

Werkzame elementen in interventies gericht op het versterken van veerkracht in het voortgezet onderwijs

Eindrapportage





Werkzame elementen in interventies gericht op het versterken van veerkracht in het voortgezet onderwijs

Eindrapportage

Colofon

Opdrachtgever en financier
Augeo Foundation

Auteurs
Vincent van der Rijst,
Aniek de Lange,
Marloes Kleinjan,
Maartje van den Essenburg

Met dank aan
Ellen Braakhkke

Vormgeving
The Creative Hub | Canon

Omslagbeeld
Gettyimages.nl
Personen afgebeeld op de omslag van deze uitgave zijn modellen en hebben geen relatie tot het onderwerp van deze uitgave of ieder onderwerp binnen het onderzoeksdomein van het Trimbos-instituut.

Trimbos-instituut
Da Costakade 45
Postbus 725
3500 AS Utrecht
030 – 297 11 00
www.trimbos.nl

© 2023, Trimbos-instituut, Utrecht
Tekst uit deze publicatie mag worden overgenomen op voorwaarde van bronvermelding.

Deze uitgave mag worden verveelvoudigd voor eigen of intern gebruik.
Deze uitgave is te downloaden via www.trimbos.nl/webwinkel met artikelnummer **TRI-32-007**.



1	Inleiding	6
1.1	Aanbod versnipperd en niet altijd zicht op kwaliteit	6
1.2	Gebrek aan kennis over wat nu echt werkt	7
1.3	Werkzame elementen	7
1.4	Onderzoeksvragen & methoden	7
1.5	Leeswijzer	8
1.6	Vertaling naar een keuzehulp	8
2	Wat is veerkracht?	9
2.1	Definitie(s) van veerkracht	9
2.2	Uitgangspunten van veerkracht	10
2.3	Samenvatting	12
3	Wat zijn de belangrijkste bouwstenen van het concept veerkracht?	13
3.1	Schoolinterventies	13
3.2	Resilience Portfolio Model	13
3.3	Bouwstenen van veerkracht	16
3.4	Samenvatting	18
4	Onderzoeksmethode	19
4.1	Zoekstrategie	19
4.2	Selectie en beoordeling van artikelen	19
4.3	Analyse literatuur	20
4.4	Samenvatting	20
5	Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?	21
5.1	Knelpunten uit de literatuur	21
5.2	Analyseren van elementen	23
5.3	(Mogelijk) werkzame elementen	25
6	Conclusie	36
6.1	Wat is veerkracht?	36
6.2	Wat zijn de belangrijkste bouwstenen van het concept veerkracht?	36
6.3	Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?	36
6.4	Aanbevelingen	38
6.5	Slotbeschouwing	39



Literatuur	40
Bijlage 1: Zoektermen literatuursearch	47
Bijlage 2: Definities van oefenelementen uit Praticewise	49
Bijlage 3: Keuzehulp voor interventies die inzetten op veerkracht	51

1 Inleiding



De laatste tijd is er steeds meer aandacht voor het welbevinden van jongeren, mede door de negatieve gevolgen van de coronapandemie (NJI, 2022a). Investeren in een goede mentale gezondheid kan bijdragen aan het ervaren van een goede kwaliteit van leven, het gevoel van verbondenheid met anderen en school, maar ook aan het mee kunnen doen in de samenleving en minder zorgkosten (o.a. Huebner & Gilman, 2006; Santine et al., 2021; Shields-Zeeman et al., 2021). Een belangrijk onderdeel van een goede mentale gezondheid is het ervaren en ontwikkelen van veerkracht, een term die gebruikt wordt in situaties waarin individuen zich positief kunnen aanpassen aan tegenspoed. School is – naast thuis – dé plek is waar kinderen en jongeren dagelijks naartoe gaan en zich kunnen ontwikkelen, ook op sociaal-emotioneel gebied. Het is daarom belangrijk dat preventieve initiatieven voor het bevorderen van (aspecten van) mentale gezondheid zoals veerkracht vanuit, of in ieder geval samen met de school worden georganiseerd. Om als school een goede keuze te maken voor passende preventie, is het nodig om zicht te hebben op het beschikbare aanbod en de effectiviteit hiervan.

1.1 Aanbod versnipperd en niet altijd zicht op kwaliteit

Er is in Nederland een aanbod beschikbaar van verschillende interventies gericht op het versterken van het welbevinden van jongeren. Het aanbod van interventies is echter versnipperd en er is niet altijd goed zicht op de kwaliteit en werkzaamheid (Kleinjan & Lammers, 2022). Databanken voor effectieve interventies kunnen helpen om het kwaliteitsniveau van interventies in te schatten, maar bieden weinig handvatten voor het maken van keuzes tussen interventies.

Alleen al in de Databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut (Nji, 2022b) staan 334 verschillende programma's gericht op 59 verschillende thema's. Daarnaast zijn er veel interventies die niet in de verschillende databanken opgenomen zijn, maar wel in de praktijk gebruikt worden, terwijl er geen goed zicht is op de kwaliteit.

Opvallend is dat veerkracht niet één van de 59 thema's is waar het NJi de effectieve jeugdinterventies op indeelt. Wel worden thema's onderscheiden waar veerkracht sterk aan verwant is, zoals positieve ontwikkeling, emotionele problemen, depressie, pesten, weerbaarheid, psychische problemen en gedragsproblemen. Interventies gericht op deze thema's zullen daarom ook elementen bevatten die gericht zijn op het versterken van veerkracht. Scholen zien echter vaak door de bomen het bos niet meer en het is voor hen moeilijk om effectieve en bij hen passende interventies te kiezen binnen het brede spectrum van welbevinden (Kleinjan & Lammers, 2022).

1.2 Gebrek aan kennis over wat nu echt werkt

Van veel bestaande interventies gericht op het vergroten van welbevinden, waar veerkracht aan verwant is, is de effectiviteit niet bekend. Door het ontbreken van financiële middelen voor langdurig effectonderzoek hebben interventie-eigenaren soms grote moeite om van de status 'theoretisch goed onderbouwd' naar de status 'bewezen effectief' te komen¹. Van de 334 programma's in de databank van het NJi hebben er 159 de status 'goed onderbouwd' en zijn er zeven die volgens 'sterke aanwijzingen effectief' zijn. Het resultaat is een databank met een uitgebreid aanbod aan interventies waarvan bij slechts een klein deel bekend is wat de effecten ervan zijn. Daarnaast ontbreekt op dit moment betrouwbare kennis over generieke werkzame elementen (interventie-overstijgend) die bijdragen aan veerkracht en welbevinden (Kleinjan & Lammers, 2022).

1.3 Werkzame elementen

Zoals bovenstaande paragrafen laten zien is momenteel onvoldoende bekend over wat werkt bij het versterken van veerkracht en hoe het huidige aanbod aan interventies optimaal kan worden ingezet. Hiervoor is meer kennis nodig over de werkzame elementen binnen interventies die bijdragen aan veerkracht, en hoe deze vervolgens het beste ingezet kunnen worden. In opdracht van Augéo Foundation voerde het Trimbos-instituut een verkenning uit naar onderliggende werkzame elementen binnen interventies gericht op het versterken van veerkracht, met een focus op interventies die worden ingezet in het voortgezet onderwijs (VO).

1.4 Onderzoeksvragen & methoden

De onderzoeksvragen van deze verkenning waren:

- 1 Wat zijn de belangrijkste bouwstenen van het concept veerkracht?
- 2 Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?
 - a Welke vaardigheden worden daarbij getraind?
 - b Welke werkvormen worden daarbij gebruikt?
 - c Welke aanpakken en strategieën zijn effectief?

De eerste onderzoeksvraag is beantwoord door middel van screening van kerndocumenten (zie literatuurlijst). De tweede onderzoeksvraag is beantwoord middels een literatuur-onderzoek.

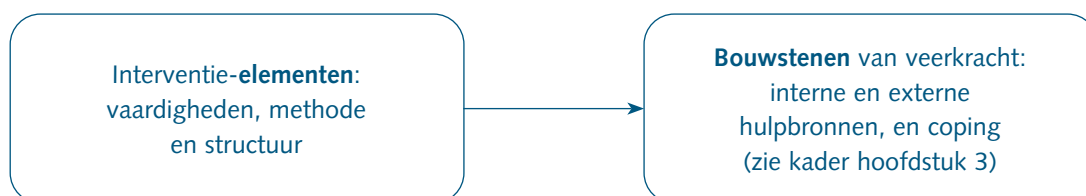
1 De erkenningscommissie kan een interventie erkennen op vier niveaus (Nji, 2022b):

- Goed onderbouwd
- Effectief volgens:
 - Eerste aanwijzingen voor effectiviteit
 - Goede aanwijzingen voor effectiviteit
 - Sterke aanwijzingen voor effectiviteit

1.5 Leeswijzer

Het volgende hoofdstuk gaat in op de definitie van veerkracht. Vervolgens beschrijft hoofdstuk 3 de bouwstenen van veerkracht (zie onderzoeksvraag 1). **Bouwstenen** worden in deze verkenning gedefinieerd als *'inhoudelijke factoren die gezamenlijk onderdeel zijn van het concept veerkracht'* (zoals zelfregulatie, sociale steun en coping) (zie Figuur 1).

Figuur 1 Weergave van bouwstenen en elementen



Hoofdstuk 4 beschrijft de onderzoeksmethode van de tweede onderzoeksvraag. Daarna gaat hoofdstuk 5 in op de vraag hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht (zie onderzoeksvraag 2). In dit hoofdstuk worden **elementen** beschreven (zie Figuur 1). In deze verkenning gebruiken we de volgende definitie van elementen: *'onderdelen van een interventie'*. Hieronder vallen o.a. specifieke *vaardigheden*, oftewel wat leerlingen leren (bijvoorbeeld emotieregulatie en probleemoplossende vaardigheden). Interventie-elementen betreffen ook de *technieken en methoden* hoe informatie wordt overgebracht door de trainers (bijvoorbeeld psycho-educatie of modeling). Elementen kunnen ook te maken hebben met de *structuur*, oftewel hoe de interventie is opgezet. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het aantal sessies en het al dan niet betrekken van ouders bij de interventie.

Een ingewikkeldheid is de samenhang en overlap tussen begrippen. In Figuur 1 zijn de begrippen los van elkaar weergegeven. Echter, bouwstenen en inhoudelijke vaardigheden kunnen hetzelfde zijn. Zo is 'coping' een bouwsteen van veerkracht en is het ook een vaardigheid die getraind kan worden (oftewel een element in een interventie). Na de resultaten van het literatuuronderzoek, besluit dit rapport met een conclusie van de verkenning (zie hoofdstuk 6).

1.6 Vertaling naar een keuzehulp

Met behulp van de opbrengsten uit de verkenning is een vertaalslag gemaakt naar een keuzehulp waarin de werkzame elementen van veerkracht zijn opgenomen (zie Bijlage 3). De keuzehulp laat zien via welke interventie-elementen je veerkracht (mogelijk) kunt versterken. Als je deze elementen naast een interventie legt, kan dit scholen helpen bij het kiezen van een interventie.

2 Wat is veerkracht?



Een gezamenlijke definitie en afbakening van veerkracht als concept is van belang om tot een goede identificering van elementen binnen (nationale en internationale) interventies te komen die zich richten op het versterken van veerkracht². Dit hoofdstuk gaat in op de definiëring en uitgangspunten van veerkracht. In het volgende hoofdstuk komen de bouwstenen van veerkracht aan bod.

2.1 Definitie(s) van veerkracht

Uit de analyse van kerndocumenten blijkt dat er veel verschillende definities van veerkracht gehanteerd worden. Skala en Bruckner (2014) zetten een aantal definities op een rij (zie Figuur 2): variërend van een 'vermogen om te herstellen', een 'dynamisch proces', een 'bepaalde stemming' tot een 'motivatie', et cetera. Verschillende studies wijzen op het gebrek aan eenduidigheid in de definiëring van het begrip veerkracht, aldus Chmitorz et al. (2018).

Het gebrek aan een eenduidige definitie maakt het ingewikkeld om veerkracht te operationaliseren. Studies meten veerkracht op verschillende manieren en zijn daardoor lastig met elkaar te vergelijken. Daarnaast meten veel bestaande veerkracht-schalen veerkracht als een stabiel persoonlijkheidskenmerk of de aanwezigheid van factoren die verband houden met veerkracht (zoals sociale steun of zelf-effectiviteit). Er is geen 'gouden standaard' voor het meten van veerkracht en geen vastgestelde uitkomstmaat die veerkracht het beste weergeeft (Chmitorz et al., 2018).

Figuur 2 Definities van veerkracht

Webster's New Encyclopedic dictionary [93]	1. The ability of a body to rebound, recoil, or resume its original size and shape after being compressed, bent, or stretched: Elasticity: the resilience of rubber, the resilience of arteries 2. The ability to recover from or adjust to misfortune or change
McCubbin and McCubbin (1996) [94]	The positive behavioral patterns and functional competencies individuals and the family demonstrate under stressful or adverse circumstances, which determine the family's ability to recover by maintaining its integrity as a unit while insuring, and where necessary restoring, the wellbeing of family members and the family as a whole
Emmy Werner (2007) [36]	The absence of learning or behavior problems and the successful managing of development tasks during childhood and adolescence
Luthar and Cicchetti (2000) [19]	A dynamic process, which is characterized as a positive adaptation in spite of inauspicious psychosocial starting conditions
Corinna Wustmann (2009) [35]	The psychological resistance of children facing biological, psychological and psychosocial risks of development. Children can only be called resilient, when they develop amazingly positive abilities despite massive impairments, compared to children who experienced the same events, but show psychological derogations
Vsetecka (2012) [95]	Resilience describes a certain mood and a resistance of the individual that allows him or her to overcome obstacles
Garmezy (1991) [17], Fonagy et al. (1994) [96]	Resilience is not as a stable, inherent invulnerability, but rather as an ability, to recover from negative life events and generate a positive development despite difficult circumstances of one's life
Schumacher et al. (2005) [97]	A relative resistance against pathological circumstances and events, which can change depending on time and situations
Welter-Enderlin (2006) [98]	Resilience is a motivation of people that helps them develop a behavior, in order to manage critical situations successfully
Liebenberg and Ungar (2008) [59]	Resilience is indicative of personal characteristics together with access to social resources and engagement in interactive processes that predict positive growth and development despite exposure to significant amounts of risk

Noot. Aangepast overgenomen van Skala & Bruckner, 2014.

- 2 Om tot een gezamenlijke definitie en afbakening te komen, is (in afstemming met Augeo) een aantal kerndocumenten doorgenomen (zie literatuurlijst). Artikelen die vanuit de kerndocumenten relevant werden bevonden, zijn ook doorgenomen (sneeuwbalmethode).

2.2 Uitgangspunten van veerkracht

Over het algemeen wordt de term veerkracht gebruikt in situaties waarin individuen zich positief kunnen aanpassen aan tegenspoed (Fisher et al., 2018). In de beginjaren van onderzoek naar veerkracht (eind jaren zeventig van de vorige eeuw) werd veerkracht opgevat als een persoonlijke eigenschap, die de ene persoon wel heeft en de andere niet (Masten, 2014). Een benadering die gericht is op *eigenschappen*, gaat er vanuit dat veerkracht vooral wordt bepaald door het persoonlijkheidstype. Oftewel, dat de aanpassing als reactie op stress of tegenspoed van individuen met de 'eigenschap' veerkracht in hun persoonlijkheidstype beter is dan van individuen die deze eigenschap niet hebben (Chmitorz et al., 2018). Vanuit dat gedachtegoed zou het hebben van veerkracht als eigenschap mensen onkwetsbaar maken voor tegenslagen in het leven. Denk bijvoorbeeld aan kinderen die onder stressvolle omstandigheden opgroeien, maar er geen last van (lijken te) hebben in hun volwassenheid (IJntema, 2021). Deze opvatting wordt door later onderzoek niet ondersteund (Masten, 2014). Dit heeft ertoe geleid dat de benadering van het concept veerkracht de laatste jaren steeds meer veranderd is van *eigenschapsgericht* naar *uitkomst- of procesgericht* (Chmitorz et al., 2018).

2.2.1 Veerkracht als uitkomst

De uitkomstgerichte benadering van veerkracht gaat er vanuit dat de (mentale of fysieke) gezondheid van een individu hetzelfde blijft of herwonnen wordt, ondanks blootstelling aan stress of tegenslag. Hierbij is veerkracht de positieve uitkomst van een adaptatieproces aan een stressor (zie Figuur 3). Daarmee staat veerkracht gelijk aan adaptatie (IJntema, 2021). Veerkracht van een individu kan vanuit deze benadering alleen worden bepaald als een individu is blootgesteld aan tegenslag.

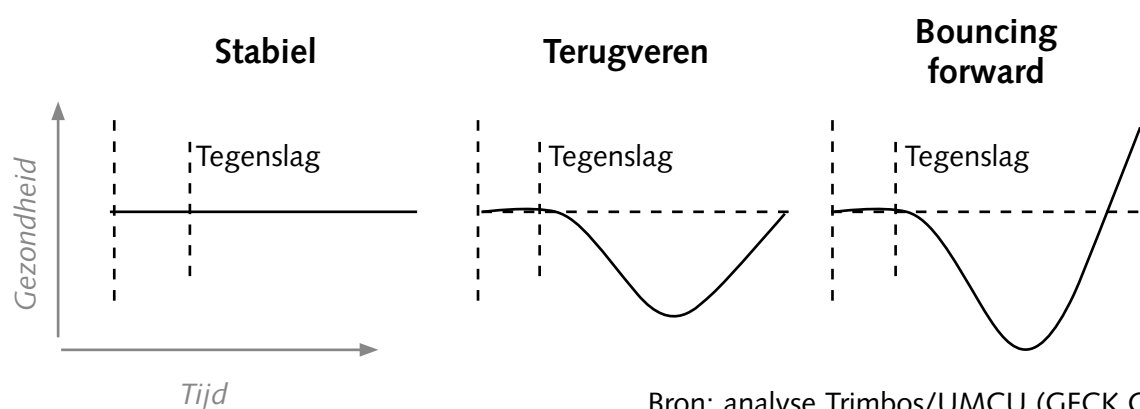
Figuur 3 Veerkracht als uitkomst van een adaptatieproces



Noot. Overgenomen uit IJntema, 2021.

Er zijn verschillende vormen van adaptatie (Ayed et al., 2019; IJntema, 2020) (zie ook Figuur 4). Denk bijvoorbeeld aan stabiliteit, waarbij een individu relatief stabiel en gezond blijft ondanks blootstelling aan tegenslag (Bonanno, 2004). Een andere vorm is herstel, waarbij een individu negatief wordt beïnvloed door een tegenslag maar in staat is om (snel) terug te veren naar hetzelfde niveau van gezondheid als vóór de tegenslag (Zautra et al., 2010). Een derde vorm van adaptatie is groei, wat inhoudt dat een individu beter functioneert dan vóór de tegenslag. Er is echter ook kritiek op deze uitkomstbenadering van veerkracht, omdat inzicht in het *proces* nodig is om te bepalen welke vorm van adaptatie de uitkomst is (IJntema, 2021).

Figuur 4 Theoretische modellen van veerkracht. Veerkracht in gezondheid kan zich uiten in stabiele gezondheid bij tegenslag, het terugveren van gezondheid na tegenslag, of het verbeteren van gezondheid na tegenslag.

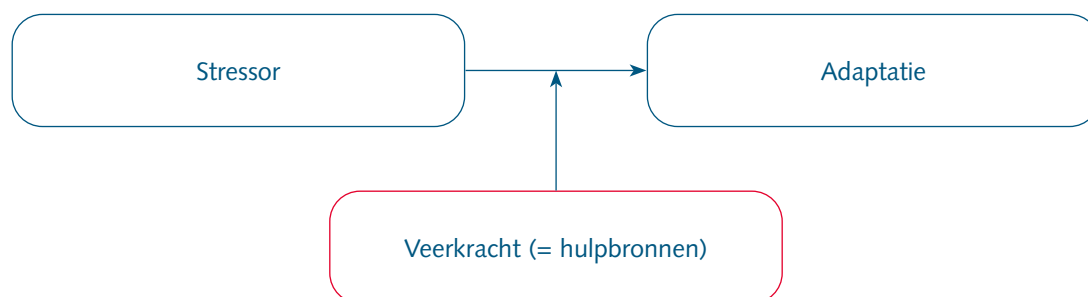


Bron: analyse Trimbos/UMCU (GECK OP U)

2.2.2 Veerkracht als hulpbron(nen)

Een andere benadering is dat veerkracht bestaat uit één of meerdere hulpbronnen die individuen tot hun beschikking hebben (zie Figuur 5) (IJntema, 2020). Dit kunnen persoonlijke hulpbronnen zijn (zoals motivatie, hoop of humor), maar ook hulpbronnen uit de omgeving (zoals sociale steun of contact met vrienden en familie). Dergelijke hulpbronnen worden ook beschermende, bevorderende of adaptieve factoren genoemd (IJntema, 2021). Bij deze benadering is het onduidelijk om welke (combinatie van) hulpbronnen het precies gaat (IJntema, 2019). Verder dragen hulpbronnen niet alleen in het geval van tegenslag bij aan welbevinden, maar doen dat in het algemeen (Fisher et al., 2019). Het is dus niet duidelijk waarom ze ‘veerkracht’ worden genoemd (IJntema, 2021).

Figuur 5 Veerkracht als (combinatie van) hulpbron(nen)



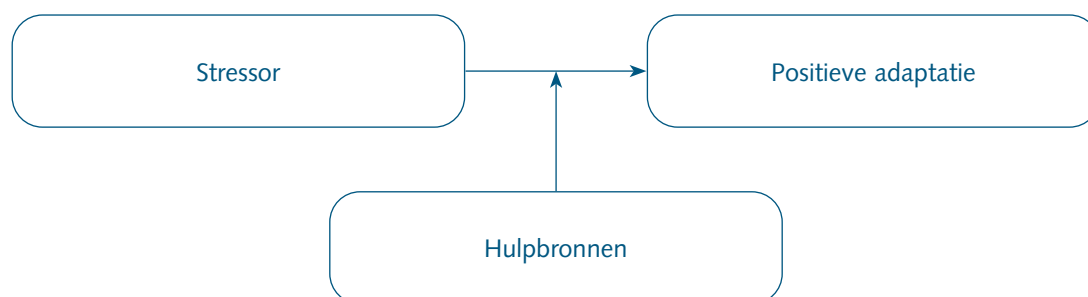
Noot. Overgenomen uit (IJntema, 2021)

2.2.3 Veerkracht als dynamisch proces

Ten slotte wordt veerkracht steeds meer beschouwd als een dynamisch proces, waarbij individuen zich aanpassen aan een tegenslag (*procesgerichte* benadering; zie Figuur 6) (IJntema, 2021). De procesgerichte benadering is een samenvoeging van de vorige twee benaderingen. Veerkracht is een dynamisch proces, omdat het afhangt van de wisselwerking tussen stressoren, risico's en beschermende factoren van een individu op een bepaald moment (Grych et al., 2015). Dit model

verklaart alleen niet wat de precieze reden of het onderliggende proces is van *hoe* individuen tot *verschillende* uitkomsten komen na blootstelling aan tegenslag (Intema, 2020). Dus *waarom* de ene persoon wel terugveert na tegenslag en de andere niet.

Figuur 6 Veerkracht als proces



Noot. Overgenomen uit (Intema, 2020)

2.2.4 Veerkracht als transactioneel proces tussen individu en omgeving

Er is groeiende consensus dat veerkracht het best gedefinieerd kan worden als een *systeemconcept*, verwijzend naar succesvolle aanpassing van een complex, dynamisch systeem als reactie op tegenslag, waarbij gebruik wordt gemaakt van de eigen capaciteiten via allerlei verschillende processen (Masten et al., 2020). Veerkracht wordt bepaald door talloze factoren binnen een individu en het maatschappelijke niveau, die continu op elkaar inwerken, waardoor veerkracht zelf een dynamisch proces wordt, aldus Skala en Bruckner (2014). Veerkracht wordt beïnvloed door veel op elkaar inwerkende factoren, zoals gezondheidsstatus, gebruikte coping-strategieën en toegankelijkheid van ondersteuning (Liu et al., 2020).

In plaats van alleen te focussen op risico's en kwetsbaarheden op individueel niveau, zou er ook aandacht moeten zijn voor sociaal-structurele determinanten, zoals toegang tot en beschikbaarheid van *resources* die veerkracht bevorderen, aldus Liu et al. (2020). Denk bijvoorbeeld aan individuele factoren (zoals coping, optimisme, zelfvertrouwen), positieve familierelaties en gemeenschapsfactoren (zoals betrokkenheid bij school, kerk- of steungroepen) (Gartland et al., 2019).

2.3 Samenvatting

Veerkracht is over de jaren heen op verschillende manieren gedefinieerd. Het gebrek aan een eenduidige definitie maakt het ingewikkeld om veerkracht te operationaliseren. Studies die veerkracht op verschillende manieren meten zijn daardoor lastig met elkaar te vergelijken. Er is geen 'gouden standaard' voor het meten van veerkracht en er is geen vastgestelde uitkomstmaat die veerkracht het beste weergeeft. Er is een groeiende consensus dat veerkracht een proces binnen een complex en dynamisch systeem is waar talloze factoren binnen en buiten het individu bij betrokken zijn. Deze complexiteit maakt een eenduidige definiëring en meetbaarheid van veerkracht er niet makkelijker op. Het kan hierbij helpen om beter zicht te krijgen op de onderliggende factoren van het concept veerkracht. Het volgende hoofdstuk gaat verder in op deze factoren, oftewel de bouwstenen van veerkracht.

3 Wat zijn de belangrijkste bouwstenen van het concept veerkracht?



Om te bepalen hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van veerkracht in de school-context, is inzicht nodig in de werkzame elementen van interventies. Uit het vorige hoofdstuk blijkt echter dat veerkracht een complex en dynamisch concept is, dat in onderzoek niet eenduidig gemeten wordt. De literatuur biedt, ondanks dit gebrek aan eenduidigheid, wel aanknopingspunten om te achterhalen uit welke bouwstenen veerkracht bestaat. Oftewel, welke inhoudelijke factoren gezamenlijk onderdeel zijn van het concept veerkracht. Inzicht in de bouwstenen van veerkracht kan helpend zijn om uiteindelijk te kunnen bepalen welke elementen binnen interventies effectief kunnen zijn bij het versterken van veerkracht. Dit hoofdstuk geeft daarom een overzicht van de bouwstenen van veerkracht.

3.1 Schoolinterventies

Aan de hand van verschillende kerndocumenten is geanalyseerd uit welke bouwstenen veerkracht bestaat, met een focus op bouwstenen van veerkracht die via schoolinterventies bevorderd kunnen worden. Dat betekent dat factoren die niet direct binnen de school beïnvloed kunnen worden in deze verkenning buiten beschouwing blijven. Dit neemt niet weg dat factoren op macroniveau invloed hebben op de veerkrachtigheid van individuen. In deze verkenning ligt de focus echter op de invloedssfeer van schoolinterventies.

3.2 Resilience Portfolio Model

De analyse van kerndocumenten leidde tot een uitgebreid overzicht van bouwstenen die onderdeel zijn van veerkracht. Hierin kwamen geregeld dezelfde begrippen naar voren (denk aan zelfregulatie, zelf-effectiviteit en coping), al dan niet met nuanceverschillen in terminologie (bijv. *self-esteem* en *positive views of self*). Bouwstenen bevatten onder andere kenmerken van individuen die gezond functioneren bevorderen. En ook bronnen van steun buiten de persoon. Eén van de modellen die in de kerndocumenten naar voren kwam, is het *Resilience Portfolio Model* (Grych et al., 2015). Dit model sluit aan bij recente opvattingen van veerkracht, zoals de benadering van veerkracht als een dynamisch proces, dat plaatsvindt tussen individu en omgeving (zie hoofdstuk 2). Ook wordt binnen het model onderscheid gemaakt tussen zowel interne als externe hulpbronnen. Daarom is dit model gebruikt als uitgangspunt voor de ordening van bouwstenen die naar voren kwamen in het literatuuronderzoek.

3.2.1 Veerkracht-portfolio

Het Resilience Portfolio Model is gebaseerd op theorie en onderzoek naar veerkracht, positieve psychologie, post-traumatische groei en coping (Grych et al., 2015). Overeenkomend met het sociaal-ecologische model van Bronfenbrenner (1977) bevat het model beschermende factoren op individueel-, familie-, vrienden- en gemeenschaps-niveau. Evenals processen die veerkracht bevorderen. In het Resilience Portfolio Model wordt onderscheid gemaakt tussen interne hulpbronnen (*assets*) en externe hulpbronnen (*resources*) (zie Figuur 7). Interne hulpbronnen zijn persoonlijke eigenschappen en vaardigheden die bijdragen aan gezond functioneren. Externe hulpbronnen bestaan uit bronnen van steun buiten een individu. Denk bijvoorbeeld aan mensen die emotionele en/of financiële steun bieden, een positief schoolklimaat en buurtcohesie. Beide vormen van hulpbronnen vertegenwoordigen samen het unieke veerkracht-‘portfolio’ van een individu, bestaande uit krachten en beschermende factoren. Het gaat hierbij vooral om de hoeveelheid en diversiteit van bronnen, en de manier waarop die elkaar beïnvloeden. Hoe meer en hoe beter de interne en externe hulpbronnen zijn ontwikkeld, des te rijker is het veerkracht-portfolio.

3.2.1.1 Interne hulpbronnen (*assets*)

Het Resilience Portfolio Model maakt onderscheid tussen drie vormen van interne hulpbronnen, waarvan wordt aangenomen dat ze in het bijzonder belangrijk zijn voor een gezonde aanpassing.

Regulerende vaardigheden

De eerste vorm is ‘regulerende vaardigheden’ (*Regulatory strengths*). Hierbij gaat het over zelfregulatie en emotieregulatie. Zelfregulering betreft het vermogen om gedachten en gedrag aan te sturen, zowel in een directe situatie (bijvoorbeeld omgaan met een tegenslag) als over langere tijd (bijvoorbeeld afstuderen). Aspecten van zelfregulatie zijn bijvoorbeeld executief functioneren en planmatigheid. Emotieregulatie is een vorm van zelfregulatie die een cruciale rol speelt in het effectief reageren op stress. Dit gaat over het herkennen van emoties en manieren om daarmee om te gaan. Emotieregulatie is voornamelijk onderzocht in de context van het omgaan met negatieve emoties. Hoewel minder onderzocht, kan het vermogen om positieve emoties op te wekken en in stand te houden net zo belangrijk zijn voor veerkracht (Grych et al., 2015).

Interpersoonlijke krachten

De volgende vorm is het beschikken over interpersoonlijke krachten (*Interpersonal strengths*). Dit zijn eigenschappen van een individu die de ontwikkeling en het in stand houden van hechte relaties bevorderen. Daarbij helpen bijvoorbeeld compassie, dankbaarheid en vergevingsgezindheid. Hechte relaties zijn een primaire bron van geluk en betekenis, en een belangrijke vorm van steun bij tegenslag. Sociale steun is één van de meest bestudeerde beschermende factoren en vormt een belangrijke hulpbron, maar veerkrachtonderzoek heeft veel minder aandacht besteed aan het vermogen van mensen om sociale banden aan te gaan en wat ze doen om interpersoonlijke verbindingen te versterken (Grych et al., 2015).

Betekenis-gevende vaardigheden

De derde vorm betreft het vermogen om betekenis te geven aan moeilijke en traumatische levensgebeurtenissen (*Meaning-making strengths*). Het model veronderstelt dat het gemakkelijker is om betekenis te geven aan moeilijke ervaringen als individuen positieve overtuigingen, waarden en doelen hebben en ze het gevoel hebben dat het leven zin en een doel heeft.

3.2.1.2 Externe hulpbronnen (resources)

In het Resilience Portfolio Model wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen van externe hulpbronnen.

Ondersteunende relaties

Deze eerste vorm betreft ondersteunende relaties (*Supportive relationships*). Gedurende de hele levensduur zijn ondersteunende en zorgzame relaties met anderen gerelateerd aan aanpassingsvermogen, hoewel het soort relaties in de loop van de tijd verandert: voor kinderen zijn bijvoorbeeld verzorgers belangrijk, terwijl later leeftijdsgenoten en een partner belangrijker zijn.

Omgevingsfactoren

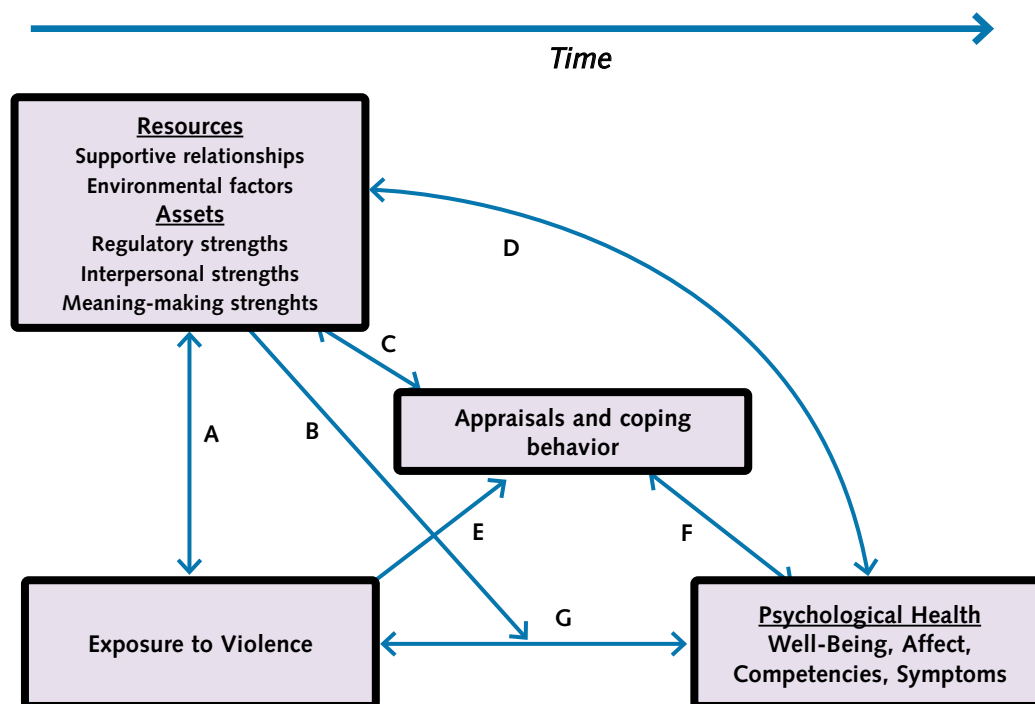
Omgevingsfactoren (*Environmental factors*) spelen een belangrijke rol in gezondheidstheorieën, maar zijn relatief weinig onderzocht in veerkrachtonderzoek. Denk bij omgevingsfactoren bijvoorbeeld aan de sociaaleconomische status van een gezin of een steunende schoolomgeving die kinderen kansen biedt om belangrijke competenties te ontwikkelen.

3.2.2 Coping

Een ander onderdeel van het Resilience Portfolio Model is coping. Coping betreft de concrete handelingen van een individu op tegenslag. Individuen kunnen hierbij verschillende coping-strategieën inzetten. Welke strategie ingezet wordt, hangt samen met het veerkracht-portfolio. Zo kunnen bepaalde individuele factoren de beoordeling van en reactie op de situatie beïnvloeden. Welke betekenis iemand ergens aan geeft (*meaning-making strengths*) beïnvloedt bijvoorbeeld de beoordeling van de situatie. Ook kan bijvoorbeeld de hoeveelheid en sterkte van externe hulpbronnen de coping-strategie beïnvloeden.

In Figuur 7 is te zien dat – vanuit het model gezien – de psychische gezondheid van een individu na blootstelling aan tegenslag (in dit geval geweld) een product is van de kenmerken van de tegenslag, de beschikbare hulpbronnen, en het gedrag of de reactie. De relaties tussen de constructen zijn *transactioneel*. Oftewel, degenen die over hulpbronnen beschikken om effectief om te gaan met tegenslag, zullen in de loop van de tijd beter functioneren, terwijl degenen die niet beter functioneren steeds kwetsbaarder worden voor tegenslag. Ook kan gezondheid en welzijn de hulpbronnen vergroten. Het model laat zien dat veerkracht zich ontwikkelt in relatie met anderen. Het kan na verloop van tijd veranderen en kan per situatie verschillen.

Figuur 7 Resilience Portfolio Model



Noot. Overgenomen uit Grych et al., 2015.

3.3 Bouwstenen van veerkracht

Alle gevonden bouwstenen uit de literatuur zijn ingedeeld op basis van de onderdelen van het *Resilience Portfolio Model* (interne en externe hulpbronnen, en coping). De bouwstenen zijn weergegeven in onderstaande kader³.

³ De volgende gevonden bouwstenen sloten onvoldoende aan bij de onderdelen van het Resilience Portfolio Model en zijn daarom niet meegenomen: temperament, prestatiemotivatie, zelfsturing, positieve gewoonten/routines, studentenbetrokkenheid, doorzettingsvermogen en lef.

Bouwstenen van veerkracht

Interne hulpbronnen

- Regulerende vaardigheden
 - Zelfregulatie (emotioneel, cognitief, gedrag en fysiologisch)
 - Emotieregulatie
 - Omgaan met negatieve emoties
 - Positieve emoties genereren en behouden
 - Positief affect genereren
 - Executief functioneren
 - Plannen
 - Problemen oplossen
 - Cognitieve vaardigheden
 - Zelf-effectiviteit
 - Zelfvertrouwen, positieve kijk op zelf, zelfidentiteit
- Interpersoonlijke krachten
 - Sociale steun
 - Hulp zoeken
 - (Pro)sociale vaardigheden
 - Dankbaarheid
 - Compassie
 - Vrijgevigheid
 - Vergevingsgezindheid
 - Empathie
- Betekenis-gevende vaardigheden
 - Overtuigingen, waarden en het hebben van doelen
 - Betekenis & doelen kunnen stellen
 - Hoop & optimisme
 - Spiritualiteit

Externe hulpbronnen

- Ondersteunende relaties
 - Ondersteunende en zorgzame relaties binnen het gezin
 - Ondersteuning van ouders/verzorgers
 - Vaardigheden op gebied van ouderschap
 - Welzijn van ouders/verzorgers
 - Relaties met personen buitenshuis
 - Vertrouwen
 - Erbij horen
 - Vrienden
 - Omgevingsfactoren
 - Sociaaleconomische status
 - Verzorgende school(omgeving)
 - Verzorgende gemeenschap/buurt
 - Gezinsomgeving
 - Culturele normen

Coping

- Actieve coping

3.4 Samenvatting

Aan de hand van het Resilience Portfolio Model is een lijst van bouwstenen van veerkracht opgesteld. Deze zijn onderverdeeld in interne en externe hulpbronnen, en coping. Het samenstellen van een lijst met bouwstenen werd bemoeilijkt door het gebrek aan zowel een eenduidige definitie van veerkracht als de vele uitkomstmaten. Ook kunnen bouwstenen onderling sterk samenhangen, denk bijvoorbeeld aan emotieregulatie en zelfvertrouwen. Dit is vergelijkbaar met onderzoek naar het concept weerbaarheid (Kovács et al., 2021). Doordat de verschillende bouwstenen met elkaar samenhangen en in elkaar 'genest' zijn, is het ingewikkeld de bouwstenen inhoudelijk volledig los van elkaar te zien. Desalniettemin bieden de bouwstenen aanknopingspunten om meer zicht te krijgen op hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht. Het volgende hoofdstuk gaat in op de onderzoeksmethode, waarbij systematisch naar wetenschappelijke literatuur is gezocht.

4 Onderzoeksmethode



Om meer inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van interventies die inzetten op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht, is het van belang inzicht te krijgen in de verschillende elementen die onderdeel uitmaken van deze interventies. Dit hoofdstuk beschrijft de zoekstrategie die gebruikt is om de onderzoeksvraag 'Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?' te beantwoorden. Ook gaat dit hoofdstuk in op de manier waarop de literatuur geanalyseerd is.

4.1 Zoekstrategie

In juli 2022 is een search uitgevoerd in PsycInfo en PubMed. De zoektermen van deze search zijn gebaseerd op de gevonden bouwstenen van veerkracht uit de literatuur (zie het kader in hoofdstuk 3) en richten zich primair op artikelen over in de schoolcontext aangeboden interventies die inzetten op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht, gepubliceerd vanaf het jaar 2000. Voor deze search is eerst een pilotsearch gedaan om te kijken of er voldoende relevante artikelen gevonden werden. De resultaten van deze pilotsearch werden binnen het onderzoeksteam besproken. De hoeveelheid gevonden artikelen (ruim 4500) bleek te groot voor de scope van deze verkenning. Daarom is besloten '*resilience*' op te nemen als zoekterm. Vervolgens is de finale search uitgevoerd (zie Bijlage 1 voor de definitieve zoektermen).

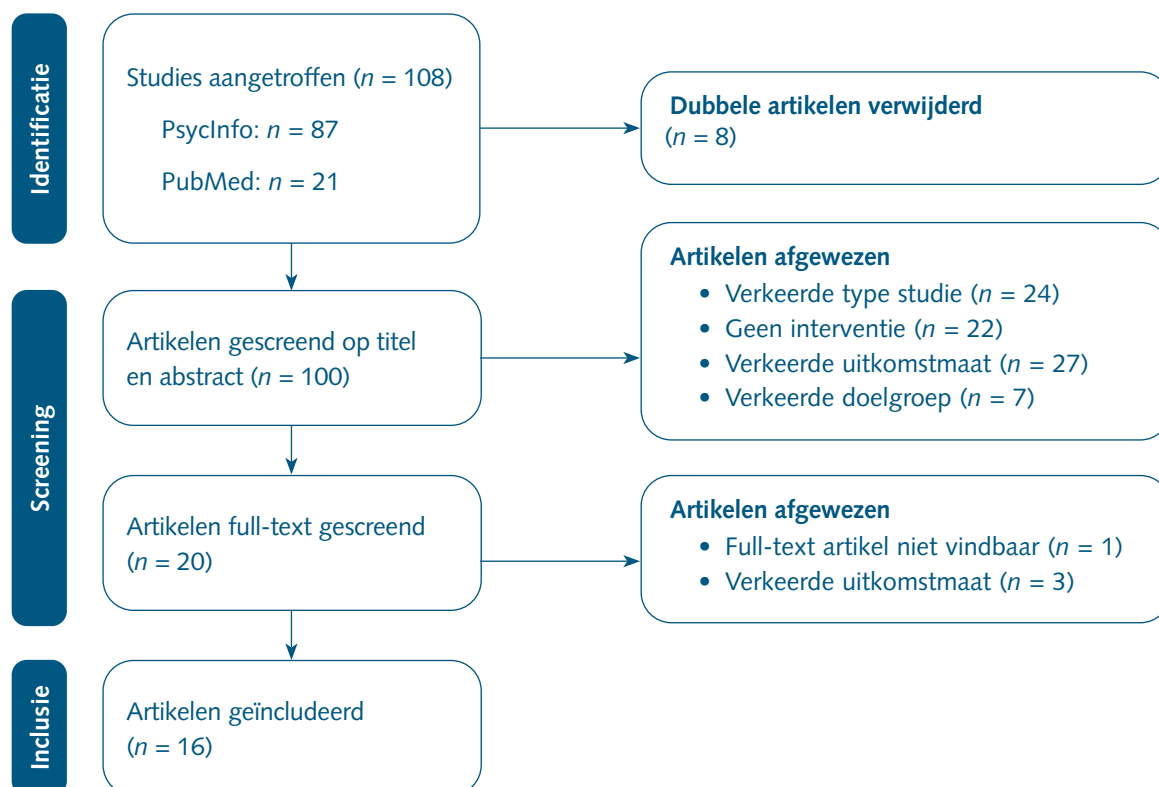
4.2 Selectie en beoordeling van artikelen

Er werden in totaal 108 artikelen gevonden (zie Figuur 8). Na het verwijderen van dubbele artikelen ($n = 8$) bleven er 100 artikelen over om gescreend te worden op titel en abstract (samenvatting van het artikel). De volgende inclusiecriteria werden bij de screening aangehouden: 1) het artikel diende effecten van een interventie (ook: programma of aanpak) te beschrijven; 2) de interventie werd in de schoolcontext aangeboden; 3) de interventie richtte zich als uitkomstmaat op het versterken van (één of meerdere bouwstenen van) veerkracht; 4) de participanten waren tussen de 10 en 18 jaar oud; 5) het artikel was een meta-analyse, (systematische) review of longitudinale studie (minimaal twee meetmomenten); 6) het artikel was in het Engels of Nederlands beschikbaar; en 7) het artikel was peer-reviewed gepubliceerd vanaf het jaar 2000.

In totaal werden er op basis van de screening van titels en abstracts 20 artikelen geselecteerd voor full-text screening. Eén van de geselecteerde artikelen was niet toegankelijk en is niet verder meegenomen in deze screening. Bij het beoordelen van de volledige tekst van de geselecteerde artikelen, bleken drie (systematische) reviews zich toch op een andere uitkomstmaat dan (de bouwstenen van) veerkracht te richten, waardoor deze alsnog geëxcludeerd zijn. Dit leidde ertoe dat er uiteindelijk 16 artikelen in de synthese geïnccludeerd zijn, waarvan 12 meta-analyses / (systematische) reviews en 4 longitudinale studies (een overzicht van deze artikelen is in de referentielijst opgenomen). Ook werd via de sneeuwbalmethode extra literatuur geraadpleegd.

Oftewel, wanneer in de geïncludeerde artikelen verwezen werd naar andere (mogelijk) interessante artikelen, werden deze artikelen opgezocht en gescreend. Indien de resultaten uit deze artikelen inderdaad bruikbaar bleken, werden deze eveneens meegenomen in de synthese. Zes extra artikelen zijn uiteindelijk via de sneeuwbalmethode toegevoegd.

Figuur 8 Diagram van de verschillende selectiestappen in de literatuurzoektocht naar werkzame elementen in schoolinterventies gericht op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht



4.3 Analyse literatuur

Voor de synthese van de literatuur werden van alle gevonden artikelen – zowel de geïncludeerde vanuit de search als artikelen die middels de sneeuwbalmethode bruikbaar bevonden werden – de belangrijkste informatie en uitkomsten in een Excel-bestand opgenomen. Hierin werd onder andere per artikel weergegeven welke interventie(s) onderzocht zijn, welke vaardigheden hierbij aangeleerd werden, welke aanpak / werkwijze hierbij gehanteerd werd, hoe de interventie opgezet was en hoe effectief de verschillende elementen binnen de interventie waren in het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht.

4.4 Samenvatting

De uitgevoerde search leverde 100 unieke artikelen op, waarbij er na screening 16 artikelen overbleven. Via de sneeuwbalmethode zijn zes extra artikelen geraadpleegd. De literatuur is geanalyseerd door per artikel onder andere te bekijken welke interventie, vaardigheden en aanpak getoetst werden, en met welke uitkomsten dit gepaard ging. Het volgende hoofdstuk gaat in op de resultaten van de synthese.

5 Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?



In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten (mogelijk) werkzame elementen, oftewel onderdelen van een interventie die er voor zorgen dat de interventie de gewenste uitwerking heeft (Bool et al., 2019). Dit hoofdstuk ordent elementen aan de hand van drie typen, namelijk inhoudelijke, educatieve en structuur-elementen (Mertens et al., 2020). Na een beschrijving van de belangrijkste knelpunten die tijdens het literatuuronderzoek aan bod kwamen, volgen de (mogelijke) werkzame elementen.

5.1 Knelpunten uit de literatuur

Tijdens de synthese kwamen een aantal knelpunten naar voren die eveneens binnen de grotere reviews naar veerkracht benoemd werden. Deze knelpunten zijn belangrijk om te benoemen, omdat ze van invloed zijn op de interpretatie van de resultaten.

5.1.1 Definiëring veerkracht

Allereerst kwam ook bij het doornemen van de gevonden literatuur de in voorgaande hoofdstukken beschreven complexiteit rondom het concept veerkracht aan bod. Zoals eerder beschreven is veerkracht een moeilijk definieerbaar concept en dit maakt het ingewikkeld om het (consistent) te meten binnen (interventie-)onderzoek. Ook de losse bouwstenen van veerkracht worden niet eenduidig gedefinieerd en gemeten. Chmitorz et al. (2018) deden onderzoek naar de definiëring en het meten van veerkracht in interventiestudies. Van de 43 RCT's bleken er 25 geen expliciete definitie van veerkracht te hebben opgenomen. Van de andere 18 RCT's gebruikten meerdere studies meer dan één definitie van veerkracht.

5.1.2 Uitkomstmaten

Verder meten studies die zich op veerkracht richten, niet per se veerkracht. Zo voerden Dray et al. (2017) een systematische review uit naar universele *veerkracht-bevorderende* interventies in de schoolomgeving gericht op de mentale gezondheid van kinderen en adolescenten. Ondanks de (ogenschijnlijke) focus op veerkracht bleken de onderzochte uitkomstmaten echter niet gericht op veerkracht of één van de bijbehorende bouwstenen. In het onderzoek werden alleen uitkomstmaten gericht op mentale gezondheid meegenomen (angstsymptomen, depressiesymptomen, hyperactiviteit, gedrags-problemen, internaliserende problemen, externaliserende problemen, stress) (Dray et al., 2017). Chmitorz et al. (2018) wijzen op het gebruik van '*surrogate outcomes*' in onderzoek naar veerkracht-interventies. Hierbij worden alternatieve uitkomstmaten gebruikt, die niet specifiek gericht zijn op de interventie. Voorbeelden zijn kwaliteit van leven, welzijn of ervaren stress. In de huidige verkenning zijn alleen reviews meegenomen waarbij veerkracht of één van de bouwstenen meegenomen is als uitkomstmaat in de studie.

5.1.3 Elementen

Bij interventie-onderzoek blijkt het lastig – zo niet onmogelijk – om elementen volledig los van elkaar op effectiviteit te toetsen. Elementen worden niet ‘geïsoleerd’ geïmplementeerd, maar in de context van een interventie die uit meerdere elementen bestaat (Green et al., 2005; Mertens et al., 2020). Denk bijvoorbeeld aan een interventie die gebruikmaakt van zowel psycho-educatie, onderdelen uit cognitieve gedragstherapie, ontspannings-oefeningen als discussie tussen deelnemers. Interacties tussen elementen kunnen elkaars werking beïnvloeden (versterken of juist afzwakken) en hiermee ook de effectiviteit van het element in de interventie. Ook is het niet altijd duidelijk hoe de elementen zijn geïmplementeerd, wat de kwaliteit hiervan is en hoeveel tijd er aan is besteed. Deze aspecten kunnen wel de effectiviteit van elementen beïnvloeden (Mertens et al., 2020).

In de doorgenomen reviews en afzonderlijke artikelen worden vaak alleen overkoepelende resultaten weergegeven. Dat wil zeggen dat vooral gerapporteerd wordt of uitkomstmaten al dan niet significant veranderd zijn vóór en na de interventie. Bijbehorende effectgroottes zijn niet in alle reviews benoemd. Wanneer dit in een review het geval was, zijn de afzonderlijke studies bekeken. Zoals bij eerdere knelpunten aan bod kwam, is het vaak niet te achterhalen welk(e) van de elementen uit de interventie directe invloed heeft op de uitkomsten (denk aan: welke getrainde vaardigheden, de duur, vorm, betrokken uitvoerders). Kortom, doordat in de praktijk alles met elkaar samenhangt, is de effectiviteit van afzonderlijke elementen nauwelijks vast te stellen.

5.1.4 Gebrek aan gedetailleerde beschrijvingen interventies

In artikelen is over het algemeen weinig informatie over specifiek getrainde vaardigheden terug te vinden. Dit wordt bevestigd door Nielsen et al. (2015), die stellen dat de meerderheid van in de schoolcontext aangeboden interventies in wetenschappelijke artikelen slechts kort en in algemene termen wordt beschreven. Gedetailleerde informatie over waar de interventie uit bestaat en hoe deze geïmplementeerd is, is schaars. Hetzelfde geldt tevens voor de theorie waar een interventie op gebaseerd is: O'Mara et al. (2013) onderzochten schoolprogramma's ter bevordering van de mentale gezondheid van kinderen en jongeren, en merkten een gebrek op aan een expliciete theorie ter ondersteuning van de interventies.

5.1.5 Variatie in interventies

Ook is er veel verscheidenheid in interventies, bijvoorbeeld in aanpak, lengte en vorm (Dray et al., 2017). Zo zijn er interventies die bestaan uit een serie van tien lessen en zijn er ook schoolbrede programma's. In combinatie met de eerdergenoemde knelpunten, maakt dit het lastig om bouwstenen van veerkracht en elementen binnen interventies een op een met elkaar te vergelijken.

Uit de literatuur blijkt verder dat vaardigheden die gepaard gaan met het ontwikkelen van veerkracht verschillen. Fenwick-Smith et al. (2018) voerden een systematische review uit naar universele programma's die inzetten op veerkracht ter bevordering van de mentale gezondheid. Ze analyseerden elf studies, gebaseerd op zeven programma's in het primair onderwijs. De doelstellingen van deze zeven programma's bleken te variëren in de benadering van veerkracht en beschermende factoren die ze probeerden te beïnvloeden. Hoewel elk programma gericht was op het bevorderen van veerkracht en beschermende factoren, verschilden de specifieke vaardigheden die getraind werden. Een genoemd voorbeeld is de RALLY-studie. Hierbij richtten de onderzoekers zich op veerkracht, waarbij als uitkomstmaten empathie, vertrouwen van anderen en emotionele

regulatie-vaardigheden werden meegenomen. Een onderzoek naar het programma 'UP' richtte zich op veerkracht door middel van sociale en emotionele competenties die leerlingen in staat stellen om deel te nemen aan en te navigeren in het dagelijks leven, sociale interacties en de samenleving. Alle programma's zijn gericht op het verbeteren van uitkomsten van één of meer beschermende factoren, met als hypothese een grotere veerkracht als resultaat. Uit evaluaties van beide programma's komen positieve uitkomsten rondom veerkracht naar voren, ondanks de verschillen in theoretische basis. Een sterke nadruk op verbeterde coping-vaardigheden en -strategieën, evenals verbeterde relaties, kwam naar voren in elk programma, aldus Fenwick-Smith et al. (2018).

5.2 Analyseren van elementen

Er zijn veel zogenaamde 'disclaimers' bij het interpreteren en vergelijken van de uitkomsten van de literatuurverkenning. Hierdoor is het moeilijk om harde conclusies te trekken over de effectiviteit van specifieke elementen in interventies gericht op (de bouwstenen van) veerkracht. Twee studies – Boustani et al. (2015) en Mertens et al. (2020) – focussen zich, elk met een eigen onderzoeksmethode, op interventie-elementen en bieden daarmee een relevante basis voor de verkenning. Deze studies en de manier waarop effectieve elementen werden onderzocht, worden in de volgende paragrafen verder uitgediept.

5.2.1 Frequentie van elementen in effectieve interventies

Hoewel het lastig is om de effectiviteit van losse elementen binnen interventies te toetsen, is er een andere manier om interventie-elementen te bestuderen. Namelijk door het analyseren van de *frequentie* waarin elementen voorkomen in effectief bevonden interventies. Hoewel op deze manier de daadwerkelijke bewezen effectiviteit van deze interventie-elementen dus nog steeds niet getoetst kan worden, kan het wel de meest voorkomende '*common elements*' in effectieve interventies identificeren en hiermee een overzicht bieden van elementen die potentieel het sterkst kunnen bijdragen aan positieve uitkomsten van interventies (Chorpita et al., 2005). Eén van de bruikbare studies voor deze verkenning, die gestructureerd diverse interventie-elementen analyseert, is het onderzoek van Boustani et al. (2015). Zij gebruikten de genoemde aanpak en bieden daarmee een bruikbaar overzicht van de meest voorkomende gemeenschappelijke elementen (*common elements*) in *evidence-based* preventieprogramma's die gericht zijn op gezondheidsbevordering van adolescenten (12-18 jaar). Er wordt onderscheid gemaakt tussen vijf categorieën van preventieprogramma's, waarvan de categorie 'levensvaardigheden' voor deze verkenning het meest relevant is. Deze programma's voor levensvaardigheden richten zich onder meer op sociaal-emotioneel leren en psychosociale ontwikkeling. De bouwstenen van veerkracht omvatten onderdelen van sociaal-emotioneel leren (zoals zelfregulatie en zelfvertrouwen) en de ontwikkeling van een kind in relatie tot zijn of haar omgeving. De onderzoekers codeerden veertien levensvaardigheden-programma's⁴.

4 De onderzoekers hanteerden het *PracticeWise codebook*, dat 72 oefen- en instructie-elementen bevat (PracticeWise, 2009). Aan het onderzoek gerelateerde elementen werden geselecteerd en enkele werden toegevoegd. Dat resulteerde in een lijst van 14 oefenelementen en 3 instructie-elementen (Boustani et al., 2015) (zie Bijlage 2, Tabel 1 en 2).

Kortom, Boustani et al. (2015) geven een zinvol inzicht in interventies, omdat het inzicht biedt in de frequentie van gebruikte elementen in interventies gericht op levensvaardigheden. In deze studie is echter geen reactie op en herstel na tegenslag meegenomen. Daarnaast laat het niet zien in hoeverre de effectiviteit van interventies samenhangt met de aanwezige elementen. Ook biedt het geen inzicht in elementen die samenhangen met zwakkere interventie-effecten, vanwege de focus op *evidence-based* interventies.

5.2.2 Typen elementen

Mertens et al. (2020) zetten een volgende stap in het onderzoeken welke elementen⁵ uit in de schoolcontext aangeboden interventies gerelateerd zijn aan sterkere of zwakkere interventie-effecten. Dit is één van de gevonden studies die erg relevant is voor deze verkenning. Mertens et al. (2020) voerden namelijk een meta-analyse uit.

Wat is een meta-analyse?

Bij een meta-analyse worden resultaten (bijvoorbeeld effectgroottes) van verschillende onderzoeken kwantitatief samengevat. Na het vaststellen van de onderzoeksvraag, worden wetenschappelijke artikelen gezocht. De gevonden artikelen worden op kwaliteit beoordeeld. De resultaten kunnen gecombineerd worden tot één samenvattende schatting van het effect, als de gevonden onderzoeken voldoende op elkaar lijken met betrekking tot de interventie, uitkomstmaten en populatie (Opstelten & Scholten, 2014).

Mertens et al. (2020) onderzochten welke interventie-elementen samenhangen met interventie-effecten van *school-based* interventies op intra- en interpersoonlijke domeinen. Het gaat hierbij om universele interventies (oftewel interventies die gericht zijn op alle leerlingen) in het reguliere onderwijs. De meta-analyse omvatte 104 publicaties over in totaal 99 unieke interventies.

Mertens et al. (2020) onderscheiden drie typen elementen op basis van wetenschappelijk onderzoek. Deze typen worden in de verkenning als uitgangspunt genomen⁶:

- **Inhoud** (*content*): specifieke vaardigheden die adolescenten leren ter bevordering van positieve uitkomsten (zoals emotieregulatie en probleemoplossende vaardigheden), oftewel 'wat ze leren';
- **Educatief** (*instructional*): technieken en methoden over hoe informatie wordt overgebracht door de trainer (zoals cognitieve herstructurering en modeling), oftewel 'hoe ze het leren';
- **Structuur** (*structural*): structuur van de interventie (zoals het aantal sessies en het al dan niet betrekken van ouders bij de interventie), oftewel 'hoe de interventie is opgezet'.

5 Mertens et al. (2020) gebruiken in hun onderzoek de term 'componenten'. Vanwege de leesbaarheid wordt in deze verkenning de term 'elementen' gebruikt.

6 Boustani et al. (2015) maken onderscheid in twee typen elementen:

- Oefenelementen (*Practice elements*): specifieke vaardigheid of set van vaardigheden die jongeren leren (bijvoorbeeld problemen oplossen);
- Instructie-elementen (*Instructional elements*): methode van informatieoverdracht (bijvoorbeeld psycho-educatie).

Wat betreft de studie van Mertens et al. (2020) zijn voor deze verkenning de uitkomsten op het intra-persoonlijke domein relevant. Het intra-persoonlijke domein betreft het managen van eigen gevoelens, emoties en houding met betrekking tot zichzelf (Barber, 2005). Binnen dit domein onderzochten Mertens et al. (2020) uitkomsten op vijf uitkomstmaten, namelijk: 1) veerkracht, 2) zelfvertrouwen, 3) zelfregulatie, 4) welzijn en 5) internaliserend gedrag. In de meta-analyse worden meerdere uitkomstmaten onderzocht, omdat veel in de schoolcontext aangeboden interventies gericht zijn op meerdere aspecten van de ontwikkeling van leerlingen. Ook biedt dit de mogelijkheid om te onderzoeken in hoeverre sommige elementen wel samenhangen met de ene uitkomst, maar niet met de andere. Voor deze verkenning zijn de uitkomsten rondom veerkracht met name relevant en worden ook de uitkomsten op het intra-persoonlijke domein in het algemeen meegenomen, oftewel een samenvoeging van alle vijf uitkomstmaten in dit domein.

5.3 (Mogelijk) werkzame elementen

De studies van Boustani et al. (2015) en Mertens et al. (2020) zijn twee van de meest bruikbare studies voor deze verkenning, omdat de focus daar ligt op het onderzoeken van interventie-elementen. In verhouding tot andere studies, kunnen op basis van de studie van Mertens et al. (2020) de meest 'harde' conclusies worden getrokken. Ook andere studies bieden aanknopingspunten die mogelijk werkzaam zijn rondom het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht. In deze studies worden interventie-elementen echter niet los van elkaar onderzocht. Indien dit wel zo is, staat dit vermeld bij de betreffende studie. De beschreven uitkomsten alle studies samen geven denkrichtingen voor de invulling van interventies en *mogelijk* werkzame elementen.

In deze paragraaf (5.3) komen de drie typen elementen aan bod (d.w.z. inhoudelijke, educatieve en structuurelementen). Per type element wordt het volgende beschreven:

- ❶ De **frequentie** van elementen in de onderzochte interventies, op basis van de studies van Boustani et al. (2015) en Mertens et al. (2020). Bij beide studies codeerden onderzoekers of de interventie-elementen al dan niet in de onderzochte interventies aan bod komen.
- ❷ Na een beschrijving van de frequentie, wordt ingegaan op de **effectiviteit** van het desbetreffende type element.

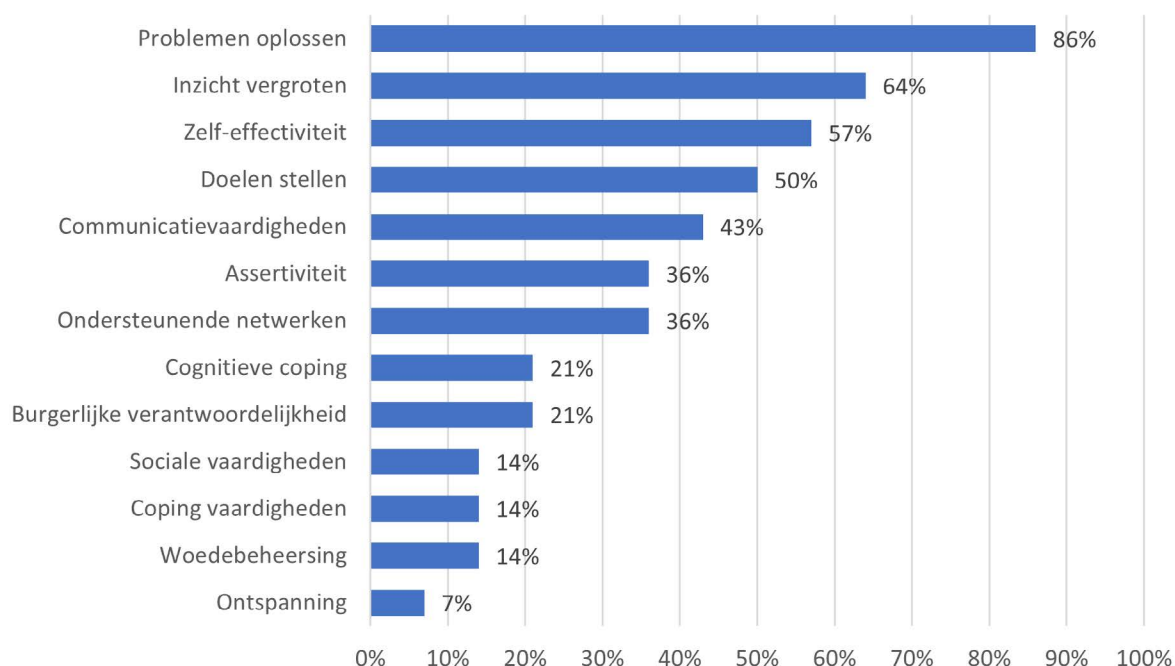
5.3.1 Inhoudelijke elementen

Zoals hiervoor aan bod kwam, gaat het bij *inhoudelijke* elementen om specifieke vaardigheden die adolescenten leren ter bevordering van positieve uitkomsten, oftewel 'wat ze leren'.

5.3.1.1 Frequentie inhoudelijke elementen

Wat betreft de **frequentie** waarin inhoudelijke elementen in interventies voorkomen, vonden Boustani et al. (2015) dat in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden de vaardigheid 'problemen oplossen' het vaakst voorkomt, namelijk in 86% van de bestudeerde preventieprogramma's (zie Figuur 9). Verder komt de vaardigheid 'inzicht vergroten' in 64% van de bestudeerde effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden voor. Gevolgd door zelf-effectiviteit (57%) en doelen stellen (50%).

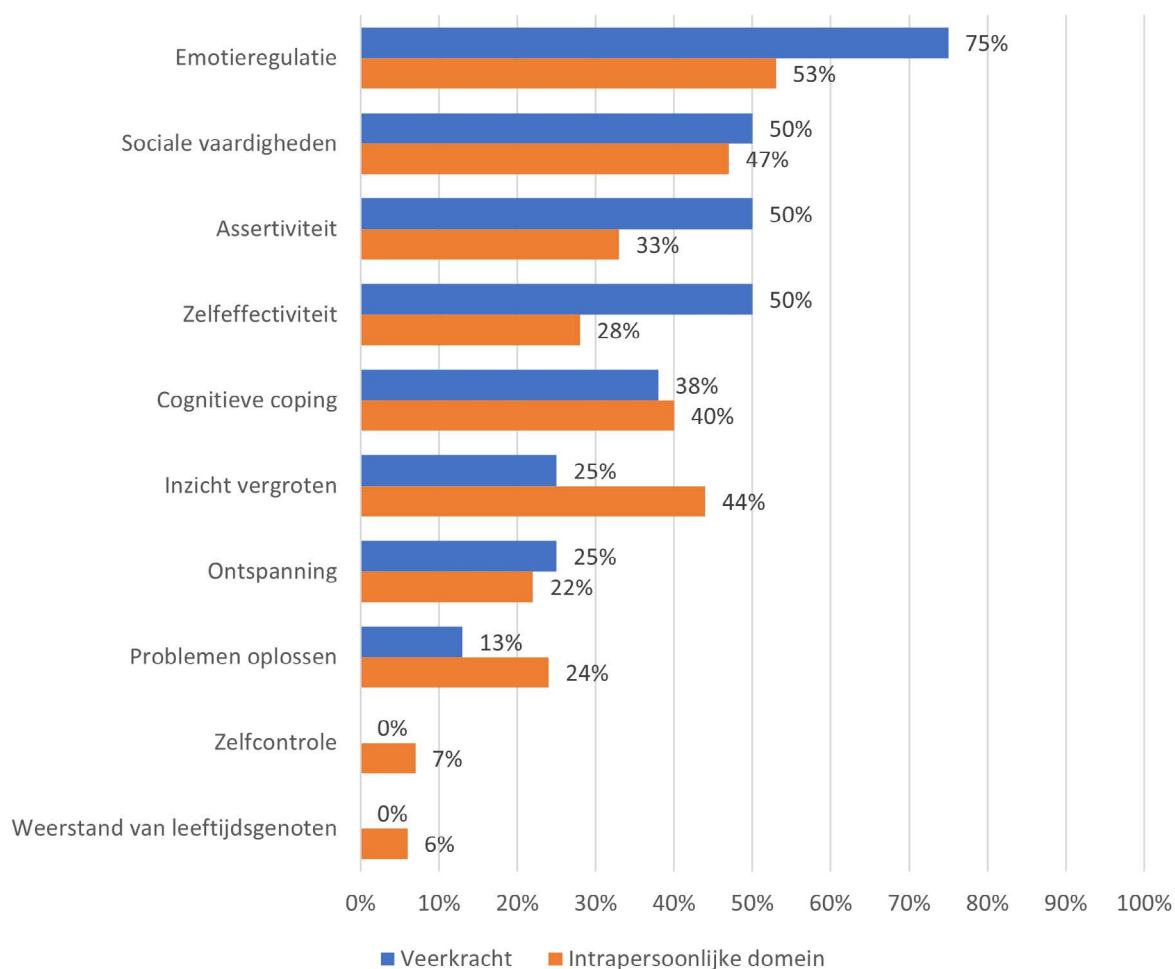
Figuur 9 Frequentie van inhoudelijke elementen in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden



Noot. Samengesteld op basis van Boustani et al., 2015.

Mertens et al. (2020) onderzochten tien *inhoudelijke* elementen, die gedeeltelijk overeenkomen met Boustani et al. (2015). Ook zij starten met een beschrijving van de frequentie waarin elementen naar voren komen in interventies. Figuur 10 bevat de frequenties van inhoudelijke elementen van interventies die gericht zijn op veerkracht (blauwe balk). Ook bevat deze figuur de frequenties van inhoudelijke elementen van interventies gericht op het intra-persoonlijke domein in het algemeen (oftewel een samenvoeging van alle vijf uitkomstmaten in dit domein waarvan veerkracht er een is; oranje balk). 75% van de interventies gericht op veerkracht bevat het inhoudelijke element 'emotieregulatie'. Verder bevatten interventies gericht op veerkracht met name de volgende inhoudelijke elementen (zie Figuur 10): sociale vaardigheden (50%), assertiviteit (50%), zelfeffectiviteit (50%) en cognitieve coping (38%). Dit is gelijk aan de meest voorkomende elementen in interventies die breed inzetten op het intra-persoonlijke domein, waarin emotieregulatie (53%) en sociale vaardigheden (47%) eveneens het vaakst als inhoudelijke elementen voorkomen.

Figuur 10 Frequentie van inhoudelijke elementen in interventies gericht op veerkracht en het intra-persoonlijke domein



Noot. Samengesteld op basis van Mertens et al., 2020.

5.3.1.2 Effectiviteit inhoudelijke elementen

Na een beschrijving van de frequentie van de inhoudelijke elementen volgt nu de **effectiviteit** van inhoudelijk elementen.

Inzicht vergroten (*Insight building*)

Voor de uitkomstmaat veerkracht is één van de belangrijkste conclusies van Mertens et al. (2020) dat het inhoudelijke element 'inzicht vergroten' samenhangt met sterkere effecten op veerkracht. Mertens et al. (2020) definiëren 'inzicht vergroten' als volgt: 'activiteiten om jongeren te helpen meer zelfinzicht te krijgen en hun houding aan te passen'. Bijvoorbeeld inzicht krijgen in hoe ervaringen uit het verleden hun huidige gedrag beïnvloeden. Boustani et al. (2015) voegen daaraan toe dat 'inzicht vergroten' bestaat uit perspectiefname, verkennen van emoties en zelfbewustzijn.

Emotieregulatie (*Emotion regulation*)

Hoewel binnen de in Mertens et al. (2020) onderzochte interventies emotieregulatie het vaakst als inhoudelijke element naar voren kwam (zie Figuur 10), werden zwakkere interventie-effecten van emotieregulatie op het intra-persoonlijke domein gevonden. In de discussie suggereren de auteurs dat het aanleren van emotieregulatie-vaardigheden wellicht in andere contexten (dan de middelbare schoolcontext) relevanter kan zijn, bijvoorbeeld wanneer het wordt toegepast in psychotherapie.

Probleemoplossend vermogen (*Problem solving*)

Mertens et al. (2020) vonden geen verband met veerkracht op de andere onderzochte inhoudelijke elementen (d.w.z. assertiviteit, zelf-effectiviteit, cognitieve coping, sociale vaardigheden, problemen oplossen). Boustani et al. (2015) vonden dat het aanleren van *probleemoplossend vermogen* een veelvoorkomend inhoudelijk element is in interventies rondom levensvaardigheden. Hetzelfde geldt voor de andere categorieën van preventieprogramma's die zij onderzochten. Ondanks dat het onderzoeken van verbanden tussen elementen en uitkomsten niet binnen de scope van hun onderzoek vallen, wijzen zij op literatuur die laat zien dat het oplossen van problemen als hulpmiddel ingezet kan worden ter bevordering van gezondheid.

Programma's die voornamelijk inzetten op het verbeteren van het probleemoplossend vermogen van jongeren bevatten vaak ook andere elementen die eraan bijdragen om beter om te gaan met stressoren (Kraag et al., 2006). Dit kan gezien worden als een proces van het inzetten van veerkracht, waardoor het aannemelijk is dat interventies die probleemoplossend vermogen als inhoudelijk element bevatten, ook veerkracht kunnen versterken. Pincus en Friedman (2004) vonden daarnaast dat programma's die zich richten op probleemoplossend vermogen de veerkracht van jongeren kunnen versterken. Naast deze directe link tussen probleemoplossend vermogen en veerkracht, zijn er eveneens sterke aanwijzingen dat probleemoplossend vermogen ook andere bouwstenen van veerkracht kan versterken, zoals zelfeffectiviteit (Pincus & Friedman, 2004) en coping (Kraag et al., 2006). Omdat programma's gericht op probleemoplossend vermogen ook veel andere (mogelijk) werkzame elementen bevatten (zoals emotieregulatie, cognitieve coping en doelen stellen) beschrijven Boustani et al. (2015) 'probleemoplossend vermogen' als een element met hoge prioriteit om op in te zetten wanneer tijd en middelen beperkt zijn.

Coping

Coping is het inzetten van een diversiteit aan interne vaardigheden (waarvan het vermogen om problemen op te lossen er een van is) en externe bronnen om goed om te kunnen gaan met een stressor (Lazarus & Folkman, 1984). Volgens Olbrich (1990) is de manier waarop iemand deze coping-vaardigheden inzet, belangrijker voor goede gezondheidsuitkomsten dan de intensiteit van de stressor zelf. In het Resilience Portfolio Model (Grych et al., 2005) is coping eveneens een belangrijke factor in het proces van veerkracht en daarmee ook een vaardigheid waaraan gewerkt kan worden om veerkracht te versterken.

Fenwick-Smith et al. (2018) vonden in hun review naar veerkracht-versterkende programma's in het onderwijs dat in alle zeven onderzochte programma's een grote nadruk lag op het verbeteren van coping-vaardigheden en dat dit effectief was in het versterken van veerkracht. Ook Pincus en Friedman (2004) stellen dat programma's die inzetten op het verbeteren van coping-vaardigheden de gezondheid en veerkracht van jongeren kunnen bevorderen. Voorbeelden van manieren om

coping-vaardigheden te verbeteren zijn 1) het aanleren van het herkennen van gevoelens en gedachten als reactie op een lastige situatie, 2) het aanleren van specifieke methoden om om te gaan met lastige gevoelens en gedachten, en 3) het leren toepassen van deze helpende methoden in alledaagse situaties (Pincus & Friedman, 2004). Tegengesteld aan deze positieve aanwijzingen, vonden Mertens et al. (2020) in hun meta-analyse een zwak interventie-effect van het aanleren van coping-vaardigheden. Zij stellen dat dit mogelijk verklaard kan worden doordat interventies in de schoolcontext doorgaans door leerkrachten gegeven worden, die onvoldoende getraind zijn in en ervaring hebben met het aanleren van coping-vaardigheden. Immers wordt het aanleren van coping-vaardigheden in andere interventies met goed getrainde docenten wel als effectief element bevonden (Kobak et al., 2017; in Mertens et al., 2020).

Sociale vaardigheden (*Social skills*)

Fenwick-Smith et al. (2018) namen in hun review naar veerkracht-versterkende programma's onder andere de interventie Zippy's Vrienden mee. Het doel van deze interventie is kinderen in staat te stellen om te gaan met dagelijkse tegenslagen (Mishara et al., 2006). In de interventie wordt het aanleren van sociale, emotionele en coping-vaardigheden gecombineerd, omdat uit eerder onderzoek blijkt dat programma's die zich richten op het trainen van enkele vaardigheden minder effectief zijn dan programma's die verschillende vaardigheden combineren (Dufour et al., 2011; Weissberg & Elias, 1993). De effectiviteit van de losse vaardigheden is moeilijk te onderzoeken, zoals naar voren kwam bij de beschrijving van knelpunten. Wel laten verschillende studies naar Zippy's Vrienden significante verbeteringen zien in onder andere sociale vaardigheden (Clarke et al., 2014; Mishara et al., 2006).

Onder sociale vaardigheden worden vaak ook communicatievaardigheden geschaard. Boustani et al. (2015) geven aan dat dergelijke vaardigheden in de door hen onderzochte preventieprogramma's vaak naar voren kwamen en samen met probleemoplossende- en inzicht vergrotende vaardigheden een subset vormen van preventie-elementen in interventies die universeel effectief kunnen zijn bij het versterken van levensvaardigheden.

Doelen stellen (*Goal setting*)

Waar '*doelen stellen*' in het onderzoek van Boustani et al. (2015) een element is dat relatief vaak voorkomt (50%; zie Figuur 3.2), komt het in de onderzochte interventies van Mertens et al. (2020) minder voor (variërend van 12 tot 22%; zie Figuur 3.5). Roberts et al. (2019) voerden een effectonderzoek uit naar het Persoonlijk Leiderschapsprogramma, een schoolinterventie die gebaseerd is op zowel cognitieve gedragstherapie, als de *Goal-Setting Theory* (Locke, 1968). Eén van de onderdelen is het stellen van doelen. In vergelijking tot de controlegroep ervoeren de deelnemers in de interventiegroep een significante toename in de bouwstenen 'zelfvertrouwen' en 'betekenisgeving' (*meaning*) (beide grote effectgroottes; partial eta squared > .14). Dit kan een positieve bijdrage leveren aan de veerkracht van jongeren, omdat zij hierdoor leren betere keuzes te maken, vertrouwen krijgen om eigen doelen te stellen en hiermee controle over hun eigen leven krijgen (Roberts et al., 2019).

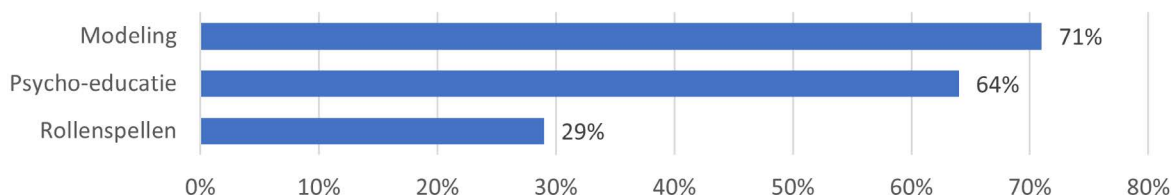
5.3.2 Educatieve elementen

Zoals eerder aan bod kwam, gaat het bij *educatieve* elementen om technieken en methoden over hoe informatie wordt overgebracht door de trainer, oftewel '*hoe ze het leren*'.

5.3.2.1 Frequentie educatieve elementen

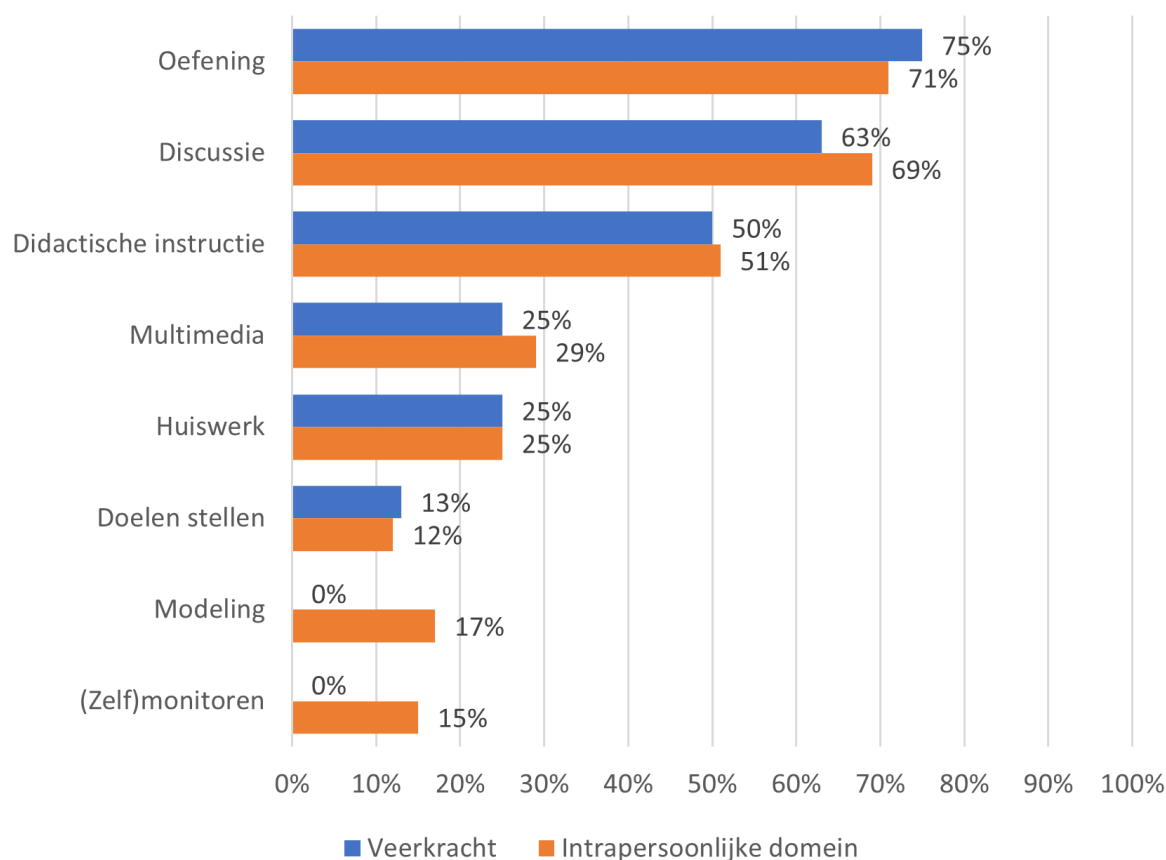
Wat betreft de **frequentie** van educatieve elementen in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden komen modeling en psycho-educatie het vaakst voor (respectievelijk 71% en 64%; zie Figuur 11) (Boustani et al., 2015). In de studie van Mertens et al. (2020) zijn acht educatieve elementen onderzocht. Interventies gericht op (bouwstenen van) veerkracht gebruiken met name oefening (75%), discussie (63%) en didactische instructie (50%) (zie Figuur 12).

Figuur 11 Frequentie van instructie-elementen in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden



Noot. Samengesteld op basis van Boustani et al., 2015.

Figuur 12 Frequentie van educatieve elementen in interventies gericht op veerkracht en het intra-persoonlijke domein



Noot. Samengesteld op basis van Mertens et al., 2020.

5.3.2.2 Effectiviteit educatieve elementen

Na een beschrijving van de frequentie, volgt hieronder de **effectiviteit** van educatieve elementen.

Oefenen

Als we specifiek kijken naar veerkracht, hangt geen van de educatieve elementen uit de studie van Mertens et al. (2020) significant samen met veerkracht. Echter, konden er slechts drie educatieve elementen meegenomen worden in deze analyse (discussie, doelen stellen en didactische instructie). Wel hangt het element 'oefenen' significant samen met sterkere effecten op het intra-persoonlijke domein in het algemeen.

De Mooij et al. (2020) voerden een meta-analyse uit naar sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen en adolescenten (tot en met 18 jaar) in een niet-klinische setting (interventies in een schoolcontext kwamen dus in aanmerking). In de studie werd het verband tussen interventie-elementen en de effectiviteit van de trainingen onderzocht. De Mooij et al. (2020) vonden een verband met zogenoemde '*skill-building*' elementen. Oftewel oefeningen in verbale en non-verbale communicatie, bevordering van pro-sociaal gedrag en probleemoplossend vermogen, al dan niet in teamverband. Uit het onderzoek blijkt dat de hoeveelheid oefeningen van belang is voor het effect. Zo hadden sociale vaardigheidstrainingen met 11 tot 20 oefeningen een significant grotere geschatte effectgrootte in vergelijking met programma's met zowel minder als meer oefeningen voor het opbouwen van sociale vaardigheden.

Psycho-educatie

Boustani et al. (2015) rapporteren psycho-educatie als een educatief element dat in veel programma's gericht op levensvaardigheden wordt gebruikt. Psycho-educatie bevat alle werkvormen die gericht zijn op het overbrengen van informatie om de kennis van deelnemers over bijvoorbeeld (eigen) gedrag, vaardigheden en (de invloed hiervan op) uitkomstmaten te vergroten (De Mooij et al., 2020). Uit de studie van De Mooij et al. (2020) blijkt dat psycho-educatie in de programma's een effectief element is in het versterken van zowel emotionele als interpersoonlijke vaardigheden. Beide categorieën vaardigheden (zowel emotionele als interpersoonlijke) omvatten bouwstenen uit de huidige verkenning⁷. Dit maakt het zeer aannemelijk dat psycho-educatie een effectief element is in interventies die gericht zijn op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht. Dit betekent niet dat een hele interventie uit psycho-educatie zou moeten bestaan. Programma's met drie tot zes psycho-educatieve oefeningen in het programma lieten een significant grotere geschatte effectgrootte zien dan programma's met zowel minder als meer psycho-educatieve oefeningen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat te weinig oefeningen, jongeren niet voldoende oefenmogelijkheden biedt waardoor het leereffect minder sterk is. Te veel oefeningen van hetzelfde type kunnen echter voor te weinig variatie in de interventie zorgen, terwijl onderzoek aantoont dat deze variatie juist belangrijk is voor een hoger leereffect (zie ook pagina 27 '*variatie en afwisseling*').

7 In De Mooij et al. (2020) worden binnen de emotionele en interpersoonlijke vaardigheden de volgende bouwstenen van veerkracht geïnccludeerd:

- Emotionele vaardigheden: zelfeffectiviteit, zelfvertrouwen, empathie en emotieregulatie;
- Interpersoonlijke vaardigheden: probleemoplossend vermogen, coping en sociale vaardigheden.

Cognitieve gedragstherapie

Hoewel door Boustani et al. (2015) naast psycho-educatie ook modeling en rollenspellen als veel gebruikte educatieve elementen in effectieve interventies geïdentificeerd zijn, is de effectiviteit van deze elementen op (de bouwstenen van) veerkracht losstaand niet getoetst. Wel worden deze elementen – naast andere elementen – vaak ingezet in programma's die cognitieve gedragstherapie als werkvorm inzetten. Hampel et al. (2008) ontwikkelden bijvoorbeeld een schoolinterventie gericht op stressmanagement met cognitieve gedragstherapie als werkvorm waarin ook modeling en rollenspellen als elementen ingezet worden. Dit programma was – naast het verminderen van stress bij jongeren – ook effectief in het versterken van de zelf-effectiviteit, oftewel het vertrouwen dat jongeren hebben dat zij in staat zijn goed met een stressor om te gaan, wat belangrijk is in het proces van veerkracht. Verder onderzochten Kraag et al. (2009) de effectiviteit van een universele stressmanagement interventie onder kinderen in groep 7 en 8. De interventie, die gebaseerd is op principes uit de gedrags- en cognitieve therapie, liet positieve effecten op korte termijn zien rondom '*emotiegerichte coping*'⁸.

Fysieke activiteit

Andermo et al. (2020) onderzochten met een meta-analyse de effecten van interventies gericht op fysieke activiteit op school op de mentale gezondheid van kinderen en jongeren. Er was een grote variatie in de inhoud van interventies, zoals gewone lichaamsbeweging op school, sport, yoga en aanpassingen aan de speelplaats tot uitgebreidere programma's. Uit het onderzoek kwam een significant positief effect van fysieke activiteit in interventies op veerkracht naar voren. Deze resultaten suggereren dat fysieke activiteit in interventies belangrijk kan zijn om kinderen te helpen bij het omgaan met tegenslagen. De onderzoekers benoemen echter dat deze resultaten gebaseerd zijn op 'slechts' vier onderzoeken en er meer onderzoek nodig is op dit gebied.

Mindfulness

Zenner et al. (2014) voerden een systematische review en meta-analyse uit naar de effecten van mindfulness-programma's in scholen op mentale gezondheidsuitkomsten. Zij concluderen dat mindfulness-interventies veelbelovend lijken te zijn voor kinderen en jongeren, vooral met betrekking tot het verbeteren van cognitieve prestaties en veerkracht bij stressvolle situaties. De onderzoekers plaatsen echter verschillende kanttekeningen bij de resultaten, waaronder een grote diversiteit aan meegenomen studies en variatie in implementatie en oefeningen. Vanuit verschillende artikelen zijn er kritische geluiden over de wetenschappelijke basis in het onderzoek naar mindfulness (Goldberg et al., 2017; Goldberg et al., 2022; Van Dam et al., 2017). Het is ingewikkeld om aan te tonen hoe een interventie werkt, en dat geldt ook voor mindfulness (Cuijpers, 2021).

8 Lazarus en Folkman (1984) onderscheiden twee typen coping:

- Probleemgerichte coping: pogingen om de stressbron direct te veranderen of beheersen;
- Emotiegerichte coping: pogingen om de emoties die gerelateerd zijn aan de stressvolle situatie te beheersen of reguleren.

Variatie en afwisseling

Onderwijsliteratuur toont aan dat jongeren het best leren wanneer er een gevarieerd en afwisselend palet aan werkvormen aangeboden wordt (Rosenshine, 2012). Dit wordt ondersteund door Mertens et al. (2020), die vonden dat hoewel de meeste actieve werkvormen (zoals oefening) doorgaans sterkere interventie-effecten hebben, ook passievere werkvormen (bijvoorbeeld didactische werkvormen zoals psycho-educatie) gerelateerd zijn aan sterke interventie-effecten. Rosenshine (2012) stelt dan ook dat jongeren het best leren door een combinatie van enerzijds passieve informatieoverdracht (*psycho-educatie*) en het zien van goede voorbeelden (*modeling*) met actievere werkvormen zoals het zelf oefenen met het toepassen van de geleerde kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld middels *rollenspelen*).

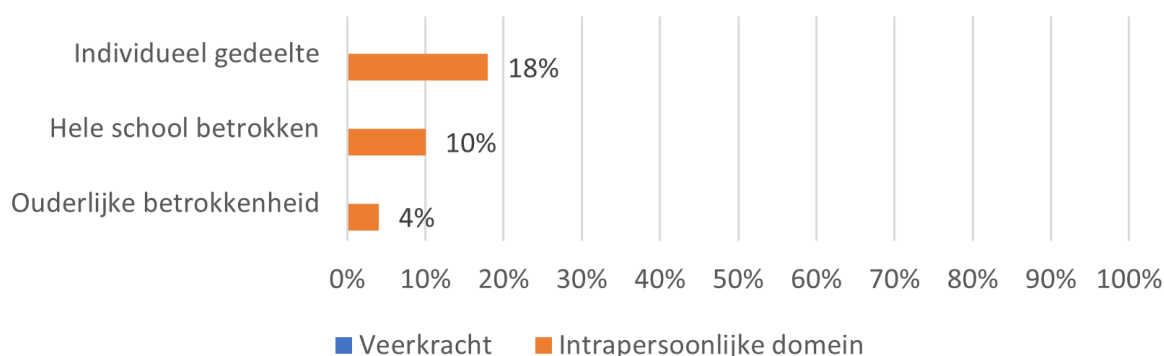
5.3.3 Structuur-elementen

Zoals eerder aan bod kwam, gaat het bij *structuur*-elementen om de structuur van de interventie, oftewel 'hoe de interventie is opgezet'.

5.3.3.1 Frequentie structuur-elementen

Mertens et al. (2020) onderzochten vijf structuur-elementen, namelijk 1) ouderlijke betrokkenheid, 2) betrokkenheid van de hele school, 3) een individueel gedeelte, 4) het aantal sessies en 5) het aantal elementen. Als we kijken naar de **frequentie** van de eerste structuur-elementen is te zien dat geen hiervan naar voren komt in interventies gericht op veerkracht (zie Figuur 13). Ze komen in geringe mate voor in interventies gericht op het intra-persoonlijke domein.

Figuur 13 Frequentie van structuur-elementen in interventies gericht op het intra-persoonlijke domein



Noot. Samengesteld op basis van Mertens et al., 2020.

5.3.3.2 Effectiviteit structuur-elementen

Wat betreft de **effectiviteit** van structuur-elementen, blijkt dat geen van deze elementen significant gerelateerd was aan veerkracht specifiek of het intra-persoonlijke domein in algemeenheid (Mertens et al., 2020).

Schoolbreed werken

In de wetenschappelijke literatuur is er consensus dat investeren in welbevinden vanuit een integrale en duurzame aanpak beter werkt dan de inzet van losse initiatieven (zoals een enkele interventie). Dit wordt een schoolbrede aanpak ('*whole school approach*') genoemd. Binnen een schoolbrede aanpak worden activiteiten en interventies op meerdere niveaus in en om school ingezet, en zijn ze ingebed in een breed gedragen beleid (Weare, 2015). Hierbij ligt de verantwoordelijkheid voor het welbevinden van leerlingen niet bij één partij. In plaats daarvan wordt de omgeving door de school betrokken. Denk hierbij aan ouders/verzorgers, leraren, zorg- en ondersteuningspartners en beleidsmakers (St Leger et al., 2010; Weare, 2015). Kortom, binnen een schoolbrede aanpak:

- Is er een langetermijnvisie op welbevinden en ondersteunend beleid waar iedereen op school zich mee verbonden voelt;
- Is er een positief pedagogisch school- en klasklimaat: school is een veilige plek;
- Ligt er een plan voor monitoring en signalering en is er een passend aanbod zodra een leerling vast loopt;
- Wordt de meningsvorming en inspraak van kinderen en jongeren zelf gestimuleerd;
- Is er aandacht voor het welbevinden van leraren en ondersteunend personeel en ruimte voor professionalisering;
- Werkt de school samen met de thuisomgeving van leerlingen en studenten, en zorg- en ondersteuningspartners in de wijk.

Eén van de redenen waarom significante resultaten van structuur-elementen in het onderzoek van Mertens et al. (2020) uitblijven, is de complexe implementatie en flexibele invulling van een schoolbrede aanpak (Weare & Nind, 2011). Om een overtuigend resultaat te vinden moet een aanpak strikt uitgevoerd worden. Echter, bij een schoolbrede aanpak wordt aangestuurd op een aanpak die past bij een betreffende school in een betreffende omgeving. Dit zorgt voor meer draagvlak, maar ook voor een minder strikte uitvoering.

Betrokkenheid en ondersteuning docent

Betrokkenheid van de docent bij de uitvoering van een interventie komt als één van de kernconclusies naar voren in de studie van Fenwick-Smith et al. (2018). Betrokkenheid van de docent biedt de mogelijkheid tot aanpassing van het programma waar nodig. Zippy's Vrienden is één van de onderzochte interventies in deze studie. Docenten ervoeren de mogelijkheid tot aanpassing van het programma als een belangrijke succesfactor. Zij kregen de mogelijkheid om activiteiten bij thema's aan te passen, toe te voegen of weg te laten op basis van geletterdheid, stemming en timing van leerlingen. Docenten zijn een belangrijke hulpbron bij de ontwikkeling van veerkracht van leerlingen, omdat zij de leerlingen kennen en mogelijk op de hoogte zijn van hun copingstrategieën.

Betrokkenheid van de docent biedt ook mogelijkheid tot een beter gestroomlijnde implementatie, als de docent middels training en ondersteuning voldoende toegerust is. Het belang van een docent die voldoende toegerust is om met een interventie aan de slag te gaan, komt ook naar voren in de studie van Mertens et al. (2020). Uit dit onderzoek blijkt dat het aanleren van cognitieve coping samenhangt met zwakkere effecten op interpersoonlijke vaardigheden. Deze uitkomst was enigszins verrassend, aangezien cognitieve coping in andere interventies, zoals cognitieve gedragstherapie door goed opgeleide therapeuten, een effectief element is. Een

mogelijke verklaring kan zijn dat schoolinterventies vaak worden uitgevoerd door docenten die slechts een korte training hebben gevolgd en geen tot weinig ervaring hebben met het aanleren van cognitieve coping (zie bijv. Challen et al., 2014).

Duur

De algemene veronderstelling is dat langere en uitgebreide interventies effectiever zijn dan kortere en minder uitgebreide interventies (Yeager & Walton, 2011). Wat betreft duur worden echter tegenstrijdige resultaten gevonden. Zo wijzen Mertens et al. (2020) erop dat uit enkele meta-analyses blijkt dat langere en uitgebreidere interventies effectiever zijn, maar lieten andere meta-analyses zien dat kortere en minder uitgebreide interventies effectiever zijn. Fenwick-Smith et al. (2018) concluderen dat de lengte van de interventie geen invloed lijkt te hebben op de uitkomsten. Zo lieten zowel een interventie die een heel schooljaar duurde als een interventie van 12 weken beide positieve uitkomsten zien. Mertens et al. (2020) suggereren op basis hiervan dat om verbeteringen op het individuele (intra-persoonlijke) domein te kunnen bewerkstellingen, overwogen kan worden om kortere en minder uitgebreide interventies in te zetten, omdat deze eenvoudiger te implementeren zijn. Om verbeteringen op het interpersoonlijke domein voor elkaar te kunnen krijgen, lijken uitgebreidere interventies meer geschikt te zijn, aldus Mertens et al. (2020).

Veilige omgeving

Interventies zijn effectiever wanneer deze ingezet worden in een omgeving waarin jongeren zich veilig voelen, bijvoorbeeld door het creëren van een positief pedagogisch schoolklimaat. Wanneer jongeren zich veilig voelen, krijgen zij de meeste kans om goede 'levensvaardigheden' te ontwikkelen, omdat zij zelf alles kunnen ontdekken en oefenen terwijl zij bij moeilijkheden dan altijd kunnen terugvallen op personen waarbij zij zich veilig voelen (Fekkes et al., 2022).

Gregory et al. (2007) deden onderzoek naar de invloed van het pedagogisch schoolklimaat bij de effectiviteit van de implementatie van het 'Yes I Can'-programma, een tweejarig lesprogramma met 20 lessen per jaar, gericht op het versterken van enkele bouwstenen van veerkracht zoals zelfeffectiviteit, probleemoplossend vermogen en sociale vaardigheden. Zij vonden dat het hebben van een ondersteunend pedagogisch schoolklimaat significant samenhangt met een succesvolle implementatie van het lesprogramma; oftewel, wanneer een school een veilige omgeving biedt, is een interventie effectiever. Gregory et al. (2007) pleiten er dan ook voor dat voor een effectieve en duurzame implementatie van psychosociale interventies (bijvoorbeeld gericht op het versterken van (bouwstenen van) veerkracht) allereerst een veilig schoolklimaat gecreëerd moet zijn.

6 Conclusie



Er is onvoldoende bekend over wat werkt bij het versterken van veerkracht met behulp van interventies in de schoolcontext, en hoe het huidige aanbod aan interventies in Nederland optimaal kan worden ingezet. Er is meer kennis nodig over de werkzame elementen binnen interventies die bijdragen aan veerkracht. In opdracht van Augeo Foundation voerde het Trimbos-instituut daarom een verkenning uit naar onderliggende werkzame elementen binnen interventies gericht op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht, met een focus op interventies die worden ingezet in het voortgezet onderwijs (VO). Met behulp van een analyse van kerndocumenten en wetenschappelijke literatuur op dit thema is getracht meer inzicht te verkrijgen in dit vraagstuk.

6.1 Wat is veerkracht?

Verschillende studies hanteren verschillende definities van veerkracht. Eén van de gevolgen hiervan is dat veerkracht daardoor op verschillende manieren gemeten wordt, en studies daardoor lastig met elkaar te vergelijken zijn. Over het algemeen wordt de term veerkracht gebruikt in situaties waarin individuen zich positief kunnen aanpassen aan tegenspoed. Er is een groeiende consensus dat veerkracht een complex en dynamisch systeem is waar talloze factoren binnen en buiten het individu bij betrokken zijn.

6.2 Wat zijn de belangrijkste bouwstenen van het concept veerkracht?

Het Resilience Portfolio Model van Grych et al. (2015) sluit aan bij de meest recente opvattingen over veerkracht, zoals de benadering van veerkracht als een dynamisch proces dat plaatsvindt tussen individu en omgeving. In het Resilience Portfolio Model wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe hulpbronnen. Beide vormen van hulpbronnen vertegenwoordigen samen het unieke veerkracht-‘portfolio’ van een individu, bestaande uit krachten en beschermende factoren. De gevonden bouwstenen (zie kader Hoofdstuk 3) zijn daarom onderverdeeld in de uitgangspunten van het Resilience Portfolio Model: interne hulpbronnen, externe hulpbronnen en coping. De bouwstenen in deze verkenning beperken zich tot de invloedssfeer van de school.

6.3 Wat is bekend over hoe effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht?

Bij het analyseren van wetenschappelijke literatuur kwamen een aantal knelpunten naar voren rondom het concept veerkracht:

- Er is een gebrek aan eenduidige definiëring van (de bouwstenen van) veerkracht;
- Er wordt een breed palet aan uitkomstmaten gehanteerd in studies, waar veerkracht niet altijd een onderdeel van uitmaakt;

- Het blijkt lastig – zo niet onmogelijk – om interventie-elementen volledig los van elkaar op effectiviteit te toetsen;
- Er is een gebrek aan gedetailleerde beschrijvingen van interventies;
- Er is veel variatie tussen interventies en de elementen die ze inzetten.

Deze knelpunten bemoeilijken de interpretatie en vergelijking van resultaten, en maken het lastig om eenduidige en voldoende onderbouwde (harde) conclusies te trekken over de effectiviteit van specifieke elementen in interventies gericht op (de bouwstenen van) veerkracht. De uitkomsten die hieronder worden beschreven geven daarom met name de denkrichtingen aan voor de invulling van interventies en *mogelijk* werkzame elementen.

Een manier om interventie-elementen alsnog te bestuderen, is het analyseren van de *frequentie* waarin deze elementen voorkomen in effectief bevonden interventies. Hoewel op deze manier de daadwerkelijke effectiviteit van deze interventie-elementen nog steeds niet getoetst kan worden, kan het wel de meest voorkomende '*common elements*' in effectieve interventies identificeren en hiermee een overzicht bieden van elementen die potentieel het sterkst bijdragen aan positieve uitkomsten van interventies. Boustani et al. (2015) gebruiken deze aanpak en bieden daarmee een bruikbaar overzicht van de meest voorkomende gemeenschappelijke elementen (*common elements*) in *evidence-based* preventieprogramma's die gericht zijn op gezondheidsbevordering van adolescenten (12-18 jaar).

Mertens et al. (2020) zetten een volgende stap in het onderzoeken welke elementen uit in de schoolcontext aangeboden interventies gerelateerd zijn aan sterkere of zwakkere interventie-effecten. Zij voerden een meta-analyse uit en onderzochten welke interventie-elementen samenhangen met interventie-effecten van *school-based* universele interventies. Veerkracht was één van de uitkomstmaten binnen het intra-persoonlijke domein.

De resultaten uit Boustani et al., (2015) en Mertens et al., (2020), in combinatie met de analyse van resultaten uit andere relevante studies, bieden inzicht in welke vaardigheden, werkvormen, aanpakken en strategieën mogelijk werkzaam zijn bij het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht.

6.3.1 Welke vaardigheden worden getraind binnen effectief bevonden interventies?

De vaardigheden 'problemen oplossen' (86%), 'inzicht vergroten' (64%), 'zelf-effectiviteit' (57%) en 'doelen stellen' (50%) komen relatief vaak voor in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden. Als het specifiek gaat om veerkracht-interventies, is het vergroten van inzicht (*insight building*) een werkzaam element. Het gaat hierbij om activiteiten om jongeren te helpen meer zelfinzicht te krijgen en hun houding aan te passen. Andere mogelijk werkzame elementen zijn de volgende vaardigheden: probleemoplossend vermogen, coping, doelen stellen en sociale vaardigheden.

6.3.2 Welke werkvormen worden gebruikt binnen effectief bevonden interventies?

Modeling en psycho-educatie zijn twee educatieve elementen die het vaakst voorkomen in effectieve preventieprogramma's gericht op levensvaardigheden (respectievelijk 71% en 64%). Als het specifiek gaat om veerkracht-interventies, is het element 'oefenen' hoogstwaarschijnlijk een werkzaam element in interventies die zich richten op (de bouwstenen van) veerkracht. Verder

lijkt psycho-educatie ook een werkzaam element. Een aandachtspunt hierbij is de hoeveelheid psycho-educatieve elementen. Een onderzoek naar sociale vaardigheidstrainingen liet bijvoorbeeld zien dat programma's met drie tot zes psycho-educatieve oefeningen in het programma meer effect hadden dan programma's met zowel minder als meer psycho-educatieve oefeningen. Andere elementen die mogelijk effectief zijn rondom het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht zijn het gebruik van onderdelen uit cognitieve gedragstherapie en het toepassen van fysieke activiteiten. Bovenal is het in het algemeen van belang om in interventies te zorgen voor een gevarieerd en afwisselend aanbod aan werkvormen.

6.3.3 Welke aanpakken en strategieën zijn effectief?

In de wetenschappelijke literatuur is er consensus dat investeren in welbevinden vanuit een integrale en duurzame aanpak beter werkt dan de inzet van losse initiatieven (zoals een enkele interventie). Dit wordt een schoolbrede aanpak ('*whole school approach*') genoemd. Hierbij zijn activiteiten en interventies op meerdere niveaus in en om school ingezet, en zijn ze ingebed in een breed gedragen beleid. De verantwoordelijkheid voor het welbevinden van leerlingen ligt niet bij één partij, maar de omgeving van de school wordt betrokken. Denk aan ouders/verzorgers, leraren, zorg- en ondersteuningspartners. Een element dat hoogstwaarschijnlijk werkzaam is, is de betrokkenheid van de docent bij de uitvoering van een interventie. Dit biedt de mogelijkheid tot aanpassing van het programma waar nodig. Ook helpt het bij een soepelere implementatie in de school.

6.4 Aanbevelingen

Naast bovenstaande overzicht van (mogelijk) werkzame elementen biedt de geanalyseerde wetenschappelijke literatuur een aantal andere aanknopingspunten.

Allereerst is het belangrijk om kritisch te blijven kijken naar welke elementen men in een interventie opneemt, en niet simpelweg te doen wat hiervoor is gedaan, aldus Mertens et al. (2020). Elementen die gerelateerd zijn aan sterkere interventie-effecten zijn namelijk niet per se elementen die vaak geïmplementeerd worden. Interventies waar de hele school bij betrokken is, laten bijvoorbeeld sterkere interventie-effecten zien. Echter, slechts 8% van de betreffende interventies betrof de hele school. Hetzelfde geldt andersom: sommige elementen die samenhangen met zwakkere effecten kunnen relatief vaak geïmplementeerd zijn. Zo signaleerden de onderzoekers een trend dat het aanleren van emotieregulatie geassocieerd is met zwakkere interventie-effecten op het intra-persoonlijke domein in het algemeen. Terwijl dit inhoudelijke element onderdeel is van relatief veel interventies.

Ten tweede zou toekomstig onderzoek zich kunnen richten op het systematisch bestuderen van werkzame interventie-elementen voor elk van de losse bouwstenen van veerkracht (zie het kader in paragraaf 3.3). In de huidige verkenning zijn de bouwstenen van veerkracht alleen bekeken vanuit het oogpunt van veerkracht door '*resilience*' mee te nemen als zoekterm in het literatuuronderzoek. Onderzoek naar elk van de losse bouwstenen is echter zeer tijdsintensief. De vraag is daarbij ook in hoeverre dit van toegevoegde waarde is, aangezien de bouwstenen onderling vaak nauw met elkaar samenhangen. Deze sterke onderlinge samenhang geldt ook voor elementen binnen interventies, waardoor een geïsoleerd effect lastig te meten is. Een van

de bouwstenen waarvoor verdiepend onderzoek mogelijk wel loont is de bouwsteen emotieregulatie, zoals beschreven in de vorige paragraaf. De literatuur binnen de huidige verkenning gaf onvoldoende aanknopingspunten om te verklaren waarom emotieregulatie, ondanks dat het een veelvoorkomend inhoudelijke element is binnen interventies, toch zwakke effecten laat zien.

6.5 Slotbeschouwing

Mede door de negatieve gevolgen van de coronapandemie willen scholen graag investeren in een goede mentale gezondheid van hun leerlingen. Het ervaren en ontwikkelen van veerkracht is hierbij een belangrijk onderdeel. Een VO-school kan uit een grote hoeveelheid interventies kiezen die inzetten op veerkracht. Maar hoe beoordeel je dit aanbod? De huidige verkenning biedt een verdiepende analyse van dit vraagstuk en geeft samen met de ontwikkelde keuzehulp inzicht in (mogelijk) werkzame elementen binnen interventies die inzetten op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht, en houvast bij het maken van een weloverwogen keuze.



* = kerndocument (zie paragraaf 1.4, hoofdstuk 2 en 3)

** = afkomstig uit search literatuuronderzoek (zie paragraaf 1.4 en hoofdstuk 4)

**Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., Romqvist, A., Stubbs, B., & Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine - Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00254-x>

Ayed, N., Toner, S., & Priebe, S. (2019). Conceptualizing resilience in adult mental health literature: A systematic review and narrative synthesis. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92, 299–341. <http://doi.org/10.1111/papt.12185>

Barber, B. K. (2005). Positive interpersonal and intrapersonal functioning: An assessment of measures among adolescents. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 147–161). New York: Springer.

**Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-835>

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20–28. <http://doi.org/10.1037/1942-9681.59.1.101>

Bool, M., Felten, H. en Rensen, P. (2019). *Wat verandert. De waarde van werkzame mechanismen voor de praktijk van sociaal werk*. Movisie: Utrecht.

Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., Bechor, M., Dinizulu, S. M., Hedemann, E. R., Ogle, R. R., & Pasalich, D. S. (2014). Common Elements of Adolescent Prevention Programs: Minimizing Burden While Maximizing Reach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(2), 209–219. <https://doi.org/10.1007/s10488-014-0541-9>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

Challen, A. R., Machin, S. J., & Gillham, J. E. (2014). The UK Resilience Programme: A school-based universal nonrandomized pragmatic controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 75–89.

Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., & Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience – A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78–100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>

Chorpita, B. F., Daleiden, E., & Weisz, J. R. (2005). Identifying and selecting the common elements of evidence based interventions: A distillation and matching model. *Mental Health Services Research*, 7(1), 5–20. doi:10.1007/s11020-005-1962-6.

Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health education research*, 29(5), 786–798. <https://doi.org/10.1093/her/cyu047>

*Cosco, T. D., Kaushal, A., Hardy, R., Richards, M., Kuh, D., & Stafford, M. (2017). Operationalising resilience in longitudinal studies: a systematic review of methodological approaches. *Journal of epidemiology and community health*, 71(1), 98–104. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-206980>

Cuijpers, P. (2021). De bijdrage van mindfulness aan de gezondheidszorg: Vernieuwing of toch weer meer van hetzelfde? *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 165(21), <https://www.ntvg.nl/artikelen/de-bijdrage-van-mindfulness-aan-de-gezondheidszorg#artikelinformatie>

de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2020). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multi-level Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 250–264. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>

*Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>

Dufour, S., Denoncourt, J., & Mishara, B. L. (2011). Improving Children's Adaptation: New Evidence Regarding the Effectiveness of Zippy's Friends, a School Mental Health Promotion Program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(3), 18–28. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2011.9715633>

Fekkes, M., Rutgers, L., & Wolff, M. (2022). *Tussenrapportage metaonderzoek veerkracht*. TNO.

**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). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>

Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., & Fisher, E. C. (2018). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied Psychology*. Advance online publication. <http://doi.org/10.1111/apps.12162>

*Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Afifi, T. O., MacMillan, H., Herrman, H., Bulford, E., & Brown, S. J. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. *BMJ open*, 9(4), e024870. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024870>

Goldberg, S. B., Riordan, K. M., Sun, S., & Davidson, R. J. (2022). The Empirical Status of Mindfulness-Based Interventions: A Systematic Review of 44 Meta-Analyses of Randomized Controlled Trials. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 17(1), 108–130. <https://doi.org/10.1177/1745691620968771>

Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Simpson, T. L., Kearney, D. J., & Davidson, R. J. (2017). Is mindfulness research methodology improving over time? A systematic review. *PLOS ONE*, 12(10), e0187298. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187298>

**Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E., & Oberklaid, F. (2005). Promoting the Social and Emotional Health of Primary School-Aged Children: Reviewing the Evidence Base for School - Based Interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7(3), 30–36. <https://doi.org/10.1080/14623730.2005.9721872>

Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School Climate and Implementation of a Preventive Intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4), 250–260. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9142-z>

*Grych, J., Hamby, S., & Banyard, V. (2015). The resilience portfolio model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence*, 5(4), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>

**Hampel, P., Meier, M., & Kümmel, U. (2007). School-based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 1009–1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9204-4>

**Hart, N., Fawcner, S., Niven, A., & Booth, J. N. (2022). Scoping Review of Yoga in Schools: Mental Health and Cognitive Outcomes in Both Neurotypical and Neurodiverse Youth Populations. *Children*, 9(6), 849. <https://doi.org/10.3390/children9060849>

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in quality of life*, 1(2), 139–150.

**Hutchison, M., Russell, B. S., & Wink, M. N. (2020). Social-emotional competence trajectories from a school-based child trauma symptom intervention in a disadvantaged community. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1257–1272. <https://doi.org/10.1002/pits.22388>

IJntema, R. C., Burger, Y. D., & Schaufeli, W. B. (2019). Reviewing the labyrinth of psychological resilience: Establishing criteria for resilience-building programs. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 71(4), 288–304. <https://doi.org/10.1037/cpb0000147>

IJntema, R. (2020). *Psychological resilience at work. A labyrinth worth navigating*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/399894>

IJntema, R. (2021). Psychologische veerkracht. Een uitdaging in alle opzichten. *Tijdschrift De Psycholoog*, 56(11). Van <https://www.tijdschriftdepsycholoog.nl/wetenschap/psychologische-veerkracht/>

Kleinjan, M. & Lammers, J. (2022). *Help de jeugd aan betere mentale gezondheid*. Van <https://www.kaponline.nl/magazine-artikelen/help-de-jeugd-aan-betere-mentale-gezondheid/>

Kobak, K. A., Wolitzky-Taylor, K., Craske, M. G., & Rose, R. D. (2017). Therapist training on Cognitive Behavior Therapy for anxiety disorders using internet-based technologies. *Cognitive Therapy and Research*, 41, 252–265.

Kovács, Z., Noor, S., Çankor, E., & Geerlings, J. (2021). *Wat werkt bij het versterken van weerbaarheid van jongeren*. Movisie.

Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>

Kraag, G., Van Breukelen, G. J., Kok, G., & Hosman, C. (2009). 'Learn Young, Learn Fair', a stress management program for fifth and sixth graders: longitudinal results from an experimental study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(9), 1185–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02088.x>

*Liu, J. J., Reed, M., & Fung, K. P. (2020). Advancements to the Multi-System Model of Resilience: updates from empirical evidence. *Heliyon*, 6(9), e04831. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04831>

Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157–189.

Masten, A.S. (2014). *Ordinary magic: resilience in development*. New York: Guilford

*Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>

**Mehra, D., Lakiang, T., Kathuria, N., Kumar, M., Mehra, S., & Sharma, S. (2022). Mental Health Interventions among Adolescents in India: A Scoping Review. *Healthcare*, 10(2), 337. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020337>

**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(4), 605–631. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y>

Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a Mental Health Promotion Program to Improve Coping Skills in Young Children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002>

**Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(5), 1543–1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence. *Health Education*, 115(3/4), 339–356. <https://doi.org/10.1108/he-03-2014-0039>

NJi (Nederlands Jeugdinstituut) (2022a). *Onderzoek naar corona en mentaal welbevinden*. Van <https://www.nji.nl/coronavirus/onderzoek-naar-corona-en-mentaal-welbevinden>

Nederlands Jeugdinstituut (2022b). *Databank Effectieve Jeugdinterventies*. Erkenningsprocedure. Van: <https://www.nji.nl/interventies/erkeningsprocedure>

Olbrich, E. (1990). *Coping and development*. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self concept in adolescence* (pp. 35–47). London: Springer-Verlag.

O'Mara, L., & Lind, C. (2013). What do we know about school mental health promotion programmes for children and youth? *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(3), 203–224. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2013.811952>

Opstelten, W., & Scholten, R.J.P.M. (2014). Meta-analyse: principes en valkuilen. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde*, 158(6), A6882.

**Pincus, D. B., & Friedman, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical child and family psychology review*, 7(4), 223–240. <https://doi.org/10.1007/s10567-004-6087-8>

PracticeWise. (2009). *Psychosocial and combined treatments coding manual*. Satellite Beach, FL: PracticeWise.

**Roberts, R. M., Fawcett, L., & Searle, A. (2019). An evaluation of the effectiveness of the personal leadership program designed to promote positive outcomes for adolescents. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 20(3), 743–757. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9971-5>

Rosenshine, B. (2012). Principles of education: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–39.

Santini, Z, Becher, H, Jørgensen, M, et al. (2021). Economics of mental well-being: a prospective study estimating associated health care costs and sickness benefits transfers in Denmark. *The European Journal of Health Economics*, 22(7), 1053–1065.

**Sapthiang, S., Van Gordon, W., & Shonin, E. (2019). Health School-based Mindfulness Interventions for Improving Mental Health: A Systematic Review and Thematic Synthesis of Qualitative Studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2650–2658. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01482-w>

Shields-Zeeman, L., van Bon-Martens, M., & Smit, F. (2021). *Scoping studie. Samen werken aan een mentaal gezonde samenleving: Bouwstenen voor mentale gezondheidsbevordering en preventie*. Utrecht: Trimbos-instituut.

**Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>

*Skala, K., & Bruckner, T. (2014). Beating the odds: an approach to the topic of resilience in children and adolescents. *Neuropsychiatrie*, 28, 208–217. <https://doi.org/10.1007/s40211-014-0125-7>

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.

Van Baar, J.M. (in voorbereiding). *Kwetsbaarheid en Veerkracht*. In: Van der Ven, L.G.L., Van

Baar, J.M., Wispelweij, L., Duinhof, E.L., Van Duinkerken, A., Duckers, M.L.A., Van Bon, M.J.H., e.a. (in voorbereiding). *Kwetsbaarheid of Veerkracht? Effecten van de coronatijd op mensen in kwetsbare posities in Utrecht en Zeist*. Projectverslag GECK OP U.

Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis,

J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>

*Van de Looij-Jansen, P., Mieloo, C., & Kreuger, F. (2015). *Veerkracht: yes, we can! Een overzicht van 'werkzame' elementen bij preventieve interventies ter bevordering van veerkracht*. Rotterdam: Onderzoek en Business Intelligence (OBI).

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29-69.

Weare K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document*. Londen: National Children's Bureau.

Weissberg RP & Elias MJ (1993) Enhancing young people's social competence and health behavior: an important challenge for educators, scientists, policy makers and funders. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 3, 179–90.

Wichstraum, L. (1995). Harter's self-perception profile for adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100–116.

*Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and quality of life outcomes*, 9, 8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81, 267–301.

**Yohannan, J., & Carlson, J. S. (2018). A systematic review of school-based interventions and their outcomes for youth exposed to traumatic events. *Psychology in the Schools*, 56(3), 447–464. <https://doi.org/10.1002/pits.22202>

*Yoon, S., Maguire-Jack, K., Knox, J., & Ploss, A. (2020). Socio-Ecological Predictors of Resilience Development Over Time Among Youth With a History of Maltreatment. *Child Maltreatment*, 26(2), 162–171. <https://doi.org/10.1177/1077559520981151>

Zautra, A. J., Arewasikporn, A., & Davis, M. C. (2010). Resilience: Promoting well-being through recovery, sustainability, and growth. *Research in Human Development*, 7, 221–238. <http://doi.org/10.1080/15427609.2010.504431>

**Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Bijlage 1: Zoektermen literatuursearch



Databank: PsycInfo

(intervention* or method or instrument or tool or program* or skill* or approach).ab,ti.

AND

(child* or youth or adolescen* or school* or educat* or student* or pupil*).ab,ti.

AND

(evidence-based or effect* or working mechnism* or evaluat*).af.

AND

(self-regulat* or executive funct* or problem-solv* or cognitive abilit* or self-efficacy or self-esteem or positive view of self or self-identity or social support or social skill* or goals or meaning or parent* support or belonging or friend* or peer* or coping or strateg* or positive affect).ab,ti.

AND

resilience.af.

AND

school-based.ab,ti.

AND

(meta-anal*, systematic review, review, longitudinal).ab,ti.

Limiters: – Publication Year: 2000-2022

Narrow by Language: - Dutch; English

Databank: PubMed

(((((intervention*[Title/Abstract]) OR (method[Title/Abstract])) OR (instrument[Title/Abstract])) OR (tool[Title/Abstract])) OR (program*[Title/Abstract])) OR (skill*[Title/Abstract])) OR (approach[Title/Abstract])

AND

(((((child*[Title/Abstract]) OR (youth[Title/Abstract])) OR (adolescen*[Title/Abstract])) OR (school*[Title/Abstract])) OR (educat*[Title/Abstract])) OR (student*[Title/Abstract])) OR (pupil*[Title/Abstract])

AND

((evidence-based) OR (effect*)) OR (working mechnism*) OR (evaluat*)

AND

((((((((((((((self-regulat*[Title/Abstract]) OR (executive funct*[Title/Abstract])) OR (problem-solv*[Title/Abstract])) OR (cognitive abilit*[Title/Abstract])) OR (self-efficacy[Title/Abstract])) OR (self-esteem[Title/Abstract])) OR (positive view of self[Title/Abstract])) OR (self-identity[Title/Abstract])) OR (social support[Title/Abstract])) OR (social skill*[Title/Abstract])) OR (goals[Title/Abstract])) OR (meaning[Title/Abstract])) OR (parent* support[Title/Abstract])) OR (belonging[Title/Abstract])) OR (friend*[Title/Abstract])) OR (peer*[Title/Abstract])) OR (coping[Title/Abstract])) OR (strateg*[Title/Abstract])) OR (positive affect[Title/Abstract])

AND

resilience

AND

school-based[Title/Abstract]

AND

(((((meta-anal*[Title/Abstract]) OR (systematic review[Title/Abstract]) OR (review [Title/Abstract])
OR longitudinal[Title/Abstract])

FILTER publication date 2000-01-01 to 2022-07-21 AND FILTER English OR Dutch

Bijlage 2: Definities van oefenelementen uit Praticewise



Tabel 1: Definities van oefenelementen uit Praticewise (2009) (Boustani et al., 2015)⁹

Oefenelementen	Definitie
Assertiviteit (<i>Assertiveness</i>)	Oefeningen ter bevordering van het mogen van jongeren om zijn of haar behoeften op gepaste manier met anderen te delen.
Burgerlijke verantwoordelijkheid (<i>Civic responsibility</i>)*	Onderwijzen van maatschappelijke betrokkenheid van jongeren, respect voor mensen en eigendommen, belangenbehartiging en vrijwilligerswerk.
Cognitieve coping (<i>Cognitive coping</i>)	Alle technieken om de interpretatie van gebeurtenissen te veranderen door gedachten te onderzoeken.
Communicatie vaardigheden (<i>Communication skills</i>)	Trainingen voor jongeren om effectiever met anderen te communiceren.
Coping vaardigheden (<i>Coping skills</i>)*	Oefeningen of strategieën ter verbetering van het vermogen om met stressvolle situaties om te gaan.
Doelen stellen (<i>Goal setting</i>)	Selectie van een doel om te werken aan het bereiken van het doel.
Inzicht vergroten (<i>Insight building</i>)	Activiteiten die speciaal ontworpen zijn om jongeren te helpen meer zelfinzicht te krijgen.
Ondersteunende netwerken (<i>Support networking</i>)	Strategieën om de betrokkenheid of effectiviteit van individuen in zijn/omgeving te betrekken, ontwikkelen of anderszins te vergroten.
Ontspanning (<i>Relaxation</i>)	Technieken of oefeningen die bedoeld zijn voor fysiologische rust.
Problemen oplossen (<i>Problem solving</i>)	Training in gebruik van technieken of activiteiten die bedoeld zijn om oplossingen voor gerichte problemen tot stand te brengen.
Sociale vaardigheden (<i>Social skills training</i>)	Het bieden van informatie, training en feedback om het interpersoonlijke verbale of non-verbale functioneren te verbeteren.
Woedebeheersing (<i>Anger management</i>)	Oefeningen of technieken ter bevordering van het vermogen van jeugd om woede of agressieve uitingen te voorkomen of te reguleren, en om productieve oplossingen voor conflicten te zoeken.
Zelf-effectiviteit (<i>Self-efficacy</i>)*	Technieken en training om het zelfvertrouwen te vergroten en zelfeffectiviteit te verbeteren.
Zelf-monitoring (self monitoring)	Het herhaaldelijk meten van een streefindex door de jeugd.

⁹ Gemarkeerde elementen (*) zijn door Boustani et al. (2015) toegevoegd a.d.h.v. analyse van de preventieliteratuur.

Tabel 2: Definities van instructie-elementen uit PracticeWise (2009) (Boustani et al., 2015)¹⁰

Instructie-elementen	Definitie
Modeling (<i>Modeling</i>)	Gewenste gedrag aan de jeugd laten zien.
Psycho-educatie (<i>Psychoeducation</i>)	Formele (meestal didactische) beoordeling van informatie.
Rollenspel (<i>Role play</i>)*	Oefenen van gewenst gedrag.

10 Gemarkeerde elementen (*) zijn door Boustani et al. (2015) toegevoegd a.d.h.v. analyse van de preventieliteratuur.

Bijlage 3: Keuzehulp voor interventies die inzetten op veerkracht



Sommige jongeren maken veel ingrijpende gebeurtenissen mee en ontwikkelen zich desondanks tot gezonde volwassenen. Anderen houden lang last van vervelende herinneringen en krijgen allerlei klachten. De term veerkracht wordt gebruikt in situaties waarin iemand zich positief aanpast aan tegenslag. Voorheen werd veerkracht gezien als een *eigenschap* die iemand wel of niet heeft en kan aanleren. Momenteel wordt veerkracht meer gezien als een dynamisch *proces* waar allerlei (individuele en omgevings)factoren invloed op hebben. [Deze animatie](#) laat zien welke factoren dat zijn en hoe die elkaar kunnen beïnvloeden.

Doel keuzehulp

Als school kun je uit een grote hoeveelheid interventies kiezen die inzetten op veerkracht. Maar hoe beoordeel je het aanbod? Een keuzehulp kan daarbij helpen. Deze keuzehulp focust zich op interventies in het voortgezet onderwijs en is gebaseerd op literatuuronderzoek. Hierbij is systematisch naar internationale wetenschappelijke literatuur gezocht. De keuzehulp laat zien via welke interventie-elementen je veerkracht (mogelijk) kunt versterken. Als je deze elementen naast een interventie legt, kan dit helpen bij het kiezen van een interventie.

(Mogelijk) werkzame interventie-elementen

Een interventie bestaat uit verschillende onderdelen. Deze noemen we “elementen”. Er zijn drie typen elementen: inhoudelijke, educatieve en structuurelementen. Wat zijn de (mogelijk) werkzame elementen in een interventie die kunnen bijdragen aan het versterken van veerkracht van leerlingen in het voortgezet onderwijs? Dat lees je hieronder.

Inhoudelijk: wat leerlingen leren

Specifieke vaardigheden die jongeren tijdens de interventie (aan)leren:

- **Inzicht vergroten:** activiteiten om leerlingen te helpen meer zelfinzicht te laten verkrijgen en hun houding aan te passen.
- **Probleemoplossend vermogen:** activiteiten om leerlingen te helpen om hun eigen situatie beter te leren analyseren en hen hiervoor geschikte oplossingen te laten bedenken.
- **Coping:** activiteiten om leerlingen te helpen om betere strategieën te laten inzetten om met een vervelende situatie om te gaan.
- **Sociale vaardigheden:** activiteiten om leerlingen te helpen om met anderen te communiceren, betekenisvolle relaties aan te gaan en hun externe hulpbronnen in te zetten.
- **Doelen stellen:** activiteiten om leerlingen te helpen om doelen (voor de toekomst) te stellen, zodat zij een richtpunt hebben om in periode van tegenslag naartoe te werken. En hiermee meer controle over hun eigen leven kunnen krijgen.

Educatief: hoe leerlingen leren

Technieken en methoden over hoe informatie in de interventie wordt overgebracht door de trainer:

- **Oefenen:** oefenen van gewenst gedrag (bijvoorbeeld rollenspellen).
- **Psycho-educatie:** werkvormen gericht op het overbrengen van informatie om de kennis van leerlingen over bijvoorbeeld (eigen) gedrag, vaardigheden en uitkomstmaten te vergroten (let op de mate van psycho-educatie).
- **Cognitieve gedragstherapie:** breed palet aan werkvormen gericht op het veranderen van (niet-helpende) gedachten bij tegenslag om hier functioneler op te reageren.
- **Fysieke activiteiten:** werkvormen waarbij leerlingen lichamelijk in beweging zijn (variërend van sport en spel tot yoga).

Leerlingen leren het best als de werkvormen gevarieerd en afwisselend zijn. Interventies die een combinatie van verschillende typen werkvormen inzetten, lijken (mogelijk) effectiever dan interventies die maar één type werkvorm aanbieden.

Structuur: hoe de interventie is opgezet

Elementen die de structuur van de interventie omvatten:

- **Schoolbreed inzetten van de interventie:** Investeren in welbevinden vanuit een integrale en duurzame aanpak werkt beter dan de inzet van losse interventies. Dit wordt ook wel een schoolbrede aanpak ('whole school approach') genoemd. Hierbij worden activiteiten en interventies op meerdere niveaus in en om school ingezet, en zijn ze ingebed in een breed gedragen beleid. De verantwoordelijkheid voor het welbevinden van leerlingen ligt niet bij één partij. In plaats daarvan wordt de omgeving door de school betrokken. Denk hierbij aan ouders/verzorgers, leraren, zorg- en ondersteuningspartners en beleidsmakers (zie ook *Implementatie*).
- **Betrokkenheid van de docent:** bijvoorbeeld mogelijkheid tot (kleine) aanpassingen, zodat de interventie beter aansluit bij leerlingen.
- **Ondersteuning van de docent/trainer:** bijvoorbeeld via een training en/of handleiding die bij de interventie hoort.
- **Veilige omgeving:** Interventies zijn effectiever als ze worden ingezet in een omgeving waar jongeren zich veilig voelen, met een goed pedagogisch schoolklimaat.

Implementatie van een interventie

Hoe implementeer je een interventie? Zet deze niet los in, maar bekijk het met je schoolteam vanuit een gezamenlijke visie en beleid. Vragen om bij stil te staan zijn:

- Hoe maak je de interventie onderdeel van **reguliere lesprogramma**?
- Hoe zorg je voor geschikte **trainingen voor leerkrachten/docenten** en andere medewerkers om de interventie effectief te kunnen begeleiden?
- Hoe zorg je ervoor dat alle medewerkers de elementen van welbevinden en sociaal-emotioneel leren **consistent verankeren in de dagelijkse schoolpraktijk** en toepassen bij alles wat ze doen? Hoe neem je daarin ook de ouders mee?
- Hoe kun je een interventie op een zorgvuldige manier afstemmen op **kwetsbare of risicoleerlingen**?
- Hoe zorg je ervoor dat de interventie aansluit bij de **behoefte** van leerlingen en leerkrachten, en op de juiste wijze worden uitgevoerd?

Meer informatie

Meer informatie over wat veerkracht vind je bij [Augeo Foundation](#).

Meer informatie over effectieve jeugdinterventies vind je in de [databank](#) van het Nederlands Jeugdinstituut.

Bijsluiter bij de keuzehulp

Waarom deze keuzehulp?

Er is onvoldoende bekend *wat werkt* bij het versterken van veerkracht. En hoe het huidige interventie-aanbod hierbij optimaal kan worden ingezet. Hiervoor is meer kennis nodig over de werkzame elementen binnen interventies die bijdragen aan veerkracht. Daarom is met literatuuronderzoek verkend hoe binnen bestaande schoolinterventies effectief ingezet kan worden op het versterken van (de bouwstenen van) veerkracht. In een uitgebreide rapportage zijn alle resultaten beschreven.

Complex concept

Het concept veerkracht is complex. Er is geen eenduidige definitie en het wordt op verschillende manieren gemeten in onderzoek. Veerkracht wordt in de loop der jaren steeds meer gezien als een dynamisch *proces* waar allerlei (individuele en omgevings)factoren invloed op hebben. Het is dus belangrijk veerkracht niet te zien als een individuele eigenschap van een leerling, waar alleen de leerling invloed op heeft. Alleen factoren uit de omgevingscontext beïnvloeden veerkracht.

Veerkracht bestaat uit verschillende bouwstenen. Het *Resilience Portfolio Model* maakt onderscheid tussen interne hulpbronnen (persoonlijke eigenschappen) en externe hulpbronnen (bronnen van steun uit de omgeving). Ook *coping* is een belangrijk onderdeel, oftewel hoe je op tegenslag reageert. Een ingewikkeldheid is dat de bouwstenen van veerkracht onderling (sterk) kunnen samenhangen. Ook zijn interventie-elementen moeilijk los van elkaar te onderzoeken. Hierdoor zijn er weinig 'harde' conclusies te trekken. Daarom wordt in deze keuzehulp gesproken over 'mogelijk' werkzame elementen.

Beschrijving van drie interventies die inzetten op veerkracht

Vriendenprogramma

Wat is het Vriendenprogramma?

VRIENDEN is een geïndiceerd preventie- en behandelprogramma voor kinderen en jongeren met depressieve en/of angstklachten of met een angst- en/of stemmingsstoornis. VRIENDEN is een cognitief gedragstherapeutisch programma, dat jeugdigen vaardigheden wil aanleren waarmee zij hun gedrag, gedachten en lichamelijke reacties kunnen aanpakken die angst en depressie in stand houden. VRIENDEN is bedoeld voor verschillende leeftijdscategorieën, waaronder jongeren van 12 t/m 16 jaar. VRIENDEN voor jongeren van 12 t/m 16 jaar omvat tien bijeenkomsten.

Inhoudelijke elementen

De aan te pakken factoren van VRIENDEN zijn lichamelijke reacties, denkprocessen en leer- en gedragsprocessen. Het leren beschikking krijgen over *probleemoplossende vaardigheden* is een subdoel van VRIENDEN, dat expliciet terugkomen in meerdere bijeenkomsten. Verschillende oefeningen kunnen *zelfinzicht vergroten*. Sociale vaardigheden komen tijdens één bijeenkomst expliciet aan bod. Hetzelfde geldt voor *doelen stellen*, waarbij jongeren een stappenplan maken om een probleem aan te pakken.

Educatieve elementen

Een subdoel van VRIENDEN is het verminderen van negatieve associaties en gedachten. Elementen uit *cognitieve gedragstherapie* komen geregeld terug in oefeningen. Ook *psycho-educatie* wordt toegepast. Een ander subdoel van de interventie is het verminderen van lichamelijke reacties. Rondom *fysieke* activiteiten worden er ontspanningsoefeningen ingezet. In de interventiebeschrijving zijn de oefeningen niet tot in detail beschreven. Wel lijkt er variatie in de oefeningen te zitten.

Structuur elementen

Binnen een *schoolbrede* aanpak wordt de omgeving van de school betrokken, waaronder de ouders. VRIENDEN voor jongeren in de leeftijd van 12 t/m 16 jaar doet dit, aangezien het vier ouderbijeenkomsten bevat. Het pakket van de interventie bevat een handleiding voor behandelaars. VRIENDEN kan als preventief programma uitgevoerd worden door leerkrachten, intern begeleiders op scholen en schooldecanen. Zij kunnen *ondersteund* worden bij het inzetten van deze interventie. Degenen zonder specialistische klinische achtergrond (bijvoorbeeld leerkrachten, onderwijskundige medewerkers en studenten psychologie of gezondheidswetenschappen) kunnen namelijk door middel van een trainingsprogramma kennis vergaren om VRIENDEN als preventieprogramma op een school of kleine groepssetting toe te passen. Deze training is echter niet verplicht, omdat het protocol tot op de minuut is uitgeschreven.

Kanjertraining

Wat is Kanjertraining?

Kanjertraining is bedoeld voor kinderen en jongeren die problemen hebben in de omgang met anderen, en voor hun klasgenoten en/of ouders. Het doel is voorkomen of verminderen van sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting en sociaal teruggetrokken gedrag, en het bevorderen van welbevinden. Kanjertraining kan voor verschillende leeftijdsgroepen ingezet worden, waaronder preventief in het voortgezet onderwijs, binnen klas 1 en 2. Op het voortgezet onderwijs geeft een docent de Kanjerlessen, die 45 minuten duren, meestal tijdens het mentoruur. Er zijn 17 lessen voor klas 1 en 11 lessen voor klas 2, die door de docent naar eigen inzicht over het gehele schooljaar verdeeld worden.

Inhoudelijke elementen

De belangrijkste factoren die Kanjertraining tracht te beïnvloeden zijn sociale en emotionele vaardigheden, motivatie, sociale informatieverwerking, het gevoel invloed te hebben, en hebben van zelfvertrouwen en een realistisch zelfbeeld. Tijdens de lessen wordt er voornamelijk op ingezet dat jongeren *inzicht* krijgen in hun eigen gedrag en de gevolgen voor anderen hiervan. Vervolgens leren zij *sociale vaardigheden* die passen bij het thema van de les (bijvoorbeeld grenzen aangeven, en het geven en ontvangen van feedback).

Educatieve elementen

De combinatie van *gedragstherapeutische* technieken met *cognitieve* elementen en het *oefenen* van concrete situaties is een belangrijke basis voor de Kanjertraining. Jongeren leren middels *psycho-educatie* over hun eigen (meeloop)gedrag en de gevolgen die dit voor anderen kan hebben. Vervolgens *oefenen* zij in concrete sociale probleemsituaties met verschillende vormen van gedrag en het effect dat dit heeft. In de interventiebeschrijving zijn de oefeningen niet tot in detail beschreven, maar hierin wordt wel aangegeven dat de lessen grotendeels dezelfde opbouw hebben. Hoewel er grote variatie is in de behandelde lesthema's, lijkt er weinig afwisseling te zijn in de type oefeningen die gedaan worden.

Structuur elementen

De Kanjertraining wordt preventief *schoolbreed* ingezet, waarbij ook gewerkt wordt aan het verbeteren van de *veiligheidsbeleving* en het onderlinge vertrouwen in de groep. Ook ouders kunnen door de school betrokken worden d.m.v. ouderavonden, informatie per leskern (via zogenaamde info-doebladen) en de mogelijkheid om jaarlijks deel te nemen aan een Kanjerles in de klas. Voor het schoolteam dat de lessen in de klas verzorgd is een tweedaagse opleiding beschikbaar, welke een voorwaarde is om een licentie te ontvangen en de lessen in de klas te mogen geven. Om deze licentie te mogen behouden is het verplicht om na twee en vier jaar een nascholingsdag te volgen.

Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)

Wat is PAD?

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) is een universeel preventieprogramma waarmee scholen de sociaal-emotionele competenties van hun leerlingen (4-12 jaar) kunnen vergroten om zo gedragsproblemen te voorkomen. PAD wordt klassikaal gezet en uitgevoerd door de leerkracht, waarbij kinderen vanaf de kleuterjaren tot en met groep 8 vaardigheden leren op vier gebieden: 1. Zelfbeeld (Wie ben ik en hoe waardeer ik mijzelf?), 2. Zelfcontrole (Hoe ga ik om met heftige emoties?), 3. Emoties (Hoe voel ik mij en hoe voelt de ander zich?, en 4. Probleem oplossen (Hoe kunnen we op een constructieve wijze een probleem oplossen?). PAD bestaat uit 161 klassikale lessen die verdeeld over acht leerjaren worden aangeboden. Gemiddeld wordt er 1 of 2 maal per week een les gegeven van 30-45 minuten. Ook is er dagelijks tijd voor de verwerking van het geleerde.

Inhoudelijke elementen

Probleemoplossende vaardigheden komen terug in PAD, bijvoorbeeld aan de hand van het stoplicht ('stop-denk-doe') en het bespreken van alledaagse problemen en dilemma's. Oefeningen dragen bij aan het vergroten van *zelfinzicht*. In de lagere groepen ligt de nadruk daarbij op het leren van zelfcontrole, bij de middengroep op het omgaan met gevoelens en bij de oudere groepen gaat het vooral over problemen oplossen. *Sociale vaardigheden* komen in die zin aan bod doordat kinderen onder meer leren over hun gevoelens te communiceren en leren hoe hun gedrag anderen beïnvloedt. Het *stellen van doelen* door kinderen komt niet expliciet terug.

Educatieve elementen

PAD is gebaseerd op het ABCD-model of Development. Volgens dit model ontwikkelen mensen zich optimaal als er integratie plaatsvindt van gevoelens, gedrag en *cognitie*. De integratie is een levenslang en dynamisch proces. Het element *oefenen* komt een aantal keer terug, zoals oefenen met het geven en ontvangen van complimenten, rollenspellen en problemen oplossen. Wat betreft *psycho-educatie* wordt er – vooral bij de jonger leeftijdsgroepen – gebruik gemaakt van verhaaltjes. *Fysieke activiteiten* komen niet letterlijk naar voren. In de interventiebeschrijving zijn de oefeningen niet tot in detail beschreven. Het is daarom lastig te beoordelen in welke mate de oefeningen gevarieerd zijn. Er lijkt variatie in de oefeningen te zitten.

Structuur elementen

Binnen een *schoolbrede* aanpak wordt de omgeving van de school betrokken, waaronder de ouders. In het leerplan is informatiemateriaal voor ouders te vinden. Er zijn voorbeeldbrieven die mee naar huis gegeven kunnen worden en er is tekst voor een informatieboekje beschikbaar. In principe is het de bedoeling dat de school een of meerdere informatiebijeenkomsten voor ouders organiseert. Scholen die het programma willen gebruiken moeten een cursus op team-niveau volgen. Leerkrachten, die PAD uitvoeren, worden *ondersteund* door middel van deze PAD-teamcursus.

Hierbij wordt ingegaan op de opbouw en de inhoud van het leerplan, en bijvoorbeeld de omgangsstijl van leraren. Ook wordt binnen de school een stuurgroep samengesteld, die over het algemeen bestaat uit leraren, een intern begeleider of gedragsspecialist en een directielid. Deze stuurgroep wordt begeleid door een trainer. Samen bereiden zij de teamscholing en implementatie van het leerplan voor. De stuurgroep is actief zolang de implementatie loopt.

