

Interventie

Plezier op School

Erkenning

Erkend door deelcommissie Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 7 maart 2024

Oordeel: Effectief volgens goede aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: Faber, Orobio de Castro (19 februari 2023). Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Plezier op School'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

Inhoud.....	3
Samenvatting	4
Doelgroep	4
Doel.....	4
Aanpak	4
Materiaal	4
Onderbouwing	4
Onderzoek.....	4
1. Uitgebreide beschrijving	6
1.1 Doelgroep.....	6
1.2 Doel.....	7
1.3 Aanpak.....	8
2. Uitvoering	13
3. Onderbouwing.....	17
4. Onderzoek	24
4.1 Onderzoek naar de uitvoering	24
4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten	24
5. Samenvatting Werkzame elementen	29
6. Aangehaalde literatuur.....	30

Samenvatting

Doelgroep

'Plezier op School' is een zomercursus voor aanstaande brugklassers die op de basisschool problemen hadden in de omgang met leeftijdsgenoten. Ouders en leeftijdgenoten zijn de intermediaire doelgroepen.

Doel

'Plezier op School' heeft tot doel de sociale competentie en de sociale competentiebeleving van deze aanstaande brugklassers te vergroten, zodat zij een goede start kunnen maken in het voortgezet onderwijs en het risico op herhaling van sociale problemen verkleind wordt.

Aanpak

'Plezier op School' is een preventieve interventie die vlak voor de overgang naar de middelbare school wordt aangeboden aan een groep van maximaal tien kinderen. In de cursus worden zowel cognities, emoties als het daadwerkelijke gedrag van kinderen beïnvloed middels een cognitief-gedragstherapeutische aanpak.

Materiaal

'Plezier op School' is beschreven in een hardcopy trainershandleiding, met daarin enkele werkmaterialen. Voor de deelnemers zijn er diverse cursusmaterialen waar onder tippenboekjes.

Van de website www.plezieropschool.nl zijn voor gecertificeerde trainers diverse werkmaterialen te bestellen en te downloaden.

Ook omvat het materiaal een train-de-trainerscursus, die eveneens in een downloadbare handleiding is beschreven.

Onderbouwing

Kinderen die problemen hebben in de omgang met leeftijdgenoten komen doorgaans moeilijk op eigen kracht uit de neerwaartse spiraal van laag zelfvertrouwen, vermijding van sociale situaties, gebrekkige sociale vaardigheden en afwijzing door leeftijdgenoten. Hoewel het verbeteren van de sociale competentie gedurende het schooljaar een veel gekozen strategie is om dit te doorbreken en de relaties met leeftijdgenoten te verbeteren, blijkt dat positieve effecten vaak uitblijven of teniet worden gedaan door de stabiliteit van de gedragsreputatie die kinderen in de vaste sociale setting van hun klas hebben. Om deze negatieve effecten van een gedragsreputatie te voorkomen, zet 'Plezier op School' in op het transitiemoment van basisschool naar het voortgezet onderwijs. Deze periode biedt de kinderen de unieke mogelijkheid om de aangeleerde vaardigheden direct in een nieuwe groep klasgenoten in praktijk te brengen, waar negatieve gedragsreputaties nog te voorkomen zijn.

Onderzoek

Een Randomized Controlled Trial (RCT) heeft aangetoond dat 'Plezier op School' voor alle kinderen effectief is in het verhogen van de sociale competentiebeleving volgens kinderen zelf en het verminderen van sociale en internaliserende problemen volgens ouders. Voor jongens is het programma daarnaast effectief in het verminderen van sociale angst, sociale desintegratie en gepest worden wanneer de problematiek op de

voormeting hoger was, met grote effectgroottes. (Mulder, Van Aken, Raaijmakers, & Onrust, 2014).

1. Uitgebreide beschrijving

1.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

Aanstaande brugklassers die op de basisschool problemen hadden in de omgang met leeftijdgenoten, zoals afgewezen worden, angstig of onhandig zijn in contact, weinig vrienden hebben en/of onvoldoende weerbaar zijn.

Intermediaire doelgroep

Ouders zijn de intermediaire doelgroep. Zij kunnen immers een belangrijke rol vervullen bij het effectief ondersteunen en bevorderen van de sociale competentie van hun kind.

Selectie van doelgroepen

'Plezier op School' is een selectieve en geïndiceerde preventieve interventie (Meijer, Smit, Schoenmaker & Cuijpers, 2006: hfst. 6). De cursus is dan ook bedoeld voor kinderen die al signalen hebben laten zien van problemen in de omgang met leeftijdgenoten, maar waarvan de problematiek niet zo breed of ernstig is dat specialistische behandeling geïndiceerd is.

Om ervoor te zorgen dat de interventie de juiste kinderen bereikt, wordt gericht op de doelgroep geworven door leerkrachten van groep 8, medewerkers van JGZ/GGD/GGZ preventie, sociaal domein, en jeugdhulpverlening of huisartsen.

Selectie van de deelnemers vindt plaats in een kennismakingsgesprek tussen ouders, kind en trainer(s).

Aan de hand van dit gesprek, een intakeformulier, een van tevoren door het kind ingevuld 'moeilijke-situatie formulier' en een indicatie-format voor (contra) indicatiecriteria wordt vastgesteld of de cursus past bij de problemen die het kind ervaart en of het kind in principe zou kunnen profiteren van 'Plezier op School'.

Contra-indicaties zijn één of meer van de volgende belemmerende factoren:

- Niet in staat om in een groep functioneren (bijv. door te grote mate van angst of impulsiviteit);
- Geheel ontbreken reflectief vermogen (door psychische aandoening en/of cognitieve beperkingen);
- Een zodanige cognitieve beperking dat begrijpen van de uitleg en instructie niet mogelijk is (de cursus in de huidige vorm is dan ook niet geschikt voor kinderen met LVB-problematiek);
- Andere overheersende problematiek of beperking (zoals ernstig psychische of fysieke aandoeningen, ernstig trauma of ernstige actuele gezinsproblematiek);
- Niet te doorbreken weerstand tegen deelname.

Betrokkenheid doelgroep

'Plezier op School' is ontwikkeld jarenlange praktijkervaring met het aanbieden en vervolgens aanpassen van bestaande weerbaarheids- en sociale vaardigheidstrainingen (m.n. *Bang zijn voor ander Kinderen*, Ringrose en Nijenhuis, 1986 en *Opkomen voor jezelf (g)een kunst*, Faber 1989), binnen zowel de curatieve als de preventieve jeugd-GGZ. Zie ook de meest recente procesevaluatie (Faber, 2023).

Dit is een continu proces geweest van zoeken naar relevante inhoud, opbouw, tijdsduur en werkvormen, waarbij de feedback (mondeling en schriftelijk) van de deelnemers, ouders en trainers richtinggevend was.

Aanbevelingen werden gewogen en hebben, waar wenselijk, geleid tot aanpassingen in programma en werkvormen. Bij het omgaan met niet-helpende gedachten bleek bijvoorbeeld in de praktijk hoe belangrijk de herhaling van helpende gedachten was. De deelnemers bedachten vervolgens zelf de mogelijkheid om deze gedachten op stickertjes te schrijven en die overal thuis op te plakken, zodat ze herinnerd bleven aan het gebruiken van deze helpende gedachten.

1.2 Doel

Hoofddoel

'Plezier op School' heeft tot doel de sociale competentie en sociale competentiebeleving van aanstaande brugklassers met problemen in de omgang met leeftijdgenoten te verbeteren, zodat zij een goede sociale start kunnen maken in het voortgezet onderwijs, het risico op herhaling van sociale omgangsproblemen verminderd wordt en de daarmee samenhangende kans op de ontwikkeling van ernstige psychische problematiek, verkleind wordt.

Subdoelen

De cursus is gebaseerd op cognitief gedragstherapeutische inzichten en procedure met als doel aanwezige belemmerende cognities en gedragspatronen van de deelnemers te doorbreken en te wijzigen in positievere cognities en vaardigheden.

Om dit te bereiken gelden voor de deelnemers de volgende subdoelen:

Aan het eind van de cursus hebben deelnemers:

1. Inzicht in de relatie tussen gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolg (5G) en zijn ze in staat deze voor minstens een persoonlijke situatie te beschrijven.
2. Voor minstens 1 persoonlijke moeilijke situatie een plan gemaakt hun negatieve 5G-schema te wijzigen.
3. Minstens één persoonlijke niet-helpende gedachte herkend en hebben minstens één helpende gedachte geformuleerd om deze te corrigeren.
4. Inzicht in hun eigen (fysieke) angstreacties en hebben minstens één manier gekozen en inge oefend om deze reactie te hanteren.
5. Inzicht in effectieve(re) sociale- en assertieve vaardigheden en zijn in staat om minstens één vaardigheid in relevante situaties toe te passen.
6. Inzicht in de complexiteit van pesten en zijn in staat effectiever te reageren op pestsignalen.
7. Meer zelfvertrouwen in sociale situaties, vertonen minder sociale angst en meer zelfwaardering. Meer specifiek;
Deelnemers geven in de evaluatie een hoger cijfer voor deze items dan op de basisschool.
8. Een persoonlijk plan van aanpak gemaakt voor het maken van een goede start op het Voortgezet Onderwijs.
9. Na 6 weken (tijdens de terugkombijeenkomst) een hoger cijfer aan het plezier in de omgang met klasgenoten gegeven dan op de basisschool.

Aangezien ouders voor die leeftijdsgroep een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het slagen van de interventie, worden zij nauw betrokken en geldt voor hen het volgende subdoel:

10. Aan het eind van de cursus zijn ouders in staat hun kind effectief te ondersteunen bij het zelfstandig aangaan van nieuwe sociale relaties bij de start van de brugklas.

De interventie is geslaagd als de deelnemer, ouders en trainers tijdens de terugkombijeenkomst en in evaluatieformulieren aangeven dat bovenstaande doelen voldoende behaald zijn en het kind op het moment van de terugkombijeenkomst meer plezier op school ervaart met leeftijdgenoten dan op de basisschool.

1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

'Plezier op School' bestaat uit een vijftal activiteiten waarbij de tweedaagse zomercursus het centrale onderdeel vormt en alleen het evaluatief gesprek facultatief is:

1. Kennismakingsgesprek

Voor: aangemeld kind en ouder(s)

Duur: ca. dertig minuten

Timing: eind mei/juni

2. Psycho-educatieve ouderbijeenkomst

Voor: ouders van de deelnemers

Duur: twee uur

Timing: voorafgaand aan de cursus (juni/juli)

3. Tweedaagse groepszomercursus 'Plezier op School'

Voor: deelnemers (max. 10 per groep)

Duur: twee aaneengesloten hele dagen (zestien uur totaal)

Timing: laatste week zomervakantie (augustus/september)

4. Evaluatief gesprek (facultatief)

Voor: ouder(s) en deelnemer

Duur: ca. dertig minuten

Timing: kort na de cursus (september/oktober)

5. Terugkombijeenkomst

Voor: deelnemers

Duur: twee uur

Timing: ca. zes weken na de zomercursus (oktober/november)

Inhoud van de interventie

Plezier op School bestaat naast het centrale deel (de tweedaagse zomercursus) uit nog 4 andere onderdelen die met elkaar het totaalpakket vormen.

Vanwege het karakter van de interventie (selectief en geïndiceerd) worden deelnemers geworven door leerkrachten van groep 8 of relevante verwijzers uit sociaal domein en jeugdzorg (wijkteams, gezinscoaches, jeugdverpleegkundigen e.d.) op de hoogte te stellen van het aanbod. Alhoewel geen indicatie vereist is voor preventieve interventies, is een kennismakingsgesprek wel geïndiceerd om een goede afweging over deelname te kunnen maken.

De inhoud van de vijf onderdelen wordt hieronder kort beschreven.

1. Het kennismakingsgesprek

Ieder aangemeld kind heeft samen met een of beide ouders een kennismakingsgesprek met (een van) de trainer(s). Dit gesprek is bedoeld om zicht te krijgen op de problematiek van het kind en de mogelijkheden die kind en omgeving hebben om te kunnen profiteren van de cursus. Aan de hand van een intakeformulier, een van tevoren door het kind ingevuld 'moeilijke-situatie formulier' en een indicatie-format wordt een inschatting gemaakt of de tweedaagse zomercursus passend kan zijn. Ook heeft het kennismakingsgesprek een voorwaardenscheppende functie voor de zomercursus, voor wat betreft het –waar nodig- verhogen van motivatie en het stellen van realistische doelen. Als in dit gesprek 'Plezier op School' passend blijkt, volgt de definitieve inschrijving en worden samen met het kind concrete persoonlijke leerdoelen vastgesteld.

2. De ouderbijeenkomst

Kort voor aanvang van de tweedaagse zomercursus vindt een groepsgewijze, psycho-educatieve ouderbijeenkomst plaats. Hierin krijgen de ouders van de deelnemers informatie over factoren die van invloed zijn op sociale ontwikkeling en problemen, uitleg over het 5G-schema, op welke wijze de tweedaagse zomercursus hoopt bij te dragen aan het wijzigen van een belemmerend 5G-schema naar een meer adaptief 5G-schema en hoe zij hun kind effectief kunnen steunen bij het maken van een goede sociale start op de nieuwe school.

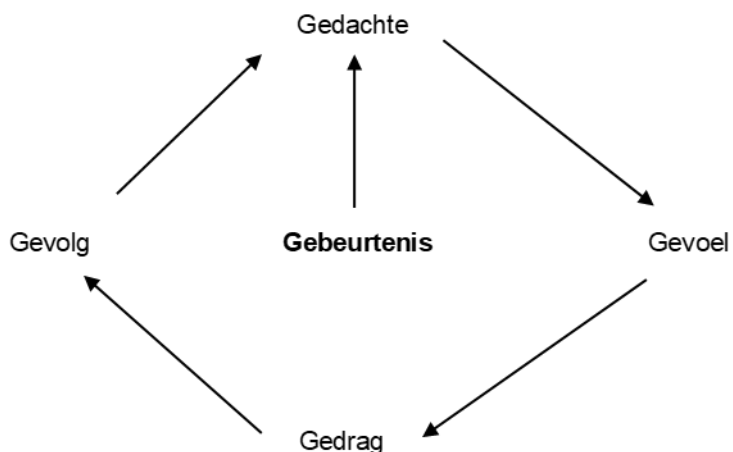
1. De tweedaagse zomercursus

Gedurende twee volle dagen (2x8 =16 uur) worden de kinderen in groepsverband, met een gestructureerd en speels programma, geholpen bij het verbeteren van hun sociale competentie.

De zomercursus is opgebouwd rond het schema van de 5G's, dat haar wortels heeft in de Rationeel Emotieve Therapie (RET) van Albert Ellis en de sociale informatieverwerkingsmodellen van Dodge en collega's (1986; 2006).

Uitgangspunt hierbij is dat problemen in de omgang met anderen zijn ontstaan en in stand worden gehouden door elkaar beïnvloedende factoren in aanleg en (vroege kind) ervaringen, die op hun beurt geleid hebben tot een disfunctioneel G-schema (Gebeurtenis, Gedachte, Gevoel, Gedrag, Gevolg) (zie figuur).

Hierdoor kan een bijvoorbeeld een Gebeurtenis (1^e G) als het gaan naar een nieuwe school zorgen voor (automatische) negatieve Gedachten (2^e G) als: 'als ik daar maar niet gepest word' en 'ze willen vast niet met mij omgaan'. Dergelijke negatieve gedachten (overtuigingen) hebben een negatieve invloed op de emoties van het kind: Gevoel (3^e G); angst en stress nemen toe. Deze negatieve emoties hebben op hun beurt weer een negatief effect op het Gedrag (4^e G) van het kind. Het trekt zich terug, neemt een onzekere houding aan, of reageert overdreven heftig op vervelend gedrag van anderen. Juist dit gedrag vergroot het risico om potentiële pesters aan te trekken en voorkomt dat positieve ervaringen in de omgang met leeftijdgenoten worden opgedaan. Het Gevolg (5^e G) is dan ook dat dit gedrag de vrees gepest of buitengesloten te worden bevestigd. Als een dergelijk negatief G-schema eenmaal is ontstaan blijft de vicieuze cirkel, zonder correctie, gemakkelijk in stand (Zie Van Dijk & Orobio de Castro, 2017).



In de zomercursus leren de deelnemers stapsgewijs de vicieuze cirkel van hun belemmerende 5G-schema te herkennen, doorbreken en wijzigen in een positiever 5G-schema, waardoor zij meer plezier op de nieuwe school kunnen beleven. Het opdoen van succeservaringen, tijdens oefeningen en interactie in de omgang met anderen in de Plezier op School groep is hierbij van groot belang. Hierdoor wordt daadwerkelijk ervaren dat anderen in de groep graag met hen omgaan en hun gewijzigde sociale gedrag waarderen.

Er wordt in de tweedaagse zomercursus gebruik gemaakt van diverse methodieken zoals psycho-educatie, (zelf)instructie, groepsgesprek, ontspanningsoefeningen, 'modelling', rollenspel en feedback, die effectieve elementen van dit type interventie zijn gebleken (De Mooij e.a., 2020).

Zo worden er diverse cognitieve technieken aangereikt (zoals uitdagen van cognities, herkennen van alternatieve cognities, en ervaren van effectiviteit van alternatief gedrag) en ingeoeffend waardoor deelnemers niet helpende (negatieve) gedachten leren herkennen en kunnen wijzigen in meer helpende (positieve) gedachten, die meer ontspanning en zelfvertrouwen bieden in het omgaan met anderen.

Ook worden ze geholpen fysieke signalen van angst en spanning te herkennen en er worden diverse technieken aangereikt en ingeoeffend waarmee ze deze kunnen leren hanteren (zoals ademhalingstechnieken en ontspanningsoefeningen). Tenslotte leren ze middels diverse oefeningen en rollenspelen effectievere (basale) sociale- en assertieve vaardigheden aan, zoals het aannemen van een stevige houding, duidelijk stemgebruik, anderen aankijken, jezelf voorstellen, invoegen in een groep, gesprekjes beginnen, voeren en eindigen, en omgaan met moeilijke situaties, zoals omgaan met ongewenst gedrag van anderen en (voorkomen van) pesten.

Zo worden de deelnemers geholpen in te zien dat pesten in een nieuwe groep nooit in een keer aanwezig is, maar ontstaat door 'testen'. Oftewel 'onaangenaamheden' die op zich horen bij het bepalen van de plaats in een groep. Niet leuk, maar wel 'normaal'. Dat een effectievere reactie al grotendeels kan voorkomen dat test-situaties zich ontwikkelen tot pesten. Per kind worden effectievere reacties bepaald en ingeoeffend.

Op dag één staan basale inzichten en vaardigheden centraal, op dag twee de meer complexe inzichten en assertieve vaardigheden.

De volgende thema's komen achtereenvolgens aan bod:

Dag 1:

- a. Inzicht in de relatie gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag, gevolgen (G-schema);
- b. Helpend leren denken (herkennen van niet-helpende gedachten en gebruik leren maken van helpende gedachten);
- c. Ontspannen kun je leren (omgaan met stress/angst-reflex);
- d. Basisvaardigheden (stevig staan, anderen aankijken en duidelijk praten);
- e. Gespreksvaardigheden (initiatief nemen, invoegen en een praatje maken)

Dag 2:

- f. Assertieve vaardigheden (omgaan met moeilijke situaties);
- g. Pesten (ervaringen uitwisselen, inzicht in dynamiek, voorkomen van en omgaan met mogelijke pestsignalen);
- h. Samenwerken;
- i. Voorbereiding op de eerste schooldag.

Belangrijk is een door de trainers gemodelleerde positieve sfeer van samenwerking, waarin kinderen positief worden bekrachtigd door groepsgenoten en trainers. Zo ervaren kinderen zelf en door de omgang met anderen dat zij sociaal vaardiger kunnen zijn, dat zij niet de enigen zijn die sociale problemen hebben, maar hier samen met de groepsgenoten stappen in maken en dat dit leidt tot directe sociale acceptatie. Vaak ontstaan na de groep dan ook vriendschapsrelaties.

De tweedaagse zomercursus wordt afgesloten met een schriftelijke en mondelinge evaluatie en een diploma- uitreiking. De trainers evalueren nadien het verloop en bespreken of wellicht voor bepaalde deelnemers nog extra ondersteuning gewenst is. Waar nodig/wenselijk worden hiervoor in een evaluatief gesprek afspraken gemaakt met kind en ouders.

4. Het evaluatief gesprek

Kort na de zomercursus is er mogelijkheid voor een evaluatief gesprek over het verloop van de cursus en de start in de brugklas met ouders en eventueel deelnemer. Dit eindgesprek is facultatief, behalve wanneer de trainers van mening zijn dat de deelnemer gebaat zou zijn bij nadere diagnostiek en/of hulpverlening.

De trainer gaat in op specifieke aandachtspunten en vragen van ouders en biedt, indien nodig of gewenst, ondersteuning, tips en/of adviezen. Indien nodig wordt doorverwezen voor nadere diagnostiek en/of hulpverlening.

5. De terugkombijeenkomst

Ongeveer zes weken na afloop van de zomercursus komen vindt een terugkombijeenkomst plaats met alle deelnemers en trainers.

Bij de uitnodiging voor deze terugkombijeenkomst ontvangen zowel deelnemers als ouders evaluatie vragenlijsten die ingevuld meegenomen dienen te worden naar de terugkombijeenkomst. Er wordt tijdens de bijeenkomst geëvalueerd in hoeverre leerdoelen gehaald zijn en of de cursus heeft bijgedragen aan meer plezier op school. Hiervoor wordt bijvoorbeeld het 'plezier' dat de deelnemers in de brugklas ervaren beoordeeld met een cijfer en vergeleken met het cijfer voor plezier op de basisschool. Verder worden inzichten en vaardigheden uit de zomercursus op speelse wijze opgefrist en waar nodig c.q. wenselijk, herhaald. Tenslotte wordt vastgesteld of het kind nog

verdere begeleiding nodig heeft en volgt desgewenst een extra ondersteunend gesprek of doorverwijzing.

2. Uitvoering

Materialen

Voor de uitvoering van Plezier op School zijn diverse werk- en deelnemersmaterialen ter beschikking.

Allereerst biedt de website www.plezieropschool.nl de nodige info voor aanbieders, verwijzers, ouders deelnemers en andere geïnteresseerden.

Verder hebben gecertificeerde trainers hebben toegang tot een besloten gedeelte van de website waar werk- en deelnemersmaterialen besteld, dan wel gedownload kunnen worden.

Denk hierbij aan:

Trainers:

- Trainershandleiding voor de trainers met het volledige programma en enkele voorbeeldmaterialen
- Geplastificeerde flaps met tips voor deelnemers om te gebruiken tijdens de training
- Geplastificeerde 'smileys' te gebruiken tijdens de training
- Wervingsfolders met mogelijkheid opname eigen logo
- Diverse downloadbare formulieren en voorbeeldbrieven voor uitnodigingen, intake en evaluatie
- Diverse werkbladen om te gebruiken tijdens de training
- Voorbeeld PowerPoint t.b.v. ouderbijeenkomst

Deelnemers:

- Moeilijke situatieformulier (t.b.v. intake)
- Stickervel helpende gedachten
- Tippenboekje met alle tips uit de training
- Geluidsopname ontspanningsoefening
- Diploma's voor de deelnemers
- Evaluatieformulier

Locatie en type organisatie

X Basisvoorziening voor alle kinderen en jongeren

X Voorziening voor lichte hulp en ondersteuning

0 Gespecialiseerde hulp

'Plezier op School' kan aangeboden en uitgevoerd worden door professionals uit organisaties binnen de (preventieve) Jeugd GGZ, het sociaal domein (Wijkteams), GGD, (gespecialiseerde) Jeugdhulpverlening en psychologen of pedagogenpraktijken, mogelijk in samenwerking met onderwijs.

Intake, ouderbijeenkomst, evaluatie en terugkombijeenkomst kunnen binnen de setting van de uitvoerende organisatie worden gehouden.

De tweedaagse zomercursus vindt, vanwege de validiteit, echter bij voorkeur plaats binnen een V.O. school.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

Iedere Plezier op School groep wordt begeleid door twee trainers. Minimaal één van de trainers is gecertificeerd 'Plezier op School' trainer.

Beide trainers dienen tenminste een opleiding op minimaal HBO hebben genoten in de richting van sociale studies (zoals Social Work/SPH, Pedagogiek, Psychologie, Verpleegkunde).

Van beide trainers worden de volgende competenties verwacht:

- Sociale- en communicatieve vaardigheid;
- Beschikken over een positieve grondhouding, directief, betrokken en enthousiast;
- Kennis over en affiniteit met (de leefwereld van) deze leeftijdsgroep;
- Begrijpelijk kunnen communiceren;
- Directief kunnen handelen;
- Improviserend en flexibel kunnen zijn;
- Voldoende kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling en sociale (in)competentie;
- Groepsmatig kunnen werken.

Bij gecertificeerde trainers achten we bovendien de volgende competenties van belang:

- Voldoende psychologische kennis m.b.t. sociale problematiek bij deze leeftijdsgroep;
- Ruime mate van inzicht en ervaring in het werken met groepen;
- Ruime kennis en beheersing van het bevorderen van sociale competentie;
- Ruime kennis en beheersing van cognitief-gedragstherapeutische procedures;
- Ondersteunend naar ouders kunnen zijn;

Om gecertificeerd 'Plezier op School' trainer te kunnen worden, dient een train-de-trainercursus gevolgd te worden. Deze cursus biedt de aanstaande trainers zowel een theoretische als praktische voorbereiding op de uitvoering van 'Plezier op School'.

Kwaliteitsbewaking

De helder uitgeschreven handleiding met ondersteunende voorbeeldteksten bieden trainers een programma dat goed onderbouwd, helder en goed te volgen is. De train-de-trainercursus en (regionale) intervisiebijeenkomsten, bieden daarnaast trainers een stevig fundament.

De website www.plezieropschool.nl biedt tenslotte voor gecertificeerde trainers voldoende informatie en downloads om kwaliteit te kunnen bieden.

In 2015 is m.b.v. VIMP subsidie een basaal kwaliteitssysteem ingericht om zoveel mogelijk kwaliteitsborging te realiseren door:

- Aanschaf van werk- en deelnemers materialen uitsluitend voor te behouden aan gecertificeerde trainers;
- Vermelding op de website (locaties) uitsluitend te honoreren voor gecertificeerde trainers;
- Jaarlijks aanbieden van train-de-trainerscursussen;
- In iedere provincie ervaren trainers op te leiden tot train-de-trainer;
- Een landelijk netwerk te creëren van professionals die een rol spelen in de kwaliteitsbewaking (training, intervisie e.d.);

Omdat financiële mogelijkheden per gemeente en provincie sterk verschillen is duurzame landelijk regie hierop vooralsnog lastig gebleken, maar hier wordt aan gewerkt in overleg met o.a. VWS.

Randvoorwaarden

Organisatorische randvoorwaarden:

Voor een goede organisatie van Plezier op School zijn de volgende voorwaarden van belang:

- Draagvlak, zowel bij uitvoerende organisatie als financierende gemeente;
- Financiële middelen om uitvoering te realiseren en ouderbijdrage te minimaliseren;
- Voldoende tijd voor de uitvoerende trainers/organisatie;
- Voldoende competente trainers in de uitvoeringsweek;
- Passende werving deelnemers;
- Geschikte locatie (bij voorkeur V.O. school vanwege generalisatie naar start schooljaar op VO);
- Goede planning veelheid aan activiteiten;
- Support van de interventie eigenaar van Plezier op School (onderhoud/vermelding website, aanbod train-de-trainer, doorontwikkeling, borging, erkenning databank, onderzoek, etc.);
- Toegankelijke beschikbaarheid van materialen (bestelprocedure uitgever).

Contextuele randvoorwaarden:

Het effect van een training als Plezier op School is, naast een goede organisatie, ook afhankelijk van een aantal contextuele voorwaarden:

- Een passende groepssamenstelling waarbij deelnemers zowel herkenning als variatie vinden;
- Competente trainers (zie ook 'competentie trainers');
- Voldoende bekendheid met en vertrouwen in Plezier op School bij verwijzers en ouders;
- Enige motivatie bij de deelnemers en ouders;
- Een goede toegankelijkheid voor ieder kind dat dit kan gebruiken (denk hierbij aan bereikbaarheid, minimale eigen bijdrage e.d.);
- Grote aandacht voor veiligheid (fysiek en mentaal) voor deelnemers.

Implementatie

Na enkele succesvolle pilots in de regio Noord en Midden-Limburg eind jaren '90, heeft de interventie zich, o.a. door nominaties, enkele veelbelovende masterstudies, media-aandacht en enthousiasme van uitvoerende organisaties, spontaan verspreid door Nederland. In 2011 en 2012 was het landelijk de meest uitgevoerde preventie jeugdinterventie (Trimbos).

De regionale/gemeentelijke implementatie van Plezier op School is in Nederland een verantwoordelijkheid van aanbieders/uitvoerders (regionale GGD-en en/of preventieafdelingen van GGZ-organisaties, sociaal domein) i.s.m. financiers (gemeenten). Het initiatief hiertoe ligt soms bij de gemeente, soms bij een uitvoerende organisatie.

Echter; sinds de transitie jeugdzorg is zowel de gemeentelijke als de gemeente overstijgende implementatie van Plezier op School ernstig bemoeilijkt geworden door aanbestedingstrajecten en gemeentelijke keuzes.

Als eenmaal het gezamenlijke besluit genomen is om Plezier op School in de gemeente/regio aan te bieden kan een start gemaakt worden met de implementatie. In de handleiding van 'Plezier op School' staat beschreven hoe de cursus geïmplementeerd kan worden binnen de eigen gemeente/regio en welke randvoorwaarden (eigen organisatie, gemeente) daarvoor benodigd zijn.

Door het ontbreken van financiële middelen ontbreekt een systeem voor landelijke implementatie.

Kosten

Personeelskosten

De kosten die nodig zijn voor de voorbereiding, werving, uitvoering en evaluatie van één Plezier op School groep bestaan voornamelijk uit personeelskosten. Deze bedragen gemiddeld 50 uur per trainer (100 uur per groep) en zijn uiteraard afhankelijk van de salariskosten van de professional, gemiddeld wordt gerekend met een uurtarief van € 75,-.

Opleidingskosten en intervisie

De train-de-trainercursus kost € 795,- inclusief het draaiboek en vergt een tijdsinvestering van ca. 16 uur.

Intervisie is wenselijk, maar op landelijke basis sinds de jeugdwet niet meer te realiseren. Wel zijn er diverse organisaties die zelf voor intervisie mogelijkheden zorgdragen, met een gemiddelde tijdsinvestering van 4 uur per jaar.

Materiaalkosten

De materiaalkosten bestaan, naast het eenmalig aan te schaffen draaiboek voor trainers (geïnccludeerd in train-de-trainercursus), uit kosten voor deelnemersmaterialen, zoals tippenboekje en diploma. Deze kosten bedragen ca. € 13,- per deelnemer. Overige kosten bestaan uit administratieve kosten (mailingen, uitnodigingen en formulieren) en eventuele huur voor de ruimte en verschillen per organisatie.

Totaal

Gemiddeld zal de ureninvestering van de eerste 'Plezier op School' groep van een trainer een ureninvestering van 70 uur vergen. Daarna vermindert de investering naar ca. 54 uur per groep.

Omdat de groepen door 2 trainers begeleid worden, betekent dit een investering tussen de 108 en 140 uur per groep.

3. Onderbouwing

Probleem

Aard

Kinderen die er niet in slagen positieve relaties met andere kinderen aan te gaan en te behouden blijken vaak niet populair bij hun klasgenoten en worden vaak afgewezen (Ladd, 2006; Lansford e.a., 2010). Zij vallen buiten de boot (hebben geen vrienden, horen nergens bij), voelen zich niet op hun gemak in de omgang met anderen, zijn te weinig weerbaar, sociaal onhandig, worden gepest of hebben steeds conflicten met leeftijdgenoten (idem).

Wanneer kinderen eenmaal deze reputatie hebben opgebouwd in een groep (klas, school) blijkt deze reputatie in deze groep bijzonder lastig te veranderen, zelfs als de betreffende kinderen zelf vaardiger worden (Dodge & Price, 1994). Wanneer het niet lukt sociale relaties op te bouwen kan een lage sociale competentiebeleving ontstaan, een vorm van 'aangeleerde hulpeloosheid' waarbij niet meer wordt geprobeerd sociale relaties aan te gaan vanuit de verwachting dat anderen 'toch niet met je om willen gaan en je zelf toch niet in staat bent om hier iets aan te veranderen' (Dodge & Price, 1994).

Problemen in de omgang met leeftijdgenoten beperken zich niet tot relaties in de eigen klas of school, maar spelen ook in de eigen buurt en op sociale media. De aard van deze problemen en de rollen die verschillende kinderen in deze relaties spelen blijken in sociale media en het dagelijks leven sterk overeen te komen: kinderen die in de klas sociale problemen ervaren en/of gepest worden zijn grotendeels dezelfde kinderen die dit online ervaren (Salmivalli, 2021).

Spreiding

Sociale problemen komen veel voor bij kinderen. Uit het HBSC-onderzoek van 2021 (De Boer e.a., 2021) blijkt dat 18% van de kinderen op de basisschool en 18% van de scholieren op het voortgezet onderwijs zelf aangeeft problemen te hebben in de omgang met leeftijdgenoten. Acht procent van de leerlingen op de basisschool en 12 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs voelt zich meestal of altijd eenzaam. Van de basisschoolleerlingen rapporteert 8 procent slachtoffer te zijn van pesten en in het voortgezet onderwijs is dit 5 procent (HBSC: De Boer e.a., 2021). De spreiding van deze problemen varieert echter sterk van school tot school, van scholen waar meer dan 25% van de kinderen meer dan 1 keer per week gepest wordt tot scholen waar geen enkel kind gepest wordt (Orobio de Castro e.a, 2018).

Gevolgen

Problemen in de omgang met leeftijdgenoten hebben grote gevolgen voor het socialisatieproces en zijn doorgaans vrij hardnekkig. Uit lange termijn onderzoek blijkt dat deze gevolgen tot ver in de volwassenheid kunnen doorwerken (McDougall & Vaillancourt, 2015), en dat in de kindertijd gevormde sociale cognities een belangrijke rol spelen in de grote stabiliteit van deze problemen (Dodge e.a., 2022).

Er blijkt vaak sprake te zijn van een moeilijk te doorbreken neerwaartse spiraal waarin negatieve cognities, vermijding van sociale situaties, gebrekkige sociale vaardigheden, lage zelfwaardering en negatieve omgevingsreacties elkaar in stand houden en versterken (Lansford e.a., 2010). De kans is groot dat kinderen door deze spiraal op korte of lange termijn ernstige problemen ontwikkelen in intermenselijke relaties zowel privé als op werk. Ook is de kans op psychische aandoeningen als angststoornissen en depressie hierdoor vergroot (McDougall & Vaillancourt, 2015).

Deze problemen kunnen, naast persoonlijke, dan ook grote maatschappelijke gevolgen hebben en tot hoge kosten voor de volksgezondheid leiden. Volgens het Nemesis-2 onderzoek (2013) behoren angst- en stemmingsstoornissen (w.o. depressie) tot de top vijf van ziekten met de hoogste ziektelast (De Graaf et al., 2013).

Oorzaken

Over het ontstaan van problemen in de sociale competentie zijn in de loop der jaren diverse verklaringsmodellen ontwikkeld, waarbij algemeen wordt gesteld dat deze problemen de resultaten zijn van een gecompliceerd ontwikkelingsproces waarbij zowel groepsdynamische factoren, kindfactoren, factoren in de ouder-kind relatie als factoren in de (wijdere) omgeving een rol spelen (Van Dijk & Orobio de Castro, 2017).

Negatieve ervaringen in de interacties met leeftijdgenootjes, zoals afgewezen of gepest worden, ontbreken van vriendschappen en lage sociale status verhogen vervolgens het risico op escalatie van deze problemen (Denham et al., 2003; Grills & Ollendick, 2002, Hawker & Boulton, 2000; Lansford e.a., 2010).

Sociaal angstige kinderen hebben in leeftijdsgroepen binnen school en vrije tijd, doorgaans een lagere sociale status (in de zin van minder aardig gevonden worden) dan niet-sociaal angstige kinderen (Coie, 1982; La Greca & Lopez, 1998). Kinderen met een lage sociale status worden vaker afgewezen en gepest en lijken daar bovendien meer dan gemiddeld 'gevoelig' voor (Mc Elhany et al., 2008).

Op schoolniveau blijkt dat sociaal angstige kinderen in klassen met een negatief emotioneel klimaat meer worden gepest dan in klassen met een positief emotioneel klimaat (Gazelle, 2006).

Kindfactoren als een heftig of juist getemperd temperament en (stress)gevoeligheid kunnen de kwetsbaarheid voor deze groepsdynamieken verhogen.

De kwaliteit van de ouder-kind relatie en ouderlijke respons kunnen deze kwetsbaarheden verzachten of versterken (Engels et al., 2002; Gerrits et al., 2005). Er kan in het kind een angstige representatie van een onveilige omgeving ontstaan van waaruit het kind diens omgeving tegemoet treedt (Bowlby, 1969/1984; Deković & Prinzie, 2014; Dodge & Price, 1994; Dodge e.a., 2022).

De combinatie en wederzijdse beïnvloeding van bovenstaande factoren kan ertoe leiden dat negatieve verwachtingen over de eigen competentie en gedrag van anderen ontstaan en bevestigd worden.

Om deze vicieuze cirkel te doorbreken is het met name van belang de in standhoudende mechanismen hierin te beïnvloeden, met name sociaal (cognitieve) competentie, sociale competentiebeleving, en bekrachtiging door groepsdynamiek.

Sociaal (cognitieve) competentie bestaat volgens het sociale informatieverwerkingsmodel uit:

- 1) het waarnemen van relevante cues in de sociale omgeving,
- 2) het interpreteren van de betekenis van deze cues,
- 3) het activeren en selecteren van passende responsen,
- 4) het competent uitvoeren van deze responsen.

Deze vijf stappen worden beïnvloed door een werkmodel van eerdere ervaringen, waarin eigen competentiebeleving een belangrijke rol speelt (Dodge & Price, 1994, 1986).

Kinderen in een vicieuze cirkel van sociaal minder competent gedrag en negatieve reactie van leeftijdgenoten blijken sociale situaties eerder negatief of bedreigend in te schatten,

hebben de verwachting negatief door anderen beoordeeld te worden, kennen en kunnen minder competent gedrag genereren, en achten zichzelf niet of onvoldoende in staat competent op anderen te reageren. Door deze negatieve cognities wordt het omgaan met leeftijdgenoten geassocieerd met gevaar waardoor onbewust (fysieke) angstreacties als gespannenheid, verdriet of boosheid worden opgeroepen, die het gedrag van het kind negatief beïnvloeden. Het kind trekt zich terug, reageert te 'gevoelig', onvoldoende weerbaar, onhandig of agressief in (moeilijke) sociale situaties, waardoor ongewild afwijzende reacties uit de omgeving worden opgeroepen (Bandura, 1982a; Ringrose & Nijenhuis, 1986; Rutter et al., 2006; Reijntjes e.a., 2011). Zo is bijvoorbeeld gebleken dat als een kind ongewoon angstig, onhandig, gevoelig of agressief reageert op een plaagincident, gemakkelijk herhaling van plagerijen wordt opgewekt (Berger, 2007).

Groepsdynamiek draagt bij aan het in stand houden van deze sociaal (cognitieve) competentieproblemen doordat negatieve reacties op hun sociale gedrag de negatieve verwachtingen van kinderen bevestigen. Door processen van selectie en beïnvloeding (Neil & Veenstra, 2021) worden deze kinderen afgewezen door meer populaire kinderen en komen zij vooral in aanraking met andere minder sociaal competente kinderen, waardoor sociale vaardigheden minder geoefend en ontwikkeld worden. Op deze wijze kan een moeilijk te doorbreken vicieuze neerwaartse spiraal in stand blijven, waarin negatieve cognities, weinig zelfvertrouwen, (fysieke) angstreacties, vermijding van sociale situaties, onder ontwikkelde sociale vaardigheden en negatieve omgevingsreacties elkaar bevestigen, in stand houden en versterken.

Verzachtende of protectieve factoren:

Veilige hechting, ouderlijke ondersteuning, positieve ervaring met (andere) leeftijdgenoten, psycho-educatie en oefening van vaardig gedrag en sociaal emotionele vaardigheden kunnen een positieve invloed hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het ontwikkelen van sociale competentie (De Mooij e.a., 2020). Ook de school – vooral de leerkracht en de klas – kan een belangrijke bijdrage leveren aan het stimuleren van sociale competentie en het voorkomen van pesten. In Nederland worden de afgelopen jaren steeds meer initiatieven genomen om binnen de school (whole school-policy) een klimaat te creëren waarbij de ontwikkeling van sociale competentie en veiligheid gestimuleerd en het risico op pesten verkleind wordt (zie o.a.: Orobio de Castro e.a., 2018).

Aan te pakken factoren

'Plezier op School' richt zich bij het doorbreken van de neerwaartse spiraal middels de bewezen effectieve elementen psycho-educatie en vaardigheidstraining (De Mooij e.a., 2020) m.n. op het individuele niveau en meer specifiek op het beïnvloeden van de volgende individuele kind- en ouderfactoren:

Beïnvloedbare factoren bij het kind:

- Kennis (subdoel 1,2,3,4, en 5)
- Sociaal cognitieve competenties (subdoelen 4 en 5)
- Hanteren (fysieke) angstreacties (subdoel 3)
- Sociale-en assertieve vaardigheden (subdoelen 4,5, 6 en 7)
- Sociale competentiebeleving en zelfwaardering (subdoelen 7, 8 en 9)

Beïnvloedbare factoren bij ouders:

- Kennis (Psycho-educatie) en vaardigheden over stimuleren sociaal competent gedrag (subdoel 10)
- Hanteren positieve opvoedvaardigheden (subdoel 10)

Beïnvloedbare factoren in groepsdynamiek:

- Opdoen van positieve ervaringen met leeftijdgenoten (in alle onderdelen verweven)
- Ontvangen en geven van positieve peerfeedback als bekrachtiging (idem)

Verantwoording

Plezier op School is een korte (2 dagen), maar intensieve interventie (16 uur in de zomercursus, ca. 20 totaal). Deze vorm voorkomt uitval, dit tegenstelling tot de meer regulier aangeboden wekelijkse sessies, waarbij deelnemers gemiddeld 85% van de sessies aanwezig zijn (Benson & Rembar, 1981). Deelnemers ontvangen dus de volledige 'dosis'.

De korte intensieve interventie heeft ondanks haar korte duur een hoge intensiteit van kernelementen en benut de timing op een sleutelmoment waarop kind en omgeving tegelijkertijd veranderen.

Wat betreft de intensiteit is bekend dat de sterkste effecten worden bereikt door een combinatie van psycho-educatie en intensieve vaardigheidstraining in een realistische context, met directe bekrachtiging van te leren gedrag (De Mooij et al, 2020). Dit is exact wat in de intensieve tweedaagse gebeurt: De dosering omvat ten minste de optimaal gebleken zes oefeningen in psycho-educatie en 11 tot 20 vaardigheidsoefeningen (De Mooij et al, 2020), maar in een veel realistischere setting dan in de 'traditionele' minder intensieve trainingen binnen de moeilijke context van een basisschool met gevestigde gedragsreputaties mogelijk zou zijn.

Wat betreft de timing van de interventie, op een moment waarop geleerde inzichten en vaardigheden in een nieuwe groep in praktijk kunnen worden gebracht, voorkomt dat deelnemers 'gevangen' blijven in hun oude reputatie bij oude klasgenoten en biedt een unieke kans om een nieuwe en positievere gedragsreputatie op te bouwen (Faber, 2005; Hirsch & DuBois, 1992; Rubin, 2009). Door gebruik te maken van de kansen en mogelijkheden die dit biedt, wordt motivatie voor gedragsverandering vergroot. Het transitie-moment vormt dus het aangewezen moment om te cursus aan te bieden, zodat in een nieuwe omgeving een cascade aan veranderingen in gang kan worden gezet (Lansford e.a., 2010).

Er is gekozen voor een groepsaanpak omdat kinderen in die leeftijd sociale vaardigheden vooral van elkaar leren (Verheij et al., 2005). Wel gelden voor iedere deelnemer individuele leerdoelen en wordt de aanpak daarop afgestemd.

Plezier op School heeft een praktisch, actief en speels karakter omdat kinderen leren door te doen en vooral wanneer ze plezier hebben in wat ze doen (Friedberg & McClure, 2002).

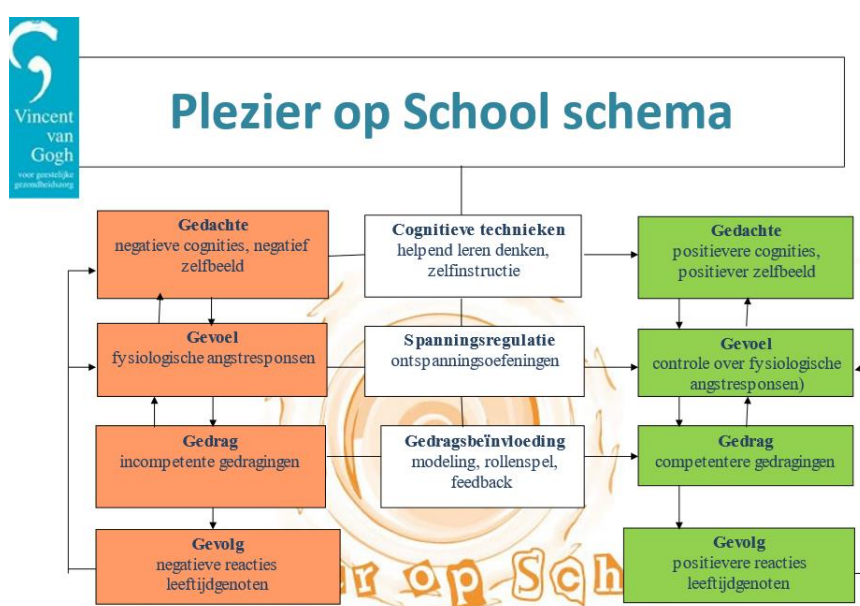
Een passende locatie (school VO), realistische, persoonlijke en haalbare leerdoelen passend bij de start van de brugklas verhogen sociale validiteit en bevorderen generalisatie. Dit zijn belangrijke factoren gebleken in het laten slagen van een interventie (Prins et al, 2011; Van Vugt et al., 2012).

Om consolidatie te bestendigen en terugval te voorkomen, wordt o.a. na ca. 6 weken een boostersessie ingebouwd. Dit blijkt belangrijk om eventuele herhaling van een nieuwe negatieve gedragsreputatie te voorkomen (zie ook: Prins, 2011).

Ouders worden op verschillende manieren betrokken bij Plezier op School. De betrokkenheid van ouders blijkt belangrijk bij te dragen aan het effect van interventies voor jeugd (Spence et al, 2000; Frankwell, Cantwell & Myatt, 1996).

Aanpak

Het beïnvloeden en doorbreken van sociaal (cognitieve) competentie middels psycho-educatie en vaardigheidstraining aan de hand van de concrete 5G-schema's vormt de basis voor een cognitieve-gedragstherapeutische aanpak (CGT), waarvan de effectiviteit is aangetoond voor sociale problemen bij kinderen (De Mooij et al, 2020).



Subdoel 1: Deelnemers hebben inzicht in de relatie tussen gebeurtenis, gedachten, gevoelens, gedrag en gevolg (5G), zijn ze in staat deze voor minstens één persoonlijke situatie te beschrijven.

Met groepsgesprek, psycho-educatie, oefeningen en interactieve spelvormen worden de kinderen stapsgewijs geholpen inzicht te verkrijgen in de werking van het 5G-schema en de stappen die nodig zijn om een positiever G-schema te realiseren. Dit G-schema vormt de basis van de cursus en is een hulpmiddel om de gewenste wijzigingen in denken, gevoel en gedrag aan te brengen.

Subdoel 2: Deelnemers hebben voor minstens één persoonlijke moeilijke situatie een plan gemaakt hun negatieve 5G-schema te wijzigen.

Er wordt met persoonlijke en individuele leerdoelen gewerkt in de cursus. Zo zal het ene kind willen leren zich meer op zijn gemak te voelen in de omgang met anderen, wil een ander kind willen leren beter op te komen voor zichzelf en weer een ander wil voorkomen dat het op de nieuwe school (opnieuw) gepest wordt. Gedurende de cursus worden deze

leerdoelen voor iedere deelnemer vertaald naar een plan van aanpak om een persoonlijk positiever G-schema te realiseren.

Subdoel 3: Deelnemers hebben één persoonlijke niet-helpende gedachten herkend en hebben minstens één helpende gedachte geformuleerd om deze te corrigeren.

Met spelvormen, groepsgesprek en oefeningen worden de kinderen geholpen eigen niet-helpende gedachten als 'Niemand vindt mij aardig' op te sporen en deze met behulp van meer helpende gedachten (bijvoorbeeld; 'Ook ik doe er toe') te verminderen.

Dergelijke cognitieve herstructureringstechnieken zijn effectief gebleken technieken om negatieve cognities te beïnvloeden en te wijzigen (zie o.a. Ellis, 1962; Elling, 2008). De dosering komt daarbij ondanks de korte duur van de cursus overeen met de optimale dosering van 11 tot 20 oefeningen (De Mooij e.a., 2020), met als voordeel een sterker bekrachtigende context van leeftijdgenoten in de cursus.

Subdoel 4: Deelnemers hebben inzicht in hun eigen (fysieke) angstreacties en hebben minstens één manier gekozen en ingeoeffend om deze reactie te hanteren.

Het tijdig herkennen van de angst-reflex en het actief leren ontspannen van het lichaam helpt kinderen te leren omgaan met (fysiek) angstreacties. Hiervoor worden o.a. progressieve relaxatieoefeningen (o.a. Jacobson, 1964; McGuigan, 1993) ingezet. Progressieve relaxatie is een veelgebruikte methode in de gedragstherapeutische behandeling van angst en biedt een vorm van angstvermindering die in veel situaties gemakkelijk toepasbaar is (Orlemans et al., 2007).

Subdoel 5: Deelnemers hebben inzicht in effectievere sociale- en assertieve vaardigheden en zijn in staat om minstens 1 vaardigheid in voor hen relevante situaties toe te passen.

Stapsgewijs worden sociale- en assertieve vaardigheden aangeleerd. Afhankelijk van de leerdoelen van de deelnemers worden deze vaardigheden worden zoveel mogelijk 'op maat' aangereikt en ingeoeffend. Hiervoor wordt een mix van binnen de CGT beproefde methodieken gebruikt. Deze technieken zijn effectief gebleken voor het aanleren en consolideren van sociale vaardigheden en worden vaak samen aangeboden bij gedragsverandering (De Mooij et al., 2020; Prins et al., 2011).

Subdoel 6: Deelnemers hebben inzicht in de complexiteit van pesten en zijn beter in staat effectief te reageren op pestsignalen.

Gepest worden is een traumatische ervaring met (vanwege effecten op sociale informatieverwerking, Camodeca e.a., 2003) een hoge herhalingskans. Ook hier worden CGT-procedures ingezet om de risico's op herhaling op de nieuwe school te verkleinen. Effectiviteit van CGT-procedures bij het leren omgaan met trauma's is aangetoond in tal van studies (zie daarvoor; o.a. Cohen, 2008).

Subdoel 7: Deelnemers hebben meer zelfvertrouwen in sociale situaties, vertonen minder sociale angst en meer zelfwaardering.

Het opdoen van (kleine) succeservaringen en de daaropvolgende bekrachtiging door groepsgenoten en trainers is in de aanpak van groot belang. Bekrachtiging van succeservaringen is het sleutelement van alle effectieve technieken in de meeste gedragsveranderingsprogramma's (De Mooij et al., 2020; Prins et al., 2011).

Subdoel 8: Deelnemers hebben een persoonlijk plan van aanpak gemaakt voor het maken van een goede start op het Voortgezet Onderwijs.

Iedere deelnemer heeft op basis van de leerdoelen een concreet plan om een goede start te maken op het voortgezet onderwijs. Door de opgedane kennis en vaardigheden met het gewijzigde G-schema en de positieve ervaringen in de cursus zullen er ook in de nieuwe klas (kleine) succes ervaringen worden opgedaan. Deze positieve ervaringen dragen bij aan een positievere reputatie in de klas dan op de basisschool en verminderen de kans op het ontwikkelen van psychische problemen (Mulder, 2014).

Subdoel 9: Na 6 weken (tijdens de terugkombijeenkomst) geven de deelnemers een hoger cijfer aan het plezier op school dan op de basisschool.

Door de succeservaringen zal nieuw geleerd gedrag in de nieuwe groep makkelijker bekrachtigd worden en wordt ter consolidatie tijdens de terugkombijeenkomst iedere deelnemer gevraagd een cijfer te geven voor het plezier op school dat beleefd wordt in vergelijking met de basisschool.

Subdoel 10: Ouders zijn in staat hun kind effectief te ondersteunen bij het zelfstandig aangaan van nieuwe sociale relaties bij de start van de brugklas.

Voor ouders is het belangrijk te weten dat interactiepatronen kunnen bijdragen aan het in stand houden van problematisch gedrag en ook aan de verbetering ervan (Prins & Braet, 2008). Door tijdens de ouderbijeenkomst gerichte informatie aan ouders te geven over factoren die een rol spelen bij zowel het ontstaan als het doorbreken van deze negatieve spiraal en tips te geven over hoe ouders hieraan kunnen bijdragen, worden ouders gestimuleerd hun kind effectief te steunen bij de start van de brugklas.

4. Onderzoek

4.1 Onderzoek naar de uitvoering

Er worden door diverse uitvoerende organisaties gegevens verzameld over aantallen deelnemers, verloop en evaluatie van de cursus. Hier zit echter geen centrale regie op, noch uniformiteit. Iedere organisatie doet dit dus op een eigen manier en legt gegevens al dan niet vast in een onderzoeksverslag.

In de procesevaluatie (Faber, 2022) is getracht deze gegevens zoveel mogelijk op te halen bij de uitvoerende organisaties.

- a) *Procesevaluatie Plezier op School, Marleen Faber (intern rapport, 2022).*
- b) Middels info van 50 respondenten uit een eenmalige enquête onder uitvoerders en aanbieders van Plezier op School zijn de benodigde gegevens t.b.v. dit procesverslag opgehaald.
- c) Uit de evaluatie blijkt dat aan Plezier op School in de zomer van 2022 minimaal 735 kinderen hebben deelgenomen en de jaren daarvoor een vergelijkbaar aantal. De interventie wordt door minstens 34 organisaties, verspreid door Nederland aangeboden en door de trainers overwegend uitgevoerd zoals deze bedoeld is, met de terugkombijeenkomsten als aandachtspunt. De interventie kent een hoge waardering onder aanbieders en deelnemers met gemiddeld 4,5 op een schaal van 5. De eenvoudige en praktische toepasbaarheid, het aanleren van helpende gedachten, stevige houding, ontspanningstechnieken, het maken van een praatje en de groep op zich, zijn de onderdelen die het hoogst scoren op de evaluaties. 'Het lijkt wel of pesters me niet meer als 'prooi' zien, nu ik alleen maar stevig loop.' (deelnemer 2014). Ook een master-thesis onderzoek van Belshof (2009) (zie hoofdstuk 6) laat zien dat de kinderen de cursus als goed waarden (4.6 op een 5-puntsschaal). Ouders waarden het feit dat zij betrokken worden, de 'simpelheid' en praktische toepasbare tips uit het programma. 'Geen moeilijk gedoe, maar gewoon leren wat het verschil maakt.' (moeder 2014). Op de website www.plezieropschool.nl staan enkele filmpjes waarin kinderen vertellen over hun ervaringen met de cursus. Echter, staat het voortbestaan van de interventie onder druk wegens de landelijke en regionale functies die moeilijk op gemeentelijk niveau te financieren is en het daaruit voortkomende ontbreken van een landelijke borgingsstructuur.

4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

Studie 1 – publicatie 1.1

- a) *Effectiveness and Moderators of the Preventive Child Training program 'Happy at School': a Cluster Randomized Controlled Trial, Mulder, Van Aken, Raaijmakers, & Onrust (2014).*
- b) In een RCT werd de effectiviteit van 'Plezier op School' onderzocht. Kinderen met sociale en/of internaliserende problemen werden op vier meetmomenten onderzocht. De voormeting (T0) vond plaats in groep 8 van de basisschool, voordat de kinderen de overgang maakten naar de middelbare school. De eerste effectmeting (T1) vond plaats nadat de kinderen één week op de middelbare school zaten, de tweede meting (T2) na dertien weken middelbare school en de derde meting (T3) vond plaats na veertig weken middelbare school. Naast de effectiviteit van het programma werd ook onderzocht of het programma beter werkt voor bepaalde subgroepen van kinderen. Er werd onderzocht of het programma beter werkt voor jongens of voor meisjes. Ook werd onderzocht of de ernst van de problematiek op de voormeting van invloed is op de voormeting. Er werd gebruik gemaakt van de volgende meetinstrumenten: SAS-k (Dekking, 1983), CBSA (Treffers et al., 2002), CBCL (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 2003), TRF (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 1997), KLRV-J (Liebrand, Van IJendoorn, &

Van Lieshout, 1991), nominaties van gepest worden (zoals voorgesteld door Coie, Dodge and Coppotelli, 1982), SDQ-Dut (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers, & Goodman, 2003). Aan het onderzoek namen 374 kinderen deel (184 in de interventiegroep).

- c) Resultaten van het onderzoek tonen aan dat 'Plezier op School' voor alle kinderen effectief is in het verminderen van internaliserende problemen volgens ouders (T1: $d = 0,20$; T2: $d = 0,30$) en in het verhogen van zelfwaardering volgens de kinderen zelf ($d = 0,20$ op T2). Op T3 rapporteerden ouders alleen voor meisjes met boven gemiddelde niveaus van internaliserende problemen op de voormeting nog minder internaliserende problemen bij kinderen in de interventiegroep vergeleken met kinderen in de controlegroep ($d = 0,50$). Voor jongens is 'Plezier op School' zeer effectief in het verminderen van sociale angst (op T2), zelf gerapporteerd gepest worden (op alle meetmomenten) en sociale desintegratie (op T2). Hoe ernstiger de problematiek op de voormeting bij deze jongens, hoe groter de effecten (Sociale angst: groep 1: geen significant effect, groep 2: $d = 0,60$, groep 3: $d = 1,20$. Gepest worden T2: groep 1: geen significant effect, groep 2: $d = 0,50$, groep 3: $d = 1,50$. Gepest worden T3: groep 1: geen significant effect, groep 2: $d = 0,70$, groep 3: $d = 1,40$. Sociale desintegratie: groep 1 en 2: geen significant effect, groep 3: $d = 1,30$). Leerkrachten rapporteerden juist meer internaliserende problemen in de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep (T2: $d = 0,20$; T3: $d = 0,30$; dit wordt waarschijnlijk veroorzaakt door een lagere drempel om te praten over problemen met leerkrachten als gevolg van het deelnemen aan het programma). 'Plezier op School' is niet effectief in het verminderen van peer problemen volgens ouders en in gepest worden volgens klasgenoten.

Onderzoeken 2 tot 6

In de loop der tijd hebben een aantal master studenten de effectiviteit van 'Plezier op School' onderzocht. De bij ons bekende resultaten hiervan worden hieronder besproken.

- a) *Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van de zomercursus "Plezier op School", Geerlings & Lissenburg (2005)*
- b) Met behulp van een longitudinale studie met drie meet momenten (T1 kort voor de zomervakantie, T2 vlak na de training en T3 kort voor de terugkommiddag) werd onderzocht of het volgen van 'Plezier op School' leidt tot een vermindering van psychosociale problemen en het gepest worden. Een groep van 210 kinderen die deelnamen aan de cursus 'Plezier op School' is benaderd voor dit onderzoek. Er werd gebruik gemaakt van de van de volgende meetinstrumenten: SAS-k (Dekking, 1983), CBCL (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 2003), TRF (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 1997), KLRV-J (Liebrand, Van IJzendoorn, & Van Lieshout, 1991), SDQ-Dut (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers, & Goodman, 2003).
- c) Uiteindelijk hebben 166 deelnemers meegewerkt aan het onderzoek. Op de korte termijn blijken sociale angst (Cohen's $d -0,13$), sociale problemen (Cohen's $d -0,53$) en psychologische problemen (Cohen's $d -0,39$) licht af te nemen. Bij de follow-up bleken kinderen minder gepest te worden op de middelbare school (Cohen's $d -0,91$). Volgens ouders nemen de sociale (Cohen's $d -0,82$), psychologische (Cohen's $d -0,76$), emotionele (Cohen's $d -0,75$), gedrags- (Cohen's $d -0,30$), hyperactiviteitsproblemen (Cohen's $d -0,32$) en problemen met leeftijdgenoten (Cohen's $d -0,60$) af. Ook leerkrachten menen dat de sociale (Cohen's $d -0,73$), psychologische (Cohen's $d -0,31$), gedragsproblemen (Cohen's $d -0,24$) en problemen met leeftijdgenoten (Cohen's $d -0,32$) afnemen.
- a) *Een effectevaluatie van de zomercursus 'Plezier op school', Scheers (2005)*

- b) Er is een quasi experimentele vragenlijststudie gedaan met een voor-, na- en follow-upmeting. De interventieconditie bestond uit twee groepen kinderen die 'Plezier op School' volgden. Daarnaast was er één wachtlijstcontrolegroep (met alleen voor en nameting). Ouders en kinderen vulden de vragenlijst in. De vragenlijst bestond uit een selectie van de subschalen van de SDQ-Dut (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers, & Goodman, 2003), CBCL (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 2003), de SAS-k (Dekking, 1983) en de Schoolvragenlijst (Smits & Vorst, 1995).
- c) Aan het onderzoek namen 29 kinderen deel (20 in de interventiegroep). Er waren geen significante verschillen tussen de controlegroep en de interventiegroep op de nameting. Bij de follow-up vertoonden alle kinderen minder teruggetrokken gedrag en cognitieve angstreacties. Zij hadden meer vriendschappen en betere sociale vaardigheden. Ook voelden zij zich vaker door leeftijdgenoten geaccepteerd en werden minder vaak gepest. Ten tijde van de follow-up hadden de kinderen uit de wachtlijstconditie ook 'Plezier op School' gevolgd. Daarom kon er op dat moment geen vergelijking tussen de condities meer gemaakt worden.
- a) *Follow-up Evaluatieonderzoek naar de lange termijneffecten van de zomercursus 'Plezier op school' Van der Mast (2006)*
- b) In deze studie werd onderzocht of anderhalf jaar na deelname aan de cursus 'Plezier op School' de positieve resultaten nog steeds zichtbaar waren bij de kinderen. Dit onderzoek was een vervolg op het onderzoek van Geerlings en Lissenburg (2005). Onderzocht is of de sociale- en emotionele problemen zijn afgenomen en of de kinderen minder vaak gepest werden. De volgende meetinstrumenten werden gebruikt: SDQ-Dut (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers, & Goodman, 2003), CBCL (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 2003), de SAS-k (Dekking, 1983) en de KLRV-J (Liebrand, Van IJzendoorn, & Van Lieshout, 1991).
- c) Aan dit onderzoek namen 79 kinderen deel. De kinderen bleken minder vaak gepest te worden in vergelijking met de eerste follow-up meting drie maanden na afloop van de cursus. Ook de sociale angst bleek verder afgenomen te zijn (Cohen's d -0,20). De sociale problemen bleken toegenomen te zijn, maar het verschil tussen de eerste en de tweede follow-up bleken niet significant te zijn. Er was geen verandering in de psychologische problemen.
- a) *Evaluatieonderzoek met controlegroep naar Plezier op School, Van Eeghen-Calis & Van der Molen (2006)*
- b) In deze studie werd de effectiviteit van 'Plezier op School' onderzocht door een interventiegroep (volgden POS) en een controlegroep (geen interventie) met elkaar te vergelijken. Er waren twee meetmomenten: een voormeting kort voor de start van de cursus en een nameting twee maanden na afloop van de cursus. De volgende meetinstrumenten werden gebruikt: SDQ-Dut (Van Widenfelt, Goedhart, Treffers, & Goodman, 2003), CBCL (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 2003), de SAS-k (Dekking, 1983) en de KLRV-J (Liebrand, Van IJzendoorn, & Van Lieshout, 1991).
- c) Aan het onderzoek namen 125 kinderen deel (95 in de interventiegroep). De kinderen in de interventiegroep hadden minder problemen met leeftijdgenoten (Cohen's d 0,87), werden minder vaak gepest (Cohen's d 1,16) en hadden ook minder emotionele problemen (Cohen's d 0,75), minder sociale problemen (Cohen's d 1,34), minder sociale angst (Cohen's d 1,24) na deelname aan de cursus ten opzichte van voor de cursus. Zij vertoonden na afloop van de cursus ook meer pro sociaal gedrag (Cohen's d 0,37). Hoewel bij de kinderen in de interventiegroep de problemen duidelijk afnamen, bleven zij meer problemen houden dan de kinderen in de

controlegroep (effectgroottes varieerden van 0,42 tot 1,35). Alleen wat betreft sociale angst had de interventiegroep gemiddeld een even hoge score als de controlegroep bij de nameting. Echter, de interventiegroep was wat betreft gepest worden en problemen met sociale vaardigheid niet te vergelijken met de controlegroep. De controlegroep had bij de voormeting aanzienlijk minder problemen dan de interventiegroep.

- a) *Evaluatieonderzoek naar de Effectiviteit van de Zomercursus 'Plezier op School' bij kinderen met Verschillende Mate van Angstig en Stemningsverstoord Gedrag en/of Autistische Gedragskenmerken, Hermes (2008)*
 - b) In een studie met een quasi-experimenteel pretest-posttest design is het effect van 'Plezier op School' voor drie groepen kinderen; een groep kinderen met angstig en stemmingsverstoord gedrag (groep 1), een groep kinderen met angstig en stemmingsverstoord gedrag gecombineerd met autistische gedragskenmerken (groep 2) en een groep kinderen die niet voldoet aan deze criteria (groep 3), onderzocht. De Sociaal Emotionele Vragenlijst (Scholte & Van der Ploeg, 2005) en de KLRV-J (Liebrand, Van IJzendoorn, & Van Lieshout, 1991) zijn afgenomen.
 - c) Aan het onderzoek hebben uiteindelijk 42 kinderen deelgenomen (groep 1: 12, groep 2: 10 en groep 3: 20). Er werd een significante afname gevonden van sociale angst, sociale gedragsproblemen en het slachtoffer zijn van pesten. In het onderzoek zijn grote tot zeer grote effectgroottes voor de afname van de diverse variabelen gevonden: ES Sociale gedragsproblemen = -.50, ES sociale angst = -.64 en ES slachtoffer van pesten = -.60. Tussen de drie vergelijkingsgroepen werden geen significante verschillen gevonden, waardoor de cursus breed inzetbaar lijkt te zijn voor een grote groep kinderen. Door het ontbreken van een controlegroep kan niet met zekerheid worden vastgesteld of de gevonden effecten daadwerkelijk toegeschreven kunnen worden aan de interventie.
- a) *Het effect van de zomercursus 'Plezier op School' op psychosociale problemen, competentiebeleving en pesten, Belshof (2009)*
 - b) Dit niet-experimentele onderzoek met een longitudinaal design is een herhaling van en aanvulling op het onderzoek van Geerlings en Lissenburg (2005). Aan de hand van vragenlijsten werd er onderzoek gedaan naar de waardering en het effect van 'Plezier op School' bij deelnemers en hun ouders. Op drie meetmomenten is aan de kinderen en hun ouders gevraagd om vragenlijsten in te vullen; vlak voor de cursus (T1), vlak na de cursus (T2) en zes weken na de cursus (T3). De volgende vragenlijsten werden daarvoor gebruikt: SAS-K (Dekking 1983), CBSK (Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink, 1997), SDQ (Widenfelt, Goedhart, Treffers & Goodman, 2003) en (CBCL) (Achenbach, 1991). Verder is een vragenlijst over pesten gebruikt die in het kader van dit onderzoek is ontwikkeld door een van de preventiewerkers van Dimence (Van Niekerk, 2008) en de evaluatie vragenlijst 'Plezier op School' uit het draaiboek (Faber, 2005).
 - c) In totaal deden 22 kinderen mee aan het onderzoek. De resultaten laten zien dat de kinderen de cursus als goed waarden (4.6 op een 5-puntsschaal). Het effect van de cursus op de afname van Sociale angst, Psychopathologie en Emotionele problemen is, volgens de normstelling van Cohen (1992), klein (respectievelijk ES = .39, ES = .47 en ES = .48). Het effect van de cursus op de problemen met leeftijdsgenoten is middelgroot (ES = .70). Sociale Acceptatie neemt significant toe, dit effect is groot te noemen (ES = 1.25). Gevoel van Eigenwaarde laat een klein significant verschil zien (ES = .36). Zowel de jongens als meisjes lieten hetzelfde beeld zien ten

opzichte van de normgroep. Volgens de ouders namen de problemen op het gebied van psychopathologie, emotionele problemen en problemen met leeftijdsgenoten af. Deze positieve uitkomsten dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Door het ontbreken van een controlegroep kan niet met zekerheid worden aangegeven of het gevonden effect van de cursus is toe te wijzen aan 'Plezier op School' of aan externe factoren.

5. Samenvatting Werkzame elementen

- Het bieden van psycho-educatie aan kinderen en ouders (De Mooij et al, 2020) (hoofdstuk 2, 3 en 6);
- Het inoefenen van sociaal (cognitieve) vaardigheden in groepsaankpak binnen een realistische setting met directe bekrachtiging (De Mooij et al, 2020) (zie hoofdstuk 2, 3 en 6);
- De timing waarop 'Plezier op School' wordt aangeboden (transitie van BO naar VO), biedt een unieke gelegenheid om een nieuwe gedragsreputatie in een nieuwe sociale setting op te bouwen (zie hoofdstuk 2 en 3);
- De realistische leeromgeving (school VO) ter bevordering van generalisatie (zie hoofdstuk 2 en 3);
- De opzet (twee aaneengesloten cursusdagen) waardoor drop-out voorkomen wordt en deelnemers optimaal aan alle cursusonderdelen blootgesteld worden (zie hoofdstuk 2 en 3);
- De combinatie van gedragstherapeutische technieken met cognitieve elementen en het 'op maat' oefenen van concrete problematische sociale situaties in een groep met leeftijdgenoten (zie hoofdstuk 2, 3 en 6);
- Het gelijktijdig ingrijpen op het niveau van gedachten, gevoel en gedrag waardoor het doorbreken van de negatieve vicieuze cirkel versterkt wordt (zie hoofdstuk 2 en 3);
- Het verminderen van negatieve gedachten als belangrijk werkzaam mechanisme in de cursus (zie hoofdstuk 2, 3 en 6);
- Het gebruik maken van effectief gebleken ontspanningstechnieken (zie hoofdstuk 2 en 3);
- De expliciete aandacht voor onderwerp 'Pesten' (zie hoofdstuk 2, 3 en 6);
- De terugkombijeenkomst na ca. zes weken als boostersessie (zie hoofdstuk 2 en 3);
- De deskundigheid van trainers waardoor 'Plezier op School' optimaal uitgevoerd kan worden (hoofdstuk 2 en 4).

6. Aangehaalde literatuur

- Achenbach, T. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist. *profile*, 32- 64.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,, 122-147.
- Belshof, L. (2009). *Het effect van de zomercursus 'Plezier op School' op psychosociale problemen, competentiebeleving en pesten*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 91-92.
- Boer, M., van Dorsselaer, S. A. F. M., de Looze, M., de Roos, S. A., Brons, H., van den Eijnden, R., ... & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*.
- Bohlmeijer, E. & Cuijpers, P. (2001). *Tweede gids preventie van psychische stoornissen en verslavingen*. Utrecht: Trimbos.
- Bowlby, J. (1969/1984). *Attachment and Loss, volume 1: Attachment (revised edition)*. London: Penguin Books.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(2), 116-127.
- Carr, A. (2001). *What works with children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. New York: Routledge.
- Cladder, H. (2005). *Oplossingsgerichte korte psychotherapie*. Harcourt: Amsterdam.
- Clarke, E. A. & Kiselica, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31,, 310-326.
- Cohen, J; Mannarino, J. & Deblinger, E. (2008). *Behandeling van trauma's bij kinderen en adolescenten*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Compton, S. N., March, J. S., Brent, D. Albano, A. M. Weersing, V. R., & Curry, J. (2004). Cognitive Behavioral psychotherapy for anxiety and depressive disorders in children and adolescents: An evidence-based medicine review. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(8), 930-959.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002.
- De Graaf, R. ten Have, M., Tuithof, M. & Dorsselaer, S. van. (2013). *Nemesis- 2*. Utrecht: Trimbos.
- De Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 23(2), 250-264.
- Dekking, Y. (1983). *SAS-K, Sociale angst schaal voor kinderen*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Deković, M. & Prinzie, P. (2014). Gezin en afwijkende ontwikkeling. In P. P. (Red), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologi* (pp. 143-165). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Den Boer, J.A. & Westenberg H. G.M. (red.). (1995). *Leerboek angststoornissen: een neurobiologische benadering*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Denham, S.A., Salvisch, M. von, Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2003). Emotional and social development in childhood. In P. & Smith, *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 307-328). Malden: Blackwell Publishing.
- Dijkstra, M. &. (2010). *Factsheet aard en omvang GGZ- en Verslavingspreventie*. Utrecht: Trimbos.

- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397.
- Dorst, A. van, Wiefferink, K., Dusseldorp, E., Galindo Garre, F., Crone, M. & Paulussen, Th. (2008). *Preventie van pesten op basisscholen volgens de PRIMA-methode*. Leiden: TNO.
- Elling, M. (2008). *Denkfouten herstellen helpt bij veel kinderen met psychische problemen: cognitief gedragstherapeutische interventies voor kinderen*. Utrecht: NJI.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapie*. New York: Lyle Stuart.
- Engels, R.C.M.E., Dekovic, M. & Meeuws, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relations in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30, 3-18.
- Faber, M (1989). *Opkomen voor jezelf (g)een kunst*. Een sociale vaardigheidstraining voor 9-12 en 12-15 jarigen. GGZ Noord- en Midden Limburg.
- Faber, M. (2005). *Plezier op School, een zomercursus voor a.s. brugklassrs*. Grubbenvorst: Clabbers Grafische Communicatie.
- Faber, M. (2022). *Procesverslag Plezier op School, een onderzoek naar de landelijke uitvoering*. Intern rapport
- Faber, M. Verkerk, G., Van Aken, M., Lissenburg, L. & Geerlings, M. (2006). Sterker naar de brugklas. *Kind en Adolescent Praktijk* 5, 32-39.
- Fekkes, M. v.-O. (2014). *JGZ richtlijn Pesten*. Utrecht: Nederlands Centrum Jeugdgezondheid.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Friedberg, D. & McClure, M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents; the Nuts and Bolts*. New York: Guilford Press.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child and environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179-1192.
- Geerling, M. & Lissenburg, L. (2005). *Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van 'Plezier op School'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement ontwikkelingspsychologie.
- Gerrits, M., Goudena, P.P. & van Aken, M.A.G. (2005). Parent-child and peer-child interactions. *Infant and Child development*, 14, 229-241.
- Grills, A.E. & Ollendick, T.H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 59-68.
- Hawker, D.S., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer vicimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hermes, A. (2008). *Evaluatieonderzoek naar de Effectiviteit van de Zomercursus 'Plezier op School'*. Heerlen: Open Universiteit, faculteit Psychologie.
- Hirsch, B. & DuBois, D.L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during th transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20, 333-347.
- Ince, D., Beumer, M., Jonkman, H., & Vergeer, M. (2004). *Veelbelovend en effectief : overzicht van preventieprojecten en -programma's in de domeinen gezin, school, kinderen en jongeren, wijk*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).
- Jacobson, E. (1964). *Anxiety and tension control*. Montreal: Lippincott company.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schluste, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled, 112. *Pediatrics*, 1231-1237.
- Khalid-Khan, S., Santibanez, M.P., McMicken, C. & Rynn, M.A. (2007). Social Anxiety disorder in children and adolescents: Epidemiology, diagnostics and treatment. *Pediatric Drugs*, 9, 227-237.
- La Greca, A.M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.

- Ladd, G. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of Four Protective Models. *Child Development, 77*(4), 822-846.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and psychopathology, 22*(3), 593-602.
- Lemmens, L.C., Rompelberg C.J.M., Molema C.C.M., & Suijkerbuijk A.W.M. (2014). *Depressiepreventie: Nationale en internationale inventarisatie*. Bilthoven: RIVM.
- Liebrand, J., Van IJzendoorn, H. & Van Lieshout, C.F.M. (1991). *Klasgenoten Relatie Vragenlijst*. Nijmegen: Internal publication, Department of Developmental Psychology, Catholic University Nijmegen.
- Macklem, G. (2003). *Bullying and teasing, social power in children's groups*. New York: Academic/Plenum Publishers.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*(4), 300.
- Mc Cellan, D.E. & Katz, L.G. (2001). Assessing Young Children's Social Competence. *ERIC Digest, 217*, 30-33.
- Mc Guigan, F. (1993). Progressive relaxation: origins, principles and clinical applications. In P. & (eds). New York: The Guilford Press.
- McElhaney, K.B., Antonishak, J. & Allen, J.P. (2008). They like me, they like me not: Popularity and adolescents' perceptions. *Child Development, 79* (3), 720-731.
- Meijer, S.A., Smit, F., Schoemaker, C.G., & Cuijpers, P. (2006). *Gezond Verstand: evidenced-based preventie van psychische stoornissen*. Bilthoven: RIVM.
- Miller, W.R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing; preparing people for change (2nd Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Mulder, S. (2014). *Children with Internalizing Problems and Peer Problems. Risk Factors, Treatment Effectiveness, Moderation and me*. (Doctoral dissertation): Retrieved from NARCIS.
- Mulder, S.F., van Aken, M.A.G., Raaijmakers, Q.A.W, & Onrust, S.A.. *Effectiveness and moderators of the child program 'Happy at School': A cluster randomized trial*. In: Mulder, S.F. Children with Internalizing Problems and Peer Problems (2015)
- Mulder, S.T., Hutteman, R. & van Aken, M.A.G. (2014). *Gender differences in the Longitudinal Relation between Social Anxiety and Victimization*. In: Mulder, S.F. Children with Internalizing Problems and Peer Problems (2015)
- Mulder, S.F., Faber, M., & van Aken, M.A.G. (2012). *Plezier op School: Een zomercursus om de sociale competentie van aanstaande brugklassers te verhogen*. In F.A. Goossens, M.M. Vermande, M. van der Meulen (Eds). *Pesten op School* (pp 197-202). Den Haag: Boom/Lemma
- NHG. (2012). *M62 Richtlijn Angststoornissen*. Utrecht: NHG.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurement. In M. K. (Ed.), *Cross-national Research in Self-reported Crime and Delinquency*. Dordrecht: Kluwer.
- Olweus, D. (1992). *Treiteren op School*. Amersfoort: College Uitgevers.
- Orlemans, J.W.G., Eelen, P., & Hermans, D. (2007). *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Orobio de Castro, B., Mulder, S.F., Van der Ploeg, R., Onrust, S., Van den Berg, Y., Stoltz, S., ... & Scholte, R. (2018). Wat werkt tegen pesten?: Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk.
- Prins P.J.M. & Braet, C. (2008). *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Prins, P.J.M., Bosch, J.D. & Braet, C. (2011). *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen*. Houten: Bohn Stafleu van Lochum.
- Reef, J., Van Meurs, I., Verhulst, F. C., & Van der Ende, J. (2010). Children's problems predict adults' DSM-IV disorders across 24 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49*, 1117-1124.

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior, 37*(3), 215-222.
- Reijntjes, A.; Vermande, M. & Vermeulen, M. (2015). Pesten: definitie, prevalentie, verloop en problematiek. In M. M. Vermande, *Pesten op School* (pp. 13-31). Amsterdam: Boom Lemma.
- Ringrose, H.J, & Nijenhuis, E.H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Rubin, K.H., & Burgess, K. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. Vasey, & M. Dadds, *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171.
- Rutter, M., Kim-Cohen, J., & Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 276*-295.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*, 1-15.
- Scheers, M. (2005). *Een effectevaluatie van de zomercursus 'Plezier op School'*. Universiteit Maastricht: Maastricht.
- Scholte, E.M. & van der Ploeg, J.D. (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 45*, 15-22.
- Segrin, C. (2000). Social Skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*, 3, 379-403.
- Smits, J.A.E. & Vorst, H.C.M. (1995). *Schoolvragenlijst*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V.
- Spence, S.H., Donovan, C. & Brechman-Touissant, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: the effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 713-726.
- Ter Bogt, T., Van Dorsellaer, S., & Vollenbergh, W. (2006). *Psychische gezondheidszorg, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren (Mental Health, Risk Taking Behaviour and Well-Being among Dutch School Children)*. Utrecht: Trimbos.
- Treffers, P., Goedhart, A., Veerman, J. Berg, B. van den, Ackaert, L. & Rijke, L. de et al., 2002. (2002). *Competentiebelevingsschaal voor adolescenten*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Tuebert, D. & Pinquart, M. (2011). A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 1046-1059.
- Van der Mast, S. (2006). *Follow-up Evaluatieonderzoek naar de lange termijn effecten van de zomercursus 'Plezier op School'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement ontwikkelingspsychologie.
- Van Dijk, A. & Orobio de Castro, B. (2017). Diagnostiek van relaties met leeftijdgenoten. In *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. K. Verschueren & H. Koomen (Eds). Garant.
- Van Eeghen-Calis, A.A.J., & Molen, H. van der. (2006). *Vervolgonderzoek naar de cursus 'Plezier op School'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, departement ontwikkelingspsychologie.
- Van Hout, W.J.P.J. & Emmelkamp, P.M.G. (2002). Exposure in vivo-behandeling bij angststoornissen: procedures en effectiviteit. *Gedragstherapie, vol. 35* (1), 7-23.
- Van Kampen, M. & Vervaeke, M. (red.). (2014). *Stress; Preventie, Reductie en Ontspanning*. Den Haag: Acco.
- Van Looze, M., Dorsellaer, S., Roos, S., Verdurmen, J., Stevens, G., Gommans, R. Bon-Martens M. van, Bogt, T. van der Vollebergh, W. (2013). *HBSC 2013*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Van Niekerk, L. (2008). *Vragenlijst over Pesten*. Deventer: Dimence, Preventieteam.
- Van Vugt, E.S., Dekovic, M., Prinzie, P., Stams, G.J.J.M., & Assher, J.J.,. (2012). Evaluation of a group-based social skills training for children with problem behavior. *Children and Youth Services Review*, *35*, 162-167.
- Van Widenfelt, B.M., Goedhart, A.W., Treffers, P.D.A. & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child and Adolescent Psychiatry*, *12*, 281-289.
- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, D.A., Bergh, B.R.H. van den, & Brink, L.T. ten. (1997). *CBSK, Competentiebelevingschaal voor kinderen*. Amsterdam: Harcourt Assensment.
- Verheij, F. (red.). (2005). *Integratieve kinder- en jeugdpsychotherapie*. Assen: van Gorkum.
- Verhoef, R. E., van Dijk, A., & de Castro, B. O. (2022). A dual-mode social-information-processing model to explain individual differences in children's aggressive behavior. *Clinical Psychological Science*, *10*(1), 41-57.
- Verhulst, F. C., Ende, J. van der, & Rietbergen, A. Ten-year time trends of psychopathology in Dutch children and adolescents: no evidence for strong trends. *Acta Psychiatrica Scandinavica*,. (1997b). Ten-year time trends of psychopathology in Dutch children and adolescents: no evidence for strong trends. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *96*, 7-13.
- Verhulst, F. C., Ende, J. van der, Ferdinand, T. F., & Kasius, M. C. (1997a). De prevalentie van psychische stoornissen bij Nederlandse adolescenten. *Nederlands tijdschrift voor de geneeskunde*, *141*, 777-781.
- Verhulst, F.C., Van der Ende, J. & Koot, H.M. (1997). *Teacher's Report Form (TRF)*. Rotterdam: Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie, Sophia Kinderziekenhuis/Academisch Ziekenhuis Rotterdam/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verhulst, F.C., van der Ende, J. & Koot, H.M. (2003). *Child Behavior Checklist (CBCL)*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis/Academisch Ziekenhuis Rotterdam/Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Vermande, M. , van de Meulken, M., Reijntjes, A. (2015). *Pesten op School*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W. & Nieuwboer, A. (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's; rapportage van de commissie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Utrecht: NJI.
- Wittchen, H.U., Essau C.A., , Von Zerssen, D. Krieg, & Zaudig, M. (1992). Lifetime and six-month prevalence of mental disorders in the Munich follow-up study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *224*(1), 247-258.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S. & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: Sociaal Cultureel Planbureau/TNO Kwaliteit van leven.

Samenwerking erkenningstraject

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

