloten toch door te gaan omdat er al veel inspanningen waren verricht in het kader van de effectstudie. In geval van *Behave* (Plato, 2010) is door de begeleidingscommissie van het onderzoek besloten om ook door te gaan. Voor toekomstige implementaties en onderzoek daarnaar wordt geadviseerd rekening te houden met de ervaringen opgedaan in deze evaluaties. Zo dient voordat onderzoek gedaan wordt naar een gedragsinterventie ondermeer duidelijk te zijn waar de interventie uit bestaat, welke doelen gesteld worden, wie gaat toezien op projectmanagement en hoe programmaintegriteit gewaarborgd gaat worden. Alleen dan kan er zicht zijn op het felbegeerde predikaat *evidence-based*.

#### *4.2.3 Suggesties voor vervolgonderzoek*

Gezien de wenselijkheid van preventie van geweld op scholen, en het bieden van handvaten aan docenten om sociale competenties van leerlingen te bevorderen, zijn toekomstige implementaties van C&SCO-CAM wellicht wenselijk. Een aantal suggesties voor vervolgonderzoek zijn de volgende. In het kader van de procesevaluatie was het niet mogelijk een uitgebreide evaluatie van de theoretische onderbouwing te geven. De theoretische onderbouwing van het contextgerichte deel van C&SCO-CAM was vooral voor het C&SCO-gedeelte goed uitgewerkt voor de Nederlandse situatie volgens Roede en Derriks (2007) en Roede (2008). Het deel dat gericht is op het verbeteren van de conflicthanteringsvaardigheden van leerlingen (RiPP) is in Amerika ontwikkeld. Voor de theoretische onderbouwing daarvan wordt de geïnteresseerde lezer verwezen naar Farrell et al. (2001b, 2003a, 2003b). De vertaling van de sterk cognitief-gerichte RiPP-lessen voor Nederlandse leerlingen en de verwerking in C&SCO zijn door Roede (2008) geëvalueerd en positief beoordeeld.

Verder is het wenselijk om te komen tot een rationale voor de doelgroep(en) voor wie het programma bedoeld is, de programmadoelen die gesteld worden, de fase-rijging en duur van de trainingen, en de wijze waarop zorg gedragen wordt voor voldoende motivatie en betrokkenheid bij de deelnemers. Een goede uitwerking hiervan zou zowel de effectiviteit van het programma als het onderzoek ernaar ten goede kunnen komen (bijvoorbeeld Fagan et al., 2008a). Vervolgonderzoek zal slechts zin hebben, wanneer van tevoren alles gedaan wordt voor het garanderen van de programma-integriteit.

#### 4.2.4 Conclusies

Als gevolg van de ontwikkelingsfase waarin het programma zich bevond en verschillen in uitvoering tussen scholen, was er gedurende de *pilot* onvoldoende sprake van programma-integriteit. Er was voorzien in een effectstudie, maar er kan door de gebrekkige implementatie alleen gesproken worden van voorlopige resultaten. Bovendien is de *baserate* van onveiligheidsgevoelens en agressief gedrag laag op zowel *pilot*-scholen als controlescholen. Een aantal gedragsdoelen die C&SCO-CAM beoogt om een positief schoolklimaat te bewerkstelligen, zoals leerlingparticipatie, zijn niet voldoende bereikt gedurende de *pilot*. Samengenomen zijn er op *pilot*-scholen zowel verwachte als onverwachte ontwikkelingen te zien. De effectiviteit van het programma is dus niet aangetoond in dit onderzoek.

Uit de analyse van de veronderstelde werkzame mechanismen is gebleken dat het programma een positief schoolklimaat beoogt te bevorderen, door middel van drie programmaonderdelen: het veranderen van de houding van docenten naar leerlingen toe, het organiseren van de les volgens C&SCO-principes en het verbeteren van de sociale competenties van leerlingen, waaronder conflicthanteringvaardigheden. De mate waarin de veronderstelde werkzame mechanismen hun doel bereiken, kan in dit onderzoek niet worden vastgesteld. Wellicht kan in vervolgonderzoek onderzocht worden of de eindversie van het programma effectief kan zijn, en op welke wijze en onder welke omstandigheden. Daarbij zullen de omstandigheden die geleid hebben tot beperkingen aan het huidige onderzoek voorkomen moeten worden. Op scholen waar agressie en geweld het schoolklimaat beïnvloeden, blijft de preventie van geweld wenselijk. Op die scholen is het streven naar preventie van geweld aan te bevelen, evenals onderzoek naar de effectiviteit van de ingezette interventies.

## Summary

### **Evaluation of the pilot C&SCO-CAM**

#### **Monitoring of the implementation and goals of a program to prevent violence at high schools in the Netherlands**

#### **Background**

Prevention of school violence is of key importance in crime prevention and public safety policy. In this report, the Dutch school-violence prevention programme C&SCO-CAM is evaluated, both in terms of workability (process evaluation) and effectiveness. The programme is a combination of the existing Dutch programme Handling of Conflicts and Social Competence in Education ('Conflicthantering en Sociale Competentie in het Onderwijs; C&SCO, pronounce 'Casco') and a programme that was developed in The United States of America, named Responding in Peaceful and Positive ways (Ripp). The combined programme is called C&SCO-CAM. The Dutch Ministry of Safety and Justice requested for the integration of these two programmes in line with their policy of Prevention of Violence ('Actieplan tegen geweld'). The joint programme was developed by two Dutch educational advice agencies named Sardes and APS. The Dutch Centre for Crime Prevention and Safety ('Centrum voor Criminaliteitspreventie en Veiligheid', CCV) set up a pilot study in which the new programme was tested at five schools during three school years (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010). These schools are lower secondary professional education (LSPE) and secondary special education (SSE). The Research and Documentation Centre (Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum, WODC) was requested by the Department of Sanctions and Prevention of the Dutch Ministry of Safety and Justice to conduct a study during this pilot-phase of the implementation of the C&SCO-CAM programme.

#### **C&SCO-CAM**

As mentioned above, the programme C&SCO-CAM consists of two programs. The first, C&SCO, is a context-oriented program developed in the Netherlands. It is a context-oriented program because it focuses on the importance of contextual factors in establishing a positive school climate in which violence will be minimized. The focus lies on teachers and other school staff. They are trained to develop a certain attitude and organize their classes in such a way that social skills of students develop better. The second part of the program, is the translation and slight adaptation of the American, evidence-based program Responding in Peaceful and Positive ways (RiPP). This program aims to improve the conflict management skills of the students. It is called CAM in the Netherlands, because of referrals to the display of a 'handy cam'. For instance, short phrases such as 'pause', 'look back', and 'look forward' are used in providing students with cognitive short cuts to behavioural control.

#### **Implementation of the programme**

##### *Diagnostic interview*

The implementation of the program begins with a diagnostic interview with the teachers of the school and school management. The objective of the interview is to determine the training needs of the teachers and aspects of safety at school that need improvement. In addition to the interview, the teachers are asked to fill out a

so-called 'Climate test'. This test helps portray five aspects of the relationship among students, between students and teachers, and among teachers. These five aspects are conflict management, the use of rules on how to behave towards others, cooperation between students, the 'fighting spirit' of students and sense of responsibility of students. In addition, the Climate test reveals how teachers assess the level of safety in the school, the role of school management in the social climate at the school, the vision on learning, personal contact in the team, and contact with parents.

#### *Allocation of tasks*

There are four groups of actors in the programme. The first group consists of the trainers of the teachers, whom are also called the 'external supervisors'. The second group is formed by the teachers who are the contact persons for the trainers. They are called the 'internal supervisors'. In most schools they are the team leaders of the teachers. The third group is comprised of the teachers who teach the CAM-lessons to the pupils, called the 'student advisers'. The fourth group consists of the rest of the school staff who should also be aware of the C&SCO-CAM principles, to ensure uniformity in the schools' behavioural norms.

#### *Training elements*

The implementation of the programme into the school system consists of four components. In *team meetings* the C&SCO-CAM principles are taught and practiced. In *action learning groups* consisting of five or six teachers, teachers discuss their teaching methods using video recordings. Initially, a trainer supervises these action learning groups, but the goal is for the internal supervisor to take over the supervision, or for teachers to start doing this themselves. Third, *intervision* is used in which a teacher trained by the external supervisors coaches teachers on an individual basis. Video and in class observations can be used. Only a few teachers are selected for this intervision task. Fourth, teachers are trained in CAM in *student advisor meetings*. The teachers that also function as student advisers for students participate in these trainings. The external supervisors stay involved until the teachers can conduct these four elements of the programme themselves. Therefore, the phases of implementation and actually working with the programme cross over into one another.

#### **Research goals**

The central question in the present process evaluation is 'how is the program put into practice?'. Focus points of interests are the degree to which the implementation on different schools differs or overlaps between schools and the degree to which the program is administered according to plan. This latter aspect is referred to as the degree of programme integrity. In addition, the evaluation aims to establish which target group the intervention is suitable for, the way the goals of the program are measured and monitored, the necessary preconditions, which factors will hamper and which will foster a successful implementation of the program, and the evaluation of the program by the school personnel. The effectiveness of the program is also investigated. This entails studying the degree to which program goals are realized. Program goals are monitored on schools participating in the pilot (referred to as intervention schools) and schools which do not participate in the program (referred to as control schools). In addition, the way in which the program brings about the desired changes is studied by analysing which assumed working mechanisms the program incorporates.

## Method

### Participants

The programme was implemented at five schools. In addition, for each school, at least one control school was found, at which the intervention was not implemented and with whom (possible) changes in behavioural goals could be compared.

### Process evaluation

The main instruments that were used are interviews with trainers and teachers and a questionnaire for the teachers to evaluate the program. Topics of the semi-structured interviews mostly concern the activities of the teachers in light of the programme, the difference between the plans beforehand and the actual activities, and the experiences those involved have had with the program. Also, powerpoint presentations of trainers are studied. Finally, once a year a questionnaire was administered to the teachers in which questions feature on topics such as evaluation of the program, the trainers and the time that is necessary to invest.

### Evaluation of effectiveness

The behavioural goals of the programme are monitored by means of biannual questionnaires (one in November and one in May) each of the three years of the pilot (six times in total). Both teachers and pupils filled in questionnaires. Topics in the questionnaire were feelings of (un)safety, frequency of aggressive behaviour such as bullying, and aspects of the school climate in terms of the attitude of teachers towards pupils and the way the teachers organize the lessons.

## Results

During the three school years of the pilot of C&SCO-CAM, research was complicated by the delayed completion of the program. C&SCO comes with a manual, but the CAM-part of the program had to be translated at the time the pilot had already started. Initially, it was expected that the translation would be completed in the first school year of the pilot. However, eventually, the final draft of the translation became available only at the end of the pilot. Therefore, this report contains only *preliminary* results with a program *under development*.

### Participants in the pilot

C&SCO-CAM is developed for teachers and students of the first two years of two types of Dutch secondary education (students aged 12 to 15). One type concerns lower secondary professional education (LSPE) and the other concerns secondary special education (SSE). Four LSPE schools participated in the pilot, and one SSE school. In addition to differences in school level, schools differed in the degree of urbanisation and ethnic diversity. One LSPE school employed a distinctively different type of education called Natural learning ('Natuurlijk Leren'). In Natural learning, autonomy of students and cooperation between students is stimulated. There are two or three teachers in a class who guide the lessons, rather than exclusively teach. The other LSPE schools employ more regular forms of teaching. During the pilot, one LSPE school and one of the two locations of the SSE school dropped out. The LSPE school was replaced by a LSPE school where prior training in the context-oriented C&SCO part of the program had already taken place. The location of the SSE school was not replaced.

## **Implementation**

A number of problems occurred during the implementation phase. The main problem was the fact that the programme was still 'under construction'. This lasted throughout the pilot, although the intention was to use the first year of the pilot to finish developing the program. This caused irritation with the participants. The second problem stemmed from insufficient time for preparation prior to participating in the pilot, resulting in, among others, and insufficient support among teachers for participation. Also, the diagnostic interviews with the schools were not conducted until after the start of the pilot, resulting in unclear goal setting and hence unclear expectations of teachers.

Two additional problems stemmed from insufficient time scheduled for training and a difference between schools in amount of time scheduled for training. Three out of five schools had not worked with the C&SCO-part of the program prior to the pilot, whereas one school had had prior training in these principles. At another school, the school's style of education shares characteristics with C&SCO-principles, such as the importance of stimulating cooperation between students. At the third of these three schools, C&SCO-principles were explained to the teachers, but teachers did not work with them. The two schools that did work with the C&SCO-principles, differed in scheduled time for training. At all five intervention-schools the CAM-lessons for students required more training than was initially scheduled. One school did get additional training for teachers giving these lessons, and another had sufficient enthusiastic teachers willing to invest extra time in developing the CAM-lessons into suitable material for their population (SSE). The remaining three schools worked with what they had, if anything at all. That is, teachers who liked the material worked with it, while others chose not work with it.

Schools differed in the amount of time scheduled for training. The minimum amount of training scheduled was eight sessions (of four hours) in the first year, four sessions in the second year and two sessions in the third year of the pilot. This worked out differently for the five intervention-schools, some received more training, others less. Moreover, only one school of the five intervention-schools worked with an additional coaching plan. In this additional training, a few teachers are selected to be trained to become a coach for their colleagues. This training consists of more individual coaching than the C&SCO-program provides. In the third year of the pilot, the trainers of the schools organized a central training for all the schools in working with the CAM-material. Trainers did not appear on three of the five intervention-schools, on one just once and on the fifth several times.

The differences in time scheduled for training resulted in differences in quality of the implementation of the program on the five intervention-schools. Together with the developmental status of the program itself, the implementation of the program was problematic from the beginning.

## **Execution of the programme**

Following differences in the quality of the implementation of the program, the intervention schools also differed in the execution of the programme. There was no manual to work with. Program fidelity was therefore not realized. The C&SCO-part of the program was implemented at two of the five schools. The CAM-part of the program was implemented better, but also not entirely in a uniform and systematic manner. The part that did get taken up in five schools was the step-by-step plan of CAM (Stop, pause, look back, look forward, pick your option from the menu, play (do), and look back). Posters with this step-by-step plan could be found in the



hallways and classrooms and teachers knew the CAM-language and symbolism. CAM was implemented well at two of the five schools, while at the other schools this was done poorly. One of these latter schools found a creative way to use the CAM- step-by-step plan by incorporating it in the forms used in case of incidents or suspensions from the classroom. Halfway through the third year of the pilot these forms were put into practice, but by the end of the year it became clear that the reflection part was too laborious. That is, it turned out to be difficult for teachers to plan a meeting with a student to reflect on what had happened and to what degree a plan to prevent new incidents or suspensions had worked.

### **Evaluation**

Once a year a survey was conducted among teachers to evaluate the program. The first year of the pilot only two schools participated in this survey. One school declined because they wanted to stop participating in the pilot. The other two declined, because they had worked too little with the program. In the second year of the pilot all five schools participated in the evaluation survey. In the third year the only school that participated in the survey was the school where the trainer had been several times.

Positive aspects mentioned by teachers during the three years of the pilot were an increase in openness and involvement among teachers. This was the result of team meetings, action learning groups and intervision. The usefulness of team meetings was described as: the equalizing effect on the relationship between management and staff, the team building effect, the motivating effect on working with C&SCO-CAM, getting to know team members in a new way and working on self reflection. Especially action learning groups are considered valuable. They are said to stimulate teachers to learn from each other and to enhance openness and positive feedback to one another. Negative aspects mentioned by teachers concern the timing of trainings at the end of a day. Some teachers consider the trainers to be hazy or tedious. Other teachers consider the team meetings not practical enough. Action learning groups and intervision are hampered by the difficulty of planning them.

During the three school years of the pilot the trainers have organised one central training for the teachers to learn working with CAM-lessons. These central trainings are valued by the teachers, because of the ability to exchange experiences with teachers from other schools and to help solve problems with giving the CAM-lessons. Some teachers did not appreciate contributing to the development of the material instead. They would have rather received training in using the material, instead of helping develop it. In addition, some teachers did not appreciate the differences between schools in student population and didactic style employed within schools. Some teachers considered the trainers not clear enough regarding use of the material. The material itself was also evaluated negatively, because of the time and effort teachers have to invest in order to use it for a class. For instance, initially the material was too abstract and visually unattractive for the students.

### **Contributing and hampering factors in working with the program**

Interviews with mentor teachers, and internal and external supervisors revealed a number of factors that hampered working with the program. Instability in the school organisation coincided with resistance among teachers and resulted in quitting participation in the pilot at two schools. Resistance against participation among teachers also occurred on schools where the decision to participate had been taken by the school management instead of together with teachers. The developmental

status of the material caused additional resistance, due to the effort that still had to be taken to make the material suitable for the students.

### **Program goals**

The fact that the program was still under development during the pilot phase and the low degree of implementation of the program, has made it difficult to conduct a proper effect evaluation. We can therefore only speak of preliminary results with a program under development.

With regards to the C&SCO-CAM goal 'enhancing feelings of safety' there were no significant changes found over time. However, most participants indicated feeling safe at the beginning of the pilot and the number of violent incidents reported is low. With regards to the other C&SCO-CAM goals, there were not many significant changes found between the intervention-schools and the control schools. For instance, at one of the intervention-schools, students reported less aggressive behaviour, however, at the corresponding control schools, there was also a reduction of self-reported aggressive behaviour. Further, some control schools (both students and teachers) report more feelings of safety than intervention-schools at the start of the pilot.

C&SCO-CAM aims to attain a positive school climate and a low number of violent incidents. This goal consists of a number of sub goals, for instance a change in attitude of teachers towards students and a change in the way classes are organised by teachers. Some of the sub goals were not attained on any of the intervention-schools, such as peer mentoring and student participation (in for instance decisions regarding the lesson). That is, according to the C&SCO-CAM-program teachers should incorporate these aspects into their classes, but few teachers have done this. Students did not indicate a shift of making and complying with rules by teachers to teachers and students. Also, handling fights and bullying and self control by students did not show changes in the desired direction.

### **Working mechanisms**

In addition to the question whether or not the program achieves its goals, the way in which the program aims to achieve this was also studied. Based on the C&SCO-materials of the trainers, an overview of the assumed working mechanisms was made. In this process, the researchers identified three main goals, which all have sub goals. The three main goals are (1) enhancing a safe and positive school climate, (2) enhancing social competencies of students, (3) and preventing violence. In the C&SCO program, the attitude of the teachers is used as a means to achieve the first goal. By changing their attitude towards a more open and more involved attitude, it is assumed that a more positive school climate can be achieved. Second, social competencies are assumed to be enhanced by changing the way the teachers organise the classes. This reorganisation should entail more cooperation between students and more autonomy of students. Third, the CAM-part of the programme is supposed to enhance the conflict management skills of students thereby decreasing the amount of violent incidents. According to the trainers, the merits of the program can be found more in the program as a whole, and taking the specific components and their workings apart is somewhat artificial. Unfortunately, the present study did not allow for testing of the various assumed working mechanisms, due to the earlier identified problems with the implementation of the program.

## Conclusions

C&SCO-CAM is a program suitable for students and teachers of the first two years of lower secondary professional education (LSPE) and secondary special education (SSE). This concerns students of the age of roughly 12 to 15. The development of the program exceeded the foreseen first year of the pilot, and turned out to last throughout the three years of the pilot. This had serious consequences for the quality of the implementation of the program and consequently, also for the scope of the study that could be conducted. The process evaluation has shown a number of shortcomings to the program. First, the goals of the program are not clearly defined. In the present study the goals have been systematically mapped, but the program does not provide for this itself. Second, the program lacks program integrity, since the needs of training among teachers differ between schools. This type of attunement between teachers' needs and the trainers reduces the amount of program integrity. On the other hand, it enhances motivation to participate, which in turn is positively related to effectiveness of behavioural interventions. However, the systematic mapping and monitoring of program goals is also positively related to effectiveness. Third, training components of C&SCO-CAM were not systematically worked out, leaving room for interpretation by participants. Programs that come with a clear and concise manual and an appointed program leader (that is, with enough program integrity) are more likely to be effective.

The present study showed that teachers find participation in the program useful and helpful in interacting with students when a number of conditions have been met: a preparatory period of sufficient length to ascertain motivation for participation by teachers, enthusiastic forerunners in the team, and sufficient time scheduled for training. When these preconditions were met, participation strengthened ties among teachers as team members and self reflection by teachers was stimulated. This study also showed that not all teachers are able or willing to work according to the program's principles. Successful implementation of the program therefore depends upon the management team to ensure necessary conditions are met and motivation for participation among teachers is sufficient.

Following the developmental status of the program and differences in implementation between schools, program integrity was not realized. An effect study was planned, but the present study only allows for results of a preliminary nature. Also, feelings of unsafety and occurrence of violent incidents were rare at the schools in this study. A number of the goals of C&SCO-CAM to achieve a positive school climate, such as increased student participation and peer mentoring, were not met during the pilot, the results on the effect measures showed both expected and unexpected results on both intervention-schools and control schools. Therefore, the effectiveness of the program could not be determined in this study.

The analysis of the assumed working mechanisms showed that C&SCO-CAM aims to facilitate a positive school climate by means of three main program components: changing the attitude of teachers towards students, organising classes according to C&SCO-CAM principles to stimulate social competencies of students and improving conflict management skills of students. The degree to which the assumed working mechanisms actually function as such, could not be determined in this study.

Future research could answer the questions regarding the effectiveness of the program, assumed working mechanisms and the circumstances under which the program could be effective. Prevention of violence at schools remains an important

topic, especially at schools where this is a pressing issue. Future studies are needed to shed more light on this important aspect of individual and public safety.

## Literatuur

- Akers, R.L. (2009). *Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Astbury, B., & Leeuw, F.L. (2010). Unpacking black boxes: Mechanisms and theory building in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 363-381.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford (UK): Prentice-Hall.
- Bogt, T. ter, Dorsselaer, S. van, & Vollebergh, W. (2003). *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Bolt, L. van der, Kooiman, P., Melisse, R., & Bongers, C. (2004). *Met C&SCO bouwen aan een veilig en open schoolklimaat: Een C&SCO-handreiking voor scholen*. Utrecht: Sardes.
- Bolt, L. van der, Prior, F., & Kooiman, P. (2007). *Introductielessen CAM: Zes kennismakingslessen voor nieuwe eerstejaarsleerlingen in het voortgezet onderwijs*. Ongepubliceerd.
- Codename Future (2008). *Zo gaat dat hier: 'Behave!' Omgangsvormen en gedragscodes in het Voortgezet Onderwijs: Rapportage pilot*. Den Haag: Codename Future.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2e ed.)*. New York: Academic Press.
- Cullen, F.T., & Gendreau, P. (2001). From nothing works to what works: Changing professional ideology in the 21st century. *The Prison Journal*, 81, 313-338.
- Dam, G., ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: Reddingsvest en levenskunst: Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20, 112-127.
- Dorsselaer, S. van, Zeijl, E., Eekhout, S. van den, Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2007). *HBSC 2005: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum.
- Durlak, J.A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Elliott, D.S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, & Groot, C.J. (2000). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland: Deel I Testbeschrijvingen*. Assen: Van Gorcum.
- Fagan, A.A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31, 235-253.
- Fagan, A.A., Hanson, K., Hawkins, J.D., & Arthur, M.W. (2008a). Bridging science to practice: Achieving prevention program implementation fidelity in the Community Youth Development Study. *American Journal of Community Psychology*, 41, 235-249.

- Fagan, A.A., Hanson, K., Hawkins, J.D., & Arthur, M.W. (2008b). Implementing effective community-based prevention programs in the Community Youth Development Study. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6(3), 256-278.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., Kung, E.M., & Sullivan, T.N. (2001a). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30, 207-220.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., & White, K.S. (2001b). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30, 451-463.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., Sullivan, T.N., & Kung, E.M. (2003a). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) Seventh Grade Violence Prevention Curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 101-120.
- Farrell, A.D., Valois, R.F., Meyer, A.L., & Tidwell, R.P. (2003b). Impact of the RIPP Violence Prevention Program on Rural Middle School Students. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 143-167.
- Hassall, I. & Hanna, K. (2007). *School-based violence prevention programmes: A literature review*. Gedownload op 8 augustus 2008: [www.ipp.org.nz/publications.htm](http://www.ipp.org.nz/publications.htm).
- Hautvast, D. & Prior, F. (2010). *De kracht van leerlingbemiddeling in het voortgezet onderwijs: Leerlingenboekje voor invoeringstrajecten leerlingbemiddeling*. Utrecht: APS.
- Holland, B.S. & DiPonzio Copenhaver, M. (1988). Improved Bonferroni-type multiple testing procedures. *Psychological Bulletin*, 104(1), 145-149.
- IES (2007). *Teacher & Student Survey*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Ongepubliceerd.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs* Den Haag: Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie.
- Kempes, M.M., Pelt, L. van, Beerthuisen, M.G.C.J., Boom, J., & Brugman, D. (2010). *Programma-integriteit en effecten van Stay in Love+: Een preventieprogramma voor 12-15 jarige VMBO scholieren dat partnergeweld beoogt te voorkomen*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie Universiteit Utrecht.
- Knaap, L.M. van der, Nijssen, L.T.J., & Bogaerts, S. (2006). *Geweld verslagen? Een studie naar de preventie van geweld in het publieke en semi-publieke domein*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers. Onderzoek en beleid 239.
- McGue, M., Elkins, I., Walden, B., & Iacono, W.G. (2005). Perceptions of the parent-adolescent relationship: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 41, 971-984.
- McGuire, J. (1995). *What works in reducing reoffending: Guidelines from research and practice*. Chichester: Wiley.
- Meyer, A.L., Farrell, A.D., Northup, W., Kung, E., & Plybon, L. (2000). *Promoting nonviolence in early adolescence: Responding in Peaceful and Positive Ways*. New York: Kluwer.
- Mihalic, S.F., & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention: From research to real-world settings: Factors influencing the successful replication of model programs. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1, 307-329.
- Nederlands Jeugd Instituut (NJI) (2009). *Criteria voor erkenning van gedragsinterventies*. Gedownload op 9 september 2009: [www.nji.nl/smartsite.dws?id=111145#handleiding](http://www.nji.nl/smartsite.dws?id=111145#handleiding)
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: The promise of 'realist synthesis'. *Evaluation*, 8, 340-358.

- Pawson, R., & Tilley, N. (1994). What works in evaluation research? *British Journal of Criminology*, 34, 291-306.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Londen: Sage.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review: A new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10, 21-34.
- Plato (2010). *To Behave or not to Behave? Een evaluatieonderzoek naar het gedragscodeprogramma 'Zo gaat dat hier: Behave!' voor de onderbouw van het Voortgezet Onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Prior, F. (2001). *Baas in eigen soap: Hoe betrek je leerlingen actief bij aanspreken, regels en straffen?* Utrecht: APS.
- Prior, F. (2003). *Waarneembare weerbaarheid: Meten, registreren, observeren en beschrijven om het leerproces in beeld te brengen*. Utrecht: Sardes.
- Prior, F. (2005). *Het doet hier alles: Bewust omgaan met hetero-, homo- en bisexualiteit in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- Prior, F., & Bolt, L. van der (2010). *Baas in eigen soap: Sociale competenties oefenen in alle lessen*. Utrecht: APS en Sardes.
- Prior, F., & Walraven, G. (1999). *Sociale competentie: Zelf leren*. Utrecht: Sardes.
- Rockwell, I. (2002). *The five wisdom energies: A buddhist way of understanding personalities, emotions and relationships*. Boston: Shambhala Publications.
- Roede, E. (2008). *Uitvoerbaarheid en verwachte effectiviteit van het met RIPP versterkte C&SCO*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roede, E., & Derriks, M. (2007). *De effecten van het C&SCO-traject (2001-2005): Eindrapport*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. SCO-rapport 766.
- Rossi, P.H., & Freeman, H.E. (1988). *Evaluation: A systematic approach (3e ed.)*. Londen: Sage.
- Silvia, S., Hansen, W., Ringwalt, C., Trudeau, J., Blitstein, J., Millar, K., & Bailey-Stone, L. (2007). *Impact evaluation of a school-based violence prevention intervention for middle schools*. Postersessie gepresenteerd op het Institute of Education Sciences 2007 Research Conference, Washington, DC.
- Singh, N.N., Lancioni, G. E., Winton, A.S.W., & Adkins, A.D. (2007). Individuals with mental illness can control their aggressive behavior through mindfulness training. *Behavior Modification*, 31(3), 313-328.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (red.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 383-396). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Tolan, P., & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Boulder, CO: University of Colorado, Institute of Behavioral Science.
- Wartna, B.S.J. (2005). *Evaluatie van daderprogramma's: Een wegwijzer voor onderzoek naar de effecten van strafrechterlijke interventies speciaal gericht op het terugdringen van recidive*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
- Wright, S., Day, A., & Howells, K. (2009). Mindfulness and the treatment of anger problems. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 396-401.
- Yperen, T. A. van, & Veerman, J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

Yperen, T.A. van, Bijl, B., & Veerman, J.W. (2008). Op weg naar veelbelovend. In T.A. van Yperen & J.W. Veerman (red.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg* (pp. 35-56). Delft: Eburon.



## Bijlage 1 Begeleidingscommissie

### **Voorzitter**

Dhr. prof. dr. S. Bogaerts

ondermeer Intervict, Universiteit van Tilburg

### **Leden**

Dhr. dr. P. Harland

Politie Haaglanden

Mw. S. van Gelderen en

Dhr. A. van der Horst

DSP, ministerie van Veiligheid en Justitie

Dhr. G. de Vor

CCV

Dhr. dr. F.M. Weerman

NSCR



## Bijlage 2 Beschrijving van de in- en uitvoering van C&SCO-CAM per school

In deze bijlage wordt de in- en uitvoering van C&SCO-CAM op de vijf deelnemende *pilot*-scholen beschreven, per school en per schooljaar.

### 1 School A

#### Achtergrondkenmerken

School A is een vmbo-locatie van een scholengemeenschap in het midden van Nederland, in een gemeente aan de rand van een grote stad. De leerlingen van zowel de onderbouw als de bovenbouw zitten op één locatie. De gehele onderbouw is bij de *pilot* betrokken, wat neerkomt op 19 docenten en 133 leerlingen. Naast het reguliere vmbo zijn er ook klassen voor vmbo-leerlingen die extra begeleiding behoeven. Vmbo met extra begeleiding wordt Leerweg Ondersteunend Onderwijs (LWOO) genoemd. De LWOO-afdeling binnen school A heeft een eigen teamleider. De LWOO-afdeling is pas vanaf het derde jaar van de *pilot* ook gebruik gaan maken van de CAM-methodiek (docenten hebben dus geen C&SCO-trainingen gehad). Vanwege hun late deelname zijn deze docenten en leerlingen niet meegenomen in de afname van de vragenlijsten.

De gemiddelde leeftijd van de docenten van school A is 44,38 ( $SD=10,20$ ). Ongeveer de helft van de docenten is vrouw (46,7%) en 68,8% is Nederlands.<sup>17</sup> De docenten van deze school zijn gemiddeld 15,29 jaar ( $SD=10,69$ ) werkzaam in het onderwijs en zij werken gemiddeld 10,54 jaar ( $SD=8,95$ ) op deze school. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnemen aan C&SCO-CAM-1 is 13,10 jaar ( $SD=0,49$ ) en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen in leerjaar 2 is 14,28 jaar ( $SD=0,61$ ). Ongeveer de helft van de leerlingen is vrouwelijk (53,6%). De leerlingen van deze school hebben een multiculturele achtergrond, iets meer dan de helft van de leerlingen heeft een Nederlandse vader (53,3%) of een Nederlandse moeder (54,5%).

#### Invoering

##### *Intakegesprek*

Voor de zomervakantie van 2007 heeft de trainer van APS een intakegesprek gehad met de directeur en de teamleider van de docenten. De trainer had al eerder individuele docenten van de school begeleid. Belangrijk voor de trainer was dat er op deze school nog geen programma's op het gebied van veiligheid liepen. Uit een interview met de teamleider bleek dat de school behoefte had aan een programma als C&SCO-CAM vanwege een veranderende doelgroep. Zo zouden er steeds meer kinderen vanuit de stad komen, omdat volgens ouders de scholen daar te problematisch werden. Op de stedelijke scholen zouden veel leerlingen zitten die voor problemen zorgen in de vorm van brutaal en obstinaat gedrag. Eveneens was er behoefte aan intervisie voor docenten zelf, om beter met de kinderen om te kunnen

---

<sup>17</sup> Docenten werd gevraagd naar hun culturele achtergrond, waarbij meerdere opties konden worden ingevuld: Nederlands, Surinaams, Antilliaans / Arubaans, Marokkaans, Turks, en een open-antwoord optie bij 'Anders'.

gaan. Voor de zomervakantie van 2007 werd het programma nog gepresenteerd aan de mentorleerkrachten om draagvlak te creëren. Zij stemden in met deelname aan de *pilot*. Overigens wordt op deze school gesproken van Zevenblad in plaats van C&SCO. Er is alleen verschil in aanpak in termen van meer aandacht voor individuele docenten binnen Zevenblad, terwijl binnen C&SCO meer gewerkt wordt met groepjes docenten. Inhoudelijk komen C&SCO en Zevenblad grotendeels op hetzelfde neer (zie paragraaf 1.2.1).

## **Uitvoering**

*2007-2008*

### – Organisatie

Deze school wordt bij de uitvoering van het programma C&SCO-CAM begeleid door twee externe begeleiders van APS. Intern wordt het programma begeleid door de teamleider van de onderbouwdocenten. De interne begeleider is verantwoordelijk voor het maken van een schema in het kader van lesobservaties en de nabespreking ervan. De bevindingen worden eveneens teruggekoppeld naar het gehele team. De interne begeleider organiseert teamtrainingen en vergaderingen, waarin hij Zevenblad op de agenda van de team overleggen zet. Ter voorbereiding op de mentor- en teamtraining overlegt de trainer van APS met hem waar behoefte aan is. Meestal leidt de trainer de training, maar soms heeft de interne begeleider daar ook een taak in. In februari 2009 had hij bijvoorbeeld ook een vergadering belegd voor de mentoren en de trainer om te kijken wat er nodig is om CAM weer op de rails te krijgen (zie verder). De schooldirecteur is globaal op de hoogte, maar hij is vooral verantwoordelijk voor de financiering. De interne begeleider heeft één keer in de twee weken een overleg met de directeur en dan komt het programma wel eens ter sprake.

### – Klimaattest

De Klimaattest is op deze school pas aan het eind van het schooljaar 2007-2008 afgenomen. Dit instrument is door de externe begeleiders dus niet gebruikt als leidraad voor de trainingen. De trainers is in een interview gevraagd wat de voornaamste leerdoelen of verbeterpunten waren van de docenten. Daar kwam uit naar voren dat 'Zelfsturing' van leerlingen centraal stellen in de lesorganisatie erg populair is. Ook samenwerken is een veelgesteld doel. Daarbij gaat het om positieve aanspreking, contact maken en in contact blijven, hoger op de aanspreekkladder gaan zitten (meer complimenten geven), negatief gedrag negeren en positief gedrag stimuleren. 'Echtheid' werd een moeilijk te behalen doel voor docenten genoemd, evenals 'competentie'. Bij echtheid gaat het om de lesinhoud te laten aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Bij competentie is het doel leerlingen zelf hun competenties te laten inzetten en ontdekken en er daarna op te laten reflecteren. Volgens de trainers gebruikt school A in dat opzicht nog oude leertechnieken.

### – C&SCO-trainingen

Alleen bij de eerste bijeenkomst waren alle docenten aanwezig. De daaropvolgende teambijeenkomsten waren alleen zes coaches (docenten die geschikt zijn voor het coachen van hun collega's) en de mentoren aanwezig. Ook was bij deze training een onderzoekster van het WODC aanwezig. Deze school kreeg de intensieve variant van de trainingen. Dat wil zeggen, naast teambijeenkomsten organiseerden de externe begeleiders ook begeleiding van actieleergroepen en intervisiebijeenkomsten. In december werden de zes facilitators getraind in hun coachingsvaardigheden. Zij oefenden het coachen in drietallen. Per drietal was er één die de coaching geeft, één die de coaching krijgt, en een observator.

– CAM-lessen

De lessen voor de leerlingen werden op school A in februari 2008 geïntroduceerd en werden besproken met docenten. Er is niet actief mee gewerkt door docenten.

*2008-2009*

– Intervisie en coaching

In de eerste helft van het schooljaar is er een observatiesessie geweest, waarin de coaches in de les docenten gingen observeren en nabespreken. Dit vond plaats onder leiding van de trainer. De interne begeleider heeft er daarna ook nog één georganiseerd. Lesobservaties en intervisie vinden dus niet wekelijks plaats. Meestal wordt er een coach bij gehaald op het moment dat een docent problemen heeft met een klas. Het werd nabesproken met de kinderen, de volgende les werd ook bekeken, en dat loste het probleem met die klas op. De Zevenblad methode wordt dus ad hoc toegepast, niet a priori.

Als teamleider ziet de interne begeleider wel het voordeel van de intervisie bij docenten (interview, januari 2009). Het heeft geleid tot meer discussie en nadenken over hoe met leerlingen om te gaan en hoe effectief onderwijs te geven. Het is volgens de interne begeleider niet zo dat docenten hun les en manier van lesgeven nu hebben vormgegeven volgens de Zevenbladprincipes. De individualiteit van de docent zou een uniforme wijze van onderwijs geven in de weg staan. Volgens de interne begeleider speelt ook nog mee dat niet de hele school meedoet aan Zevenblad-CAM. Naast het reguliere vmbo zijn er ook LWOO-klassen, waarin gedurende de eerste twee jaren van de *pilot* geen trainingen zijn geweest in C&SCO-CAM. Een verschil met het reguliere vmbo is dat een docent meer uren met een bepaalde klas heeft. Ook een mentor heeft meer uren met een klas.

– C&SCO-trainingen

Er zijn vier teambijeenkomsten in het kader van Zevenblad geweest. Het Zevenblad-principe staat volgens de interne begeleider eveneens altijd op de agenda van het teamoverleg. Dan wordt besproken hoe het er voor staat met de uitvoering van het programma. Volgens hem blijft het moeilijk om Zevenblad-principes levend te houden.

In februari 2009 zou een tweede teambijeenkomst gehouden worden (ten tijde van interview januari 2009), maar verder is het de bedoeling dat het wordt afgebouwd. Volgens de interne begeleider loopt de begeleiding door APS alleen nog tot eind van dit schooljaar, tenzij de schoolleiding nog een jaar financiert. De interne begeleider wil in ieder geval zelf volgend schooljaar de begeleiding door de coaches voortzetten. Hij wil voorkomen dat het gedachtegoed van Zevenblad en CAM gaat doodbloeden na twee jaar. Volgens de trainer komen er het laatste *pilot*-jaar nog wel twee bijeenkomsten.

– CAM-lessen

In principe gelden voor de C&SCO- en CAM-onderdelen dat er verschillende trainingsvormen zijn. Gedurende dit schooljaar echter, stond tijdens de teambijeenkomsten in plaats van C&SCO vooral CAM centraal. Volgens verslagen van de externe begeleider is er ten minste één keer een mentorbijeenkomst geweest (dus niet met alle docenten). Daarin werd geconstateerd dat het proces met de CAM-lessen niet goed vlotte. Om de animo voor het CAM-materiaal te verhogen, heeft de trainer voorgesteld om met de mentoren vijf lessen te ontwerpen waarin de kern van de dertien CAM-lessen in elk geval levendig en concreet wordt geoefend. Met één van hen heeft de trainer een schema opgesteld met wat in elke les aan bod moet komen.

Vervolgens moesten de mentoren het uitwerken in lessen (er strips en videomateriaal bij zoeken, rollenspelopdrachten maken, et cetera). Uiteindelijk zijn er vier CAM-lessen door mentoren gemaakt. Elke les is door een duo van mentoren gemaakt. Deze lessen zijn naar de trainer opgestuurd, maar hij heeft dit verder niet begeleid. Alleen leerjaar één heeft dit pakket lessen gekregen.

Er was aanvankelijk ook een vijfde CAM-les geschreven, waarin de vier vorige lessen nog eens samenkwamen. Daarnaast was het de bedoeling om van elk van de vijf CAM-lessen een video-opname te maken in één van de drie groepen, wat voor intervisie te gebruiken zou zijn. Een zesde les zou het nabespreken van conflicten met leerlingen zijn, ter training van docenten in conflicthantering. Eventueel zouden daar acteurs bij worden gehaald. Deze vijfde en zesde les hebben helaas niet plaatsgevonden wegens tijdsgebrek.

Er was in leerjaar twee een aantal kinderen met gedragsproblemen. Een deel van hen zou volgens de interne begeleider naar cluster 4 onderwijs moeten (ZMOK: Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen), omdat ze ernstige gedragsproblemen vertoonden. Bovendien was er volgens de interne begeleider bij deze kinderen sprake van een problematische thuissituatie en contact met de politie en/of jeugdzorg. Voor het kunnen opvangen van dergelijke problematiek zou volgens hem CAM intensief en structureel ingezet moeten worden en dat was dit schooljaar niet mogelijk. Overigens waren volgens hem de eerstejaars leerlingen dit tweede *pilot*-jaar erg makkelijk in vergelijking met die van vorig jaar.

#### 2009-2010

##### – Intervisie en coaching

Dit schooljaar zijn er twee intervisierondes georganiseerd door de interne begeleider en de andere twee coaches. In beide rondes is er na de les waarin opnames gemaakt zijn, feedback gegeven, bij voorkeur in het er op aansluitende lesuur. In december 2009 en januari 2010 vond de eerste intervisieronde plaats. De nabespreking van de geobserveerde les lukt volgens de interne begeleider niet altijd in het aansluitende lesuur, maar wel in dezelfde week. Na de individuele besprekingen vindt een teambrede bespreking van de intervisieronde plaats. Begin maart 2010 hebben de interne begeleider en één van de andere coaches een dergelijke teambrede intervisieworkshop georganiseerd. In deze workshop stonden videofragmenten van de vorige intervisieronde centraal. In mei en juni 2010 vond de tweede intervisieronde plaats. De individuele feedback is gegeven, maar de teambrede nabespreking gaat wegens tijdgebrek na de zomervakantie plaatsvinden.

De intervisierondes verliepen zonder begeleiding van de trainer. De interne begeleider heeft formulieren ontwikkeld voor de lesobservaties. Dit formulier bevat elementen van CAM en Zevenblad (ofwel C&SCO). De opbouw van het intervisieformulier is te zien in figuur drie.

##### – C&SCO trainingen

Er vonden dit jaar geen teambrede trainingen plaats op de scholen. Gedurende het schooljaar 2009-2010 is er verder alleen telefonisch contact geweest met de trainer (zie onder het kopje *CAM-lessen*). Er zouden later dat schooljaar nog twee trainingsmiddagen beschikbaar zijn voor de school. De keuze over wanneer dat zou gebeuren en waar de trainingen over zouden gaan, lag bij de school zelf. Volgens de trainers worden docenten daarmee eerder 'mede-eigenaar' van de training en de inhoud ervan (cf. de C&SCO-CAM-methodiek). De trainingsmiddagen hebben niet plaatsgevonden. De interne begeleider en de coaches hebben zelf intervisierondes georganiseerd.

**Figuur 3 De Zevenblad principes in het intervisieformulier voor docenten**

*1 Terugkijken:*

- Wat was het doel van mijn les?
- Hoe gedroegen de kinderen zich? Waar zag ik positief gedrag en hoe werd dat door mij gestimuleerd en georganiseerd?
- Wanneer heb ik de CAM-methode tijdens mijn les gebruikt? Had het resultaat?

*2 Hoe sta ik voor de klas?*

- Waarover ben ik het meest tevreden (als ik het over mezelf heb)?
- Welke waarden straalde ik uit en welke kwaliteiten heb ik ingezet?
- Hoe heb ik contact met de kinderen gemaakt en hoe sprak ik ze aan (aanspreek-ladder)?

*3 Hoe organiseer ik de leeromgeving?*

- (docenten kunnen zich per vraag plaatsen op een lijn tussen twee uitersten)
- Zelfsturing: wie fietst er?



*4 Vooruitkijken:*

- Wat zou ik anders doen als ik dezelfde les morgen aan een andere klas zou geven?
- Welke leerpunt(en) kan ik nu voor mezelf formuleren?
- Hoe zie ik dat terug in mijn volgende lessen?

– Centrale training in de CAM-methodiek

De trainer van de school en de interne begeleider hebben elkaar ontmoet op een tweedaagse bijeenkomst in Den Bosch, georganiseerd door de trainers. Op deze bijeenkomst ging het om het verder ontwikkelen van het CAM-materiaal, waarbij de schoolbrede vertegenwoordiging en de aanwezigheid van de trainers voor beide partijen nuttig zou zijn, volgens de trainers. Docenten die daarbij aanwezig waren, konden vragen stellen en tips horen van collega's van andere scholen en trainers. Omgekeerd hoorden trainers van docenten wat werkt en wat niet in de CAM-methodologie.

– CAM-lessen

De CAM-lessen worden gegeven, maar ten tijde van het interview in januari 2010 was nog niet duidelijk wat de regelmaat erin was. De interne begeleider zou dit gaan inventariseren onder de mentoren. In maart liet hij weten dat het nog niet frequent gebeurt, maar alleen naar aanleiding van een conflict bijvoorbeeld. Over deze frequentie was hij zelf niet tevreden. Volgens hem kregen eerstejaars dit jaar vaker CAM-lessen dan tweedejaars. De CAM-lessen werden gegeven aan de hand van een tussentijdse, nieuwe versie van de CAM-methodiek van de hand van de trainer van de school.

**Figuur 4 De verwerking van het CAM-display in het incidentenformulier**

- 1 Kijk terug en zoom in (⏮):
  - Wat is er gebeurd?
  - Waarom is dat gebeurd?
  - Wat vindt je ervan (dat je er bent uitgestuurd)?
- 2 Kijk vooruit en zoom uit (⏭):
  - Wat had je anders kunnen doen?
- 3 Kies je optie (Menu):
  - Op welke manier wil je het probleem dat is ontstaan oplossen?
  - Wat wil je straks met de leraar bespreken over wat er gebeurd is?
  - Opmerkingen docent
- 4 Start/ play (▶):
  - Doe/ Voer je plan uit
- 5 Kijk terug (⏮):
  - Kijk terug/ evalueer: is je plan uitgevoerd?
  - Is je doel bereikt?

De CAM-methodiek is niet alleen terug te vinden in CAM-lessen, maar is ook verwerkt in de incidenten- en verwijderformulieren die de school in de onderbouw hanteert (zie figuur 4). Deze verwerking heeft de trainer, de interne begeleider en de collega-coach die tevens onderwijscoördinator is, samen gedaan. Incidenten betreffen bijvoorbeeld ruzies tussen leerlingen. Verwijderformulieren worden ingevuld wanneer een docent een leerling uit de les verwijdert. Deze formulieren worden zowel door de leerling als de mentor ingevuld.

Het is de bedoeling dat de docent die bij het incident of het verwijdermoment aanwezig was degene is die toeziet op het invullen van het formulier. De docent is ook degene met wie de leerling de evaluatie van het gekozen plan en de uitvoering ervan doorneemt. Het is de bedoeling dat dit binnen een week gebeurt. Er gaat een kopie van het formulier naar de mentor en de teamleider. Wanneer de mentor drie of vier van dergelijke formulieren van één leerling ontvangt, is het belangrijk om te gaan kijken waarom de vierde en vijfde stap van het formulier geen resultaat opleveren. Daarbij gaat de mentor bij het gesprek tussen docent en leerling zitten. Zowel het LWOO als het reguliere vmbo werkt hier mee. Volgens de interne bege-



leider is deze procedure nog niet goed ingevoerd in de onderbouw en moet hij er op toezien dat dit wel gebeurt. Sinds dit schooljaar heeft de interne begeleider meer adjunct-functies gekregen en heeft hij minder ruimte om leerlingzaken af te handelen. Er komt daardoor meer verantwoordelijkheid bij mentoren en docenten te liggen wat dat betreft. In de bovenbouw wordt nog met de oude incident- en verwijderformulieren gewerkt, waarin niet de plan- en evaluatiemomenten zitten. Daarop wordt alleen kort een straf genoteerd.

Aan het eind van dit schooljaar bleek dat de procedure met de formulieren te arbeidsintensief was voor docenten. Het vinden van een moment voor evaluatie met een leerling bleek vooral lastig. De aanpassing van deze procedure zou in het nieuwe schooljaar (2010-2011) bekeken worden. Dat valt buiten het bestek van dit onderzoek.

## 2 School B

### Achtergrondkenmerken

School B maakt deel uit van een groter, stedelijk college in het westen van het land en is de locatie voor vmbo-leerlingen in de onderbouw. De gehele onderbouw van school B doet mee aan de *pilot*, dit zijn 658 leerlingen en 53 docenten. De leerlingen zijn verdeeld in drie groepen. Elke groep krijgt les van een vast team van docenten, dat wordt begeleid door een teamleider. Elk van de drie docententeams neemt deel aan het C&SCO-CAM-programma, maar slechts één van de drie teams wordt gefinancierd door het CCV. De trainingen van de andere twee teams worden door de school zelf gefinancierd.

De gemiddelde leeftijd van de docenten op school B is 42,74 jaar ( $SD=12,66$ ). De meerderheid van de docenten is vrouw (61,5%) en 82,1% is van Nederlandse afkomst. De docenten van school B zijn gemiddeld 10,40 jaar ( $SD=8,01$ ) werkzaam in het onderwijs, waarvan 5,59 jaar ( $SD=3,51$ ) op deze school. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnemen aan C&SCO-CAM-1 is 12,96 ( $SD=0,54$ ) en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen in leerjaar 2 is 13,95 jaar ( $SD=0,56$ ). Iets minder dan de helft van de leerlingen is vrouwelijk (42,8%). De leerlingen van deze school hebben een multiculturele achtergrond, iets meer dan de helft van de leerlingen heeft een Nederlandse vader (55,9%) of een Nederlandse moeder (56,0%).

### Invoering

De school werd opgericht in 2006. Deelname aan de *pilot* startte in het tweede schooljaar van de school. Deze school had gedurende het eerste schooljaar problemen in de onderbouw met een groep jongeren die zich gedroegen alsof ze een *gang* vormden. De docenten wisten niet goed hoe ze hiermee om moesten gaan en men ervoer de groep als bedreigend. De teamleiders hoorden via de schooldirecteur van de C&SCO-aanpak zoals Sardes die voorstaat. Docenten hadden nog geen eerdere ervaringen met trainingen van Sardes. In overleg met de teamleiders heeft voor de zomervakantie van 2007 een introductiebijeenkomst plaatsgevonden op de school, waarin docenten werd uitgelegd wat het programma en het meedoen aan de *pilot* inhield (interview interne begeleidster, december 2008). Docenten stonden welwillend tegenover het programma, hoewel later bleek dat zij niet goed wisten wat deelname aan de *pilot* in zou houden. Dit heeft voor veel weerstand gezorgd, wat niet goed kon worden weggenomen gedurende de *pilot*.

## **Uitvoering**

2007-2008

### – Organisatie

De school wordt bij de uitvoering van C&SCO-CAM begeleid door twee externe begeleiders van Sardes, terwijl de drie teamleiders de interne begeleiding van het project voor hun rekening nemen. Op deze school is het docententeam zo groot (n=53), dat deze is opgedeeld in drie teams met elk een externe trainer. De eerste drie teambijeenkomsten is gewerkt met deze driedeling, maar daarna heeft er een aantal centrale teambijeenkomsten plaatsgevonden, waarin iedereen tegelijkertijd meedeed. Dit werd zo geregeld omdat één van de teams niet tevreden was over de inhoud van hun teamtrainingen. Na twee trainingen is door de betreffende trainer van Sardes en het docententeam besloten om niet meer samen verder te gaan. Eén van de andere trainers nam daarop dat docententeam erbij, maar omdat het moeilijk was afspraken te maken op die manier, werd besloten de trainingen voor de drie docententeams centraal te geven.

### – Klimaattest

De eerste twee teambijeenkomsten is de Klimaattest aan de orde gekomen en besproken, maar de uitkomsten hebben de verdere trainingen niet expliciet bepaald. Wel zijn er persoonlijke doelen gesteld, die op een kaartje zijn gezet, en die kaarten zijn aan het begin van het tweede *pilot*-jaar aan docenten thuis opgestuurd. Volgens de externe begeleiders varieerden de persoonlijke doelen sterk in mate van precisie van de omschrijving.

### – C&SCO-trainingen

De eerste bijeenkomst voor de drie teams begon met de introductie over de C&SCO-methodiek. Vervolgens kwam het maken van een zelfdiagnose op teamniveau aan bod, op het gebied van waarden, competenties en de mate waarin docenten betrokken worden bij beslissingen binnen het team. In die eerste bijeenkomst werden ook de actieleergroepen aangekondigd. Docenten kregen een werkblad mee met daarop uitgelegd het concept van actieleergroepen. Zo'n groep bestaat uit vijf tot zes personen die lesobservaties samen bespreken. Een lesobservatie is een opname van een lesuur, die ongeveer anderhalf uur nabesproken wordt aan de hand van de vragen zoals 'welke waarden kwamen naar voren, welke competenties werden gebruikt?' De bedoeling was dat de docenten twee bijeenkomsten zouden organiseren in de tijd tot de volgende bijeenkomst van 11 oktober. Dit bleek alleen niet te zijn gebeurd, vanwege roostertechnische moeilijkheden en doordat zij het vergeten waren. Volgens één van de interne begeleiders is dit geen onwil, maar kwam het er niet van.

Een onderzoekster van het WODC was bij de tweede bijeenkomst van één van de teams. Er ontstond een discussie met docenten over het doel van de bijeenkomsten. Dat was hen niet duidelijk, waarop de trainer beloofde de grote lijnen op papier te gaan zetten. Bovendien zeiden een aantal docenten er niet uit vrije wil te zitten. De trainer zei daarop te hopen hun intrinsieke motivatie te kunnen kweken. Diezelfde bijeenkomst werd verder gewerkt met de uitkomsten van de Klimaattest en met het uitwerken of vaststellen van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) aan de hand van de POP-kaart. Met een persoonlijke ontwikkellijn of POP-kaart worden verbeterpunten, ofwel leerdoelen voor een docent bedoeld.

Tijdens de derde bijeenkomst kwam de inventarisatie van de diverse conflicten die op school voorkomen aan bod, evenals de verschillende stijlen van conflicthantering onder docenten. Na deze derde bijeenkomst volgde nog één grote centrale trainingsdag in juni 2008. Daarin werd uitgelegd hoe C&SCO concreet gemaakt wordt

met behulp van de CAM-lessen, en hoe de CAM-lessen profiteren van de inbedding in een sociaal schoolklimaat als gevolg van C&SCO.

– CAM-lessen

Aan het begin van het schooljaar 2007-2008 zijn de zes kennismakingslessen gegeven aan de eerstejaars. Wat betreft de sociale leeromgeving van de leerlingen is het wellicht relevant dat op deze school gewerkt wordt met *peer mentoring*. Derdejaarsleerlingen fungeren hierbij als mentoren voor eerstejaars leerlingen. Het doel van het inzetten van peer mentors is de betrokkenheid onder nieuwe leerlingen te verhogen. Het afgelopen schooljaar had deze school veertien van dergelijke peer mentors op zeven onderbouwklassen. Tien van de *peer mentors* hebben goed gefunctioneerd. Zij begeleiden nieuwe leerlingen voornamelijk in praktische zin (het gaat dus niet om leerlingbemiddeling). Strikt genomen valt *peer mentoring* dus niet onder CAM-activiteiten en zal daarom niet worden meegenomen in de huidige studie.

2008-2009

– C&SCO-trainingen

Er zijn dit schooljaar drie centrale teambijeenkomsten geweest. Aan het begin van het schooljaar draaide de bijeenkomst om de eerste zes lessen voor de leerlingen, eerder ook wel kennismakingslessen genoemd. De bijeenkomst had als doel docenten inzicht te geven in processen die spelen in beginnende groepsontwikkeling. Daarmee diende de bijeenkomst eveneens als steun voor de mentoren die de CAM-lessen zouden geven in het eerste jaar. Het theoretische kader waar de trainers naar verwezen is dat van de systeemtheorie. De fasen in groepsontwikkeling zijn behandeld en de functies en rollen die er in groepen ontstaan. Met deze theorie in de hand is gekeken naar het introductieprogramma van de school en de eerste 6 lessen uit het CAM-programma. In de drie docententeams afzonderlijk is er een simulatiespel gespeeld om te ervaren wat er gebeurt in groepen en de theorie ook in eigen gedrag te herkennen.

– CAM-lessen

Een tweede bijeenkomst met de drie docententeams vond in het najaar plaats. Daarin werden ondermeer de ervaringen met de eerste zes CAM-lessen besproken. Suggesties voor verbeteringen in inhoud, vorm en opbouw van de lessen kwamen eveneens aan bod.

De derde bijeenkomst vond in januari 2009 plaats. Daar werd het besluit besproken om met de tweedejaars niet verder te gaan met CAM-lessen. De tweedejaars van dit schooljaar hadden namelijk in hun vorige schooljaar slechts een aantal CAM-lessen gehad, de kennismakingslessen. De lessen die daarop horen te volgen, hadden zij toen niet gehad. De aansluiting op CAM-lessen voor tweedejaarsleerlingen vond men daardoor onvoldoende. De eerstejaars kregen in 2008-2009 wel het programma voor de eerstejaars, volgens de trainers. In deze teambijeenkomst is gewerkt in twee groepen: de eerstejaarsmentoren in de ene groep en alle andere docenten in de andere.

De eerstejaarsmentoren hebben met elkaar de eerste vijf CAM-lessen voorbereid, onder begeleiding van de trajectbegeleider. Hierbij hebben de mentoren per docententeam in een groep samengewerkt. Er zijn grote verschillen in vaardigheid en zelfvertrouwen van mentoren om de lessen voor te bereiden, aan te passen aan de eigen klas en uit te voeren. Door de gezamenlijke voorbereiding worden deze verschillen ingelopen en kan iedere mentor beter aan de slag. Deze manier van samenwerken wil men in het vervolg door gaan voeren binnen de eigen teams. De tweedejaarsmentoren en -docenten waren ondertussen bezig met de toepassing van

het stappenschema van CAM in de normale lessen. De docenten zijn daarbij gevraagd om na te gaan in hoeverre zij uitgangspunten van CAM kunnen ondersteunen door te werken aan de principes van participierend, actief en samenwerkend leren.

*2009-2010*

– C&SCO trainingen

Er vonden dit jaar geen teambrede trainingen plaats op de scholen.

– Centrale training in de CAM-methodiek

In november zijn mentoren door de trainers uitgenodigd voor een tweedaagse sessie in Den Bosch. Op deze tweedaagse bijeenkomst ging het om het verder ontwikkelen van het CAM-materiaal. Het idee van de trainers was dat de schoolbrede vertegenwoordiging en de aanwezigheid van de trainers voor beide partijen nuttig zou zijn: voor de docenten om met collega's en trainers te kunnen reflecteren op het CAM-materiaal en ervaringen uit te wisselen. Voor de trainers was het nuttig omdat zij de feedback van de docenten konden gebruiken voor de verdere ontwikkeling van het CAM-materiaal. De interne begeleidsters van deze school wilden echter niet meedoen hieraan, omdat zij niet voldoende nieuwe input aan de trainers meenden te kunnen leveren. Bovendien gaven zij aan alleen nog geïnteresseerd te zijn in het eindproduct, en niet in het nogmaals bijdragen aan de verdere ontwikkeling van het programma.

De school zou nog een trainingsmiddag per team tegoed hebben van de trainers, maar net als op school A was het de bedoeling dat de docenten zelf zouden aangeven dat zij nog een training wilden en waarover deze zou gaan. Er heeft dit schooljaar geen training meer plaatsgevonden. Er was onvoldoende animo voor onder de docenten en interne begeleiders.

– CAM-lessen

De mentoren maakten gebruik van de CAM-map zoals die het schooljaar ervoor aan hen was gegeven. Zij konden daarbij niet putten uit de ervaringen van het schooljaar ervoor, want mentoren van klassen in leerjaar één gaan mee met hun klas naar leerjaar twee. Zoals hierboven vermeld was er dit schooljaar geen sprake van begeleiding door de trainers in het geven van de CAM-lessen. Volgens de teamleiders blijven de mentoren aanlopen tegen problemen met de bruikbaarheid van het materiaal, zoals het ontbreken van beeldmateriaal, of het gekunstelde van de voorgestelde lessituatie. Hierdoor zouden de CAM-lessen aansluiting missen op de belevingswereld van de leerlingen. Mentoren overleggen onderling af en toe, en niet geregeld of gestructureerd.

De CAM-lessen werden in alledrie de teams van de onderbouw gegeven. In één van de drie onderbouwteams werden CAM-lessen gegeven met een regelmaat van één keer per week tot eens in de twee weken, voor zowel leerjaar één als twee. In een tweede team verschilt het per mentor hoe vaak CAM-lessen gegeven worden; de één doet regelmatig een les in de volgorde van de handleiding, de ander gebruikt CAM alleen wanneer zich een conflict voordoet. De teamleidster van het derde team gaf aan dat de mentoren eveneens de lessen geven, maar gaf geen nadere omschrijving dan dat. De posters hangen in ieder geval in de lokalen en volgens één van de teamleiders spreken docenten leerlingen wel aan in de vorm van 'Wat heb je gedaan en wat had je anders kunnen doen?'. Volgens de andere twee teamleiders gebeurt dit alleen in het kader van CAM-lessen en leeft de CAM-taal verder niet echt. De teamleidster van het derde team gaf aan dat het mogelijk is dat er leerlingen zijn in de onderbouw die CAM nauwelijks kennen. Volgens haar geldt dit ook voor docenten van de onderbouw, in haar team althans.

### 3 School C

#### Achtergrondkenmerken

School C maakt deel uit van een grotere scholengemeenschap in stedelijk gebied, in het zuiden van het land. Het betreft een openbare vmbo-school. De gehele onderbouw doet mee aan de *pilot* en neemt vanaf schooljaar 2008-2009 deel aan de *pilot*.

De gemiddelde leeftijd van de docenten van school C is 40,43 jaar ( $SD=12,48$ ). Ongeveer een derde van de docenten is vrouw (37,5%) en alle docenten zijn van Nederlandse afkomst. De docenten van deze school zijn gemiddeld 4,58 jaar ( $SD=2,90$ ) werkzaam in het onderwijs en zij werken gemiddeld 4,17 jaar ( $SD=2,99$ ) op deze school. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnemen aan C&SCO-CAM-1 is 13,01 jaar ( $SD=0,57$ ). Iets meer dan de helft van de leerlingen is vrouwelijk (57,5%). Er nemen geen leerlingen deel aan het programma in leerjaar 2. De leerlingen van deze school hebben een overwegend Nederlandse achtergrond, ruim driekwart van de leerlingen heeft een Nederlandse vader (85,5%) of een Nederlandse moeder (86,7%).

#### Invoering

De school had in de afgelopen jaren al gewerkt met een trainer van het APS, namelijk in het kader van de projecten De Veilige School en Wendbare Weerbaarheid (zie [www.aps.nl](http://www.aps.nl) of [www.zevenbladverbond.nl](http://www.zevenbladverbond.nl)). Volgens de interne begeleider (van de school) zou C&SCO-CAM naadloos aansluiten op die eerdere projecten. Het is namelijk gebruikelijk geworden binnen deze school om nieuwe docenten op deze school te laten begeleiden door (een) ervaren collega ('s) aan de hand van lesobservaties en interviews. De teambijeenkomsten staan op deze school dan ook vooral in het teken van de CAM-methodiek. De contextgerichte C&SCO-aanpak wordt verondersteld nog steeds door te werken in de school.

#### Uitvoering

##### 2007-2008

Deze school is bij de *pilot* betrokken geraakt na het uitvallen van één van de andere *pilot*-scholen en nam om die reden vanaf schooljaar 2008-2009 deel.

##### 2008-2009

###### – Organisatie

De trainer van APS is aan het begin van het schooljaar een aantal malen achter elkaar gekomen om de school een vliegende start te geven in dit tweede *pilot*-jaar. De teamleider van de onderbouw regelt de praktische zaken. De directeur is geïnteresseerd en betrokken. De zorgcoördinator neemt het initiatief van de mentortrainingen samen met een collega-docente. Mentoren van leerjaar één deden hieraan mee. Na enige tijd werd een wekelijks overleg ingevoerd, waarin alle mentoren de CAM-lessen voorbespraken en onderling verdeelden om voor te bereiden en te geven. De mentoren hebben de CAM-lessen grotendeels zelf ontworpen op een manier die past binnen de wekelijkse mentorblokken. Deels werd dit begeleid door de trainer. Een mentorblok vindt één keer per week plaats. In het eerste jaar duurt een blok drie uur en in het tweede jaar twee uur. Leerlingen van het eerste leerjaar kregen wekelijks in groepen van drie steeds drie CAM-lessen per mentorochtend, waarbij de groepen leerlingen rouleerden onder mentoren, zodat elke les drie keer gegeven werd in één ochtend.

– C&SCO-trainingen

Er vonden geen teambijeenkomsten plaats in het kader van C&SCO. De inhoud van de trainingen ten behoeve van de CAM-methodiek wordt hieronder beschreven.

– CAM-lessen

In september en november 2008, en februari 2009 waren er teambijeenkomsten. Daarnaast waren er in september, oktober en november 2008 mentortrainingen (respectievelijk een dag en twee dagdelen). De teambijeenkomsten werden gegeven door de mentordocenten die eerder die maand training hadden gehad in de C&SCO-CAM methodiek. Door docenten zelf collega's te laten trainen, in aanwezigheid van de externe trainer van APS, werd beoogd deze docenten sneller vertrouwd met de CAM-methodiek te maken.

Tijdens deze teambijeenkomsten kwamen de kernen van CAM aan bod. Er werd niet expliciet over C&SCO gepraat, omdat intervisie en coaching van collega's al jarenlang plaatsvinden wanneer er nieuwe collega's beginnen te werken. De bijeenkomsten draaiden steeds over de inzetbaarheid van CAM, de uitvoering van de lessen, de ervaringen ermee, en het inzetten van CAM-principes buiten de CAM-lessen om.

### **Uitvoering**

De uitvoering van de CAM-lessen is op deze school zeer voorspoedig gelopen. Gedurende de eerste drie maanden van het schooljaar zijn er twee teamtrainingen en vijf mentortrainingen geweest. In het wekelijkse mentoroverleg voor de mentoren van het eerste leerjaar worden de CAM-lessen verdeeld onder de mentoren en worden de CAM-lessen geëvalueerd die de week ervoor gegeven zijn. De schoolleiding had dit overleg, en de aanwezigheid van alle mentordocenten, gefaciliteerd ten behoeve van een goede uitvoering van het programma C&SCO-CAM. Bovendien hebben zij een aantal CAM-lessen eerst met alle docenten gezamenlijk geoefend, zodat docenten eerst zelf ervoeren wat de lessen inhouden en welk effect ervan uit kan gaan. In februari 2009 hadden de mentoren alle CAM-lessen voor het eerste leerjaar al aan de leerlingen gegeven.

In het voorjaar is er nog een mentortraining geweest met mentoren van leerjaar twee erbij, zodat zij alvast zouden worden voorbereid op het geven van CAM-lessen aan de tweedejaars, in het derde *pilot*-jaar. Daarna is in juni nog één keer een herhaling geweest van CAM-lessen. Dat vond plaats tijdens de mentorochtend, waarin ruimte is voor drie CAM-lessen die roulerend gegeven worden aan drie groepen leerlingen.

Aan het eind van dit schooljaar is de trainer nog op de school geweest om video-materiaal te maken voor de module 'leerlingbemiddeling' dat nog aan het CAM-programma toegevoegd zou worden voor de derdejaars leerlingen. In het aansluitende schooljaar (2009-2010) is het videomateriaal vooral bij tweedejaarslessen gebruikt. De module 'leerlingbemiddeling' is dat schooljaar verder uitgewerkt (zie Hautvast & Prior, 2010).

#### *2009-2010*

– C&SCO trainingen

Er vonden dit jaar geen teambrede trainingen plaats op de scholen.

– Centrale training in de CAM-methodiek

Meerdere mentoren zijn naar de tweedaagse ontwerpessie in Den Bosch geweest (zie paragraaf 2.1.3 of 2.2.3). De trainer heeft daarnaast de tweedejaarsmentoren tweemaal begeleid bij het ontwerpen van de CAM-lessen voor de tweedejaarsleer-

lingen en eenmaal een training gegeven aan deze mentoren (februari en maart 2010). In april is hij nog langs geweest om de CAM-methodiek zoals die dit jaar gebruikt was te evalueren. De uitkomsten daarvan heeft de trainer gebruikt voor de oplevering van het materiaal aan het eind van het schooljaar 2009-2010. Ook kwam hij in het voorjaar een aantal keer langs om twee mentoren en een aantal derdejaars leerlingen te trainen in leerlingbemiddeling (zie verder onder CAM).

– CAM-lessen

De mentoren hebben de CAM-lessen voor de tweedejaars dit schooljaar voor het eerst gegeven. Deze lessen hebben zij net als het schooljaar ervoor voor de eerstejaars zelf ontworpen op een manier die past binnen de wekelijkse mentorblokken. De trainer heeft dit in het najaar van 2009 eenmaal begeleid door bij een ontwerp-sessie aanwezig te zijn. Aan het begin van 2010 is hij nog tweemaal geweest voor de begeleiding van de tweedejaarsmentoren. Verder is hierover telefonisch contact geweest tussen de trainer en de interne begeleider.

De inspanning van de mentoren van het vorige schooljaar hebben geleid tot het tussentijds boekje van de CAM-lessen voor eerstejaars dat van de hand van de trainer verscheen. Deze versie kwam grotendeels tot stand dankzij de verwerking van de ervaringen van de mentoren van deze school. De ervaringen met de CAM-lessen voor de tweedejaars zijn ook gebruikt door de trainer in de ontwikkeling van de eindversie van de CAM-methodiek.

Ten tijde van het interview in januari 2010 hebben de eerstejaars al alle CAM-lessen gehad. De CAM-lessen zijn afkomstig uit de eerder genoemde tussentijdse versie voor eerstejaars dat door de trainer gemaakt was. Volgens de interne begeleider zou er bij de eerstejaars in het voorjaar weer op de CAM-methodiek teruggekomen gaan worden. Ook worden CAM-principes toegepast door mentoren op het moment dat er een conflict is. De overige docenten zijn op de hoogte van de methodiek, maar de intern begeleider gaf aan geen zicht te hebben op de toepassing van de CAM-principes door hen.

De tweedejaars hebben de eerste vier lessen en een gymles uit de CAM-klapper gehad. In die eerste vier lessen was gebruik gemaakt van de CAM-klapper van het jaar ervoor voor de tweedejaars, met gebruikmaking van het videomateriaal dat de trainer voor de zomervakantie had gemaakt op de school. In dit videomateriaal ging het ondermeer om conflicten tussen vrienden. Deze groep tweedejaarsleerlingen had vorig jaar het gehele CAM-programma gehad. Volgens de interne begeleider wisten de tweedejaarsleerlingen nog goed waar CAM voor stond. Uit een interview in februari met de trainer van de school bleek dat de mentoren van deze school sinds januari verder waren gegaan met het geven van de lessen voor de tweedejaars. Hiervoor was geen tussentijdse nieuwe versie beschikbaar, dus deze lessen hebben de mentoren weer in groepjes voorbereid aan de hand van de CAM-klapper zoals die het vorige schooljaar is uitgebracht door de trainers.

Ten slotte is in het voorjaar van 2010 leerlingbemiddeling van start gegaan op deze school (zie Hautvast & Prior, 2010). De trainer is een aantal keer langs geweest om mentoren van derdejaarsleerlingen (inclusief de zorgcoördinator) voor te bereiden op het trainen van leerlingbemiddelaars. De selectie van derdejaarsleerlingen voor de functie van leerlingbemiddelaar vond plaats op basis van vrijwilligheid. Zowel jongens als meisjes gaven zich hiervoor op.

## 4 School D

### Achtergrondkenmerken

School D heeft een ander type leerlingen dan de overige *pilot*-scholen. Deze school is verbonden aan een residentiële instelling voor jeugdhulpverlening in het westen van het land en verzorgt het onderwijs voor de kinderen die in die instelling wonen en worden behandeld. Het is een school binnen het voortgezet speciaal onderwijs (vso-school) voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK). De leerlingen hebben gedrags- en/of psychiatrische problematiek en variëren in leeftijd van acht tot en met 18 jaar. Leerlingen van 8 tot en met 10 jaar krijgen speciaal basisonderwijs. De school geeft praktisch onderwijs in kleine groepen en is de kleinste *interventie-school*. Op deze school komen gedragsproblemen veel voor (interview interne begeleider, januari 2009). Zowel de onder- als de bovenbouw is bij het programma betrokken, maar bij de evaluatie zijn alleen de elf leerlingen uit de onderbouw (12-13 jaar) betrokken. De zeventien docenten van de school zijn allemaal bij het onderzoek betrokken.

De gemiddelde leeftijd van de docenten van school D is 38,18 ( $SD=10,02$ ). Ongeveer de helft van de docenten is vrouw (43,8%) en bijna alle docenten zijn van Nederlandse afkomst (93,8%). De docenten van deze school zijn gemiddeld 3,67 jaar ( $SD=4,39$ ) werkzaam in het onderwijs en zij werken gemiddeld 2,33 jaar ( $SD=2,64$ ) op deze school. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnemen aan C&SCO-CAM is 12,91 jaar ( $SD=0,80$ ), er is binnen school C geen onderscheid naar leerjaren binnen de onderbouw. Alle leerlingen op deze school zijn jongens. De meerderheid van de leerlingen heeft een Nederlandse achtergrond: 66,7% van de leerlingen heeft een Nederlandse vader en 55,6% een Nederlandse moeder.

### Invoering

De invoering op deze school verliep het grondigst, gezien de langere aanlooptijd die er was genomen om deelname aan en draagvlak voor de *pilot* voor te bereiden. Een medewerker van de Saxion Hogeschool was voorafgaand aan de *pilot* namelijk al als adviseur aan de school verbonden en heeft de begeleiding van de *pilot* aan zijn werkzaamheden toegevoegd. Als adviseur werkte hij ook reeds vanuit het C&SCO-kader, waarbij hij zich uitsluitend op communicatie binnen het team en tussen het team en de schoolleiding richtte. Tijdens zijn werk als adviseur kon hij naar eigen zeggen peilen bij het team of ze behoefte hadden aan het C&SCO-CAM-programma en daar was animo voor.

#### 2007-2008

##### – Organisatie

De uitvoering van het C&SCO-CAM-programma wordt begeleid door een medewerker van de Saxion Hogeschool. De externe begeleider verzorgt naast de teambijeenkomsten de intervisiebijeenkomsten. Deze locatie van een residentiële vso-school is het schooljaar 07-08 zeer intensief begeleid.

##### – Klimaattest

Volgens de externe begeleider (blijkend uit verslagen en het interview van juni 2008) hadden docenten zich doelen gesteld als 'grenzen stellen', 'motivatie van leerlingen hoog houden' en 'samenwerking met de instellingsleiding'. Waar zij bovendien aan wilden werken, is een eensluidende visie binnen het team. De doelgroep van School D vereist een consistente lijn in het handelen van docenten.



– C&SCO-trainingen

Dezelfde thema's kwamen aan bod in de teambijeenkomsten als op de andere scholen. Er waren tien keer actieleergroepen, met steeds ongeveer een maand tussentijd. Daarvan zijn de meeste begeleid door de externe trainer (hoeveel exact is niet bijgehouden). Bovendien zijn er twee bijeenkomsten gewijd aan het bewerken van de leerlinglessen van een vmbo-niveau naar dat van vso-leerlingen. De WODC-onderzoekster die ook daar een teambijeenkomst had bijgewoond (op 22 februari 2008) had de indruk dat de docenten positief waren over C&SCO-CAM en dat ze serieus aan de slag gaan met het materiaal. Ook docenten van de bovenbouw doen mee aan de trainingen.

– CAM-lessen

Op School D zijn de eerste zes Kennismakingslessen geïntroduceerd en gemoduleerd tijdens het schooljaar 2007-2008. Het moduleren was nodig op School D vanwege het verschil in doelgroep. Dit hebben docenten individueel voorbereid en groepsgewijs besproken. De Kennismakingslessen waren ontwikkeld voor leerlingen op vmbo-niveau, maar op School D zitten vso-leerlingen (Voortgezet Speciaal Onderwijs).

*2008-2009*

– C&SCO-trainingen

De drie teambijeenkomsten draaiden dit jaar niet meer om C&SCO, maar om trainingen in het geven van de CAM-lessen. Daarin werd het geven van de CAM-lessen besproken evenals het inzetten van CAM buiten de CAM-lessen. Op de vmbo-scholen sloten de CAM-lessen al niet goed aan op de leerlingpopulatie, vanwege teveel nadruk op begrijpend lezen. Voor de vso-leerlingen was dit uiteraard een nog groter probleem. De trainer heeft het tweede schooljaar dan ook veel tijd gestoken in het begeleiden van de vertaling van de CAM-lessen naar meer praktische, korte lessen.

– CAM-lessen

De vertaling van de CAM-methodiek naar lessen geschikt voor vso-leerlingen heeft veel extra tijd gekost. Een kleine groep enthousiaste docenten heeft een tijdlang wekelijks overleg gehad om de lessen geschikt te maken voor de eigen populatie. De uitwerking ervan werd gemaïld naar de teamleider en via de mail kwam er feedback van de trainer. De trainer is in het voorjaar voor het laatst geweest om te kijken hoe de lessen er uitzagen. Overige docenten zijn op de hoogte van de CAM-principes, evenals de leerwerkmeesters. Het CAM-stappenplan vindt volgens de mentoren ook navolging onder collega's. De CAM-methodiek wordt dus ook buiten de CAM-lessen gebruikt.

*2009-2010*

De Onderwijsinspectie heeft aan het eind van het vorige schooljaar geconcludeerd dat het pedagogisch klimaat op de school stabiel was, maar dat de praktijk- en cognitieve vakken verbeterd moeten worden. Het derde jaar van de *pilot* moest de school dus werken aan het *upgraden* van het curriculum en daardoor was er geen ruimte voor investeringen in C&SCO-CAM, zoals teambrede trainingen of de ontwikkeling van CAM-materiaal. Wat de school al zelf had leren gebruiken van C&SCO en zelf ontworpen had aan CAM-materiaal werd dit schooljaar wel ingezet.

– C&SCO-trainingen

De trainer van de school heeft dit schooljaar alleen telefonisch contact gehad met de school (interview interne begeleider, januari 2010). Intervisie bij docenten wordt maandelijks door interne facilitators (de kartrekkers onder de mentoren) georgani-

seerd. C&SCO-principes komen hierin terug, maar het programma wordt niet meer bij naam genoemd.

– Ontwikkeling van de CAM-methodiek

De *facilitators* die het vorige schooljaar onder begeleiding van de trainer en onderling de CAM-lessen hebben aangepast naar het niveau van de vso-leerlingen, wilden daar dit jaar verder aan werken met de trainer. Zoals eerder gesteld was daar echter geen ruimte voor.

### **Uitvoering**

Tegen het eind van het schooljaar 2007-2008 zijn de zes lessen gegeven. In 2008-2009 zijn bruikbare delen uit de CAM-map gebruikt. CAM-lessen zijn niet wekelijks ingezet. Volgens de interne begeleider (interview januari, 2010) zijn de CAM-lessen het derde jaar van de *pilot* weer gegeven. De lessen die gegeven werden, zijn in het jaar ervoor ontwikkeld, speciaal voor de vso-doelgroep. Ook hangen de CAM-posters in alle lokalen en wordt bij conflicten de CAM-taal gebezigd. Volgens haar sluit de helderheid van de CAM-symboliek en -taal goed aan bij deze doelgroep.

## **5 School E**

### **Achtergrondkenmerken**

School E betreft het vmbo-onderdeel van een scholengemeenschap in het zuiden van het land. Deze school onderscheidt zich van de andere vmbo-scholen die meedoen aan de *pilot* door een pedagogisch-didactische stijl genaamd *Natuurlijk Leren*. Sinds het schooljaar 2004-2005 wordt gewerkt met dit onderwijsconcept. De basis van het Natuurlijk Leren onderwijs is dat leerlingen veel invloed kunnen uitoefenen op hun eigen leerproces. De leerlingen krijgen onderwijs in groepen van gemiddeld vijftig leerlingen waarbij iedere groep door drie docenten wordt begeleid. De leerlingen werken in groepjes van drie aan opdrachten, die ook wel prestaties worden genoemd. Met behulp van deze opdrachten, waarin onderwerpen uit verschillende vakken samenkomen, werken leerlingen aan hun kennis, vaardigheden, werkhouding en persoonlijke ontwikkeling. Er wordt een groot aantal diverse opdrachten aangeboden en leerlingen kunnen zelf kiezen aan welke opdracht ze gaan werken. Docenten vervullen in het traject van Natuurlijk Leren een begeleidende rol en volgen de individuele leerlingen in hun ontwikkeling. Het doel van deze manier van les geven is om leerlingen te leren in groepjes samen te werken, maar binnen die groepjes hun zelfstandigheid te tonen. Tevens worden leerlingen gestimuleerd om initiatief te tonen en is de methode bedoeld om de interesse en de motivatie meer vanuit de leerling zelf te laten komen.

De docenten die werken met het Natuurlijk Leren concept krijgen een aantal keer per jaar coaching van het team onder leiding van een professionele coach (meestal zes keer per jaar, bron: interview interne begeleiders, januari 2009). Daarnaast krijgen de docenten extra scholing in het aansturen van groepen en het geven van coaching aan elkaar. Extra trainingen die aan leerlingen worden gegeven zijn optioneel, dat wil zeggen, indien nodig geacht, kunnen leerlingen die krijgen. Dat betreft trainingen in sociale vaardigheid, omgaan met faalangst, *remedial teaching* (bijles voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen) en er is de mogelijkheid om in contact te komen met maatschappelijk werkers. *Peer mediation* (bemiddeling door leerlingen) stond in het schooljaar 2007-2008 op de planning, maar is in dat en het erop volgende schooljaar nog niet van de grond gekomen. Er wordt lesgegeven aan leerlingen van niveau vmbo basis tot en met vmbo theoretische

leerweg. Er doen twee leerjaren mee aan de *pilot*, wat neerkomt op 14 docenten en 107 leerlingen.

De gemiddelde leeftijd van de docenten van school E is 44,80 jaar ( $SD=7,60$ ). Ongeveer drie kwart van de docenten is vrouw (76,9%) en alle docenten zijn van Nederlandse afkomst. De docenten van deze school zijn gemiddeld 13,12 jaar ( $SD=11,92$ ) werkzaam in het onderwijs en zij werken gemiddeld 10,85 jaar ( $SD=11,82$ ) op deze school. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnemen aan C&SCO-CAM-1 is 12,82 jaar ( $SD=0,54$ ) en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen in leerjaar 2 is 13,87 jaar ( $SD=0,57$ ). Ongeveer een derde van de leerlingen is vrouwelijk (63,7%). De leerlingen van deze school hebben een overwegend Nederlandse achtergrond, 94,1% van de leerlingen heeft een Nederlandse vader en 96,1% een Nederlandse moeder.

### Invoering

Een medewerker van het CCV had contact met deze school (interview trainer Sardes, november 2007), vanuit een vorige baan. De school had behoefte aan extra begeleiding in het omgaan met leerlingen als gevolg van een veranderende doelgroep. Door het 'Weer Samen Naar School' project<sup>18</sup> was het aantal probleemleerlingen toegenomen. Het WSNS project is in 1991 van start gegaan. Het doel ervan was om de groei van het speciaal onderwijs tegen te gaan. Door kinderen met speciale zorgbehoeften langer binnen het reguliere onderwijs te houden, zouden die kinderen beter geïntegreerd blijven met leeftijdgenoten. Ook zouden daarmee de hoge kosten van speciaal onderwijs lager gehouden kunnen worden. Het gevolg voor het reguliere onderwijs is dat er meer leerlingen met gedragsproblemen zijn. Deze scholieren leken basale sociale vaardigheden te missen. Naast het C&SCO-CAM traject werkt de school onder derde- en vierdejaarsleerlingen met *peer mediation* om een veilig schoolklimaat te bevorderen en loopt het project 'geweldloos de sterkste'. Met dit project werd afgelopen schooljaar al gewerkt en een aantal leerlingen bleek volgens de interne begeleidster van de school erg goed te zijn in het vervullen van de rol van mediator (persoonlijke communicatie). In principe komt het inzetten van *peer mediation* aan bod aan het eind van de CAM-lessen voor leerjaar twee. Wel bleek de invulling van mediator zoals die binnen CAM voorgestaan wordt, een andere dan die de school tot nu toe kende. De school heeft zich aan het eind van de *pilot* bij APS opgegeven voor een traject leerlingbemiddeling.

De schooldirecteur hoorde via de CCV-medewerker van de *pilot* en faciliteerde vervolgens de deelname van de school. Later bleek dat docenten moeite hadden met deze vorm van invoering, omdat niet eerst met hen was overlegd. In tegenstelling tot school B is deze weerstand wel uitgesproken tijdens teambijeenkomsten. Gedurende het tweede *pilot*-jaar is de steun voor het CAM-programma toegenomen, vooral dankzij de inzet van de intern begeleidsters. Zij hebben een aantal keer voorlichting gegeven aan collega's en zijn zelf bezig geweest met het vinden van een goede vorm waarin zij de CAM-methodiek konden geven. De steun voor C&SCO is voor deze school niet zo relevant, omdat zij zelf al bezig zijn met teamcoaching en hun didactische vorm Natuurlijk Leren veel overlap vertoont met de didactische vorm die de trainers voorstaan.

---

<sup>18</sup> Zie bijvoorbeeld [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-project-weer-samen-naar-school-wsns.html](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-het-project-weer-samen-naar-school-wsns.html) (gedownload op 16 april 2010).

## **Uitvoering**

*2007-2008*

### – Organisatie

School E had gedurende het schooljaar 2007-2008 twee verschillende locaties, één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw. Vanaf september 2008 is school E deel uit gaan maken van een groter vmbo complex. Het Natuurlijk Leren concept zal worden aangehouden binnen het grotere vmbo complex, waar de meerderheid van de vmbo-scholieren een reguliere onderwijsvorm krijgt. C&SCO-CAM wordt op de onderbouw uitgevoerd en wordt begeleid door een externe begeleider van Sardes. Intern wordt het C&SCO-CAM programma begeleid door de vertrouwenspersoon op de school, een docent van het eerste leerjaar en een docent van het tweede leerjaar.

### – Klimaattest

Volgens het verslag van de externe begeleider kwam uit het afnemen van de Klimaattest een aantal punten naar voren waarop verbetering kon worden gemaakt door docenten. Vooral zorgen voor het naleven van de regels verdient aandacht. Een aantal docenten vindt dat er teveel onderhandeld wordt met leerlingen en dat regels best strakker mogen worden gehanteerd. Volgens docenten zien leerlingen de school als de boeman, die vervelende regels aan hen oplegt. De scholieren zijn dus geen mede-eigenaar van de regels. Ook zou er gewerkt moeten worden aan weerbaarheid in verschillende contexten om meelopen tegen te gaan. Bovendien ergeren sommigen zich aan het grove taalgebruik onder leerlingen. De meeste conflicten komen voort uit klierende en jengelende leerlingen, het respectloos omgaan met spullen van anderen, en het ongevraagd 'lenen', vernielen of stelen van spullen.

### – C&SCO-trainingen

In het Natuurlijk Leren concept komen C&SCO-principes terug zoals het afstemmen van de lesorganisatie op het bevorderen van zelfsturing van leerlingen en het leren samenwerken. C&SCO-trainingen werden als nauwelijks vernieuwend en tegelijkertijd abstract ervaren. Bovendien waren actieleergroepen een overbodige toevoeging aan de teamactiviteiten, want de docenten deden al aan teamcoaching. Docenten staan namelijk in groepjes van drie voor een grote groep leerlingen, en zij waren al gewend elkaar te observeren en van feedback te voorzien. De externe begeleider was dan ook voornamelijk bezig met het introduceren van het leerlingmateriaal van C&SCO-CAM op een C&SCO-congruente wijze.

Bij de eerste bijeenkomst, na het uitleggen van de C&SCO-bouwstenen, werden de eerste zes kennismakingslessen voor de leerlingen al geïntroduceerd. De overige leerlinglessen werden aangekondigd. Uit het verslag van de externe begeleidster bleek dat tijdens de tweede bijeenkomst de eerste tegengeluiden van de docenten kwamen. Zij zeiden dat lesobservaties in kader van teamcoaching moeilijk liepen omdat de observaties de leerlingen erg afleidde. Bovendien vonden lesobservaties toch al plaats, omdat docenten in teams lesgeven. Kennismakingslessen werden ook als dubbelop gezien, omdat de principes die daarin centraal staan al aandacht krijgen in het Natuurlijk Leren concept. Ten slotte vonden docenten het weinig concreet allemaal. De externe trainer reageerde daarop door het belang van de C&SCO-methodiek te benadrukken en het belang van het toepassen van de principes ervan binnen de huidige werkwijze. Daarop is afgesproken dat zij het materiaal van de Kennismakingslessen naar eigen inzicht konden gebruiken, maar dat de overige leerlinglessen wel een vaste volgorde en inhoud zouden krijgen.

– CAM-lessen

Zoals eerder genoemd is de leerlingpopulatie volgens de interne begeleiders aan verandering onderhevig ten gevolge van het 'Weer Samen Naar School' (WSNS) project. De CAM-methodiek zou hier dan ook een welkome aanvulling op het reguliere onderwijsprogramma zijn. Gedurende het eerste jaar is echter slechts gebruik gemaakt van de Kennismakingslessen. Met de rest van het CAM-materiaal is wel geëxperimenteerd, maar niet alle docenten wilden er mee werken en het materiaal past niet goed bij de leswijze van de school. Ook was het niet makkelijk een geschikte ruimte te vinden voor de CAM-lessen, volgens de interne begeleiders.

*2008-2009*

– C&SCO-trainingen

Gedurende dit schooljaar stond vooral de uitvoering van de CAM-methodiek centraal. Dit gold voor alle scholen, maar op school E was de C&SCO-theorie nauwelijks vernieuwend voor docenten, vanwege het werken met Natuurlijk Leren (zie uitvoering 2007-2008). In december van dit schooljaar werd de eerste teambijeenkomst gegeven.

– CAM-lessen

In december 2008 vond de eerste training plaats (met alleen mentoren). De aanwezige docenten waren de twee interne begeleiders van de school en vier mentorleerkrachten. Het doel van de bijeenkomst was het leren gebruiken van de CAM-methodiek in de reguliere lessen. De docenten van school E zijn gewend om reguliere lessen dusdanig op te zetten dat leerlingen zelf sturing geven aan hun leerproces (Natuurlijk Leren methodiek). De CAM-methodiek wordt door de docenten als een meer ouderwetse leraargestuurde vorm van onderwijs ervaren. De trainers van Sardes wilden tijdens deze bijeenkomst dan ook proberen te bespreken op welke manier de CAM-methodiek in de reguliere lessen van school E verwerkt kon worden. In een interview in januari 2009 zei één van de interne begeleiders van deze school dat zij zich wel bewust waren van de doelstelling, maar nog zoekend waren in de realisering ervan.

De tweede bijeenkomst, eveneens alleen met mentoren, vond eind mei 2009 plaats. Deze keer ging het vooral om hoe deze school verder wilde met CAM. Het voorstel was om CAM-methodiek in te zetten tijdens nabesprekingen van conflicten en in de vorm van *workshops*. *Workshops* kunnen ad hoc worden aangeboden aan leerlingen die behoefte hebben aan extra trainingen, waaronder conflicthantering.

*2009-2010*

– C&SCO trainingen

Er vonden dit jaar geen teambrede trainingen plaats op de scholen. De trainer had wel contact opgenomen om een afspraak te maken voor een training, maar dat kwam de interne begeleiders nog niet uit. Eén van hen verving één van de oorspronkelijke interne begeleiders en zij moest nog ingewerkt worden. Teamcoaching organiseert de school al jarenlang zelf, dus daarvoor hoefde de trainer niet te komen volgens de interne begeleider. Aan het begin van het schooljaar, in de week voor de lessen weer begonnen, heeft de interne begeleider een bijeenkomst georganiseerd waarin de CAM-poster aan docenten werd uitgelegd. In april 2010 is de trainer van de school samen met de andere maker van het uiteindelijke programma op de school geweest voor een training. Het team van klas 1 en 2 waren daarbij. In dat team gaan zij volgend jaar door of eigenlijk weer beginnen. Op deze school komen de CAM-principes terug per thema, in mentortijd. Gedurende de week zien de coaches erop toe dat de leerlingen aan hun thema's werken. Deze thema's zullen

worden doorgegeven aan bovenbouwteam zodat zij ook leerlingen daar op kunnen coachen.

– Centrale training in de CAM-methodiek

De tweedaagse bijeenkomst in Den Bosch die de trainers hadden georganiseerd om met docenten aan het CAM-materiaal te werken, was volgens de interne begeleider erg inspirerend. Op deze school wil men de CAM-methodiek gaan gebruiken in de mentorgesprekken met leerlingen. In deze mentorgesprekken staan leer- en ontwikkellijnen van de leerling centraal. Elke leerling heeft een eigen portfolio en beoordeelt allereerst zichzelf op de leer- en ontwikkellijnen (het leerling-volg-jezelf-systeem, interview externe begeleider, januari 2010). Daarna wordt besproken hoe de mentor, of coach, dat ziet en wordt de eventuele discrepantie tussen de evaluatie van de leerling en die van de coach besproken. Mentorgesprekken vinden elke zes weken plaats. De verwerking van CAM-vaardigheden in deze mentorgesprekken is één van de opties die in de vernieuwde programmahandleiding verwerkt is.

– CAM-lessen

In de startweek van het schooljaar is de poster geïntroduceerd bij docenten van de bovenbouw. Docenten van de onderbouw waren al bekend met de CAM-symboliek en –taal. De eerstejaars leerlingen hebben de Kennismakingslessen gehad en de tweedejaars hebben een aantal oefeningen uit het CAM-materiaal gehad. Aan bod gekomen zijn ondermeer ‘kennismaken’, ‘jezelf laten kennen’ en ‘de klassenregels afspreken’. Losse CAM-lessen zijn verder niet meer gegeven. Volgens de interne begeleider worden conflicten met en tussen leerlingen met de CAM-methodiek opgelost, hoewel zij niet zeker weet hoe consistent haar collega's daarin zijn. De school staat een geïntegreerde aanpak voor, die volgens de trainers en interne begeleider ook in de uiteindelijke CAM-versie terug zal komen. Op deze school wordt de CAM-methodiek geïntegreerd met de eerder genoemde leer- en ontwikkellijnen van leerlingen.

## Bijlage 3 Responspercentages docenten

De responspercentages worden per schooljaar gepresenteerd, omdat het aantal teamleden per schooljaar kon verschillen.

### 2007-2008

In november 2007 deden in totaal 100 docenten mee op vier interventiescholen (zie tabel 1). Eén interventieschool viel uit, school C. Het gemiddelde responspercentage op T1 (november 2007) was 86,0%, op t2 (mei 2008) was dit gedaald naar 56,0%. Het percentage dat gevolgd kon worden op docentnummer was 46,0%.

**Tabel 1 Responspercentages docenten 2007-2008**

School	Totaal in			Te volgen op			
	team	T1	%	T2	%	docentnr.	%
A	19	16	94,1	10	58,8	10	58,8
B	53	40	75,5	26	49,1	17	32,1
D	17	17	100	15	88,2	15	88,2
E	13	13	100	5	38,4	4	30,8
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>86,0</b>	<b>56</b>	<b>56,0</b>	<b>46</b>	<b>46,0</b>

### 2008-2009

Het totaal aantal docenten van de interventiescholen in schooljaar 2008-2009 dat meedeed aan de *pilot* was 96, inclusief de nieuwe deelnemende interventieschool C (zie tabel 2). Responspercentages varieerden van 31,0 tot 84,6 (gemiddeld 56,6%). In het voorjaar van 2009 waren de responspercentages vergelijkbaar (gemiddeld 54,7%). Het totaal aantal docenten dat op docentnummer gevolgd kon worden was 128 (34,7%). Vanaf november 2008 deden ook controlescholen mee. Voor school A, B en D werden twee controlescholen gevonden, voor school C en E werd één controleschool gevonden.

**Tabel 2 Responspercentages docenten 2008-2009**

School	Totaal in			Te volgen op			
	team	T3	%	T4	%	docentnr.	%
A	19	13	68,4	9	47,4	8	42,1
CsA1	35	24	68,6	25	71,4	18	51,4
CsA2	42	13	31,0	18	42,9	9	21,4
B	57	36	63,2	39	68,4	18	31,6
CsB1	44	20	45,5	19	43,2	12	27,3
CsB2	52	17	32,7	20	38,5	8	15,4
C	30	24	80,0	20	66,7	18	60,0
CsC	25	17	68,0	9	36,0	6	24,0
D	17	12	70,6	9	52,9	9	52,9
CsD1	21	11	52,4	16	76,2	8	38,1
CsD2	4	3	75,0	4	100	3	75,0
E	13	11	84,6	7	53,8	7	53,8
CsE	10	8	80,0	7	70,0	4	25,0
<b>Totaal</b>	<b>369</b>	<b>209</b>	<b>56,6</b>	<b>202</b>	<b>54,7</b>	<b>128</b>	<b>34,7</b>

Noot: Cs staat voor controleschool

### 2009-2010

Tabel 3 laat de responspercentages onder docenten in het derde *pilot*-jaar zien. In november 2009 (t5) deden in totaal op de interventie- en controlescholen 216 docenten mee. In het voorjaar van 2010 (t6) was dit gedaald naar 189. Responspercentages lagen gemiddeld op respectievelijk 61,2% en 53,5%. Van deze docenten heeft 39,4% twee keer meegedaan in dat schooljaar.

**Tabel 3 Responspercentages docenten 2009-2010**

School	Totaal in			Te volgen op			
	team	T5	%	T6	%	docentnr.	%
A	16	12	75,0	12	75,0	10	62,5
CsA1	41	23	56,1	26	63,4	18	43,9
CsA2	36	33	91,7	17	47,2	14	38,9
B	57	19	33,3	30	52,6	17	29,8
CsB1	42	15	35,7	23	54,8	13	31,0
CsB2	45	19	42,2	23	51,1	12	26,7
C	30	23	76,7	27	90,0	21	70,0
CsC	28	12	42,9	15	53,6	6	21,4
D	15	9	60,0	13	86,7	8	53,3
CsD1	20	13	65,0	14	70,0	11	55,0
CsD2	5	2	40,0	4	80,0	2	40,0
E	8	3	37,5	7	87,5	3	37,5
CsE	10	6	60,0	5	50,0	4	40,0
<b>Totaal</b>	<b>353</b>	<b>216</b>	<b>61,2</b>	<b>189</b>	<b>53,5</b>	<b>139</b>	<b>39,4</b>

Noot: Cs staat voor controleschool



## Bijlage 4 Responspercentages leerlingen

De responspercentages worden per schooljaar gepresenteerd, omdat het aantal leerlingen per schooljaar kon verschillen.

### 2007-2008

In november 2007 (t1) deden in totaal 875 scholieren mee (zie tabel 1). Eén interventieschool viel uit, school C. Het responspercentage was 97,4% bij de eerste meting, en in het voorjaar van 2008 (t2) was dit nog steeds hoog, namelijk 91,5%. Het percentage leerlingen dat gevolgd kon worden op leerlingnummer was 80,0%.

**Tabel 1 Responspercentages leerlingen 2007-2008**

School	Totaal	Aantal				Te volgen op			
		dummies	T1	%	T2	%	leerlingnr.	%	
A	133	0	125	94,0	115	86,5	109	82,0	
B	647	11	638	98,6	597	92,3	517	79,9	
D	11	0	10	90,9	9	81,8	9	81,8	
E	107	0	102	95,3	101	94,4	83	77,6	
<b>Totaal</b>	<b>898</b>	<b>11</b>	<b>875</b>	<b>97,4</b>	<b>822</b>	<b>91,5</b>	<b>718</b>	<b>80,0</b>	

Noot: De term 'dummies' geeft het aantal leerlingen weer dat van zijn/haar ouders niet mee mocht doen met het onderzoek.

### 2008-2009

Vanaf november 2008 (t3) deden ook controlescholen mee. Het aantal leerlingen van de interventiescholen dat meedeed was 839, inclusief de nieuwe deelnemende interventieschool C (zie tabel 2). In totaal deden 849 leerlingen van controlescholen mee. Responspercentages onder leerlingen waren weer hoog: 87,7% op t3 en 87,6% op t4. Het totaal aantal leerlingen dat op leerlingnummer gevolgd kon worden was 729 (79,2%).

**Tabel 2 Responspercentages leerlingen 2008-2009**

School	Totaal	Aantal				Te volgen op			
		dummies	T3	%	T4	%	leerlingnr.	%	
A	152	1	142	93,4	115	75,7	112	73,7	
CsA1	170	3	156	91,8	153	90,0	145	85,3	
CsA2	231	2	188	81,4	205	88,0	169	72,5	
B	623	9	512	82,2	539	85,3	451	72,3	
CsB1	159	9	158	99,4	153	91,1	137	86,1	
CsB2	211	4	187	88,6	183	86,7	169	80,1	
C	125	2	113	90,4	105	82,7	94	75,2	
CsC	101	1	98	97,0	97	95,1	92	91,1	
E	81	0	72	88,9	75	92,6	72	88,9	
CsE	71	0	62	87,3	61	85,9	57	80,3	
<b>Totaal</b>	<b>1.924</b>	<b>31</b>	<b>1.688</b>	<b>87,7</b>	<b>1.686</b>	<b>87,6</b>	<b>729</b>	<b>79,2</b>	

### 2009-2010

In november 2009 deden 526 leerlingen van interventiescholen mee (alleen nog tweedejaarsleerlingen) en 968 leerlingen van controlescholen (zie tabel 3). In totaal kon 73% van de leerlingen gevolgd worden over de tijd, binnen het schooljaar 2009-2010.

**Tabel 3 Responspercentages leerlingen 2009-2010**

School	Totaal	Aantal dummies	Te volgen op					
			T5	%	T6	%	leerlingnr.	%
A	81	1	73	90,1	63	77,8	59	72,8
CsA1	175	0	147	84,0	158	90,3	138	78,9
CsA2	237	2	216	91,1	203	85,7	187	76,0
B	288	5	234	81,3	258	89,6	213	74,0
CsB1	168	9	154	91,7	150	89,3	136	81,0
CsB2	212	3	134	63,2	180	84,9	118	55,7
C	129	2	121	93,8	107	82,9	102	79,1
CsC	105	1	87	82,9	63	60,0	51	48,6
E	28	0	27	96,4	27	96,4	26	92,9
CsE	71	0	68	95,8	64	90,1	60	84,5
<b>Totaal</b>	<b>1.494</b>	<b>23</b>	<b>1.261</b>	<b>84,4</b>	<b>1.273</b>	<b>85,2</b>	<b>1.090</b>	<b>73,0</b>

## Bijlage 5 Schaalconstructie en beschrijving van de schalen op itemniveau – docenten

In deze bijlage wordt de schaalconstructie van de maten voor docenten besproken. In de volgende bijlage (bijlage 6) komt de schaalconstructie van de maten voor leerlingen aan bod. Het eerste deel van de vragenlijst is gebaseerd op Roede en Derriks (2007) en Prior (2003). Het tweede deel van de vragenlijst is gebaseerd op vragenlijsten van de makers van RiPP (IES, 2007). Waar wijzigingen ten opzichte van Roede en Derriks (2007) en Prior (2003) zijn gemaakt, wordt dit aangegeven. Ook wordt beschreven wat de betrouwbaarheidsanalyses van de schalen opleverden.

### Schaalconstructie en betrouwbaarheid

De vragenlijst bestaat grotendeels uit stellingen (items) die beoordeeld worden door respondenten op de mate waarin zij het ermee eens zijn. De items zijn te groeperen naar onderwerp. Gegroepeerde items vormen samen een schaal. In schaalconstructie is het belangrijk dat items het beoogde onderwerp in voldoende mate op dezelfde wijze in kaart brengen. De mate waarin items dit doen, wordt de betrouwbaarheid of interne consistentie van een schaal genoemd. De betrouwbaarheid van de schalen wordt doorgaans berekend met behulp van Cronbach's alfa-coëfficiënt ( $\alpha$ ). De betrouwbaarheid wordt als goed aangemerkt wanneer alfa groter is dan 0,70, als voldoende wanneer een alfa tussen 0,60 en 0,70 gevonden wordt, en als onvoldoende wanneer de alfa kleiner is dan 0,60 (Evers, Van Vliet-Mulder & Groot, 2000).<sup>19</sup> In een aantal gevallen zijn slechts twee items tegelijkertijd samengenomen om een beoogd construct in kaart te brengen. In die gevallen wordt niet Cronbach's  $\alpha$  gerapporteerd, maar de correlatie tussen de twee items. In geval van correlaties zijn de grenswaarden voor een zwak, middelsterk en sterk verband respectievelijk de waarden 0,10, 0,30 en 0,50 (Cohen, 1988).

### Betrekende leeromgeving voor en door docenten

De items van de eerstvolgende zes schalen zijn gemeten op vijfpuntsschalen bestaande uit 1 'helemaal mee oneens', 2 'mee oneens', 3 'niet mee eens/niet mee oneens', 4 'mee eens' tot 5 'helemaal mee eens'

#### *Betrekende leeromgeving:*

- a Op onze school is er aandacht voor gewenst gedrag van leerlingen.
- b Op onze school leren leerlingen geweldloos om te gaan met conflicten.
- c Op onze school wordt onveiligheid gezien als iets waar de schoolleiding buiten de lessen wat aan moet veranderen.
- d Op onze school stellen leraren en leerlingen gezamenlijk (omgang)regels op.
- e Op onze school zorgen leraren en leerlingen samen voor het naleven en handhaven van (omgang)regels.

<sup>19</sup> De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN; Evers, Van Vliet-Mulder & Groot, 2000) hanteert de volgende grenswaarden voor alfa-coëfficiënten: Bij tests voor belangrijke beslissingen op individueel niveau:  $\alpha < 0,80$  = onvoldoende;  $0,80 \leq \alpha < 0,90$  = voldoende;  $\alpha \geq 0,90$  = goed; bij tests voor minder belangrijke beslissingen op individueel niveau:  $\alpha < 0,70$  = onvoldoende;  $0,70 \leq \alpha < 0,80$  = voldoende;  $\alpha \geq 0,80$  = goed; bij tests voor onderzoek op groepsniveau:  $\alpha < 0,60$  = onvoldoende;  $0,60 \leq \alpha < 0,70$  = voldoende;  $\alpha \geq 0,70$  = goed.

- f Het is in ons team gebruikelijk om bij elkaar in de klas te kijken.
  - g De school laat het initiatief voor contacten vooral over aan de ouders. Als extra item is toegevoegd: 'Op onze school richten we ons meer op het bevorderen van positief gedrag dan op het aanpakken van negatief gedrag'.
- De betrouwbaarheid van deze schaal was aanvankelijk te laag ( $\alpha < 0,60$ ), en verbeterde aanmerkelijk exclusief items 3 en 7. De betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$ ) van deze schaal was daarmee voldoende tot goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,62 tot 0,79 gedurende de zes afnamen van de vragenlijst).

#### *Docent-docentrelaties*

- 1 Op onze school zijn leraren bereid elkaar te helpen.
- 2 Op onze school zijn leraren eensgezind in het toepassen van regels.
- 3 Op onze school behandelen leraren elkaar met respect.
- 4 Tussen de leraren op onze school bestaat overeenstemming over opvoedingszaken.
- 5 Op onze school vormen de leraren een hecht team.
- 6 Op onze school helpen leraren elkaar bij het verbeteren van hun pedagogische en didactische aanpak.
- 7 In ons team is het gebruikelijk elkaar met complimenten, vragen en feedback aan te spreken op houding en gedrag.

Item 5 werd 'Het team van leraren waar ik in zit, is een hecht team'. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,78 tot 0,89 gedurende de zes afnamen).

#### *Rol van de schoolleiding*

De rol van de schoolleiding in het schoolklimaat kwam in bovengenoemde schaal slechts eenmaal naar voren (item 3). Om de rol van de schoolleiding in de leeromgeving van de school explicieter in kaart te brengen, zijn vanaf november 2008 (de derde afname van zes) twee items toegevoegd aan bovenstaande items:

- 1 De schoolleiding is betrokken bij de leraren.
- 2 De schoolleiding behandelt leraren met respect.

Deze items waren echter onvoldoende gerelateerd aan het eerder genoemde item 3. Samen correleerden zij voldoende om meegenomen te worden in de analyses ( $r_{xy}$  varieerde van 0,50 tot 0,63;  $p < 0,001$  gedurende de vier afnamen dat ze zijn meegenomen).

#### **Lesorganisatie**

In Roede en Derricks (2007) werd gevraagd naar C&SCO-kenmerken van de leeromgeving in de klas bij docenten ten aanzien van zes thema's: belang leerkrachtautoriteit, vertrouwen in leerlingen, activerende leeromgeving in klas, activerende omgang met conflicten en actieve leerlingparticipatie. Deze schalen zijn niet allemaal meegenomen in het huidige onderzoek, om te voorkomen dat de vragenlijst te lang zou worden. In dit onderzoek zijn vier thema's bevraagd: *passendheid/echtheid van het leren*, *verantwoordelijkheid van leerlingen*, *samenwerking tussen leerlingen* en *afstemming op leerlingen*. Vanwege de vele verschillen, worden in geval van deze schalen niet meer de originele items van Prior (2003) en Roede en Derricks (2007) beschreven. Er wordt hieronder alleen nog een voorbeeld genoemd van de originele items en verder worden de items beschreven zoals die gebruikt zijn in het huidige onderzoek.

#### *Passendheid/echtheid van het leren*

- 1 Ik laat de leerlingen merken dat ze erbij horen.
- 2 Leerlingen praten in de les over eigen ervaringen uit hun leefwereld.

- 3 Ik gebruik in de les voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen.
- 4 Ik laat leerlingen leren van de fouten die ze maken.

Item 1 vertoonde alleen in de vierde afname inter-item correlaties  $< 0,2$ . Weglating van dit item resulteerde in een te lage betrouwbaarheid in afname 1. De betrouwbaarheid van deze schaal was dus onvoldoende en deze schaal is niet meegenomen in verdere analyses.

#### *Verantwoordelijkheid van leerlingen*

- 1 Ik geef leerlingen verantwoordelijkheid voor hun eigen werk.
- 2 Ik geef leerlingen verantwoordelijkheid voor beheer van het lokaal.
- 3 Ik maak de leerlingen verantwoordelijk voor hun eigen leren.
- 4 Ik deel de verantwoordelijkheid voor ruimte en materialen met de leerlingen.

De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,71 tot 0,79 gedurende de zes afnamen).

#### *Leerlingen als mentoren*

- 1 Ik laat leerlingen leiding aan elkaar geven, bijvoorbeeld als mentor of mediator.
- 2 Ik laat de leerlingen elkaar feedback geven op hun werk.
- 3 Ik stel duo's en groepjes zo samen dat de leerlingen met en van elkaar kunnen leren.

De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,73 tot 0,79 gedurende de zes afnamen).

#### *Afstemming op leerlingen*

- 1 Ik maak lessen zo concreet en praktisch mogelijk voor leerlingen.
- 2 Ik besteed in elke les aandacht aan reflecteren op wat er wel en niet goed gaat bij het werk.
- 3 Er is ruimte in de les voor leerlingen om iets te vertellen of te laten zien.
- 4 Ik stem taken en activiteiten af op wat een leerling kan.

De betrouwbaarheid van deze schaal was voldoende tot goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,61 tot 0,71 gedurende de zes afnamen).

#### *Omgaan met conflicten*

- 1 Ruziemakers of vechters in de klas neem ik apart, ik zoek uit wat er is gebeurd en neem dan maatregelen.
- 2 Ruziemakers of vechters laat ik hun conflict op een rustiger moment bespreken en zelf naar een oplossing zoeken.
- 3 Conflicten in de les worden samen met de klas besproken en opgelost.
- 4 Ingrijpende conflicten in de klas en de oplossingen die daarvoor gevonden zijn, worden later in de klas besproken.

Er werd in een item toegevoegd aan de schaal *omgaan met conflicten* uit Roede en Derriks (2007): 'Ik geef leerlingen na een conflict de kans om weer met een schone lei te starten'. De betrouwbaarheid van deze schaal was voldoende tot goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,63 tot 0,73 gedurende de zes afnamen).

#### *Leerlingparticipatie*

- 1 De leerlingen worden betrokken bij het opstellen van de regels in de klas.
- 2 De leerlingen worden betrokken in beslissingen over deelname aan projecten, activiteiten, uitstapjes, etc.
- 3 De leerlingen bepalen welke klassenactiviteiten op een bepaalde tijd worden uitgevoerd.

- 4 Er worden klassengesprekken gevoerd om problemen binnen de klas of op het speelterrein gezamenlijk met de leerlingen op te lossen.
- 5 De leerlingen kijken zelf hun werk na en beheren de resultaten van hun werk.
- 6 De leerlingen werken gedurende de dag aan activiteiten die zij zelf hebben gekozen.
- 7 De leerlingen hebben gedurende de dag de keuze met anderen te werken of alleen.

Item 5 werd 'De leerlingen kijken zelf hun werk na'. De betrouwbaarheidsanalyses wezen uit dat item 2 de betrouwbaarheid in de data van november 2007 teveel omlaag trok. Zonder dit item was de betrouwbaarheid voldoende (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,63 tot 0,70 gedurende de zes afnamen).

### **Onveiligheidsgevoelens en agressief gedrag**

De volgende schalen zijn gebaseerd op de *Teacher Survey* van de makers van RiPP (IES, 2007).<sup>20</sup> Deze items zijn vertaald (zie paragraaf 1.2.1). Verder is er niets aan de items veranderd. Zij worden gemeten op vier-puntsschalen bestaande uit 1 '(bijna) nooit', 2 'soms', 3 'regelmatig' en 4 'vaak'.

#### *Onveiligheidsgevoelens op locatie*

Hoe vaak heeft u zich in de afgelopen 30 dagen onveilig gevoeld:

- 1 In de toiletten.
- 2 Bij de ingang van de school.
- 3 In een klaslokaal buiten de les.
- 4 In een klaslokaal tijdens de les.
- 5 Op de parkeerplaats, het schoolplein, de sportvelden of een andere plek buiten het schoolgebouw.
- 6 In de kantine.
- 7 In de hal of in het trappenhuis.

De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,82 tot 0,94 gedurende de zes afnamen).

#### *Agressie ten opzichte van docenten:*

Hoe vaak bent u in de afgelopen zes maanden:

- 1 Uitgescholden door een leerling uit de onderbouw.
- 2 Fysiek bedreigd door een leerling uit de onderbouw.
- 3 Fysiek aangevallen of verwond door een leerling uit de onderbouw.

De betrouwbaarheid van deze schaal was onvoldoende. Deze schaal was daardoor niet bruikbaar in de analyses. Item 1 van *agressie ten opzichte van docenten* is wel bruikbaar gebleken bij de schaal *geobserveerde agressieve incidenten* (zie hieronder).

#### *Geobserveerde agressieve incidenten*

Oorspronkelijk waren de items om geobserveerde agressie in kaart te brengen als volgt ingedeeld:

- 1 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling dreigt te slaan, te schoppen of te duwen.

---

<sup>20</sup> De oorspronkelijke formulering van de schaalwaarden was 'nooit', 'zelden', 'soms', 'vaak'.

- 2 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling daadwerkelijk slaat, schopt of duwt.
- 3 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling bedreigt met een wapen.
- 4 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling verwondt met een wapen.
- 5 Een leerling uit de onderbouw die boos wordt en tegen een medeleerling schreeuwt.
- 6 Een leerling uit de onderbouw die iets naar een medeleerling gooit om hem of haar pijn te doen.
- 7 Een leerling uit de onderbouw die ruzie zoekt met een medeleerling.
- 8 Een leerling uit de onderbouw die expres iets van een medeleerling afpakt of kapot maakt.
- 9 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling dwingt iets te doen dat hij of zij niet wil.
- 10 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling expres buitensluit bij een gesprek of een activiteit.
- 11 Een leerling uit de onderbouw die om gemeen te zijn leugens, roddels of gemene opmerkingen over een medeleerling vertelt.
- 12 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling uitscheldt (om te kwetsen) of anderszins beledigt.
- 13 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling uitlacht in de aanwezigheid van andere leerlingen.
- 14 Een leerling uit de onderbouw die een medeleerling seksueel intimideert.
- 15 Een leerling uit de onderbouw die zich tijdens uw les misdraagt en de les verstoort.

Vooraf de items 3 en 4 vertoonden inter-item correlaties met de andere items die kleiner waren dan 0,2, waardoor de betrouwbaarheid van de schaal sterk verminderte. Om deze reden werden deze items uit de analyses gehouden. Ook items 9 tot en met 13 vertoonden te lage correlaties met de andere items. Deze vijf items zijn apart genomen onder de noemer *psychosociale agressie onder leerlingen*. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,78 tot 0,84 gedurende de zes afnamen). De overgebleven items (1, 2, 5 t/m 8, 14 en 15) samen met het eerste item van de hierboven beschreven schaal *agressie ten opzichte van docenten* vormen de schaal *geobserveerde agressie*. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,82 tot 0,86 gedurende de zes afnamen).





## Bijlage 6 Schaalconstructie beschrijving van de schalen op itemniveau – leerlingen

Leerlingen kregen vragenlijsten voorgelegd die gebaseerd waren op Prior (2003), Roede en Derriks (2007) en de makers van RiPP (IES, 2007). Deze vragenlijst was mede ontwikkeld voor leerlingen van het primaire onderwijs. In het huidige onderzoek deden alleen leerlingen mee van het voortgezet onderwijs. Het taalgebruik is mede daarom hier en daar aangepast.

In Roede en Derriks (2007) werd naar C&SCO-kenmerken van scholen gevraagd bij leerlingen ten aanzien van zes thema's: Binding aan de school, samenwerken en zelf doen, veilig voelen bij leerkrachten, zelfsturing door leerlingen in de klas, behulpzaamheid in de klas en omgaan met pesten en ruzie. Deze schalen zijn niet allemaal meegenomen in het huidige onderzoek, om te voorkomen dat de vragenlijst te lang zou worden. In dit onderzoek zijn vier thema's bevraagd: positieve houding van docenten, negatieve houding van docenten, zelfsturing door leerlingen in de klas en omgaan met pesten en ruzie. Vanwege de vele verschillen, worden in geval van deze schalen niet meer de originele items van Prior (2003) en Roede en Derriks (2007) beschreven. Er wordt hieronder alleen nog een voorbeeld genoemd van de originele items en verder worden de items beschreven zoals die gebruikt zijn in het huidige onderzoek.

### Houding van docenten

#### *Positieve houding van docenten*

De schaal *positieve houding van docenten* is het meest vergelijkbaar met de schaal *veilig voelen bij leerkrachten* zoals gebruikt in Roede en Derriks (2007). *Veilig voelen bij leerkrachten* werd gemeten door acht items zoals 'Als ik iets wil vertellen, luisteren de leraren goed naar mij'. In het huidige onderzoek zijn de volgende items meegenomen in de schaal *positieve houding van docenten* (Cronbach's  $a$  0,90-0,92):

- 1 Als we ruzie hebben, helpen leraren om het op te lossen.
- 2 Leraren houden rekening met wat leerlingen kunnen of niet kunnen.
- 3 Leraren luisteren naar je als je een probleem hebt.
- 4 Leraren vinden het leuk als je iets over jezelf vertelt.
- 5 Leraren hebben belangstelling voor hoe ik me voel.
- 6 Leraren geven alle kinderen evenveel beurten.
- 7 Als je in onze klas gepest wordt, doen de leraren daar iets aan.
- 8 Als ik iets wil vertellen, luisteren leraren goed naar mij.
- 9 Leraren houden rekening met verschillen in leren.
- 10 Leraren geven goed les.
- 11 Leraren vinden de meningen van leerlingen belangrijk.

De vragenlijst van Roede en Derriks (2007) bevatte ook zeven negatief geformuleerde items zoals 'De leraren zorgen alleen voor de leerlingen die ze aardig vinden'. In het huidige onderzoek zijn deze tegenhangers van *positieve houding van docenten* meegenomen in de schaal *negatieve houding van docenten* (Cronbach's  $a$  0,76-0,82):

- 1 Als leraren iemand dom vinden, is dat te merken.
- 2 Leraren doen alsof je een klein kind bent.
- 3 Leraren zorgen alleen voor de kinderen die ze aardig vinden.
- 4 Leraren doen alsof zij alles beter weten.
- 5 Leraren letten alleen op leerlingen die toch al goed zijn.

## **Lesorganisatie**

### *Zelfsturing door leerlingen in de klas*

Zelfsturing door leerlingen in de klas werd in Roede en Derriks (2007) gemeten aan de hand van zes items zoals 'In onze klas laten de leraren ons mee beslissen over wat we gaan doen'. In het huidige onderzoek is dat alleen benaderd in de vorm van een negatieve interpretatie van zelfsturing, namelijk *teveel autonomie van leerlingen*. Dit werd gemeten door de volgende twee items (correlaties varieerden van 0,37 tot 0,53 gedurende de zes afnamen):

- 1 Leerlingen doen wat ze zelf willen.
- 2 Lesgeven wordt gestoord door leerlingen.

### *Omgaan met pesten en ruzie op school*

Deze schaal is grotendeels gebaseerd op Roede en Derriks (2007). De items worden daarom eerst weer gepresenteerd zoals zij waren, waarna de wijzigingen besproken worden.

- 1 als iemand je pest, zeg je dat hij ermee moet stoppen;
- 2 als iemand in de klas gepest wordt, dan zeggen andere leerlingen dat het moet stoppen;
- 3 als je zegt dat ze moeten ophouden met pesten, dan stoppen ze ook echt;
- 4 als ze niet ophouden met pesten, haal je de leraar erbij;
- 5 in de klas lossen we ruzie zonder te slaan of te vechten op.

Items twee en vijf zijn niet veranderd, maar in de overige items is de je-vorm veranderd in de ik-vorm: item één werd 'als iemand mij pest, zeg ik dat hij ermee moet stoppen', item drie 'als ik zeg dat ze moeten ophouden met pesten, dan stoppen ze ook echt' en item vier werd 'als ze niet ophouden met pesten, haal ik de leraar erbij'. De betrouwbaarheid van de schaal was voldoende tot goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,66 tot 0,82 gedurende de zes afnamen).

## **(On)veiligheidsgevoelens en pesten**

De items van de komende tien schalen werden gemeten op vijfpuntsschalen variërend van 1 '(bijna) nooit' tot 5 '(bijna) altijd'.

### *Veiligheidsgevoelens*

Ik voelde mezelf de afgelopen vier weken op school veilig genoeg om:

- 1 te zijn wie ik ben;
- 2 voor mijn geloof uit te komen;
- 3 mijn mening te geven;
- 4 te kiezen en te doen wat ik wil;
- 5 te gaan en staan waar ik wil.

Item 1 werd in het huidige onderzoek geformuleerd als 'mezelf te zijn'. Item 2 vertoonde onvoldoende inter-itemcorrelaties met de overige items ( $<0,2$ ). Dit item werd om die reden uitgesloten van verdere analyses. Exclusief dit item was de betrouwbaarheid van deze schaal goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,78 tot 0,89 gedurende de zes afnamen).

### *Veiligheidsgevoelens in de school en omgeving*

Ik voelde mij de afgelopen vier weken veilig:

- 1 in de klas;
- 2 in het schoolgebouw;
- 3 in de kantine/aula/overblijfruimte;
- 4 op het schoolplein;
- 5 in de buurt van de school.

Item 2 werd in het huidige onderzoek 'in het schoolgebouw, buiten de klas of kantine'. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,88 tot 0,94 gedurende de zes afnamen).

### *Veiligheidsgevoelens door schoolbeleid*

Ik voelde me de afgelopen vier weken veilig omdat de school:

- 1 goed op de regels let;
- 2 goed helpt als je hulp vraagt;
- 3 pesten en geweld goed aanpakt;
- 4 discriminatie goed aanpakt.

Deze items werden aangepast op de volgende wijze: Item 1 werd 'goed op het handhaven van de schoolregels let', item 2 'goed helpt als je om hulp vraagt', item 3 'goed optreedt tegen pesten en geweld' en item 4 werd 'goed optreedt tegen discriminatie'. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,80 tot 0,91 gedurende de zes afnamen).

### *Gevoelens van onveiligheid door personen*

Ik voelde me de afgelopen vier weken onveilig op school door:

- 1 leerlingen;
- 2 juffen en meesters;
- 3 andere mensen die op school werken;
- 4 leerlingen van een andere school.

Deze items werden gewijzigd en aangevuld als volgt: Item 1 werd 'leerlingen uit mijn eigen klas', item 2 werd 'leerlingen uit andere klassen', item 3 werd 'leraren', item 4 werd 'andere personeelsleden op school', en item 5 werd 'leerlingen van een andere school'. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,86 tot 0,94 gedurende de zes afnamen).

### *Gevoelens van onveiligheid door gedrag*

Ik voelde me de afgelopen vier weken onveilig op school door:

- 1 uitschelden;
- 2 dreigen met woorden;
- 3 stuk maken of stelen van mijn spullen;
- 4 uitsluiting (niet mee mogen doen);
- 5 pesten;
- 6 lichamelijk geweld (slaan en schoppen);
- 7 dreigen met een wapen;
- 8 discriminatie;
- 9 seksueel geweld (met kijken, woorden, aanraken).

In het huidige onderzoek werd item 2 'bedreigen met woorden', item 4 werd 'lichamelijk geweld', en item 7 werd 'bedreiging met een wapen'. Items 7, 8 en 9 vertoonden inter-itemcorrelaties  $< 0,2$  met de andere items en zijn daarom uit de schaal gehaald. Daarmee was de betrouwbaarheid van deze schaal goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,80 tot 0,93 gedurende de zes afnamen).

### *Gepest worden*

Ik werd de afgelopen vier weken op school gepest of gediscrimineerd:

- 1 om hoe ik eruit zie;
- 2 om wat ik wel en niet goed kan;
- 3 om mijn afkomst, geloof of cultuur;
- 4 om de manier waarop ik spreek en schrijf;
- 5 omdat ik een jongen of een meisje ben;
- 6 omdat ze denken dat ik homo of lesbo ben.

Item 4 werd in het huidige onderzoek 'om de manier waarop ik praat of schrijf' en item 6 werd 'omdat ik homo of lesbisch ben'. Item 6 leverde erg veel consternatie in sommige klassen op en is daarom uit de vragenlijst gehaald. Exclusief item 6 was de betrouwbaarheid van deze schaal goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,73 tot 0,93 gedurende de zes afnamen).

### *Eigen agressief gedrag*

Ik maakte het de afgelopen vier weken voor anderen onveilig op school door:

- 1 uitschelden;
- 2 bedreigen met woorden;
- 3 stuk maken of stelen van spullen van anderen;
- 4 uitsluiten (niet mee laten doen);
- 5 pesten;
- 6 lichamelijk geweld;
- 7 bedreiging met een wapen;
- 8 discriminatie;
- 9 seksueel geweld (kijken, woorden, aanraken).

Item 2 werd 'bedreiging met woorden'. Items 7 en 9 vertoonden inter-itemcorrelaties  $<0,2$  en zijn daarom uit de schaal gehaald. De betrouwbaarheid van de schaal *eigen agressief gedrag* was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,83-0,94 gedurende de zes afnamen).

### **Sociaal gedrag en agressie op school**

De volgende schalen zijn gebaseerd op de *Student Survey* van de makers van RIPP (IES, 2007). Deze items zijn vertaald (zie paragraaf 1.2.1). Verder is er niets aan de items veranderd. Zij worden gemeten op vier-puntsschalen bestaande uit 1 'nooit', 2 'een of twee keer', 3 'drie of vier keer' en 4 'vaker dan vier keer'.<sup>21</sup>

#### *Sociaal gedrag medeleerlingen*

De items werden gescoord in aanvulling op de zin:

Hoe vaak hebben leerlingen van jouw school in de afgelopen vier weken...

- 1 iets aardigs tegen jou gezegd of iets aardigs voor jou gedaan;
- 2 'dank je wel' of 'graag gedaan' tegen je gezegd;
- 3 iets gezegd of gedaan waar je blij van werd;
- 4 jou gevraagd of je mee wilde doen aan een spelletje, een gesprek of een activiteit in de klas;
- 5 jou een complimentje gegeven;
- 6 aangeboden om jou te helpen;
- 7 iets met jou gedeeld, bijvoorbeeld eten of drinken;
- 8 aardig tegen jou geweest;
- 9 interesse getoond in wat jij vindt of doet.

De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,82 tot 0,94 gedurende de zes afnamen).

#### *Zelfgerapporteerd sociaal gedrag*

Hoe vaak heb jij in de afgelopen vier weken:

- 1 iets aardigs tegen een medeleerling gezegd of iets aardigs voor een medeleerling gedaan;
- 2 'dank je wel' of 'graag gedaan' tegen een medeleerling gezegd;
- 3 iets gezegd of gedaan waar een medeleerling blij van werd;
- 4 een medeleerling gevraagd of hij of zij mee wilde doen aan;
- 5 een spelletje, een gesprek of een activiteit in de klas;
- 6 een medeleerling een complimentje gegeven;
- 7 aangeboden om een medeleerling te helpen;
- 8 iets met een medeleerling gedeeld;
- 9 aardig tegen een medeleerling geweest;

---

<sup>21</sup> De oorspronkelijke formulering van de schaalwaarden was 'nooit', 'zelden', 'soms', 'vaak'.

10 interesse getoond voor wat een medeleerling vindt of doet.  
De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha$  varieerde van 0,91 tot 0,96 gedurende de zes afnamen).

#### *Agressief gedrag medeleerlingen*

De items werden gescoord in aanvulling op de zin:

Hoe vaak hebben leerlingen van jouw school in de afgelopen vier weken...

- 1 gedreigd jou te slaan of te schoppen;
- 2 jou geslagen of geschopt;
- 3 jou bedreigd met een wapen zonder je te verwonden;
- 4 jou verwond met een wapen;
- 5 boos tegen jou geschreeuwd;
- 6 iets naar jou gegooid om je pijn te doen;
- 7 ruzie met jou gezocht;
- 8 expres iets van je afgepakt;
- 9 expres iets van jou kapot gemaakt;
- 10 geprobeerd jou iets te laten doen dat je niet wilde;
- 11 jou expres niet mee laten doen in een groepje;
- 12 leugens, roddels of gemene dingen over jou gezegd tegen andere leerlingen of tegen leraren;
- 13 jou uitgescholden;
- 14 jou op een gemene manier belachelijk gemaakt waar anderen bij waren.

Deze schaal is onderverdeeld in *agressief gedrag medeleerlingen* (items 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, Cronbach's  $\alpha$  0,86-0,93), *psychosociale agressie van anderen* (10, 11, 12, 13, 14, Cronbach's  $\alpha$  0,76-0,82) en *wapengebruik medeleerlingen* (3 en 4, correlatie 0,56-0,84,  $p < 0,001$ ). De betrouwbaarheid van de schalen was dus goed. Het verband tussen items 3 en 4 van *wapengebruik leerlingen* is sterk.

#### *Zelfgerapporteerd agressief gedrag*

De items werden gescoord in aanvulling op de zin:

Hoe vaak heb jij in de afgelopen vier weken...

- 1 gedreigd om een medeleerling te slaan of te schoppen en hem of haar daarmee pijn te doen;
- 2 een medeleerling echt pijn gedaan door te slaan of te schoppen;
- 3 een wapen meegenomen naar school;
- 4 een medeleerling bedreigd met een wapen zonder hem of haar te verwonden;
- 5 een medeleerling verwond met een wapen;
- 6 boos tegen een medeleerling geschreeuwd;
- 7 iets naar een medeleerling gegooid om hem of haar pijn te doen;
- 8 ruzie met een medeleerling gezocht;
- 9 expres iets van een medeleerling afgepakt;
- 10 expres iets van een medeleerling kapot gemaakt;
- 11 geprobeerd een medeleerling iets te laten doen dat hij of zij niet wilde;
- 12 een medeleerling expres niet mee laten doen in jouw groepje of bij wat je aan het doen was;
- 13 leugens, roddels of gemene dingen over iemand gezegd;
- 14 tegen andere medeleerlingen of tegen leraren;
- 15 een medeleerling uitgescholden om gemeen te zijn;
- 16 een medeleerling op een gemene manier belachelijk gemaakt tegen anderen.

Deze schaal is onderverdeeld in *zelfgerapporteerd agressief gedrag* (items 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, Cronbach's  $\alpha$  0,81-0,91), *zelfgerapporteerde psychosociale agressie* (items 10, 11, 12, 13, 14, Cronbach's  $\alpha$  0,76-0,96) en *zelfgerapporteerd wapen-*

*gebruik medeleerlingen* (items 3 en 4, correlatie varieerde van 0,62 tot 0,88,  $p < 0,001$ ). De betrouwbaarheid van deze schalen was dus goed of voldoende tot goed.