



Welbevinden
OP SCHOOL



Integraal werken aan welbevinden in het onderwijs

Een theoretische onderbouwing

Integraal werken aan welbevinden in het onderwijs

Een theoretische onderbouwing

Kinderen en jongeren ontwikkelen zich het best als het goed met ze gaat. Als ze lekker in hun vel zitten en zichzelf kunnen zijn, en gezond en veilig opgroeien in een kansrijke omgeving. Kortom: als zij een hoge mate van welbevinden ervaren. Scholen spelen hierin een belangrijke rol. Kinderen en jongeren brengen er een groot deel van hun tijd door, van kleuterklas tot vervolgonderwijs. Leren lukt het beste als je je goed voelt, en omgekeerd helpt goed onderwijs leerlingen en studenten om beter in hun vel te zitten. Het is dus cruciaal dat school een veilige omgeving is, die naast leerprestaties een goed welbevinden vooropstelt. Scholen hoeven dat niet alleen te doen. De verantwoordelijkheid ligt ook bij belangrijke spelers in en om de school: ouders en verzorgers, onderwijspartners, GGD'en en gemeenten.

3
Wat is welbevinden?

5
Waarom in het onderwijs werken aan welbevinden?

6
Integraal werken aan welbevinden

8
Leidende principes: samenvatting van de literatuur

20
Implementatie en effect

21
Verantwoording

24
Referenties

Dit document bevat een theoretische onderbouwing die dieper ingaat op hoe er in de onderwijscontext gewerkt kan worden aan het bevorderen van welbevinden van leerlingen en studenten. Aan de hand van de laatste stand van zaken uit nationale en internationale literatuur wordt besproken welke onderdelen van belang zijn bij integraal werken aan welbevinden. Deze onderbouwing heeft betrekking op de onderwijscontext van het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Daar waar kennis en informatie specifiek of anders is voor het mbo, is dit in kaders weergegeven.

Wil je na het lezen van deze onderbouwing op jouw school of vanuit jouw GGD of gemeente aan de slag met welbevinden? Kijk dan op www.welbevindenopschool.nl voor verschillende tools die je hierbij kunnen helpen.

Terminologie

Ten behoeve van de leesbaarheid van dit document zijn keuzes gemaakt in terminologie:

- Daar waar 'integraal' staat, kan ook 'schoolbreed' worden gelezen. In de praktijk worden ook termen als 'heleschoolbenadering' en 'whole school approach' gebruikt.
- Daar waar 'onderwijsprofessional' staat, kan ook 'leerkracht', 'leraar' of 'docent' worden gelezen.
- Daar waar 'ouders' staat, kan ook 'verzorgers' of 'opvoeders' worden gelezen.
- Daar waar 'school(locatie)' staat, kan ook 'opleiding', 'cluster' of 'college' worden gelezen in het kader van sommige vo- en mbo-scholen.



Welbevinden: wat zeggen de cijfers?

De maatschappelijke urgentie voor het versterken van welbevinden is groot: het welbevinden van kinderen en jongeren staat onder druk en kansenongelijkheid neemt toe. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat in het basisonderwijs bijna 12% van de jongens en ruim 28% van de meisjes last heeft van emotionele problemen. Op het voortgezet onderwijs is dit respectievelijk ruim 14% en ruim 46% (Stevens et al., 2023). Leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen die opgroeien in een gezin met een lage materiële welvaart lopen hierbij meer risico (Boer et al., 2022). Deze groepen kinderen ervaren een lager mentaal welbevinden dan kinderen zonder migratieachtergrond of met een hoge gezinswelvaart. Zij hebben vaker gedragsproblemen, emotionele problemen en psychosomatische problemen, voelen zich vaker eenzaam, ervaren minder steun van het gezin en ervaren vaker discriminatie op basis van afkomst (Boer et al., 2022). Naast emotionele problemen ervaart een grote groep kinderen en jongeren druk door schoolwerk. In het basisonderwijs ervaart ruim 15% van de leerlingen (nogal) veel druk door schoolwerk. Op het voortgezet onderwijs is dat bijna 48% (Stevens et al., 2023). Naar het welbevinden van mbo-studenten is relatief weinig onderzoek gedaan. Wel is bekend dat zij tussen 2019 en 2020 (toen de coronacrisis begon) een stijging ervaarden in sociale problemen, en een afname in positieve gevoelens over de toekomst (Stevens et al., 2021).

Wat is welbevinden?

Onder welbevinden verstaan we een positief gevoel en positief in het leven (kunnen) staan, zelfvertrouwen, geluk, doorzettingsvermogen en energie, een gevoel dat je ertoe doet, eigenwaarde, het ervaren van steun uit de omgeving en het goed kunnen omgaan met je eigen emoties (Kleinjan et al., 2020; Schoemaker et al., 2019). Wanneer we spreken over 'welbevinden' dan spreken we niet alleen over het emotionele

aspect van 'je gelukkig en tevreden voelen', maar ook over de factoren die eraan bijdragen dat mensen zich goed voelen. Deze factoren zijn onder te brengen in meerdere gebieden: mentaal, emotioneel, gedragsmatig, lichamelijk en sociaal. Bij welbevinden gaat het om het werken aan een omgeving die in brede zin bijdraagt aan de positieve ontwikkeling tot een gezond, sociaal en zelfstandig mens.



Andere begrippen die gerelateerd zijn aan welbevinden:

Sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij sociaal-emotionele ontwikkeling gaat het om het proces waarmee jeugdigen vaardigheden ontwikkelen die hen helpen bij het ontwikkelen van hun persoonlijke identiteit, het hebben van relaties, en hen ondersteunen in het hanteren van verwachtingen van hun omgeving (SLO, 2019). Sterkere sociaal-emotionele vaardigheden dragen bij aan een beter welbevinden (Paalman-Dijkenga, et al., 2022).

Sociaal-emotioneel leren. Het proces dat sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunt wordt ook wel sociaal-emotioneel leren (SEL) genoemd (Van Overveld, 2017). SEL is het proces waarbij jeugdigen kennis en vaardigheden leren toepassen die nodig zijn voor het begrijpen en reguleren van emoties, het stellen en bereiken van doelen, het voelen van empathie voor anderen, het aangaan en onderhouden van positieve relaties en het nemen van verantwoorde beslissingen (CASEL, z.d.).

Mentale gezondheid. Mentale gezondheid is de manier waarop je je verhoudt tot jezelf en tot anderen en hoe je omgaat met de uitdagingen in het dagelijks leven. Tegelijkertijd gaat het ook over hoe jij en anderen in de samenleving dit ervaren (Van Bon-Martens et al., 2022). Mentale gezondheid als overkoepelende term omvat:

Mentaal welbevinden. Mentaal welbevinden bestaat uit de ervaring van een goed gevoel, geluk en kwaliteit van leven en het goed kunnen functioneren in het dagelijks leven. Een hoog mentaal welbevinden gaat niet automatisch samen met minder psychische klachten en psychische stoornissen, maar werkt wel beschermend (Trimbos-instituut, z.d.-a).

Psychische/mentale klachten. Psychische klachten, ook wel mentale klachten genoemd, zijn aspecten van gevoelens, gedachten en/of gedrag die door de persoon zelf als vervelend worden ervaren. Voorbeelden hiervan zijn depressieve klachten zoals een negatief gemoed en lusteloosheid, angstklachten zoals ernstige zorgen of vermijdingsgedrag bij dagelijkse activiteiten, en herbelevingen van nare gebeurtenissen. Een psychische klacht kan onderdeel zijn van een psychiatrische stoornis, maar dat hoeft niet: veel klachten zijn dusdanig licht of kortdurend dat er van een aandoening geen sprake is. Klachten kunnen wel reden zijn om in te grijpen met als doel het ontstaan van een psychische stoornis te voorkomen (Trimbos-instituut, z.d.-b).

Psychische stoornissen. Een psychische stoornis is een "syndroom, gekenmerkt door klinisch significante symptomen op het gebied van de cognitieve functies, de emotieregulatie of het gedrag van een persoon, dat een uiting is van een disfunctie in de psychologische, biologische, of ontwikkelingsprocessen die ten grondslag liggen aan het psychische functioneren. Psychische stoornissen gaan gewoonlijk gepaard met significante lijdensdruk en/of beperkingen in het functioneren op sociaal of beroepsmatig gebied of bij andere belangrijke bezigheden. Een reactie op een veelvoorkomende stressor of een verlies, bijvoorbeeld het overlijden van een dierbare, die te verwachten valt en cultureel wordt geaccepteerd, is geen psychische stoornis" (Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie, z.d.).

Waarom in het onderwijs werken aan welbevinden?

Leren en welbevinden zijn met elkaar verbonden

Kinderen en jongeren gaan naar school om te leren en zichzelf te ontwikkelen. Dit lukt het beste als ze goed in hun vel zitten, goede relaties hebben met anderen en zich veilig voelen op school. Een goed welbevinden is dus bevorderend voor het leren. Maar ook andersom: het krijgen van goed onderwijs is bevorderend voor het welbevinden van kinderen en jongeren. De relatie tussen welbevinden en leerresultaten is dynamisch en wederkerig. Welbevinden en leerresultaten kunnen niet los van elkaar worden gezien (Hattie, 2008; Leman et al., 2019; Marzano, 2014; Verhofstadt-Denève et al., 2003).

Bevorderen van gelijke kansen

Kinderen en jongeren worden in hun thuissituatie en sociale omgeving niet allemaal op dezelfde manier gestimuleerd in hun ontwikkeling, en komen dus met verschillende kennis en vaardigheden de school binnen (Badou & Day, 2021). Sommige kinderen en jongeren krijgen thuis minder economisch, cultureel en sociaal kapitaal mee dan hun leeftijdsgenoten. Ook sluit de schoolcultuur, die vaak sterk de cultuur van de midden of hogere sociale klasse weerspiegelt, vaak onvoldoende aan op de thuiscultuur. Dit zorgt ervoor dat kinderen en jongeren met een lagere sociaaleconomische positie zich vaak minder thuis voelen op school, terwijl dit onder andere belangrijk is voor de leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling. Jongeren die zich thuis voelen op school hebben daarnaast een lagere kans op posttraumatische stress, depressie en angsten (Kleinjan et al., 2016; Weare, 2015; Weare & Nind, 2011). Problemen zoals armoede en stress thuis zouden eerdergenoemde mentale klachten kunnen veroorzaken en daarmee het welbevinden kunnen beïnvloeden. Ook het meemaken van ingrijpende gebeurtenissen, zoals stress in de thuissituatie, een onveilige woonomgeving, een vluchtachtergrond of opgroeien in armoede, maar ook de coronacrisis, kunnen van invloed zijn op leerprestaties en welbevinden. Vanzelfsprekend heeft niet ieder kind uit een vluchtelinggezin het moeilijk. Niet iedere jongere met een migratieachtergrond komt uit een gezin dat de Nederlandse taal nog niet geheel machtig is of met laaggeletterde ouders. Maar soms kan een combinatie van factoren (intersectionaliteit) kinderen een valse start bezorgen en leiden tot uitdagingen die hun schoolprestaties en gezondheid beïnvloeden. Ook op volwassen leeftijd (Pharos, 2023a).

Juist bij kinderen en jongeren die opgroeien in ongunstige omstandigheden heeft de school een belangrijke rol in het welbevinden. De school is immers – naast thuis en de wijk

of de straat – de primaire plek waar kinderen en jongeren verblijven (Pharos, 2023a). Aandacht voor welbevinden in de onderwijscontext heeft daarmee een positieve invloed op een kansrijke start en de (sociaal-emotionele) ontwikkeling en gezondheid van een kind (Onderwijskennis, 2021). Leerlingen en studenten die zich thuis voelen op school en lekker in hun vel zitten hebben meer kans om hun veerkracht te tonen en zijn in staat om hun volledige potentie te benutten. Zo krijgen kinderen uit kwetsbare gezinnen de kans om zowel mentaal als fysiek net zo gezond te zijn als andere kinderen. Daarmee zullen de groeiende sociaaleconomische gezondheidsverschillen tussen mensen verminderen (Pharos, 2023a).

Werken aan welbevinden heeft voordelen voor leerling/student en onderwijsprofessionals

Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van lesprogramma's en (brede) aanpakken op school gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling en/of mentaal welbevinden. Veel van de onderzoeken richten zich op leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs, oftewel de leeftijdsgroep van 4 tot en met 19 jaar. De resultaten van deze onderzoeken variëren, bijvoorbeeld in effectgrootte en duur van het effect (lange- of kortetermijneffecten), en kunnen ook afhankelijk zijn van het interventietype (universeel of selectief) (Adi et al., 2007; Clarke et al., 2021; Durlak et al., 2011; Feiss et al., 2019; Goldberg et al., 2019; Shucksmith et al., 2007; Werner-Seidler et al., 2017). Hieronder bespreken we twee typen onderzoek: onderzoek naar de inzet van een lesprogramma (interventie) en onderzoek naar acties en maatregelen die ingezet worden op meerdere lagen in de school (integrale aanpak), waar de inzet van een lesprogramma vaak ook een onderdeel van is.

Een vaak aangehaalde meta-analyse van Durlak et al. (2011) laat zien dat universele lesprogramma's gericht op sociaal-emotioneel leren (SEL) bijdragen aan betere sociaal-emotionele competenties en attitudes van leerlingen/studenten over zichzelf, anderen en school. Evenals verbeterd pro-sociaal gedrag, afname van internaliserende en gedragsproblemen, en toename van academische prestaties. Het gaat hierbij om lesprogramma's die aangeboden worden aan alle kinderen in de school, en zich richten op het aanleren en oefenen van sociaal-emotionele vaardigheden. Programma's gericht op mentale gezondheidsvaardigheden kunnen bovendien kennis over mentale gezondheid vergroten en stigma verminderen (Ma et al., 2023).

Uit een meta-analyse van Goldberg et al. (2019) blijkt dat programma's gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling

vanuit een integrale benadering het sociaal en emotioneel welbevinden kunnen bevorderen en internaliserende klachten kunnen verminderen. Ook kan integraal werken aan welbevinden op school bijdragen aan zingeving, verbondenheid en betekenisgeving bij leerlingen (Adi et al., 2007).

Vanuit een integrale aanpak werken aan welbevinden op school levert echter niet alleen voordelen op voor leerlingen en studenten, maar ook voor onderwijsprofessionals. Voorbeelden van voordelen voor onderwijsprofessionals zijn verbeterd welbevinden, een afname van stress en verzuim en een verhoogd vertrouwen in eigen kunnen (Jennings & Greenberg, 2009; Weare, 2015; Quinland & Hone, 2020).

Integraal werken aan welbevinden

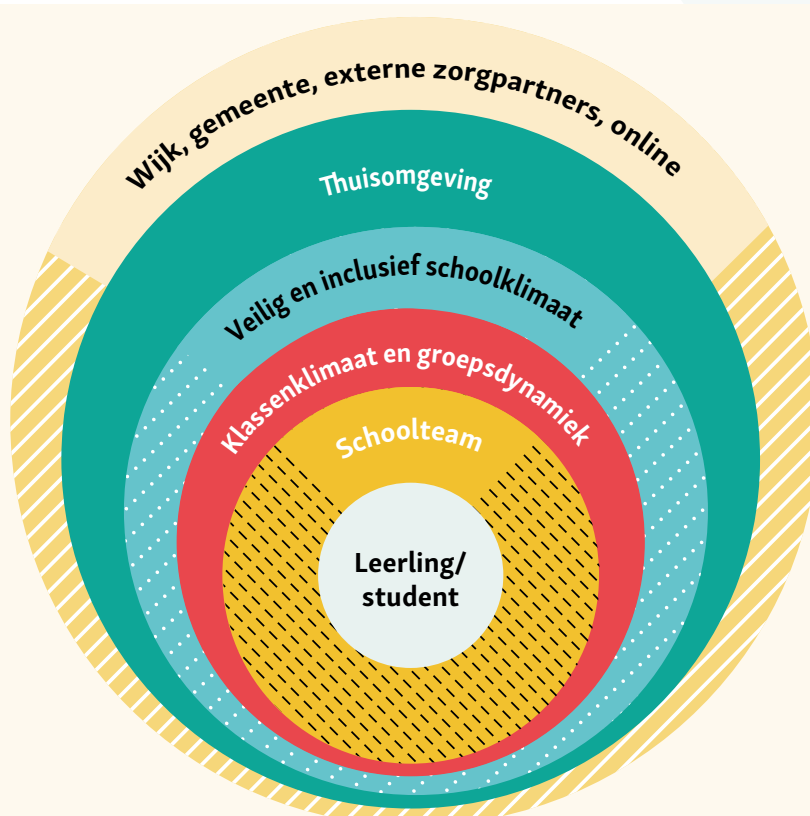
Scholen zetten nu vaak in op losse (beleids)maatregelen en/of interventies om het welbevinden van hun leerlingen en studenten te beïnvloeden. Soms gebeurt dit pas als er zich problemen voordoen. De consensus in internationaal onderzoek en de praktijk is echter dat betere resultaten op leerling- en studentniveau worden bereikt wanneer er een plan ligt voor de lange termijn met draagvlak op alle niveaus in en om de school (Looman et al. 2014; O'Toole

& Darlington, 2021; Van Zundert, 2017). De kracht hiervan is dat het op termijn problemen voorkomt en inzet op het verbeteren van het welbevinden van alle leerlingen en studenten (Looman et al., 2014; Weare, 2015). Dit wordt ook wel integraal werken aan welbevinden genoemd.

Inzet op meerdere niveaus, in en om de school

Bij het integraal werken aan welbevinden wordt een brede combinatie gemaakt van initiatieven, acties en maatregelen die samen zorgen voor een kwalitatief goede schoolomgeving (Kleinjan et al., 2016; Weare & Nind, 2011). De verschillende typen activiteiten en interventies vinden op meerdere niveaus in en om de school plaats (zie Figuur 1) en zijn ingebed in een breed gedragen beleid. De verschillende elementen worden niet los van elkaar ingezet, maar versterken elkaar juist (Weare, 2015). Kenmerkend voor integraal werken aan welbevinden is dat de verantwoordelijkheid voor het welbevinden van leerlingen en studenten niet bij één partij is belegd. De omgeving van de leerling/student, zoals ouders, onderwijsprofessionals, zorg- en ondersteuningspartners en beleidsmakers worden door de school optimaal betrokken (St Leger et al., 2010; Weare, 2015).

Figuur 1. Integraal werken aan welbevinden.



Wat is belangrijk bij integraal werken aan welbevinden?

In de internationale literatuur zijn er verschillende theorieën en modellen die een integrale aanpak beschrijven¹, maar in details van elkaar verschillen (Van Zundert, 2017). Met name in de uitvoering en implementatie van een integrale aanpak ontstaan er verschillen (Bartelink et al., 2020; Deschesnes et al., 2003; Weare & Nind, 2011).

Voor scholen in Nederland is er het programma Gezonde School, hierin staat de Gezonde School-aanpak centraal (gebaseerd op het 'Health Promoting Schools' model) (RIVM, 2018). Dit is een planmatige en integrale aanpak voor het stimuleren van een gezonde leefstijl op het po, vo, s(v)o en het mbo. Scholen kiezen zelf met welke gezondheidsthema's ze aan de slag gaan: Bewegen en sport, Gehoor, Hygiene,

Mediawijsheid, Milieu en natuur, Relaties en seksualiteit, Roken, alcohol en drugspreventie, Slaap, Voeding of Welbevinden. De uitwerking van één of meerdere thema's gebeurt in de school op planmatige wijze aan de hand van vier pijlers; Educatie, Beleid, Signaleren en Schoolomgeving. De Gezonde School-aanpak zorgt voor structurele aandacht aan de gezondheidsthema's en het borgen een gezonde leefstijl binnen de school.

De leidende principes uit verschillende internationale modellen over integraal werken aan welbevinden kunnen worden gecombineerd met de vier pijlers van Gezonde School, wat het volgende overzicht oplevert, toepasbaar op de situatie in Nederland.

Beleid: Leg acties, initiatieven en maatregelen vast in beleid.

- Veilig en inclusief schoolklimaat
- Ondersteunend beleid voor welbevinden
- Leerlingen- en studentenparticipatie
- Welbevinden van onderwijsprofessionals
- Professionalisering van onderwijsprofessionals

Omgeving: Pas de fysieke en sociale omgeving van de leerling of student aan om welbevinden te stimuleren. Werk samen met partners in en om de school(locatie).

- Pedagogisch klasklimaat en groepsdynamiek
- Fysieke omgeving in en om de school(locatie)
- Partnerschap tussen ouders/verzorgers/belangrijke derden en school(locatie)
- Samenwerken met externe (zorg)partners
- Betrekken van en in contact staan met de gemeenschap om de school(locatie) heen

Educatie: Besteed structureel aandacht aan welbevinden in de lessen.

- Educatie over sociaal-emotionele ontwikkeling
- Erkende universele interventies voor sociaal-emotionele ontwikkeling
- Integreren van relevante activiteiten in alle aspecten van het onderwijs

Signaleren: Signaleer eventuele problemen tijdig en zorg voor een passend aanbod voor leerlingen en studenten die dat nodig hebben.

- Ontwikkeling van alle leerlingen en studenten in kaart brengen en signaleren van diegenen die risico lopen op een lager sociaal, emotioneel en mentaal welbevinden
- Aandacht voor groepen die leven of opgroeien in kwetsbare situaties en/of met risico op het ontwikkelen van bepaalde problematiek
- Aanbod van hulp/ondersteuning binnen de school(locatie)

¹ Waaronder 'Health Promoting Schools', het 'Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC) model', de NICE-richtlijnen en het model van de WHO over integraal werken aan welbevinden.

Leidende principes: samenvatting van de literatuur

Beleid

- Veilig en inclusief schoolklimaat
- Ondersteunend beleid voor welbevinden
- Leerlingen- en studentenparticipatie
- Welbevinden van onderwijsprofessionals
- Professionalisering van onderwijsprofessionals

Veilig en inclusief schoolklimaat

Het beïnvloeden en verbeteren van een veilig en inclusief klimaat zou, volgens verschillende onderzoeken, de centrale focus moeten zijn in het bevorderen van welbevinden in de school(omgeving) (Adi et al., 2007; Greenberg et al., 2001). Een veilig en inclusief klimaat is namelijk essentieel voor het welbevinden van leerlingen/studenten én onderwijsprofessionals binnen de school (Kleinjan et al., 2016). Volgens de World Health Organization (WHO, 2003) kan het pedagogisch schoolklimaat welbevinden bevorderen wanneer de school(omgeving):

- warm en vriendelijk is, en leren beloont;
- samenwerking promoot in plaats van competitie;
- ondersteunend en open communiceert;
- ruimte biedt aan creativiteit;
- goed beleid voert om ongewenst gedrag, zoals pesten en geweld te voorkomen;
- gelijke rechten en kansen voor kinderen biedt.

In een veilig en inclusief klimaat voelen zowel leerlingen/studenten als onderwijsprofessionals zich aangenaam. Het is nauw verwant met de sfeer in de school. Hierbij is sociale veiligheid een belangrijk begrip. Sociale veiligheid gaat over het bevorderen van sociaal gedrag, door bijvoorbeeld gedragsregels op school en het tegengaan van grensoverschrijdend en ongewenst gedrag (Stichting School en Veiligheid, z.d.-b). Op goed georganiseerde scholen met duidelijke regels, waar volwassenen zorgzaam zijn voor de leerlingen/studenten en waar de relaties tussen volwassenen onderling respectvol, professioneel en zorgzaam zijn, voelen mensen zich het veiligst (Bosworth et al., 2011). Ook het investeren in goede relaties tussen alle betrokkenen in en om de school (leerlingen/studenten, onderwijsprofessionals, schoolleiders, ouders) draagt bij aan een positief schoolklimaat (Demaray et al., 2012).

Scholen kunnen het schoolklimaat verbeteren door sociale veiligheid op te nemen in hun beleid, bijvoorbeeld door gedragsregels vast te leggen en een visie te ontwikkelen op sociale veiligheid (Stichting School en Veiligheid, z.d.-a).

Veilig en inclusief klimaat in het mbo

In het geval van mbo-studenten zorgen academische binding (het gevoel dat de student leert en zich thuis voelt in de onderwijsomgeving) en sociale binding (saamhorigheid en goede contacten met docenten en medestudenten) voor een gevoel erbij te horen (*sense of belonging*, verbondenheid). Deze verbondenheid zorgt ervoor dat studenten zich veilig en thuis voelen in de onderwijssetting en (hulp)vragen durven te stellen. (Kappe, 2017; Tinto, 1975, 1993). Een hoge mate van verbinding heeft een positieve invloed op de motivatie van studenten en werkt daarbij preventief tegen studie-uitval in het eerste studiejaar (Freeman et al., 2007; Hausmann et al, 2007; Kappe, 2017; Meeuwisse et al., 2010). Verbondenheid zorgt er namelijk voor dat studenten meer regie nemen over het eigen leerproces en gevoelens van competentie ontwikkelen: dit werkt bevorderend op de leermotivatie (Dopmeijer et al., 2022).

Ondersteunend beleid voor welbevinden

Bij welbevinden ligt de focus regelmatig op het individu (leerling/student of onderwijsprofessional). Factoren op relationeel of organisatorisch niveau worden vaak buiten beschouwing gelaten (Cann et al., 2022). Om duurzaam en integraal te werken aan welbevinden is het belangrijk om ook op organisatieniveau aandacht te hebben voor welbevinden. Het opstellen van ondersteunend schoolbeleid voor welbevinden is hier onderdeel van (OToole & Darlington, 2021). Door op organisatieniveau aandacht te besteden aan welbevinden, zorg je als school dat het werken aan welbevinden geborgd is en niet afhankelijk is van één of enkele onderwijsprofessionals, of dat slechts actie wordt ondernomen naar aanleiding van incidenten. Een verbetering van welbevinden is het resultaat van een systematisch plan dat zorgvuldig en regelmatig geëvalueerd wordt. Draagvlak voor het beleid is erg belangrijk, zowel in de school als bij relevante betrokkenen om de school. Het betrekken van medewerkers, ouders en leerlingen/studenten bij het opstellen van het beleid kan daaraan bijdragen (Brown et al., 2023).

Het beleid beschrijft de verantwoordelijkheden van iedereen in de school, de gedragsregels en de consequenties van het niet naleven daarvan. Met name het beleid en de werkwijze

van de school met betrekking tot gedrag, diversiteit en het bestrijden van vooroordelen op het gebied van bijvoorbeeld etniciteit, seksuele geaardheid en de waargenomen sociale status zijn van groot belang voor het welbevinden (Weare, 2015). Zo heeft onderzoek aangetoond dat schoolbeleid gericht op pesten samenhangt met een vermindering van pesten (Gaffney et al., 2021; Ttofi & Farrington, 2011). Daarnaast is het bij het opstellen van beleid belangrijk om niet alleen te kijken naar de gewenste uitkomsten (bijvoorbeeld sociaal gedrag), maar ook naar onderliggende factoren van (on)welbevinden (Weare & Markham, 2005), waaronder ook sociaaleconomische determinanten zoals armoede, schulden en eenzaamheid (Van Dale et al., 2022). Ook een duidelijke zorgstructuur en activiteiten voor het bevorderen van het welbevinden en de professionalisering van onderwijsprofessionals kunnen in het schoolbeleid worden opgenomen.

Het is belangrijk om het beleid regelmatig te evalueren: leidt het huidige beleid tot de gewenste resultaten? Is de huidige aanpak nog steeds passend in het licht van nieuwe ontwikkelingen op school of in de maatschappij? Of is er iets anders nodig? Periodieke evaluatie bevordert de duurzaamheid en de impact van integraal werken aan welbevinden (zie Figuur 2; Goldberg et al., 2019).

Figuur 2. Werken volgens de Gezonde School-aanpak in drie fasen.



Leerlingen- en studentenparticipatie

In het onderwijs krijgt leerlingen- en studentenparticipatie steeds meer erkenning als essentieel onderdeel van onderwijsveranderingen en -verbeteringen (Berti et al., 2023). Leerlingen en studenten moeten het gevoel hebben dat ze

invloed en een 'stem' hebben (Weare, 2015). Gevoelens van zelfredzaamheid en controle zijn namelijk van groot belang voor mentale gezondheid en welbevinden (Ryan & Deci 2000; Weare, 2015). De zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) kan hier een verklaring voor bieden (zie kader voor meer informatie). Zo is het belangrijk dat leerlingen en studenten de mogelijkheid hebben om betrokken te zijn bij belangrijke aspecten van de school, in het bijzonder bij het ethos en het klimaat binnen de school, waaronder regels, beloningen, sancties en het curriculum (Huddleston, 2007). Als gevolg van betrokkenheid voelen leerlingen en studenten zich meer verbonden met school, wat samenhangt met betere gezondheids- en schoolresultaten (Cohen et al., 2009).

Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (Nji, z.d.) zijn er een aantal factoren van belang om jeugdparticipatie duurzaam en betekenisvol te maken. Voorbeelden zijn dat de inbreng van kinderen en jongeren serieus wordt genomen en dat er zichtbaar is wat er met hun inbreng wordt gedaan, en dat alle kinderen en jongeren de mogelijkheid krijgen om te kunnen participeren op een manier die bij hen past (Nji, z.d.). Het is daarbij belangrijk dat participatie laagdrempelig is zodat leerlingen en studenten van alle onderwijsniveaus en achtergronden zich vrij voelen om deel te nemen (Weare, 2015).

De zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000) is een theorie over menselijke motivatie en ontwikkeling. Het uitgangspunt van deze theorie is dat ieder mens van nature gericht is op groei en ontwikkeling. Om dit proces van groei en ontwikkeling effectief te laten plaatsvinden is het volgens de zelfdeterminatietheorie nodig dat de drie psychologische basisbehoeften, waarmee ieder mens wordt geboren, bevredigd worden. Deze basisbehoeften zijn autonomie, competentie en relatie. De behoefte aan *autonomie* gaat over zelf keuzes kunnen maken en het hebben van invloed. *Competentie* gaat over het in staat zijn om gekregen taken uit te voeren en het gevoel hebben ergens goed in te zijn. *Relatie* gaat over het gevoel erbij te horen en geaccepteerd te worden. Wanneer deze drie basisbehoeften worden bevredigd kan optimale ontwikkeling plaatsvinden. Ook ervaren mensen dan meer vitaliteit, zelfmotivatie en welbevinden (Ryan, 2009).

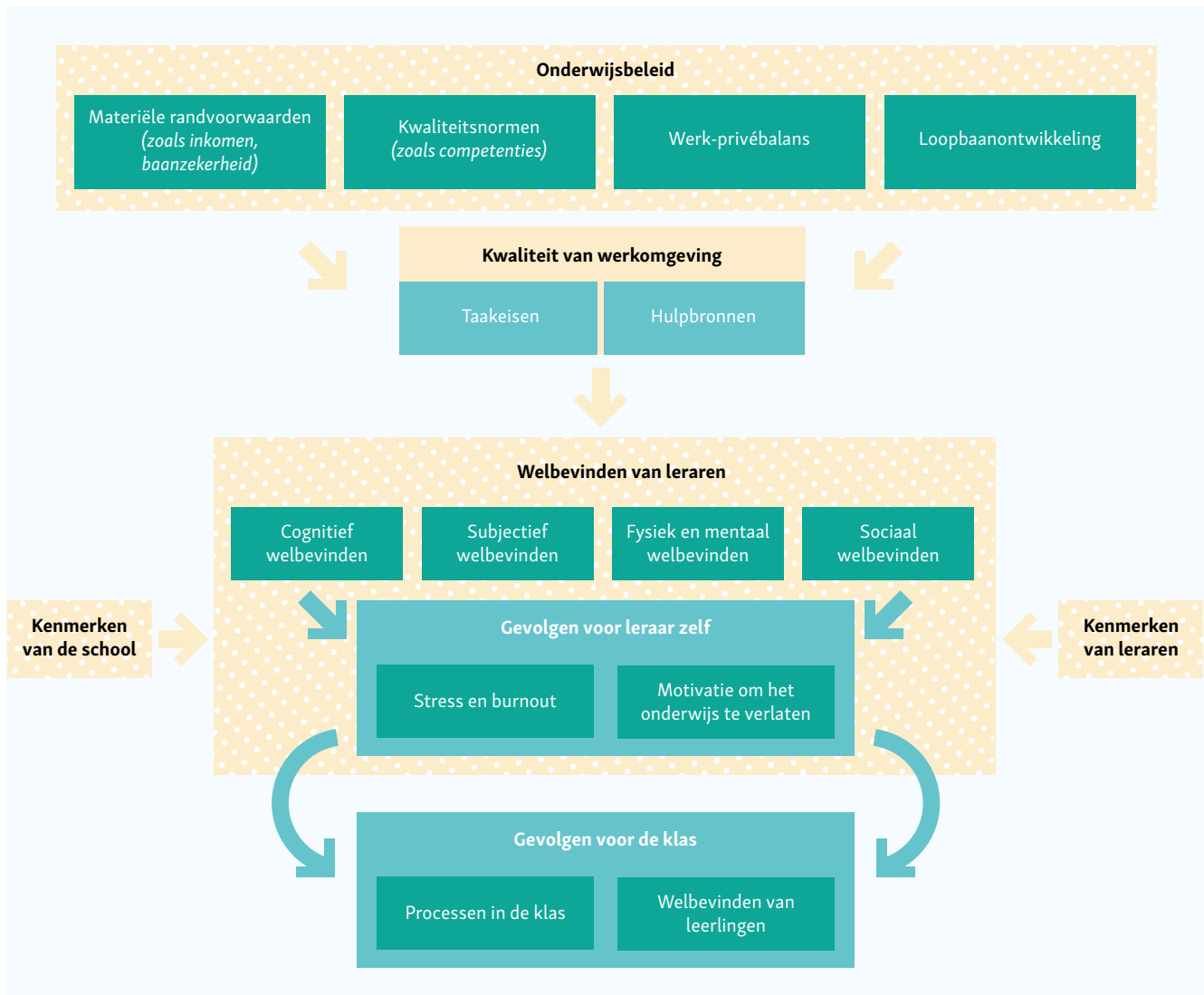
Welbevinden van onderwijsprofessionals

Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat onderwijsprofessionals meer werkgerelateerde stress ervaren dan werknemers in andere beroepen. Ook lopen onderwijsprofessionals een verhoogd risico op psychische klachten (Lester et al., 2020). Tegelijkertijd hangt een hoger welbevinden bij onderwijsprofessionals samen met een hoger welbevinden bij leerlingen en studenten (Harding et al., 2019). Daarnaast is er een associatie tussen welbevinden van onderwijsprofessionals en het leerrendement op school (Bajorek et al., 2014).

Er is volgens Cann et al. (2022) nu nog te weinig aandacht voor het welbevinden van leraren in de aanpak voor het verbeteren van het welbevinden van leerlingen/studenten.

Onderzoek suggereert dat factoren op schoolniveau, zoals vertrouwen en samenwerking tussen onderwijsprofessionals, de meeste invloed hebben op het welbevinden van onderwijsprofessionals (Cann et al., 2022). Dit bevestigt het belang van integraal werken aan welbevinden waarbij de omstandigheden die binnen een school gecreëerd worden een bepalende factor zijn voor welbevinden. En er niet enkel aandacht is voor welbevinden op individueel niveau (Cann et al., 2022). Ook in het model van Viac & Fraser (2020) over welbevinden van leraren op het werk komen factoren zoals beleid en de kwaliteit van de werkomgeving naar voren als factoren die van invloed zijn op welbevinden (Figuur 3). Het welbevinden van onderwijsprofessionals werkt ook in dit model vervolgens door op het welbevinden van leerlingen/studenten (Viac & Fraser, 2020).

Figuur 3. Conceptueel model over welbevinden van leraren (Viac & Fraser, 2020).





Professionalisering van onderwijsprofessionals

Betere professionele vaardigheden hangen samen met een hoger welbevinden bij onderwijsprofessionals (Lauermann & König, 2016; Lester et al., 2020). Een hoger welbevinden bij onderwijsprofessionals vormt de basis voor het verbeteren van het welbevinden van leerlingen en studenten. Professionalisering kan tevens gezien worden als hulpbron die voor onderwijsprofessionals een buffer vormt tegen stress, en draagt ook op die wijze bij aan het welbevinden van onderwijsprofessionals (Viac & Fraser, 2020). Voldoende feedback en complimenten over werkzaamheden kunnen er bovendien aan bijdragen dat onderwijsprofessionals beter om kunnen gaan met hun werk (Bakker et al., 2007), en hebben een positief effect op de werktevredenheid (Michaelowa, z.d.; Deneire et al., 2014).

Professionalisering is een essentieel onderdeel van integraal werken aan welbevinden. Scholing is bijvoorbeeld van groot belang bij het gebruik van schoolbrede interventies (Durlak et al., 2011; Fenwick-Smith et al., 2018; Goldberg et al., 2019). Zo kan het de duurzaamheid van de interventie bevorderen (Castillo et al., 2019). Zonder scholing voor degenen die de interventie moeten geven, hebben interventies mogelijk niet het gewenste effect (Runions et al., 2021). Daarbij hangt onvoldoende scholing tevens samen met een minder goede implementatie van de interventie (Lendrum et al. 2013).

Rondom professionalisering is ook scholing in signaleren voor onderwijsprofessionals van belang. Onderwijsprofessionals hebben namelijk een belangrijke rol in het signaleren van sociaal-emotionele, mentale of andere problemen vanwege bijvoorbeeld armoede, schulden, bestaansonzekerheid of ziekte van familieleden (Jaspers-Van der Maten et al., 2022; Johnson et al., 2011). Niet alle leraren zijn echter geschoold in signaleren of hebben genoeg inhoudelijke kennis over mentale gezondheidsrisico's (Reinke et al., 2011). Daardoor krijgen leerlingen/studenten die risico lopen op problemen niet altijd tijdig de benodigde hulp (Eklund & Dowdy, 2014). Training kan helpen om leraren beter in staat te stellen sociaal-emotionele en andere problemen te herkennen en hierop te reageren (Jaspers-Van der Maten et al., 2022).

Omgeving

- Pedagogisch klasklimaat en groepsdynamiek
- Fysieke omgeving in en om de school(locatie)
- Partnerschap tussen ouders/verzorgers/belangrijke derden en school(locatie)
- Samenwerken met externe (zorg)partners
- Betrekken van en in contact staan met de gemeenschap om de school(locatie) heen

Pedagogisch klasklimaat en groepsdynamiek

In de klas bouwen leerlingen/studenten en onderwijsprofessionals samen een klimaat op dat van invloed is op de prestaties van leerlingen/studenten, het gedrag en sociaal welbevinden (Farmer et al., 2010; Wang et al., 2020). Er is internationale consensus over het belang van het klasklimaat voor het bevorderen van welbevinden (Wang et al., 2020). In steeds meer landen is het verbeteren van het klasklimaat en de groepsdynamiek dan ook een centraal doel van onderwijshervormingen (Wang et al., 2020). Een positief pedagogisch klasklimaat hangt samen met sociale competentie, betrokkenheid, motivatie en betere leerprestaties. Daarnaast is het gerelateerd aan minder sociaal-emotionele problemen en externaliserend probleemgedrag (Wang et al., 2020).

Het klasklimaat hangt direct samen met de groepsdynamiek. Met groepsdynamiek wordt de communicatie en interactie binnen een groep bedoeld (Dokman et al., 2022). Ook deze communicatie en interactie hebben invloed op welbevinden. Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) vindt optimale ontwikkeling van kinderen en jongeren namelijk plaats in een leeromgeving die voldoet aan de psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie. De basisbehoefte 'relatie' gaat over een gevoel van positieve en ondersteunende banden met anderen

(Stolk et al., 2018), en hangt dus nauw samen met de groepsdynamiek. In klassen met meer positieve relaties tussen onderwijsprofessionals en leerlingen/studenten en tussen leerlingen/studenten onderling zijn er bovendien minder pestslachtoffers (Thornberg et al., 2018). Leerlingen/studenten die gepest worden hebben een verhoogd risico op onder andere depressieve klachten en het ontvangen van hulp voor mentale problemen in de volwassenheid (Sigurdson et al., 2015). Leerlingen/studenten die zelf pesten hebben een verhoogd risico op onder andere gedragsproblemen en middelenmisbruik in de volwassenheid (Klomek et al., 2015).

Voor kinderen en jongeren die opgroeien in een kwetsbare positie is een positief leerklimateet waarbij hoge verwachtingen de norm zijn belangrijk. Verwachtingen zijn van invloed op de zelf-effectiviteit die kinderen en jongeren ervaren (Huang, 2016). Zelf-effectiviteit wordt omschreven als het gevoel dat je eigen acties er voor kunnen zorgen dat je bepaalde taken succesvol kunt afronden (Bandura, 1977). Een hoge mate van zelf-effectiviteit heeft daarmee een positieve invloed op hoe kinderen en jongeren zich voelen en gedragen, en op hun leerprestaties. Een leerklimateet waarbij hoge verwachtingen de norm zijn draagt daarmee bij aan het creëren van gelijke kansen (Gelijke Kansen in de Klas, z.d.).



Fysieke omgeving in en om de school(locatie)

Er is steeds meer bewijs voor de invloed van de fysieke omgeving op zowel de fysieke als mentale gezondheid (Engineer et al., 2021). De kwaliteit van een schoolgebouw hangt bijvoorbeeld samen met de houding en het gedrag van leerlingen/studenten, zoals verzuim en vandalisme (U.S. Environmental Protection Agency [EPA], 2019; Schneider, 2002). Ook de inrichting van de klas en het schoolplein heeft invloed op het welbevinden (Fisk et al., 2016). Een onveilige schoolomgeving kan het spelen verstoren en daarmee ook een belangrijk deel van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling (Ferguson et al., 2013). Een groen schoolplein draagt daarentegen bij aan het welbevinden van leerlingen/studenten (Bikomeye et al., 2021). Ook klassengrootte speelt een rol: op scholen met meer leerlingen/studenten per onderwijsprofessional zijn bijvoorbeeld de verwachtingen van leerlingen lager, worden leerlingen/studenten vaker geschorst en zijn de prestaties lager (Jimerson et al., 2012). Daarnaast zijn de prestaties van leerlingen/studenten beter wanneer de schoolfaciliteiten in goede staat zijn (O'Neill & Oates, 2001). Specifieke kenmerken die samenhangen met leerlingresultaten zijn bijvoorbeeld ouderdom van het gebouw, klimaatbeheersing, luchtkwaliteit, verlichting en akoestiek (Uline & Tschannen-Moran, 2008).



Partnerschap tussen ouders/verzorgers/belangrijke derden en school(locatie)

In het onderwijs zijn verschillende vormen van ouderpartnerschap te onderscheiden:

Thuisbetrokkenheid

Iedere ouder of verzorger kan in principe thuis betrokken zijn. Thuisbetrokkenheid gaat zowel over de pedagogische leer- en loopbaanondersteuning als over de verwachtingen die ouders van hun kinderen hebben. Uit onderzoek blijkt dat thuisbetrokkenheid de meest effectieve vorm is van ouderbetrokkenheid (Boonk, 2020). Voorbeelden van thuisbetrokkenheid zijn praten, spelen, voorlezen, helpen bij het maken van huiswerk of een werkstuk, maar ook het motiveren van kinderen en jongeren. Het creëren van een rustige werkplek, het brengen van een lekker kopje thee, of simpelweg duidelijk maken dat school belangrijk is en dat je daar als ouder ruimte voor wilt maken vallen hier eveneens onder (Desforges & Abouchaar, 2003).

Samenwerking tussen school en ouders

Het belangrijkste aspect van de samenwerking tussen de school en ouders is communicatie. Deze communicatie helpt om de doelen van zowel de school als ouders op elkaar af te stemmen en om ouders te informeren over wat er te gebeuren staat op school. Deze samenwerking is belangrijk om de thuisbetrokkenheid te vergroten; geïnformeerde ouders kunnen de ondersteuning die zij hun kind thuis bieden beter afstemmen op de ontwikkeling van hun kind op school (Domina, 2005).

Ouderparticipatie

Deze vorm van partnerschap gaat over de bijdrage die ouders leveren aan activiteiten in en rond de school. Voorbeelden hiervan zijn ouder- of medezeggenschapraden, voorleesouders of helpen bij de eindmusical (Lusse, 2019). Deze vorm bevordert de samenwerking tussen school en ouders.

De samenwerking tussen school, thuis en de wijk heeft een positieve invloed op het welbevinden van kinderen en jongeren (Deighton et al., 2021). Ook de samenwerking tussen ouders en school is daar onderdeel van. Partnerschap tussen ouders en school kan bijdragen aan verbeterde leerprestaties, verminderd verzuim, en minder probleemgedrag tijdens lessen (Vanneste, 2015; Lavecchia et al., 2015). Een betere afstemming tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur bevordert het welzijn van leerlingen/studenten en hun schoolprestaties (El Hadioui, 2015). Bovendien zijn interventies op school effectiever wanneer ouders actief betrokken worden. Bijvoorbeeld bij anti-pestprogramma's is gebleken dat het informeren van ouders over de interventie, en bijeenkomsten en trainingen voor ouders een positieve invloed hebben op het succes van de programma's (Gaffney et al., 2021; Ttofi & Farrington, 2011). Samenwerken met ouders kan ervoor zorgen dat ouders de boodschappen van school versterken, maar ook kan het helpen de opvoedvaardigheden van ouders te versterken (Weare, 2015). Ook zijn interventies waarbij ouders betrokken worden succesvoller in het verbeteren van het schoolklimaat dan interventies waarbij dat niet zo is (Mertens et al., 2020). Al met al benadrukt onderzoek de waarde van samenwerking tussen school en ouders om het welbevinden van kinderen en jongeren te bevorderen.

Kinderen en jongeren in kwetsbare posities hebben extra baat bij een goede samenwerking tussen hun ouders en school. Een goede samenwerking heeft veel positieve effecten op de leerresultaten en in de preventie van vroegtijdig schoolverlaten. Partnerschap tussen ouders en school kan daarom het gat verkleinen tussen kinderen in kansarme posities ten opzichte van kinderen in kansrijke posities (Daamen, 2017). Ondanks dat kinderen in kwetsbare posities extra gebaat zijn bij partnerschap tussen ouders en school, blijkt uit onderzoek dat er verschillende barrières geslecht moeten worden als het gaat om het betrekken van ouders in een kwetsbare positie (Nji, 2017). Ouders met een lage sociaaleconomische status hebben een grotere kans om zelf weinig scholing te hebben gevolgd en hebben mogelijk negatieve ervaringen met school. Hierdoor kunnen zij zich onzeker voelen in het contact met school, wat kan leiden tot een lage betrokkenheid. Hoe onzekerder de ouder, hoe lager de betrokkenheid en andersom; hoe zekerder de ouder, hoe groter de betrokkenheid zal zijn (Benner et al., 2016). Ook taalvaardigheid heeft invloed op deze zelfverzekerdheid van ouders. Een lagere taalvaardigheid kan belemmerend werken in de communicatie tussen ouders en school. In het geval van ouders met een migratieachtergrond kan naast taalvaardigheid ook onbekendheid met het Nederlandse

schoolstelsel een rol spelen (Severin, 2016). Ouders met een lage sociaaleconomische status hebben ook vaak minder flexibele werktijden, vervoersproblemen en ervaren meer stress, wat belemmerend werkt in de participatie bij schoolactiviteiten (Hill & Taylor, 2004).



Ouderbetrokkenheid in het mbo

Ouderbetrokkenheid wordt als een lastig punt beschouwd door onderwijsprofessionals in het mbo. Volgens artikel 2.97 van wet voortgezet onderwijs mogen studenten vanaf 16 jaar zelf kiezen of zij hun ouders willen betrekken bij schoolgerelateerde zaken (overheid.nl, z.d.). Scholen hebben wel de plicht ouders te informeren over de studievoortgang van hun kind zolang hun kind jonger dan 18 jaar is (Ouders en Onderwijs, z.d.). Omdat studenten vaak jongvolwassenen zijn, hebben docenten veelal moeite met het proactief betrekken van ouders. Zij hebben het gevoel dat ouders het in de meeste gevallen ook niet meer nodig vinden om bij het onderwijs van hun kind te worden betrokken. Wel blijkt uit onderzoek dat ongeveer 43% van de ouders van mening is dat de mbo-school van hun kind zich onvoldoende inspant om hen te betrekken (Panteia & ITS, 2016). Vanuit ouders lijkt de behoefte om betrokken te worden wel aanwezig.

Omdat er in het mbo ook studenten boven de 18 zijn bij wie 'andere belangrijke volwassenen' een rol spelen, kan ouderbetrokkenheid in die context worden vervangen door sociale steun. Voorbeelden van andere belangrijke volwassenen zijn voogden, partners, burens en goede vrienden. Samenwerking tussen school en deze betrokkenen kan eenzelfde positieve invloed hebben op het welbevinden van studenten als de samenwerking met ouders.

Samenwerken met externe (zorg)partners

Als school is het belangrijk om naast aanbod voor alle leerlingen en studenten, ook in te zetten op leerlingen en studenten die meer ondersteuning nodig hebben. Zo hebben scholen de taak om armoede te signaleren, ouders door te verwijzen naar ondersteuning en een veilige en stimulerende leeromgeving voor leerlingen/studenten te creëren (Lusse & Kassenberg, 2020). Een goede aansluiting met partijen in en om de school, zoals jeugdhulp, jongerenwerk, sociaal werk en het consultatiebureau, is hierbij van belang (De Haan, & Dibi, 2022). Naast deze partijen kan ook ingezet worden op samenwerking met semi-formele of informele partijen zoals bewonerscommissies, sportverenigingen, het lokale bedrijfsleven en buurtverenigingen.

Onderzoek heeft aangetoond dat samenwerking met externe partijen de ondersteuning van leerlingen/studenten door de school versterkt. Ook vermindert het de belasting voor schoolpersoneel (Pearce et al., 2022). Het is wel belangrijk dat de school nauw in contact blijft met de (zorg)partner waar een leerling/student naar wordt doorverwezen en dat zij samenwerken om de leerling te helpen. Op deze manier kunnen leerlingen/studenten en hun families gecoördineerde, allesomvattende zorg ontvangen (Weare, 2015).

Betrekken van en in contact staan met de gemeenschap om de school(locatie) heen

Een krachtige combinatie van individuele en gemeenschapsinitiatieven, waarbij school, thuis en de wijk samenwerken, heeft een positieve invloed op het welzijn van kinderen en jongeren (Deighton et al., 2021). Het

onderwijs kan hierdoor beter aansluiten bij het kind. Ook kunnen scholen middels samenwerking met jongerenwerk, sportverenigingen, welzijnsinitiatieven en informele sociale netwerken werken aan gelijke kansen. Kinderen en jongeren wordt op deze manier de kans geboden om deel te nemen aan creatieve activiteiten (muziek, theater) en jeugdprogramma's (zoals sport, clubs of verenigingen). Dit is cultureel kapitaal wat jongeren die opgroeien met een laag sociaaleconomische positie soms niet vanuit huis krijgen aangeboden (Gelijke Kansen Alliantie, 2023). Door actief bezig te zijn, voelen kinderen zich lichamelijk en geestelijk beter en presteren zij ook beter op school. Sportieve activiteiten dragen dus bij aan de gezondheid van kinderen, maar ook aan gelijke kansen (Gelijke Kansen Alliantie, z.d.).

Onderzoek naar de effectiviteit van interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling laat zien dat een gemeenschapscomponent als onderdeel van integraal werken aan welbevinden voordelen heeft. Zo leidde dat tot een significant grotere effectgrootte op sociale en emotionele aanpassing van kinderen in verhouding tot interventies zonder gemeenschapscomponent (Goldberg et al., 2019). Bij gemeenschapscomponenten kan bijvoorbeeld gedacht worden aan (Goldberg et al., 2019):

- betrekken van mensen uit de gemeenschap bij de organisatie van activiteiten binnen de school;
- implementeren van interventieactiviteiten via bijvoorbeeld maatschappelijk werkers;
- bieden van extra ondersteuning door professionals uit de gemeenschap voor kinderen die risico lopen problemen te ontwikkelen.





Stage in het mbo

In het mbo speelt beroepspraktijkvorming (BPV), ook wel stage, een grote rol. Door middel van BPV doen studenten praktijkervaring op, wat ze helpt in vervolgstappen richting de arbeidsmarkt. Uit onderzoek blijkt dat studenten met een mentale- of fysieke beperking, studenten met een migratieachtergrond en studenten die moslim zijn, te maken hebben met discriminatie bij het vinden van een stage. Deze studenten hebben met dezelfde productieve kenmerken minder kans op een positieve reactie van een stagebedrijf dan hun medestudenten zonder eerdergenoemde karakteristieken (Andriessen et al., 2021). Ook tijdens de stage geeft 12,5% van de studenten aan discriminatie te hebben ervaren of hierover te hebben getwijfeld. Deze ervaren discriminatie veroorzaakt gevoelens van eenzaamheid en onveiligheid en heeft daarmee invloed op het welbevinden van studenten. In sommige gevallen kunnen deze gevoelens er voor zorgen dat studenten studieovertraging oplopen of in enkele gevallen zelfs stoppen met hun studie (Andriessen et al., 2021).

In 2022 is er een BPV-handboek opgesteld voor de begeleiding van studenten in het mbo die extra ondersteuning nodig hebben om hun diploma te behalen en/of succesvol de overstap naar de arbeidsmarkt of vervolgopleiding te kunnen maken. Deze extra ondersteuningsbehoefte kan het gevolg zijn van een ziekte, stoornis, beperking of handicap (onomkeerbaar of langdurig van aard), taalachterstand, een bijzondere thuissituatie of andersoortige kwetsbaarheid. Voor het begeleiden van deze studenten zijn duidelijke verwachtingen, vertrouwen en veiligheid kernbegrippen.

Vertrouwen is belangrijk, omdat studenten met een extra ondersteuningsbehoefte gevoelige en persoonlijke informatie met diens BPV-begeleider kunnen delen. Afspraken over hoe er wordt omgegaan met de informatie die een student met een BPV-begeleider deelt zijn daarom belangrijk. Omdat de BPV voor sommige studenten een eerste ervaring is met de arbeidsmarkt zijn ook verwachtingen belangrijk. Hierbij zijn duidelijke afspraken over de begeleiding en evaluatiemomenten en structuur essentieel. Deze afspraken helpen de studenten om inzicht te krijgen in het verloop van de BPV en kunnen worden vastgelegd in een begeleidingsplan. Het laatste kernbegrip is veiligheid. Het gaat hierbij om zowel de fysieke veiligheid tijdens de BPV (denk aan begeleiding in het veilig gebruiken van machines, gereedschap en hulpmiddelen), alsook de sociale veiligheid (denk aan een klimaat waarin studenten zich op hun gemak voelen, kunnen oefenen, fouten mogen maken en kunnen leren). Bij sociale veiligheid is het ook belangrijk dat studenten zich beschermd voelen tegen discriminatie, pesten en (seksuele) intimidatie. Tijdens de BPV staan student, BPV-begeleider en praktijkopleider in nauw contact met elkaar. SBB (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) kan zowel de praktijkopleider als de BPV-begeleider ondersteunen in het geval van problemen (Ingrado, 2022).

Educatie

- Educatie over sociaal-emotionele ontwikkeling
- Erkende universele interventies voor sociaal-emotionele ontwikkeling
- Integreren van relevante activiteiten in alle aspecten van het onderwijs

Educatie over sociaal-emotionele ontwikkeling

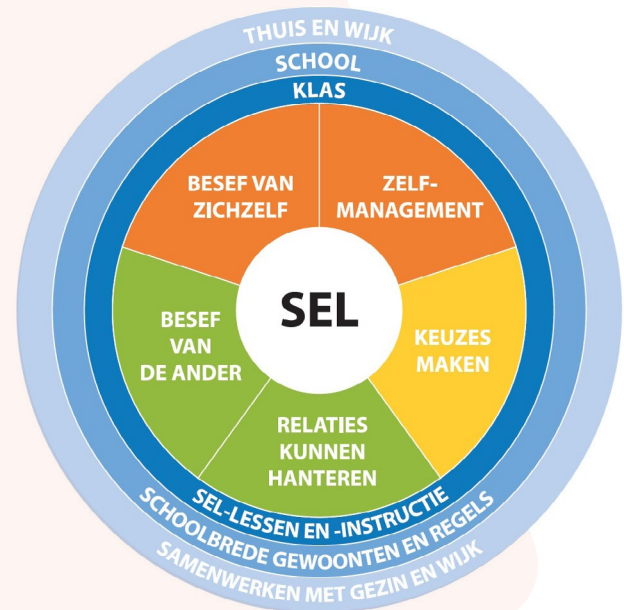
Sociaal-emotionele ontwikkeling is een aspect van welbevinden. Zoals eerder aan bod kwam, wordt het proces dat sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunt ook wel sociaal-emotioneel leren (SEL) genoemd (Van Overveld, 2017; zie figuur 4). SEL is het proces waarbij jeugdigen kennis en vaardigheden leren toepassen die nodig zijn voor het begrijpen en reguleren van emoties, het stellen en bereiken van doelen, het voelen van empathie voor anderen, het aangaan en onderhouden van positieve relaties en het nemen van verantwoorde beslissingen (CASEL, z.d.). In de huidige maatschappij waar kansengelijkheid toeneemt (Jagers et al., 2019), is er een toenemende interesse in SEL door beleidsmakers en onderwijs. Vaardigheden die te maken hebben met SEL zijn onder andere '21st century skills', schoolse vaardigheden, persoonlijkheidsvaardigheden, non-cognitieve vaardigheden en vaardigheden die vallen onder 'soft-skills' zoals empathie en 'zorgen voor' (Paalman-Dijkenga, et al., 2022).

Programma's voor sociaal-emotioneel leren kunnen een positieve invloed hebben op het zelfvertrouwen van leerlingen/studenten, de betrokkenheid bij school en de schoolprestaties. Bovendien kunnen ze helpen om gedragsproblemen te verminderen en gewenst gedrag te bevorderen (Greenberg et al., 2017). Ook op de lange termijn kan sociaal-emotioneel leren grote voordelen hebben. Zo hebben mensen met betere sociaal-emotionele vaardigheden een grotere kans op het hebben van positieve relaties en een beter welbevinden (Domitrovich et al., 2017; Greenberg et al., 2017).

Naast het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden, kan educatie ook gericht zijn op het vergroten van mentale gezondheidsvaardigheden (*mental health literacy*). Het gaat hierbij bijvoorbeeld om kennis over mentale gezondheid (zoals symptomen van psychische problemen), kennis over het zoeken van hulp en ondersteuning, en kennis over het zorgdragen voor de eigen mentale gezondheid. Zoals eerder aan bod kwam, laat onderzoek zien dat programma's gericht op mentale gezondheidsvaardigheden kennis over mentale gezondheid kunnen vergroten en stigma kunnen verminderen (Ma et al., 2023). Bovendien kan kennis over mentale gezondheid eraan bijdragen dat

leerlingen/studenten symptomen van mentale problemen sneller bij zichzelf herkennen en eerder om hulp vragen (Kelly et al., 2007; Ratnayake & Hyde, 2019). Betere gezondheidsvaardigheden dragen ook bij aan grotere kansen op gezond opgroeien en het verminderen van sociaaleconomische gezondheidsverschillen (Pharos, 2023b).

Figuur 4. SEL en context volgens CASEL (Overveld, 2019).



Erkende universele interventies voor sociaal-emotionele ontwikkeling

Erkende interventies zijn activiteiten of lespakketten waarvan de kwaliteit, uitvoerbaarheid en effectiviteit is vastgesteld (Gezonde School, z.d.). Het gebruik van erkende interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling is een belangrijk onderdeel van integraal werken aan welbevinden, omdat het bij een goede implementatie de kans op een positieve impact op leerlingen/studenten vergroot (Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016; Van Dale et al., 2022). Een universele interventie is een interventie die aan alle leerlingen/studenten wordt aangeboden, waarvan het doel is om het ontstaan van problemen te voorkomen. Bij de inzet van een erkende universele interventie is het belangrijk om oog te hebben voor het bereiken van alle jongeren. Dus ook kinderen en jongeren uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status (SES) met beperkte (Nederlandse) taal- en digitale vaardigheden en met multi-problematiek. Hoewel het gebruik van een *evidence-based* interventie belangrijk is, is het op zichzelf onvoldoende voor succes. Daarvoor zijn namelijk ook een goede implementatie en uitvoering van de interventie van groot belang (Durlak et al., 2011).

In Nederland zijn er niet voor elk niveau (universeel, selectief en geïndiceerd) en voor elk aspect van welbevinden (erkende) interventies beschikbaar. Het aanbod van interventies die geschikt zijn voor alle kinderen en jongeren (universeel) en interventies die zich richten op groepen met een verhoogd risico (selectief) laten lacunes zien (Bastiaanssen et al., 2020). Ook is er een grote hoeveelheid interventies die niet zijn opgenomen in een interventiedatabank, maar die wel (op grote of kleine schaal) worden gebruikt in de praktijk, terwijl goed zicht op de kwaliteit ontbreekt. Van slechts een klein deel van de bestaande interventies is bekend wat de effecten zijn. Hierdoor weten we nog onvoldoende wat werkt, voor welke jongeren en in welke leeftijd (Lammers & Kleinjan, 2022).

Integreren van relevante activiteiten in alle aspecten van het onderwijs

Naast het gebruik van erkende interventies waarin sociaal-emotionele vaardigheden expliciet worden aangeleerd, kunnen onderwijsprofessionals het welbevinden van leerlingen en studenten ook ondersteunen door positieve relaties met leerlingen/studenten aan te gaan en door ook andere mogelijkheden voor leren en ondersteuning te benutten (Oberle et al., 2016; Runions et al., 2021). Bijvoorbeeld op het schoolplein of op het sportveld (Runions et al., 2021). Ook kan sociaal-emotioneel leren gekoppeld worden aan verschillende andere initiatieven binnen de school (Banerjee et al., 2014). Daarnaast kan het worden geïntegreerd in het bestaande lesprogramma. Bijvoorbeeld door bij bepaalde vakken literatuur te gebruiken die natuurlijke mogelijkheden biedt om emoties, gedrag en relaties te bespreken (Oberle et al., 2016). Tot slot kan ook voorbeeldgedrag van onderwijsprofessionals een sterke basis vormen om de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen/studenten gedurende de schooldag informeel verder te ontwikkelen, te oefenen en te versterken (CASEL, z.d.; Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016). In *The Educators' Guide to Whole-School Wellbeing* wordt er onderscheid gemaakt tussen het expliciete curriculum en het impliciete curriculum. Naast alle georganiseerde activiteiten op verschillende niveaus in de school is er een veelheid aan interacties, impliciete normen en taalgebruik die samen maken hoe een school functioneert (Quinlan & Hone, 2020).

Signaleren

- Ontwikkeling van alle leerlingen en studenten in kaart brengen en signaleren van diegenen die risico lopen op een lager sociaal, emotioneel en mentaal welbevinden
- Aandacht voor groepen die leven of opgroeien in kwetsbare situaties en/of met risico op het ontwikkelen van bepaalde problematiek
- Aanbod van hulp/ondersteuning binnen de school(locatie)

Ontwikkeling van alle leerlingen en studenten in kaart brengen en signaleren van diegenen die risico lopen op een lager sociaal, emotioneel en mentaal welbevinden

Door de ontwikkeling van leerlingen/studenten doorlopend in kaart te brengen, krijg je zicht op hun behoeften en waar het aanbod voor alle leerlingen/studenten zich eventueel op kan richten. Door tevens eventuele risico's in een vroeg stadium te identificeren en aan te pakken, kunnen verergering van problemen en mogelijke negatieve gevolgen op de lange termijn worden voorkomen (McGorry & Mei, 2018). Hierin hebben onderwijsprofessionals een belangrijke signalerende taak (Looman et al., 2014). Leraren en docenten kunnen signalen opvangen in de klas of in gesprek met leerlingen/studenten. Maar ook bijvoorbeeld conciërges, kantine medewerkers en medewerkers van het ondersteuningsteam zien hoe leerlingen en studenten zich gedragen tussen de lessen door (Meije et al., 2021). Signaleren kan ook door gebruik te maken van een leerlingvolgsysteem. Hiermee kunnen ontwikkelingen in het welbevinden op zowel individueel, klas- als schoolniveau in de gaten worden gehouden. Op basis van signalen uit het leerlingvolgsysteem kan op één of meerdere van deze niveaus een interventie worden ingezet. Ook input van ouders is erg belangrijk als het gaat om (vroeg)signalering. Vaak zijn zorgen van ouders het eerste teken dat er iets aan de hand is (Weare, 2015). Des te belangrijker dat er een goede relatie is tussen school en ouders.

Naast (vroeg)signalering en het tijdig kunnen organiseren van hulp, kunnen gegevens over het welbevinden van leerlingen en studenten ook helpen bij het creëren van draagvlak en toewijding onder het schoolpersoneel voor een interventie of aanpak. Onderzoek laat zien dat onderwijsprofessionals meer gemotiveerd zijn om sociale problemen aan te pakken of sociale en emotionele vaardigheden te onderwijzen als ze op de hoogte zijn van zowel de sterke punten van hun leerlingen/studenten als de gebieden die aandacht nodig hebben (Pearce et al., 2022).

Aandacht voor groepen die leven of opgroeien in kwetsbare situaties en/of met risico op het ontwikkelen van bepaalde problematiek

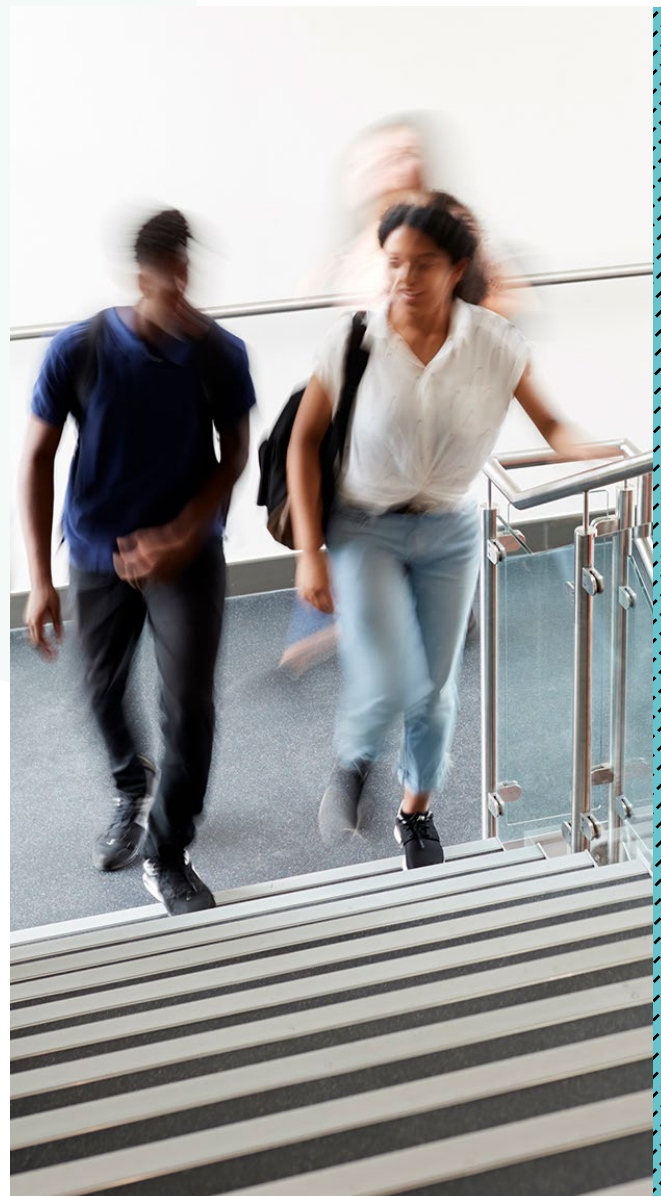
Aandacht voor welbevinden is voor alle kinderen belangrijk, maar misschien nog wel belangrijker voor kinderen die opgroeien in ongunstige omstandigheden of die ingrijpende jeugdervaringen meemaken of hebben meegemaakt (Pharos, 2023a). Voorbeelden van deze ingrijpende jeugdervaringen zijn (gedwongen) migratie, opgroeien in armoede, huiselijk geweld, discriminatie, psychische en/of verslavingsproblemen in het gezin, mishandeling

en verwaarlozing (Chafouleas et al., 2019; Eklund et al., 2018). Het is niet gezegd dat alle kinderen met een vluchtachtergrond of met laaggeletterde ouders het moeilijk hebben, maar soms zorgt een combinatie van factoren tot verminderde leerprestaties en gezondheidsachterstanden. We spreken hier ook wel over 'intersectionaliteit'. Dit is het fenomeen dat maatschappelijke ongelijkheid zich voordoet langs verschillende assen, die elkaar snijden. Individuen in een samenleving hebben privileges of ondervinden juist discriminatie en kansenongelijkheid op grond van een veelvoud van factoren. Voorbeelden van deze factoren zijn gender, sociale klasse, etniciteit, seksualiteit, religie, handicap en gewicht. Het is daarom voor kinderen die opgroeien in ongunstige omstandigheden extra belangrijk dat er wordt gewerkt aan veiligheid, verbinding en veerkracht. Dit zijn voorwaarden om tot leren te kunnen komen. Door extra aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen en studenten, bronnen van stress te verminderen (bijvoorbeeld door cultuur- en traumasensitief les te geven) en door extra te investeren in het contact met de ouders, kan het welbevinden van kinderen en jongeren die opgroeien in ongunstige omstandigheden worden verbeterd (Cohen, 2017).

Bij mbo-studenten kunnen financiële problemen (net als in het po en v(s)o ook voor stress zorgen. Studenten met schulden verzuimen vaker en zijn moe, werken soms veel en geven daardoor weinig aandacht aan school. Zij kunnen hun studiekosten moeilijk betalen en stoppen soms met hun studie. Studeren in het mbo vergt een investering vanuit studenten, door bijvoorbeeld de aanschaf van laptops en boeken. Studenten uit gezinnen die onder het sociaal minimum leven, kunnen soms niet aan alle financiële verplichtingen van hun studie voldoen. In de overgangsfase naar volwassenheid (18-/18+) wordt er veel gevraagd van de financiële zelfredzaamheid van studenten. Studenten die ouder zijn dan 18 jaar zijn wettelijk financieel verantwoordelijk en moeten daarmee zelf toeslagen, tegemoetkomingen en de zorgverzekering regelen. Deze overgangsfase kan, zeker wanneer ouders onvoldoende in staat zijn om begeleiding te bieden of bij jongeren die zelfstandig wonen, voor financiële problemen zorgen. Voor deze jongeren is laagdrempelige toegang tot informatie en schuldhulpverlening belangrijk (Nji, 2023).

Aanbod van hulp/ondersteuning binnen de school(locatie)

Naast het bevorderen van een positieve ontwikkeling van alle kinderen en jongeren, is het ook belangrijk het juiste aanbod te bieden voor leerlingen waarbij sprake is van risico's op bijvoorbeeld het gebied van psychisch welbevinden, participatie, gezonde leefstijl, of in de thuissituatie. Als school kun je in samenwerking met (zorgpartners in) de omgeving werken aan een aanbod voor deze leerlingen. Er zijn bijvoorbeeld verschillende selectieve interventies voor kinderen en jongeren met een verhoogd risico op problemen. Het bieden van psychosociale hulp binnen school heeft positieve effecten op het welbevinden van leerlingen (Vyrastekova, 2021). Het is daarbij belangrijk dat er een stapsgewijze aanpak is met een duidelijke ondersteuningsroute binnen de school en dat er, indien nodig, externe partners worden betrokken en er wordt doorverwezen (Weare, 2015).



Implementatie en effect

Implementatie als belangrijkste succesfactor

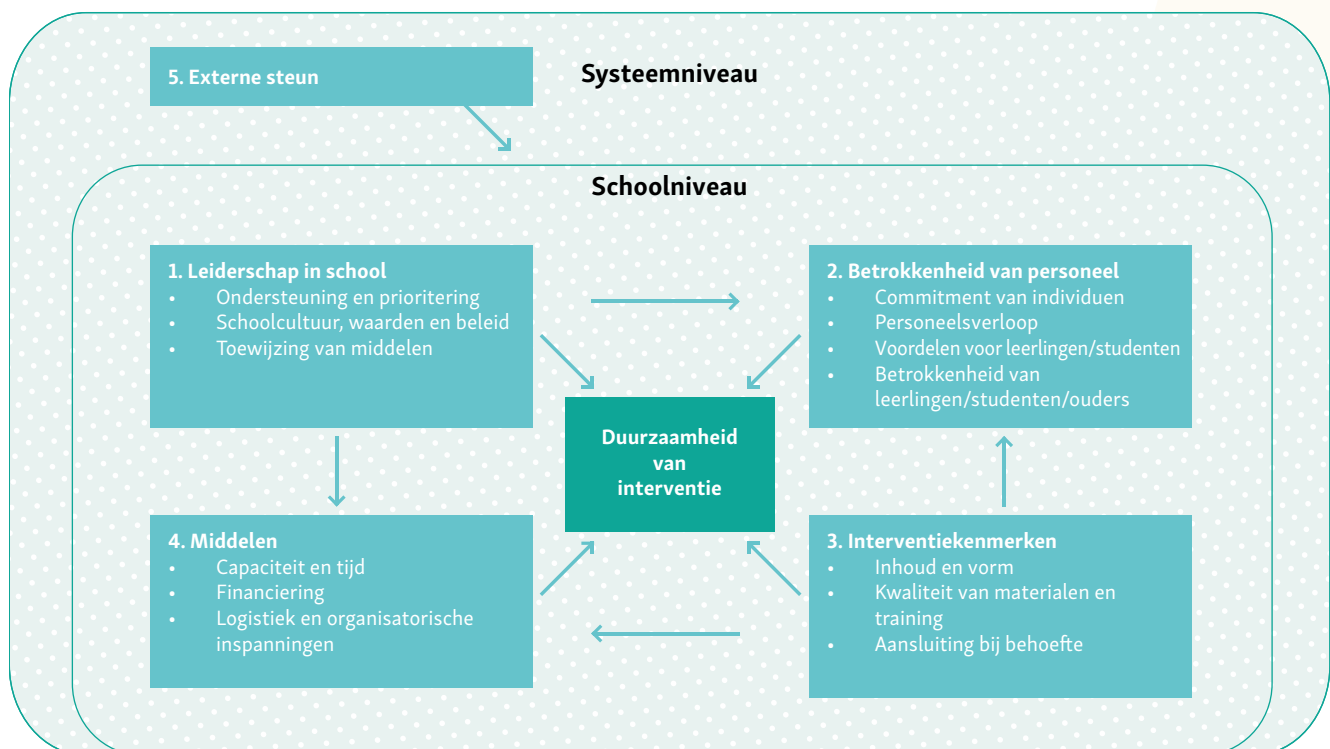
Internationaal is er de laatste twintig jaar onderzoek gedaan naar integraal werken aan welbevinden in het onderwijs. Studies waarbij er een positief effect gemeten werd geven aan dat de belangrijkste succesfactor een goede implementatie van het betreffende programma was (Weare & Nind, 2011). Figuur 5 (Moore et al., 2022) geeft een samenvatting van factoren die zowel een positieve als negatieve invloed kunnen hebben op een succesvolle implementatie. Met name de toewijding, steun en betrokkenheid van de schoolleiding wordt als essentieel gezien (Glazzard, 2019; Morris et al., 2020, Hudson et al., 2020).

Effectiviteit van integraal werken aan welbevinden

Verschillende systematische reviews² en meta-analyses³ geven inzicht in de mate van effectiviteit van integraal werken aan welbevinden (Blank et al., 2010, Durlak et al.,

2011, Kidger, 2012, Stewart & Wang, 2012). Opvallend is dat de resultaten van deze studies niet eenduidig zijn, terwijl een integrale aanpak wordt gezien als veelbelovend voor het bevorderen van welbevinden. De complexe implementatie en flexibele invulling van een integrale aanpak zijn hiervoor de belangrijkste redenen (Weare & Nind, 2011). Om een overtuigend effect te vinden is vaak een strikt protocol nodig, wat onderzoek lastig maakt. Door meer variatie in de uitvoer wordt het namelijk lastiger om een effect te vinden. En dat is waar een integrale aanpak vaak wel op aanstuurt: maatwerk per school. Aansluiten bij de behoeften van leerlingen, ouders, schoolpersoneel en de school zorgt er namelijk voor dat er meer draagvlak ontstaat dan wanneer er van bovenaf een programma wordt opgelegd. Draagvlak is nodig om tot een succesvolle aanpak te komen. Verschillende onderzoeken (Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011; Wignall et al., 2022) beargumenteren daarom dat hoewel effecten niet overtuigend terug te vinden zijn in wetenschappelijke studies van hoog niveau, de impact in de praktijk er wel degelijk is.

Figuur 5. Factoren die de duurzaamheid van een interventie beïnvloeden.



² Een literatuuroverzicht dat op een gestructureerde wijze wordt uitgevoerd.

³ Een onderzoek waarin de resultaten van meerdere empirische onderzoeken worden samengevoegd om een overkoepelende schatting van het bestudeerde effect te kunnen maken.

Verantwoording

Dit document biedt een overzicht en samenvatting van de beschikbare wetenschappelijke literatuur over integraal werken aan welbevinden. Verschillende bestaande overzichtbronnen (zoals Onderwijskennis.nl) en rapportages zijn hiervoor geraadpleegd⁴, evenals de websites van het Nederlands Jeugdinstituut, het programma Gezonde School, Stichting School & Veiligheid, de Gelijke Kansen Alliantie, het Trimbos-instituut en Pharos. Wetenschappelijke bronnen waar naar wordt verwezen zijn veelal artikelen gepubliceerd in internationale peer review tijdschriften. Vaak gaat het om systematische reviews (een literatuuroverzicht dat op een gestructureerde wijze wordt uitgevoerd), meta-analyses (een onderzoek waarin de resultaten van meerdere empirische onderzoeken worden samengevoegd om een overkoepelende schatting van het bestudeerde effect te kunnen maken) of richtlijnen.

In Nederland is nog relatief weinig (wetenschappelijk) onderzoek gedaan naar de effectiviteit van een integrale aanpak voor welbevinden. Uitgevoerde onderzoeken richtten zich meestal op kortetermijneffecten binnen een enkel gezondheidsthema of specifiek aspect van de aanpak (Bartelink et al., 2020; Paulussen et al., 2017). Wel is er tussen 2019 en 2023 onderzoek uitgevoerd naar de vraag 'Onder welke condities doet Gezonde School ertoe?' (Jansen et al., 2023; Vennegoor et al., 2020). De mate van ondersteuning blijkt een belangrijke conditie voor hoge implementatie op scholen. In de praktijk zijn er grote verschillen tussen GGD-regio's. In regio's waar voldoende capaciteit beschikbaar is voor advies en begeleiding van scholen, is de mate van implementatie groter in vergelijking met regio's waar dit niet zo is. Een andere belangrijke conditie is een goede uitvoering van de Gezonde School-aanpak op scholen. De kans op succesvolle uitvoering op scholen is groter als scholen een kartrekker hebben binnen de school, over voldoende enthousiasme beschikken, en er draagvlak is onder ouders (Jansen, et al., 2023).

In het document wordt veelal gesproken over 'leerlingen en (mbo-)studenten'. Relatief veel onderzoek is gedaan onder leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs en relatief weinig onder mbo-studenten. Daar waar gesproken wordt van 'leerlingen en studenten' zijn de betreffende onderzoeken meestal uitgevoerd onder leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs.

Hoewel we verwachten de meeste relevante literatuur en inzichten te hebben geïncludeerd, kunnen we niet garanderen dat we ook daadwerkelijk alle aanwezige onderzoeken en reviews hebben meegenomen. Om dat te kunnen garanderen hadden we een uitgebreide systematische review moeten uitvoeren. Dat viel echter buiten de reikwijdte van dit document.



Over Welbevinden op School

Wil je na het lezen van deze onderbouwing aan de slag met welbevinden, samen met andere professionals in onderwijs, zorg of beleid? De kennis en tools van Welbevinden op School hebben hun basis in wetenschappelijk onderzoek, en helpen je snel op weg om vanuit een duurzame, gezamenlijke visie te werken aan welbevinden. Meer weten?

Kijk op www.welbevindenopschool.nl.

Werken aan welbevinden en kansengelijkheid

Bij Pharos vind je de infosheet [Werken aan welbevinden op school bij kinderen en jongeren uit kwetsbare gezinnen: tips en handvatten](#).

Kennispartner van Gezonde School

Welbevinden op School is kennispartner van Gezonde School. Gezonde School brengt de kennis van Welbevinden op School met de Gezonde School-aanpak in de praktijk. De aanpak helpt scholen om structureel bij te dragen aan een goede gezondheid van leerlingen, studenten en medewerkers. Scholen die werken met de aanpak kiezen zelf met welke gezondheidsthema's ze aan de slag gaan - welbevinden is daar één van. Aan de slag met welbevinden via de Gezonde School-aanpak? Kijk dan op www.gezondeschool.nl.

⁴ <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2022/04/Verkenning-sociaal-emotionele-ontwikkeling-in-het-primair-onderwijs.pdf>
<https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2022/04/Rapport-voorverkenning-welbevinden-VO.pdf>
<https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af2033-verkenning-welbevinden-in-het-mbo/>

Referenties

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., and Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental well-being in primary schools: Universal approaches which do not focus on violence or bullying*. Londen: National Institute for Clinical Excellence.
- Andriessen, I., van Rooijen, M., Day, M., van den Berg, A., Mienis, E., & Verweij, N. (2021). Ongelijke kansen op de stagemarkt. *Onderzoek naar objectief vastgestelde en ervaren stagediscriminatie in het mbo in Utrecht*. Verwey-Jonker Instituut. Beschikbaar via: <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/ongelijke-kansen-op-de-stagemarkt/>
- Badou, M., & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs: Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Verwey-Jonker Instituut. Beschikbaar via: <https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/kansenongelijkheid-in-het-onderwijs/>
- Bajorek, Z., Gulliford, J. & Taskila, T. (2014). *Healthy teachers, higher marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing, and student outcomes*. The Work Foundation.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning' (SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742. <https://doi.org/10.1002/berj.3114>
- Bartelink, N., van Assema, P., Kremers, S., Savelberg, H. & Jansen, M. (2020). De invloed van de schoolcontext op de effecten van de Gezonde Basisschool van de Toekomst. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 98, 34-41. <https://doi.org/10.1007/s12508-020-00274-8>
- Bastiaanssen, I., Hamberg, H., & Ince, D. (2020). *Interventies rond opvoeden en opgroeien: meer lacunes dan overvloed*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school. A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 52. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bikomeye, J. C., Balza, J., & Beyer, K. M. (2021). The impact of schoolyard greening on children's physical activity and socioemotional health: A systematic review of experimental studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Blank, L., Baxter, S., Goyder, E., Naylor, P., Guillaume, L., Wilkinson, A., Hummel, S., & Chilcott, J. (2010). Promoting well-being by changing behaviour: A systematic review and narrative synthesis of the effectiveness of whole secondary school behavioural interventions. *Mental Health Review Journal*, 15(2), 43-53. <https://doi.org/10.5042/mhrj.2010.0371>
- Boer, M., Van Dorsselaer, S., De Looze, M., De Roos, S. A., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., Ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Beschikbaar via: <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af2022-hbsc-2021/>
- Boonk, L. (2020). *Exploring, measuring, and evaluating parental involvement in vocational education and training*. [Doctoral Thesis, Open Universiteit]. Open Universiteit.
- Bosworth, K., Ford, L., & Hernandaz, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health*, 81(4), 194-201. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00579.x>
- Brown, R., Van Godwin, J., Edwards, A., Burdon, M., & Moore, G. (2023). A qualitative exploration of stakeholder perspectives on the implementation of a whole school approach to mental health and emotional well-being in Wales. *Health Education Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1093/her/cyad002>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Londen: Early Intervention Foundation.
- Cann, R. F., Sinnema, C., Daly, A. J., Rodway, J., & Liou, Y. H. (2022). The power of school conditions: Individual, relational, and organizational influences on educator wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 775614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775614>
- CASEL. (z.d.). *What is the CASEL framework?* Beschikbaar via: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework>
- Castillo, E. G., Ijadi-Maghsoodi, R., Shadravan, S., Moore, E., Mensah, M. O., Docherty, M., ... & Wells, K. B. (2019). Community interventions to promote mental health and social equity. *Current Psychiatry Reports*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1017-0>
- Chafouleas, S. M., Koriakin, T. A., Roundfield, K. D., & Overstreet, S. (2019). Addressing childhood trauma in school settings: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(1), 40-53. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9256-5>
- Cohen, S. D. (2017). *Three principles to improve outcomes for children and families*. Science to policy and practice. Center on the Developing Child at Harvard University.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Daamen, W. (2017). *Partnerschap met ouders: Wat werkt*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/voortijdig-schoolverlaten-en-verzuim/partnerschap-met-ouders-wat-werkt#:~:text=Partnerschap%20met%20ouders%20is%20in,elkaars%20krachten%2C%20problemen%20en%20behoefte.>

- De Haan, A., & Dibi, S. (2022). *Het belang van de context en omgeving van de school*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd van www.onderwijskennis.nl/node/1885
- Deighton, J., Lereya, S. T., & Wolpert, M. (2021). Enduring mental health in childhood and adolescence: Learning from the Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(8), 1030-1039. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.11.012>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2012). *Promoting social support*. Illinois, US: Northern Illinois University.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education Research and Perspectives*, 41, 94-114.
- Deschesnes M., Martin C., & Hill, A.J. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: How to achieve broader implementation? *Health Promotion International*, 18(4), 387-96. <https://doi.org/10.1093/heapro/dag410>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DFES.
- Dokman, I., Oldeboom, B., & Visser-van Balen, H. (2022). *De roep van de groep: groepsdynamiek, welbevinden en leren*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd van www.onderwijskennis.nl/node/1910
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dopmeijer, J. M., Schutgens, C. A., Kappe, F. R., Gubbels, N., Visscher, T. L., Jongen, E. M., Bovens, R. H., De Jonge, J. M., Bos, A. E., & Wiers, R. W. (2022). The role of performance pressure, loneliness and sense of belonging in predicting burnout symptoms in students in higher education. *Plos One*, 17(12), e0267175. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267175>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eklund, K., & Dowdy, E. (2014). Screening for behavioral and emotional risk versus traditional school identification methods. *School Mental Health*, 6, 40-49. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9109-1>
- Eklund, K., Rossen, E., Koriakin, T., Chafouleas, S. M., & Resnick, C. (2018). A systematic review of trauma screening measures for children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 30-43. <https://doi.org/10.1037/spq0000244>
- El Hadioui, I. (2015). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep.
- Engineer, A., Gualano, R. J., Crocker, R. L., Smith, J. L., Maizes, V., Weil, A., & Sternberg, E. M. (2021). An integrative health framework for wellbeing in the built environment. *Building and Environment*, 205, 108253. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.108253>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Petrin, R. A., Robertson, D., Murray, R. A., Meece, J. L., & Brooks, D. S. (2010). Supporting early adolescent learning and social strengths: Promoting productive contexts for students at-risk for EBD during the transition to middle school. *Exceptionality*, 18(2), 94-106. <https://doi.org/10.1080/09362831003673192>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1668-1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W. & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Fisk, W. J., Paulson, J. A., Kolbe, L. J., & Barnett, C. L. (2016). Significance of the school physical environment: A commentary. *Journal of School Health*, 86(7), 483-487. <https://doi.org/10.1111/josh.12400>
- Freeman T. M., Anderman L. H., Jensen J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gelijke Kansen Alliantie. (z.d.). *Sport en cultuur*. Geraadpleegd van: <https://www.gelijke-kansen.nl/themas/sport-en-cultuur>
- Gelijke Kansen Alliantie. (2023). *School en omgeving*. Geraadpleegd van: <https://www.gelijke-kansen.nl/schoolenomgeving>
- Gezonde School. (z.d.). *NPO, welbevinden en interventies: Gezonde School helpt je op weg*. Geraadpleegd van: <https://www.gezondeschool.nl/nieuws/npo-interventies-welbevinden-advies>
- Glazzard, J. (2019). A whole-school approach to supporting children and young people's mental health. *Journal of Public Mental Health*, 18(4), 256-265. <https://doi.org/10.1108/JPMH-10-2018-0074>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Roudledge.
- Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education*, 48, 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Huddleston, T. (2007) *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, Citizenship Foundation. Beschikbaar via: <https://shorturl.at/djuY9>
- Hudson, K. G., Lawton, R., & Hugh-Jones, S. (2020). Factors affecting the implementation of a whole school mindfulness program: A qualitative study using the consolidated framework for implementation research. *BMC Health Services Research*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4942-z>
- Ingrado. (2022). *BPV-Handboek. Voor de begeleiding van MBO studenten met extra ondersteuningsbehoeften*. Beschikbaar via: <https://ecio.nl/publicaties/bpv-handboek-voor-de-begeleiding-van-mbo-studenten-met-een-extra-ondersteuningsbehoefte/>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jansen, M., Vennegoor, G., Vonk, L., van Assema, P., Molleman, G., Dieleman, J., Levels, M., Huijts, T., Eekhout, I., & van Empelen, P. (2023). *Onder welke condities doet Gezonde School ertoe? Eindrapport*. Maastricht University, Faculty of Health, Medicine and Life Sciences, CAPHRI - Care and Public Health Research Institute, Department of Health Services Research.
- Jaspers-van der Maten, M. L., Rommes, E. W., & Scholte, R. H. (2022). Early identification of social, emotional, and behavioral difficulties by school staff: A qualitative examination of Dutch primary school practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 654. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010654>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jimerson, S., Hart, S. & Renshaw, T. (2012). Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviors. In S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed.) (pp. 3-14). New York: Routledge.
- Johnson, C., Eva, A. L., Johnson, L., & Walker, B. (2011). Don't turn away: Empowering teachers to support students' mental health. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(1), 9-14. <https://doi.org/10.1080/00098655.2010.484441>
- Kappe, F.R. (2017). *Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen praktijkonderzoeken*. Lectorale rede, Hogeschool InHolland.
- Kelly, C. M., Jorm, A. F., & Wright, A. (2007). Improving mental health literacy as a strategy to facilitate early intervention for mental disorders. *Medical Journal of Australia*, 187(7), 26-30. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01332.x>
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: A systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925-949. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2248>
- Kleinjan, M., Bolier, L., Onrust, S., & Monshouwer, K. (2016). *Mentale weerbaarheid en mentaal welbevinden in de schoolsetting*. Utrecht: Trimbos-instituut. Beschikbaar via: <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af1439-mentale-weerbaarheid-en-mentaal-welbevinden-in-de-schoolsetting/>
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder druk. Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut, Stichting Alexander en Universiteit Utrecht. Beschikbaar via: <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af1785-geluk-onder-druk/>
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Lammers, J., & Kleinjan, M. (2022). Help de jeugd aan betere mentale gezondheid. *Kind & Adolescent Praktijk*, 21(1), 20-22. <https://doi.org/10.1007/s12454-022-0683-y>
- Lauermaann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>

- Lavecchia, A., Liu, H., & Oreopoulos, P. (2015). *Behavioral economics of education: Progress and possibilities* (No. 8853). Institute for the Study of Labor.
- Leman, P., Bremner, A., Parke, R., & Gauvain, M. (2019). *Developmental Psychology*. McGraw-Hill. Education.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164. <https://doi.org/10.1111/camh.12006>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 1-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Looman, B. L. J., De Jager, M., Tuk, B., Onrust, S. A., Lammers, J., Spijkerman, M., & Buijs, G. (2014). *Sociaal-emotionele ontwikkeling in het primair onderwijs. Een doorlopende integrale aanpak?* Utrecht: Pharos & Trimbos-instituut.
- Lusse, M., Notten, T., & Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, part A: Strengths and limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201-226.
- Lusse, M. E. A., & Kassenberg, A. (2022). *Omgaan met armoede op scholen: handreiking voor po en vo* (Ed. 2022). Hogeschool Rotterdam en Hanze Hogeschool Groningen.
- Ma, K. K. Y., Anderson, J. K., & Burn, A. M. (2023). School-based interventions to improve mental health literacy and reduce mental health stigma: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 230-240. <https://doi.org/10.1111/camh.12543>
- Marzano, R.M. (2014). *Wat werkt op school?* Bazalt Educatieve uitgaven.
- McGorry, P. D., & Mei, C. (2018). Early intervention in youth mental health: Progress and future directions. *Evidence-Based Mental Health*, 21(4), 182-184. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300060>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51, 528-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Meije, D. (2021). *Handreiking Signaleren voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M., & Reitz, E. (2020). Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 605-631. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y>
- Michaelowa, K. (z.d.). Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA).
- Moore, A., Stapley, E., Hayes, D., Town, R., & Deighton, J. (2022). Barriers and facilitators to sustaining school-based mental health and wellbeing interventions: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3587. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063587>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Ervaringskennis en jeugdparticipatie*. Geraadpleegd van: <https://www.nji.nl/ervaringskennis/jeugdparticipatie-vormgeven>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2017). *Partnerschap met ouders: wat werkt?* Beschikbaar via: <https://www.nji.nl/voortijdig-schoolverlaten-en-verzuim/partnerschap-met-ouders-wat-werkt>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *MBO student centraal. Samenwerken voor een succesvolle en kansrijke toekomst*. Beschikbaar via: <https://www.nji.nl/publicaties/mbo-student-centraal>
- Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie (z.d.). *DSM-5. Vraag en Antwoord DSM-5*. Geraadpleegd van: <https://www.nvvp.net/website/onderwerpen/detail/dsm-5>
- Onderwijskennis. (2021). *Welbevinden en Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Beschikbaar via: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/welbevinden-en-sociaal-emotionele-ontwikkeling>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- O'Neill, D. J. & Oates, A. D. (2001). The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance and teacher turnover rate in central Texas middle schools. *The Educational Facility Planner*, 36(3), 14-22.
- O'Toole, C., & Darlington, E. (2021). *Mental health promotion in school: State of the art*. Haderslev: Schools for Health in Europe.
- Ouders en onderwijs. (z.d.). *Privacy en leerlinggegevens*. Geraadpleegd van: <https://oudersenonderwijs.nl/kennisbank/privacy-en-leerlinggegevens/leerlinggegevens/inzage-leerlingdossier-en-andere-rechten/>
- Paalman-Dijkenga, I., Deen, C., & Van Den Essenburg, M. (2022). *Sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd van www.onderwijskennis.nl/node/2500
- Panteia & ITS. (2016). *Monitor ouderbetrokkenheid in po, vo, MBO 2014*. Beschikbaar via: https://www.eerstekamer.nl/overig/20141217/monitor_ouderbetrokkenheid_po_vo/document
- Paulussen T, Buijs G, Zoonen R van, et al. (2017). *Voorstudie effectonderzoek naar Gezonde School in Nederland*. Leiden: TNO.
- Pearce, N., Monks, H., Alderman, N., Hearn, L., Burns, S., Runions, K., Francis, J., & Cross, D. (2022). 'It's all about context': Building school capacity to implement a whole-school approach to bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00138-6>
- Pharos. (2023a). *Werken aan welbevinden op school bij kinderen en*

jongeren uit kwetsbare gezinnen: tips en handvatten. Geraadpleegd van: <https://www.pharos.nl/infosheets/welbevinden-op-school-kinderen-jongeren-kwetsbare-gezinnen/>

Pharos. (2023b). Laaggeletterdheid en beperkte gezondheidsvaardigheden. Geraadpleegd van: <https://www.pharos.nl/factsheets/laaggeletterdheid-en-beperkte-gezondheidsvaardigheden/>

Quinlan, D. M., & Hone, L. C. (2020). *The educators' guide to whole-school wellbeing: A practical guide to getting started, best-practice process and effective implementation* (1st ed.). Routledge.

Ratnayake, P., & Hyde, C. (2019). Mental health literacy, help-seeking behaviour and wellbeing in young people: Implications for practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(1), 16-21. <https://doi.org/10.1017/edp.2019.1>

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>

RIVM (2018). *De effectiviteit van Gezonde School-activiteiten. Wat is het verband tussen Gezonde School-activiteiten, een gezonde leefstijl en schoolprestaties?* Bilthoven: RIVM.

Runions, K.C., Pearce, N., & Cross, D. (2021). *How can schools support whole-school wellbeing?* A review of the research. Report prepared for the Association of Independent Schools of New South Wales.

Ryan, R. M. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), 848.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities. Beschikbaar via: <https://eric.ed.gov/?id=ED470979>

Schoemaker, M., Kleinjan, M., Van der Borg, W., Busch, M., Muntinga, M., Nuijen, J., & Dedding, C. (2019). *Mentale gezondheid van jongeren: Enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC. Beschikbaar via: <https://www.rivm.nl/documenten/factsheet-mentale-gezondheid-van-jongeren-enkele-cijfers-en-ervaringen>

Severin (2016). *Ouderbetrokkenheid in mbo is maatwerk*. Beschikbaar via: <http://www.severin.cc/>

Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S., & Whittaker, V. (2007). *Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities)*. Londen: National Institute of Clinical Excellence.

Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>

SLO. (2019). *Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Beschikbaar via: <https://www.slo.nl/thema/meer/gezonde-leefstijl/doelgroepen-thema/sociaal-emotionele>

St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., & Perry, M. (2010). *Promoting health in schools: From evidence to action*. Montreal: International Union for Health Promotion and Education.

Stevens, G., Rombouts, M., Maes, M., Zondervan, A., Van Dorsselaer, S., Schouten, F., & Scheffers-van Schayk, T. (2023). *Jong na corona: Welzijn van jongeren tussen 2017 en 2022 en inzet van NP Onderwijsmiddelen door scholen*. Universiteit Utrecht & Trimbos-instituut. Beschikbaar via: <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af2105-jong-na-corona/>

Stevens, G., Weinberg, S., Visser, K., Jonker, M. & Finkenauer, C. (2021). *Het welzijn van mbo-studenten in tijden van corona*. Universiteit Utrecht. Beschikbaar via: <https://www.uu.nl/sites/default/files/Factsheet-Welzijn-MBO-Studenten-corona.pdf>

Stewart, D., & Wang, D. (2012). Building resilience through school-based health promotion: A systematic review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(4), 207-218. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.770319>

Stichting School en Veiligheid. (z.d.-a). *Onze visie op sociale veiligheid. Vormgeven aan sociale veiligheid*. Geraadpleegd van: <https://www.schoolenveiligheid.nl/thema/visie-sociale-veiligheid/#vormgeven-aan-sociale-veiligheid>

Stichting School en Veiligheid. (z.d.-b). *Onze visie op sociale veiligheid. Wat is sociale veiligheid?* Geraadpleegd van: <https://www.schoolenveiligheid.nl/thema/visie-sociale-veiligheid/#wat-is-sociale-veiligheid>

Stolk, J. D., Jacobs, J., Girard, C., & Pudvan, L. (2018). *Learners' needs satisfaction, classroom climate, and situational motivations: Evaluating self-determination theory in an engineering context*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658880>

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2018). Victim prevalence in bullying and its association with teacher-student and student-student relationships and class moral disengagement: A class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 33(3), 320-335. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Trimbos-instituut. (z.d.-a). Begrippenlijst: mentaal welbevinden. Geraadpleegd van: <https://www.trimbos.nl/begrippenlijst/mentaal-welbevinden/>

Trimbos-instituut. (z.d.-b). Begrippenlijst: psychische klachten. Geraadpleegd van: <https://www.trimbos.nl/begrippenlijst/psychische-klachten/>

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>

U.S. Environmental Protection Agency. (2019). *Healthy school environments*. Geraadpleegd van: <https://www.epa.gov/schools>

Van Dale, D., Shields-Zeeman, L., Schokker, D., Smit, F., Storm, I., & Van Bon-Martens, M. (2022). *Effectieve interventies en beleid mentale gezondheid en preventie: Een overzicht van kansen en mogelijkheden per levensfase & economische baten*. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. Beschikbaar via: [Effectieve interventies en beleid mentale gezondheid en preventie - Trimbos-instituut](#)

Vanneste, Y. (2015). *Reported sick from school, a study into addressing medical absenteeism among students* [proefschrift]. Maastricht: Universiteit Maastricht.

Van Bon-Martens, M., Kleinjan, M., Hipple Walters, B., Shields-Zeeman, L., van den Brink, C. (2022). *Delphistudie Definitie Mentale Gezondheid. Resultaten van een consensusprocedure met verschillende perspectieven*. Utrecht: Trimbos-instituut.

Van Overveld, K. (2017). SEL. *Sociaal-emotioneel leren als basis*. Pica.

Van Overveld, K. (2019). SEL. *Sociaal-emotioneel leren als basis*. Pica.

Van Zundert, R. (2017). Heleschoolbenadering positieve psychologie. *Tijdschrift Positieve Psychologie*, 1, 72-80.

Vennegoor, G., Vonk, L., van Assema, P. et al. (2020). Onderzoeksopzet evaluatie Gezonde School: onder welke condities doet het er toe?. *TSG Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen* 98 (Suppl 2), 25-33. <https://doi.org/10.1007/s12508-020-00276-6>

Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P., & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*. Bohn Stafleu van Loghum.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OCED. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *PloS one*, 16(4), Article e0250070. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools*. London: National Children's Bureau.

Weare, K., & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education*, 12(3-4), 118-122. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030104>

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>

Wignall, A., Kelly, C., & Grace, P. (2022). How are whole-school mental health programmes evaluated? A systematic literature review. *Pastoral Care in Education*, 40(2), 217-237. <https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1918228>

World Health Organization. (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being: An important responsibility of a health-promoting and child friendly school*. Genève: WHO.



Colofon

Ontwikkeld door Welbevinden op School

Ontwerp

Canon Nederland N.V.

Financiering

Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport

Dit is een uitgave van het Trimbos-instituut en Pharos. De uitgave is gratis te downloaden via www.welbevindenopschool.nl.

Artikelnummer **AF1488**

© 2023

Pharos



Trimbos-instituut

