

Depressie verminderen met een schrijfopdracht: zou het zo simpel kunnen zijn?

Een studie naar het lange termijn effect en mogelijke boost van een 'social belonging' interventie ter vermindering van depressieve symptomen bij adolescenten en mogelijke verklaringen voor sekseverschillen daarin.

E. van Ditshuizen

Onder begeleiding van: Y. van Beek
Tweede beoordelaar: S. Thomaes

Inleiding: Huidige studie heeft onderzocht of een 'social belonging' interventie (Walton & Cohen, 2011) bij adolescenten, depressieve symptomen vijf maanden later verminderd had in vergelijking met adolescenten zonder interventie. Hierbij is ook onderzocht of het herhalen van de interventie zorgde voor een extra effect. Ook werd onderzocht of de interventie de schoolprestaties van adolescenten verhoogden. De tweede hoofdvraag van deze studie richtte zich op mogelijke verklarende factoren welke een rol spelen bij het sekseverschil in effectiviteit van de interventie.

Methode: Aan dit onderzoek hebben 194 middelbare scholieren van 13 tot en met 16 jaar deelgenomen, welke werden toegewezen aan de interventiegroep met schrijfopdracht, de controlegroep met schrijfopdracht of de controlegroep zonder schrijfopdracht.

Resultaten: Er was zowel bij meisjes in de interventiegroep als in de controlegroep met schrijfopdracht een afname in depressieve symptomen waarneembaar in vergelijking met meisjes uit de controlegroep zonder schrijfopdracht. Bij jongens in de drie groepen waren geen significante verschillen in depressieverloop. Het herhalen van de interventie zorgde niet voor een extra effect. Voor schoolprestaties is er alleen een effect van de schrijfopdrachten gevonden voor taal. Zowel de jongens als de meisjes uit de interventiegroep en de meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht hadden verbeterde schoolprestaties. Ook is onderzoek gedaan naar verklarende factoren voor het sekseverschil in effectiviteit. 'Social belonging', 'need to belong' en het gebruik van effectieve kenmerken van de interventie bleken geen mediators van het sekseverschil in effectiviteit te zijn. Dit sekseverschil bleek echter wel deels verklaard te worden door het aanvangsniveau van depressie.

Discussie: De schrijfopdrachten hadden een effect voor meisjes op depressie en voor jongens en meisjes de schoolprestaties. 'Social belonging', 'need to belong' en het gebruik van effectieve kenmerken bleken geen verklaringen voor het sekseverschil in effectiviteit te zijn. Het aanvangsniveau in depressie bleek dit sekseverschil wel deels te verklaren. Nader onderzoek is nodig om te onderzoeken waarom de controlegroep met schrijfopdracht vergelijkbare resultaten laat zien als de interventiegroep en waar de sekseverschillen in de effecten van de schrijfopdrachten dan door veroorzaakt zijn.

Background: Present study examined whether a 'social belonging' school intervention (Walton & Cohen, 2011) in adolescents reduced depressive symptoms after five months compared with adolescents without an intervention. Furthermore, the repetition of the intervention was investigated for a possible additional effect. This study also examined whether the intervention increased school performance of adolescents. The second main question of this study focused on possible explanatory factors, which play a role in the gender difference in effectiveness of the intervention. **Methods:** In this study, 194 high school students from 13 to 16 years participated, which were assigned to the intervention group with a writing assignment, control group with a writing assignment or the control group without a writing assignment. **Results:** There was a decrease in depressive symptoms for girls in the intervention group and the control group with a writing assignment in comparison with girls in the control group without a writing assignment. The boys in the three groups did not show a difference in depression. There was none additional effect after repeating the intervention. For school performance, there was only an effect of both writing assignments on the language courses. Both boys and girls in the intervention group and girls in the control group with writing assignment had improved grades. The study also investigated the explanatory factors underlying the gender difference in effectiveness of the intervention on depression. 'Social belonging' and 'need to belong' are no mediators of the gender difference in effectiveness of the writing assignments. No indications were found that the effective features of the writing assignment mediated the gender differences in effectiveness. Furthermore, the gender difference in the effectiveness of the intervention is partly explained by the higher initial level of depression. **Discussion:** In conclusion, the writing assignments did have an effect on depression and school performance. 'Social belonging', 'need to belong' and use of characteristics from the writings assignments were not mediators of the effectiveness of the writing assignments. The initial level of depression partly explained this gender difference in effectiveness. Further research is needed to investigate why the control group with a writing assignment showed similar results to the intervention group, why only in girls and an explanation for the gender differences in effectiveness.

De prevalentie van depressie kent een sterke toename tijdens de adolescentie. Deze toename wordt zichtbaar in de leeftijd van dertien tot vijftien jaar, met een piek in de leeftijd van zeventien tot achttien jaar (Costello, Erkanli & Angold, 2006; Lewinsohn, Clarke, Seeley, & Rohde, 1994). Deze toename geldt zowel voor klinische depressie als voor depressieve symptomen in de normatieve populatie (Gutman & Sameroff, 2004; Kessler, Avenevoli & Merikangas, 2001). Het risico van licht verhoogde depressieve symptomen is dat deze een voorloper kunnen zijn van een klinische depressie (Dekker, Ferdinand, Van Lange, Bongers, Van Der Ende & Verhulst, 2007). In de leeftijdsgroep van dertien en veertien jaar wordt een sekseverschil waarneembaar. Meisjes van deze leeftijd worden vaker gediagnosticeerd met een depressie dan jongens. In de leeftijd van zestien en zeventien jaar wordt de diagnose depressie zelfs twee keer vaker bij meisjes gesteld (Essau, Lewinsohn, Seeley & Sasagawa, 2010; Lewinsohn, Seeley, Petit, & Joiner, 2003). Daarnaast is er bij meisjes vaker sprake van terugkerende depressieve episoden (Petit, Lewinsohn & Joiner, 2004). Bovenstaande verontrustende feiten tonen aan dat (een toename in) depressieve symptomen tijdens de adolescentie voorkomen moeten worden. De huidige studie richt zich daarom op het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten op school in de normatieve populatie.

De huidige studie zal daartoe de effectiviteit van een aangepaste 'social belonging' schoolinterventie onderzoeken ter vermindering van depressieve symptomen in de adolescentie. Walton en Cohen (2011) hebben deze kortdurende 'social belonging' interventie ontwikkeld om leerprestaties van studenten uit minderheidsgroepen te verbeteren. De interventie is gebaseerd op de aanname dat het verschil in prestaties en welzijn van studenten uit minderheidsgroepen samenhangt met een probleem in 'social belonging', dat wil zeggen het gevoel van erbij horen, met als resultaat de impliciete theorie: "ik hoor er niet bij". Negatieve gebeurtenissen zullen door deze studenten sneller geïnterpreteerd worden als bewijs voor deze theorie: "zie je wel, ik hoor er niet bij". Een belangrijk element uit de interventie is dan ook het veranderen van deze attributiestijl. Walton en Cohen (2011) hebben hiervoor een schrijfofdracht ontwikkeld. Studenten kregen fictieve verhalen van zowel minderheid als niet-minderheid studenten te lezen, waaruit bleek dat iedereen het aanvankelijk moeilijk vindt om zich thuis te voelen, maar dat dit over gaat en dat ze merken er wel bij te horen. Studenten kregen daarna de opdracht om een soortgelijk verhaal te schrijven aan de hand van eigen ervaringen. Ze moesten schrijven over hoe zij de overgang van de middelbare school naar de universiteit hebben ervaren waarbij ze eventuele negatieve ervaringen, zoals: "Ik vond het spannend en was bang geen vrienden te maken", positief moesten herwaarderen, zoals: "het viel erg mee, de overgang was juist leuk en ik maakte snel vrienden". Studenten gaan aan de hand van eigen ervaringen en door het geven van een positieve herwaardering inzien dat negatieve gebeurtenissen van voorbijgaande aard zijn en niet noodzakelijkerwijs betekenen dat ze er niet bij horen. De studenten verkeerden in de veronderstelling dat ze hun ervaringen opschreven voor aankomend studenten, zodat zij zich sneller thuis zouden voelen op de universiteit. Hierdoor waren studenten zich niet bewust van deelname aan de interventie. Uit onderzoek is gebleken dat de interventie het meest effectief is als de participant niet op de hoogte is van het feit dat hij of zij zelf

onderwerp is van de interventie (Sherman, Cohen, Nelson, Nussbaum, Bunyan & Garcia, 2009; Yeager & Walton, 2011). Yeager en Walton (2011) veronderstellen dat de interventie het beste werkt als er wordt geschreven over eigen ervaringen, omdat zo de attributiestijl aangepast kan worden. In deze interventie schrijven adolescenten over positieve uitkomsten van negatieve gebeurtenissen (het spannend vinden om naar een nieuwe school te gaan, maar dit blijkt achteraf vaak mee te vallen). Spreken of schrijven over positieve uitkomsten van negatieve gebeurtenissen zorgt ervoor dat men er zelf in gaat geloven (Pennebaker, 1997). Het internaliseren van deze boodschap wordt ook wel het 'saying-is-believing effect' genoemd (Aronson, Fried, Good, 2002). De interventie van Walton en Cohen (2011) verminderde het verschil in studieresultaten tussen blanke en zwarte studenten met 70%. Bovendien was er een toename in welbevinden. Studenten uit minderheidsgroepen rapporteerden vaker positieve gevoelens.

Walton en Cohen's (2011) rationale heeft twee belangrijke raakvlakken met de depressieproblematiek tijdens de adolescentie. Ten eerste is bekend dat een gebrek aan 'social belonging', zoals afgewezen, gepest en buitengesloten worden, tijdens de adolescentie een risicofactor is voor het ontwikkelen van depressie (Hagerty, Williams, Coyne & Early, 1996; Hagerty & Williams, 1999; Nolan, Flynn & Garber, 2003; La Greca & Harrison, 2005). Uit onderzoek van La Greca en Harrison (2005) blijkt dat relaties met leeftijdgenoten, tijdens deze periode, belangrijker worden door de toenemende identiteitsontwikkeling, omdat sociale steun en zelfbevestiging bij deze leeftijdsgroep meer bij vrienden wordt gezocht dan bij ouders. Tevens blijkt uit dit onderzoek dat slechte relaties met vrienden voorspellers zijn van depressieve symptomen (La Greca & Harrison, 2005). Ook is aangetoond dat de overgang naar de middelbare school gepaard gaat met een daling in 'social belonging' en een toename van depressieve symptomen (Newman, Newman, Griffen, O' Connor & Spas, 2007). Een tweede raakvlak met de depressieproblematiek is dat de interventie ingrijpt op een negatieve attributie: "zie je wel, ik hoor er niet bij". Depressie wordt ook gekenmerkt door het negatief waarnemen en interpreteren van situaties. Uit onderzoek is gebleken dat depressie gekenmerkt wordt door het globaal, stabiel en intern interpreteren van situaties, waarbij de persoon successen aan factoren buiten zichzelf en falen aan factoren binnen zichzelf toeschrijft (Seligman, 2000). De interventie van Walton en Cohen (2011) beoogt de negatieve attributiestijl met betrekking tot 'social belonging' ("zie je wel, ik hoor er niet bij") te veranderen en zou daarom ook goed kunnen werken voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten.

De huidige studie onderzoekt of depressieve symptomen door middel van een aangepaste versie van de 'social belonging' interventie (Walton & Cohen, 2011) verminderen. Huidige studie is een vervolg op een eerdere studie (Bredemeijer, van Bruggen, de Grip & Koers, 2012; Snijders, Beemer, Bootsma & Harryvan, 2012). De interventie is dan ook al aangepast aan de huidige populatie, dat wil zeggen, de problematiek depressie, de transitieperiode basisschool - middelbare school en de leeftijdsgroep dertien tot en met zestien jaar. De eerdere studie heeft bij dezelfde populatie het korte termijn effect van de interventie op het verminderen van depressieve symptomen onderzocht, waarbij de steekproef in drie groepen is verdeeld (interventiegroep met

schrijfopdracht, controlegroep met controle schrijfopdracht en controlegroep zonder schrijfopdracht). In de schrijfopdracht van de interventiegroep werd geschreven over ervaringen die gepaard gingen met de overgang van de basisschool naar de middelbare school. De adolescenten uit de controlegroep schreven over het veranderen van hobby's en interesses nu in vergelijking met de basisschoolperiode. De adolescenten waren in de veronderstelling dat ze schreven voor nieuwe brugklassers zodat ze zich niet bewust waren van deelname aan een interventie. Twee weken na de interventie bleken de depressieve symptomen van meisjes uit de interventiegroep betekenisvol te zijn afgenomen in vergelijking met meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht en de controlegroep zonder schrijfopdracht (Bredemeijer et al., 2012; Snijders et al., 2012).

In de huidige studie zal het lange termijn effect van de interventie ter vermindering van depressieve symptomen onderzocht worden. De eerste hoofdvraag van deze studie luidt dan ook: "Is er een effect van de interventie na vijf maanden?" Verwacht wordt dat de depressieve symptomen van meisjes uit de interventiegroep ook na vijf maanden nog betekenisvol zijn afgenomen. Soortgelijke interventies, zoals korte oefeningen om gedachten, gevoelens en aannames te beïnvloeden bleken maanden en zelfs jaren later nog effect te hebben (Yeager & Walton, 2011). Ook de 'social belonging' interventie van Walton en Cohen (2011) bleek, zelfs drie jaar later, nog effect te hebben op het welzijn en de schoolprestaties van studenten uit minderheidsgroepen. Er zijn zodoende aanwijzingen voor een mogelijk lange termijn effect van de interventie, maar de huidige studie onderzoekt of dit lange termijn effect ook opgaat voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten. Deze vraag zal onderzocht worden door de drie groepen na vijf maanden met elkaar te vergelijken op depressiescore. Verwacht wordt dat, ook na vijf maanden, de depressiescore van meisjes in de interventiegroep beduidend lager zal liggen dan tijdens de voormeting. Omdat de depressieve symptomen van jongens, in de korte termijn studie, niet betekenisvol waren afgenomen wordt dit effect bij hen niet verwacht.

Naast depressie zal er nog een uitkomstmaat onderzocht worden, namelijk schoolprestaties. In het onderzoek van Walton en Cohen (2011), bleken de schoolresultaten van de studenten betekenisvol te verbeteren. Dit effect was zelfs drie jaar later nog zichtbaar. Het is relevant te onderzoeken of de schoolprestaties door deze aangepaste 'social belonging' interventie bij deze leeftijdsgroep ook verbeteren, omdat het gaat om een schoolinterventie. De interventie kan hierdoor voor scholen wellicht nog interessanter zijn om toe te passen als, naast de afname van depressieve symptomen, de schoolprestaties verbeteren. Er wordt, in lijn met Walton en Cohen (2011), verwacht dat de schoolprestaties van de adolescenten uit de interventiegroep zullen toenemen. Deze toename wordt verwacht, omdat de interventie de attributiestijl zou veranderen. Door de interventie wordt verwacht dat adolescenten beter om kunnen gaan met tegenvallers in prestaties. Het verbeteren van de schoolprestaties kan op twee verschillende manieren verlopen. Ten eerste kan het zo zijn dat adolescenten negatieve situaties, met betrekking tot schoolprestaties, positiever interpreteren na de interventie door het veranderen van hun attributiestijl, wat vervolgens een positieve invloed heeft op hun schoolresultaten. Een tweede optie is dat de schoolresultaten verbeteren doordat de

depressieve symptomen afnemen. Bij deze laatste mogelijkheid wordt er dan ook een sekseverschil verwacht in het effect van de interventie op schoolprestaties, omdat verwacht wordt dat de interventie vooral bij meisjes zorgt voor een afname in depressieve symptomen.

In de huidige studie zal bovendien onderzocht worden of het herhalen van de interventie, een extra effect heeft op het verminderen van depressieve symptomen. Yeager & Walton (2011) hebben aangetoond dat er vaak pas sprake is van een lange termijn effect na het herhalen van de interventie. Walton en Cohen (2011) hebben de interventie eveneens herhaald. De opdracht was tijdens de herhaling hetzelfde, maar de schrijfoopdracht is vervangen door een video-sprekopdracht. In de huidige studie zal de opdracht ook hetzelfde zijn, maar de schrijfoopdracht zal vervangen worden door een audio- sprekopdracht. Verwacht wordt dat adolescenten een video-opname erg spannend vinden, waardoor de mogelijkheid bestaat dat ze minder open zijn. Daarnaast is een video-opname zeer privacygevoelig en daardoor minder anoniem. Dit kan een drempel zijn om open je verhaal te vertellen. Bij de audio-sprekopdracht zullen de effectieve kenmerken van de interventie, als deze niet door de adolescent zelf benoemd worden, nagevraagd worden door de onderzoekers, waardoor alle effectieve kenmerken van de interventie aan bod zullen komen.

Uit het onderzoek van Bredemeijer et al. (2012) en Snijders et al. (2012) blijkt duidelijk sprake te zijn van een sekseverschil in effectiviteit van de interventie. De interventie is op korte termijn, na twee weken, alleen voor meisjes effectief gebleken. De tweede hoofdvraag van deze studie zal zich dan ook richten op dit sekseverschil: "Waarom is er een sekseverschil in effectiviteit van de interventie?" Er zullen vier mogelijke verklarende factoren onderzocht worden voor dit sekseverschil in effectiviteit.

Ten eerste zal onderzocht worden of 'social belonging' een mediator is voor het sekseverschil in effectiviteit van de interventie. 'Social belonging' wordt gedefinieerd als de ervaring van persoonlijke betrokkenheid in een sociale omgeving, waardoor mensen zich deel voelen van deze omgeving (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992). Als men het gevoel heeft minder bij de sociale omgeving te horen, vergroot dit de kans op depressie (Hagerty et al., 1996; Newman et al., 2007). Voordat 'social belonging' als mediator wordt onderzocht, wordt eerst gekeken of 'social belonging' veranderd als gevolg van de interventie, omdat er anders niet van een mediator gesproken kan worden. Walton en Cohen (2011) vonden geen verhoogde 'social belonging' na de interventie, maar zij hadden een steekproef van minderheidstudenten. Dat 'social belonging' niet verhoogd is bij die studie zou kunnen komen, omdat de doelgroep een minderheid blijft. In deze studie bestaat de steekproef uit adolescenten en het wegnemen van de verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes hebben geen reden zich minder thuis te moeten voelen, die gedachte bestaat alleen in hun hoofd. Uit onderzoek blijkt echter dat meisjes meer behoefte hebben aan verbondenheid en meer last lijken te hebben van een gebrek aan 'social belonging' (Rudolph, 2012). Uit onderzoek van Snijders et al. (2012) naar effecten na 2 weken bleek geen verhoging van 'social belonging' na de interventie. Deze conclusie is echter gebaseerd op slechts twee vragen die zijn afgenomen, wat de mogelijke variabiliteit in de totaalscore wellicht te laag maakt. Bovendien kan het

zijn dat het langer duurt voor er een effect op 'social belonging' gevonden wordt. Het aantal vragen is daarom in dit vervolg van de studie uitgebreid naar tien vragen. Hiermee kan echter niet gekeken worden naar het lange termijn interventie-effect op 'social belonging'. Daarom is in deze studie gekozen om 'social belonging' als mediator voor het sekseverschil in effectiviteit te onderzoeken. Verwacht wordt dat meisjes een lagere 'social belonging' hebben, waardoor de interventie voor hen effectiever is dan voor jongens. Hiervoor zal de vertaalde versie van de 'Social Fit Measure' (Walton & Cohen, 2007) afgenomen worden.

Een tweede mogelijke verklaring voor het sekseverschil in effectiviteit is dat meisjes behoren tot een kwetsbare groep. Uit het onderzoek van Yeager en Walton (2011) bleek dat de interventie effectiever was voor de kwetsbare groep, dat wil zeggen, de groep die de impliciete theorie "ik hoor er niet bij" sterker heeft. In de studie van Walton en Cohen (2011) was dit de minderheidscultuur, omdat bij deze groepen eerder de attributiestijl "zie je wel, ik hoor er niet bij" gevonden werd. In de huidige studie wordt verwacht dat meisjes tot de kwetsbare groep behoren, omdat zij meer belang hechten aan goede relaties tijdens de adolescentie en meer behoefte hebben aan aansluiting met een groep (Osterman, 2000) en daardoor banger zullen zijn om er niet bij te horen. Meisjes ervaren meer stress door spanningen met leeftijdgenoten en angst voor sociale afwijzing in vergelijking met jongens (Calvete, 2011). Deze hypothese zal onderzocht worden door de mate van 'need to belong' als mediator voor het sekseverschil in effectiviteit te onderzoeken. 'Need to belong' is de behoefte aan een minimum aantal persoonlijke relaties, die gekenmerkt wordt door frequente en positieve interacties, wederzijdse emotionele zorg en standvastigheid (Barnes, Carvello, Brown & Osterman, 2010). Hiervoor wordt de vertaalde versie van de 'Need to Belong' vragenlijst afgenomen (Leary, Kelly, Cottrell, & Schreindorfer, 2007). Verwacht wordt dat meisjes een hogere mate van 'need to belong' hebben en dat de interventie daarom vooral voor meisjes effectief is.

Een derde mogelijke mediator voor het sekse-effect in effectiviteit van de interventie is dat meisjes zich beter houden aan de instructies van de schrijfpodracht, waardoor ze de opdracht meer conform de bedoeling uitvoeren. Verwacht wordt dat er in de schrijfpodrachten van meisjes in de interventiegroep duidelijker sprake is van de effectieve kenmerken van de interventie dan bij jongens in de interventiegroep. De aanname in de huidige studie is dat meisjes meer over deze kenmerken schrijven, omdat zij vaker en makkelijker over emoties en problemen praten dan jongens (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000). Walton en Cohen (2011) en Yeager en Walton (2011) gaan er in hun theorie vanuit dat de interventie werkt door vier effectieve kenmerken van de schrijfpodracht die allemaal de attributiestijl proberen te doorbreken. Er moet geschreven worden over problemen of zorgen over 'social belonging', er moet uit de schrijfpodracht blijken dat problemen van voorbijgaande aard zijn, er moeten specifieke eigen ervaringen aan bod komen en het is van belang dat er een positieve boodschap aan brugklassers wordt gegeven, zodat deze ervaringen positief herwaardeerd worden. Om te onderzoeken of jongens en meisjes daadwerkelijk verschillen in het gebruik van deze kenmerken en om te onderzoeken of het gebruik van de kenmerken een mediator is voor het sekseverschil in effectiviteit, zullen de interventie

schrijfpoddrachten uit het onderzoek van Bredemeijer et al. (2012) en Snijders et al. (2012) geanalyseerd worden.

Een vierde mogelijke verklaring voor het sekse-effect in effectiviteit is dat de interventie bij jongens minder effectief is, omdat zij bij aanvang van de interventie al minder depressieve symptomen hebben. In dat geval zal er bij hen geen afname te zien zijn, omdat ze simpelweg al heel weinig depressieve symptomen hebben. Anders gezegd kan er bij jongens sprake zijn van een zogenaamd bodemeffect. Verwacht wordt dat jongens minder dalen, omdat zij bij aanvang minder depressieve symptomen hadden dan meisjes.

Samenvattend, de eerste hoofdvraag van deze studie richt zich op het lange termijn effect van de 'social belonging' interventie ter vermindering van depressieve symptomen bij adolescenten. Verwacht wordt dat de depressieve symptomen, vooral bij meisjes uit de interventiegroep, ook op de lange termijn afnemen. Ook wordt er een positief effect verwacht van de interventie op schoolprestaties. Naast deze twee uitkomstmaten wordt onderzocht wat het effect van het herhalen van de interventie is. Verwacht wordt dat het interventie-effect op depressiescore versterkt na herhaling van de interventie. De tweede hoofdvraag van deze studie richt zich op de vraag waarom de interventie specifiek voor meisjes effectief is. Daartoe zal de invloed van vier verklarende factoren onderzocht worden die dit sekse-effect in effectiviteit mogelijk verklaren. De eerste hypothese die onderzocht zal worden is dat meisjes een lagere 'social belonging' hebben, waardoor de interventie voor hen effectiever is. Met andere woorden, verwacht wordt dat 'social belonging' een mediator is voor het sekseverschil in effectiviteit. De tweede hypothese is dat meisjes een hogere 'need to belong' hebben, waardoor ze meer vatbaar zijn voor de interventie, omdat zij zich meer zorgen maken over erbij horen. Met andere woorden, het interventie-effect wordt gemedieerd door de mate van 'need to belong'. De derde hypothese is dat meisjes meer gebruik maken van de effectieve kenmerken van de interventie, dat wil zeggen dat het gebruik van effectieve kenmerken het interventie-effect medieert. De vierde hypothese is dat het sekseverschil in effectiviteit verdwijnt als er gecorrigeerd wordt voor het aanvangsniveau van depressie. Verwacht wordt dat jongens vooraf minder depressieve symptomen hebben, waardoor deze bij hen simpelweg niet verder af kunnen nemen.

METHODE

Design

In dit experimentele onderzoek wordt het lange termijn effect van een 'social belonging' interventie onderzocht. Dit onderzoek kent een herhaalde metingen design. De participanten namen deel aan vier metingen. Daarnaast zijn de participanten in drie groepen ingedeeld. De interventiegroep met de interventie schrijfpoddracht, de controlegroep met controle schrijfpoddracht en de controlegroep zonder schrijfpoddracht. Voor de 'boost' kregen de participanten in de interventiegroep en controlegroep met schrijfpoddrachtgroep een opdracht identiek aan de schrijfpoddracht die de leerlingen vijf maanden eerder hebben gehad. De opdracht was tijdens de herhaling in de vorm van een spreekopdracht.

Participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd bij 254 participanten in de leeftijd van 13 tot en met 16 jaar. Drie participanten uit het vooronderzoek wilden niet langer deelnemen aan het huidige onderzoek. Er waren 17 participanten waarvan de gegevens niet gebruikt konden worden, omdat deze participanten bij de voormeting of nameting afwezig waren. De participanten zijn ingedeeld in drie verschillende condities, namelijk de conditie met interventie schrijf-/spreekopdracht, de conditie met de controle schrijf-/spreekopdracht en de controlegroep zonder schrijf-/spreekopdracht. De drie groepen moesten zo goed mogelijk matchen op leeftijd, sekseamenstelling, schoolniveau en op de gemiddelde depressiescore bij de voormeting. Er is voorafgaand aan het onderzoek rekening gehouden met matching door de controlegroep met schrijfofdracht en de controlegroep zonder schrijfofdracht groter te maken dan de interventiegroep. Voor het matchen van de leeftijd en sekseverhouding met de interventiegroep was het nodig 46 participanten uit de twee controlegroepen uit het onderzoek te halen. De uiteindelijke analyse is gedraaid voor 194 participanten. De drie groepen in deze populatie verschilden bij aanvang niet significant op sekseverhouding (gecontroleerd met Chi-kwadraat), leeftijd en depressiescore (gecontroleerd met een-weg variantie-analyse). Een overzicht van de demografische gegevens van de participanten zijn per conditie weergegeven in Tabel 1. De participanten zaten in de tweede (42,3%) of derde klas (57,7%) van het VMBO (20,6%), HAVO (31,4%) of VWO (47,9%) en waren afkomstig van twee Nederlandse middelbare scholen, in Delft en Rotterdam.

Tabel 1 *Demografische gegevens van de participanten van de hoofdpopulatie*

Groep	Sekse	N	M	SD	CDI M	CDI SD
Interventiegroep met schrijfofdracht	Vrouw	27	13.86	.61	9.11	6.03
	Man	34	14.32	.73	7.38	5.67
	Totaal	61	14.11	.72	8.15	5.85
Controlegroep met schrijfofdracht	Vrouw	27	14.10	.64	9.70	6.56
	Man	38	14.44	.65	6.95	4.86
	Totaal	65	14.30	.66	8.10	5.75
Controlegroep zonder schrijfofdracht	Vrouw	30	14.56	.60	9.83	7.25
	Man	38	14.46	.61	6.29	4.42
	Totaal	68	14.50	.60	7.85	6.06

Aantal participanten (N), gemiddelde leeftijd in jaren (M), standaarddeviatie (SD), gemiddelde depressiescore voormeting (Children's Depression Inventory (CDI) M) en standaarddeviatie depressiescore voormeting (CDI SD)

Voor het onderzoeken van de 'boost' is een deelpopulatie ontstaan van 180 participanten, omdat niet alle participanten aanwezig waren bij de 'boost' nameting. De drie groepen in deze populatie waren net als de hoofdpopulatie gematcht en verschilden niet significant op sekseverhouding (gecontroleerd met Chi-kwadraat), leeftijd en depressiescore (gecontroleerd met een-weg variantie-analyse). De participanten zaten in de tweede (45,6%) of derde klas (54,4%) van het VMBO

(22,2%), HAVO (32,8%) of VWO (45,0%). Een overzicht van de demografische gegevens van de deelpopulatie is weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2 *Demografische gegevens van de participanten van de boost deelpopulatie*

Groep	Sekse	N	M	SD	CDI M	CDI SD
Interventiegroep met schrijf-/spreekopdracht	Vrouw	23	13.88	.54	9.26	5.99
	Man	29	14.34	.77	6.66	4.43
	Totaal	52	14.13	.71	7.81	5.29
Controlegroep met schrijf-/spreekopdracht	Vrouw	21	14.02	.69	8.33	4.88
	Man	33	14.39	.82	7.46	4.68
	Totaal	54	14.25	.78	7.80	4.74
Controlegroep zonder schrijf-/spreekopdracht	Vrouw	33	14.38	.77	9.61	7.16
	Man	41	14.44	.69	6.15	4.56
	Totaal	74	14.41	.72	7.69	6.07

Aantal participanten (N), gemiddelde leeftijd in jaren (M), standaarddeviatie (SD), gemiddelde depressiescore voormeting (CDI M) en standaarddeviatie depressiescore voormeting (CDI SD)

Voor het onderzoeken van de mediatie van 'social belonging' is een deelpopulatie ontstaan van 147 participanten, omdat niet alle participanten de 'social belonging' vragenlijst hebben ingevuld. De drie groepen in deze populatie waren net als de hoofdpopulatie gematcht en verschilden niet significant op sekseverhouding (gecontroleerd met Chi-kwadraat), leeftijd en depressiescore (gecontroleerd met een-weg variantie-analyse). De participanten zaten in de tweede (23,8%) of derde klas (76,2%) van het VMBO (26,5%), HAVO (37,4%) of VWO (36,1%). Een overzicht van de demografische gegevens van de deelpopulatie is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3 *Demografische gegevens van de participanten van de social belonging deelpopulatie*

Groep	Sekse	N	M	SD	CDI M	CDI SD
Interventiegroep met schrijfoopdracht	Vrouw	19	14.07	.56	8.47	4.49
	Man	22	14.47	.82	6.77	3.69
	Totaal	41	14.29	.73	7.56	4.12
Controlegroep met schrijfoopdracht	Vrouw	26	14.24	.58	9.04	5.62
	Man	30	14.50	.71	6.43	5.46
	Totaal	56	14.38	.66	7.64	5.64
Controlegroep zonder schrijfoopdracht	Vrouw	25	14.57	.33	9.52	6.62
	Man	25	14.52	.37	6.80	4.60
	Totaal	50	14.55	.35	8.16	5.80

Aantal participanten (N), gemiddelde leeftijd in jaren (M), standaarddeviatie (SD), gemiddelde depressiescore voormeting (CDI M) en standaarddeviatie depressiescore voormeting (CDI SD)

Procedure

Deelname aan het onderzoek was op vrijwillige basis. De participanten zijn minderjarig, daarom werden de ouders/verzorgers voorafgaand aan het onderzoek (in september 2011) schriftelijk op de hoogte gesteld over het onderzoek. Wanneer ouders hun kind niet wilden laten deelnemen, konden ze dit per e-mail laten weten aan de betreffende school. Er waren drie participanten die niet langer deel wilden nemen aan het onderzoek.

Het onderzoek is een vervolg op eerder onderzoek naar het korte termijn effect (Sniijders et al., 2012; Bredemeijer et al., 2012). Tussen het onderzoek naar het korte termijn effect en huidig onderzoek zat een periode van vijf maanden. Omdat één klas een uitje had en er een aantal leerlingen ziek waren, zat er bij 22 participanten zes maanden tussen de korte termijn meting en huidig onderzoek.

Er werden een aantal vragenlijsten afgenomen in de klas (zie bijlage 1 voor instructie en bijlage 2 voor de vragenlijsten) bij zowel de voor- als de nametingen. Het afnemen van de vragenlijsten duurde ongeveer 30 minuten. Vervolgens werd een individuele spreekopdracht gedaan met de participanten uit de interventiegroep en controlegroep met spreekopdracht. De spreekopdracht duurde ongeveer 5 minuten per participant. Na vier weken werden de vragenlijsten voor de laatste keer afgenomen.

Interventie

Schrijfpdracht. De participanten in de interventiegroep kregen fictieve ervaringen van buitenlandse studenten conform het format van Walton en Cohen (2011) te lezen. In twee korte citaten verwoordden deze (fictieve) studenten hun gevoelens en gedachten omtrent de overgang van basisschool naar middelbare school (zie bijlage 3). Na het lezen van de voorbeelden moesten de participanten in een kwartier opschrijven hoe zij zelf de schoolovergang ervaren hadden, welke problemen ze tegen gekomen waren en wat er voor hen (positief) veranderd was. Het opstel moest aan een brugklasser gericht zijn en bedoeld om hen gerust te stellen. Er werd verteld dat dit brugklassers zou kunnen helpen, die kampen met onzekere gevoelens omtrent erbij horen op school, na de overgang naar de middelbare school.

Naast de interventie werd er gebruik gemaakt van een controle schrijfpdracht, welke in tegenstelling tot de interventie, niet gericht was op erbij horen of op de voorbijgaande aard van problemen. Wel was de schrijfpdracht gericht op verandering van hobby's en interessegebieden bij de overgang naar de middelbare school. Participanten waren in de veronderstelling dat hun informatie bedoeld was voor het verbeteren en aantrekkelijker maken van lesmateriaal. De controle schrijfpdracht bevatte eveneens fictieve citaten van buitenlandse studenten (zie bijlage 3).

Spreekopdracht. De participanten werden individueel door de onderzoeker uit de klas gehaald. In een rustige kamer zonder afleidende stimuli kreeg de leerling een ervaring van een fictieve adolescent uit de schrijfpdracht te horen. De participant werd gevraagd om nogmaals te vertellen over zijn/haar ervaringen met de schoolovergang (zie bijlage 4). Dit werd opgenomen op

een audio tape. Hierdoor was het mogelijk door te vragen, zodat de effectieve kenmerken van de interventie genoemd werden en de opdracht dus naar behoren werd gedaan. Er werd verteld dat gesproken boodschappen als 'overtuigender' gezien worden dan geschreven verhalen, waardoor gesproken verhalen effectiever zijn, en het de nieuwe brugklassers kan helpen bij hun schoolovergang.

Naast de interventie werd er ook bij de spreekopdracht gebruik gemaakt van een controle spreekopdracht identiek aan de controle schrijfofdracht (zie bijlage 4). Ook deze spreekopdracht werd opgenomen op audio tape. De controle spreekopdracht bevatte citaten van fictieve adolescenten uit de controle schrijfofdracht.

Instrumenten

Uitkomstmaten

Depressiescore. De mate van depressieve symptomen werd gemeten met een Nederlandse versie van de 'Children's Depression Inventory' (CDI; Van Leuven & Van Beek, 2000). Deze vragenlijst bestond uit 28 items, welke door middel van zelfrapportage een indicatie geeft of er sprake is van depressieve symptomen. Elk item bestaat uit drie antwoordmogelijkheden, waarvan er een antwoord moest worden aangekruist. Elke antwoordmogelijkheid heeft een score welke *geen* depressieve symptomen (score 0), *milde* symptomen (score 1) of *ernstige* depressieve symptomen (score 2) weergeeft. Aan de hand van die scores werd een totaalscore berekend. De interne consistentie is goed ($\alpha = 0.90$). De totaalscore op de CDI was naar verwachting niet normaal verdeeld, omdat het om een probleemvragenlijst gaat. De verdeling bleek rechtsscheef te zijn. Daarom zijn de CDI totaalscores logaritmisch getransformeerd.

Schoolprestaties. Om de invloed op schoolprestaties te meten, werden de gemiddelde cijfers van de vakken Nederlands, Engels en Wiskunde van oktober 2011 (voor aanvang van het onderzoek) vergeleken met de gemiddelde cijfers van mei 2012 (na afloop van het onderzoek).¹ De vakken Nederlands en Engels worden samengenomen als vak 'Taal', omdat meisjes over het algemeen beter zijn in Taal en Taal daarom als meisjesvak gezien wordt en jongens over het algemeen beter zijn in Wiskunde en Wiskunde daarom als jongensvak gezien wordt (Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Mediatoren

Social belonging. De mate van 'social belonging' werd gemeten met twee losse items in de vragenlijst (zie bijlage 2). Deze vragen waren als volgt geformuleerd: 1) 'ik heb het gevoel dat ik erbij hoor in deze klas' en 2) 'In de brugklas had ik het gevoel dat ik erbij hoorde.' Ook werden er nog acht items afkomstig uit de 'Social Fit Measure' (Walton & Cohen, 2007) afgenomen (zie bijlage 2, vragenlijst 3). De items zijn vertaald. De vragen waren als volgt geformuleerd: 'Op dit moment

¹ Bij zeven klassen waren het de cijfers van het rapport uit december. De cijfers verschilden niet significant van de door de participanten zelf benoemde cijfers bij aanvang.

heb ik het gevoel dat mensen op school mij accepteren'. De vragen uit de vertaalde 'Social Fit Measure' konden beantwoord worden op een 7-punts Likertschaal (1= helemaal mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = beetje mee oneens, 4 = neutraal, 5 = beetje mee eens, 6 = mee eens, 7 = helemaal mee eens). De totaalscore van de items was normaalverdeeld. Analyse van de interne consistentie is goed ($\alpha = 0.83$).

Need to belong. De mate van 'need to belong', werd gemeten aan de hand van een vertaalde versie van 'Need to Belong' (Leary, Kelly, Cottrell, & Schreindorfer, 2007). Deze vragenlijst bestaat uit tien items. Een voorbeelditem is: 'Als andere mensen me niet lijken te accepteren, maak ik me daar niet druk om'. De vragen worden gemeten op een 5-punts Likertschaal (1= helemaal mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = niet mee eens en niet mee oneens, 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens) (zie bijlage 2, vragenlijst 1). De totaalscore van de items was normaalverdeeld. Analyse van de interne consistentie is acceptabel ($\alpha = 0.72$).

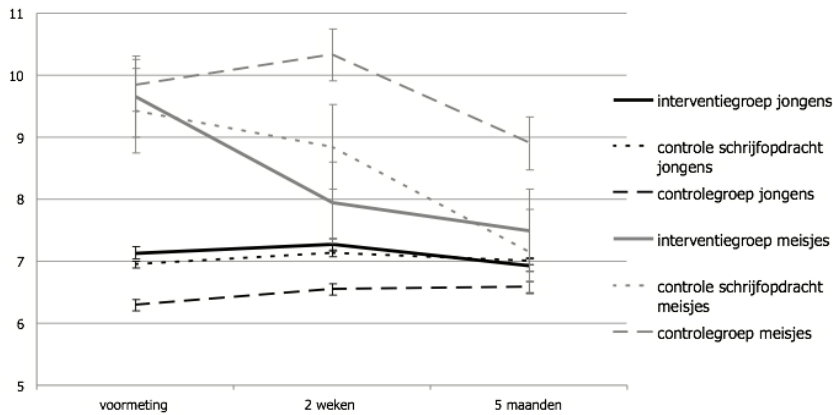
Effectieve kenmerken. Het aantal effectieve kenmerken in de schrijfoopdrachten werd gemeten door de schrijfoopdrachten van de interventiegroep ($N = 61$), welke tijdens het vooronderzoek (Snijders et al., 2012; Bredemeijer et al., 2012) zijn verkregen, te scoren. Op basis van het onderzoek van Walton en Cohen (2011) en Yeager en Walton (2011) zijn vier kenmerken geselecteerd die een effectieve werking lijken te hebben op het interventie-effect. Deze kenmerken zijn: er moet geschreven worden over 'social belonging', uit de schrijfoopdracht moet blijken dat de problemen van voorbijgaande aard zijn, de schrijfoopdracht moet gaan over specifieke eigen ervaringen en er moet een positieve herwaardering gegeven worden. De vier kenmerken zijn gescoord op een 3-puntsschaal (1= kenmerk komt niet voor, 2= kenmerk komt een beetje voor, 3= kenmerk komt duidelijk voor (zie bijlage 5 voor de criteria)). De kenmerken zijn vooraf gedefinieerd zodat het scoren van de items tussen verschillende beoordelaars betrouwbaar gebeurde. Er zijn tien schrijfoopdrachten dubbel gescoord om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te onderzoeken. Deze bleek, na een kleine aanpassing, voor alle kenmerken voldoende tot goed te zijn. Met schrijven over 'social belonging' wordt in dit onderzoek bedoeld dat er is geschreven over het maken van vrienden en/of het thuis voelen op school ($\kappa = .70$). Met problemen die van voorbijgaande aard zijn, wordt bedoeld dat uit de schrijfoopdracht blijkt dat de participant eerst strubbelingen of problemen ondervond, maar deze nu weg zijn ($\kappa = .84$). De definitie van specifieke eigen ervaringen was het concreet geven van voorbeeld(en) over de eigen situatie. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek met deze definiëring gering te zijn ($\kappa = .14$), waardoor de definitie is aangepast naar: specifieke eigen ervaringen met betrekking tot de overgang van de basisschool naar de middelbare school ($\kappa = .62$). Met een positieve boodschap wordt bedoeld dat de participant iets positiefs schrijft aan toekomstige brugklassers op basis van eigen ervaringen ($\kappa = .76$).

RESULTATEN

Uitkomstmaat depressie

Om te bepalen of de interventie ook op de lange termijn effectief was in het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten, is een herhaalde metingen variantie-analyse uitgevoerd. De voormeting, de 'korte termijn-nameting' (2 weken) en de lange termijn-nameting (5 maanden) van depressie zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Omdat de totaalscores niet normaal verdeeld waren, is er gebruik gemaakt van de logaritmisches getransformeerde (log10) totaalscores. Het *within*-effect zal in het vervolg 'depressie ontwikkeling' genoemd worden. Groep (interventiegroep, controlegroep met schrijfpdracht en controlegroep zonder schrijfpdracht) en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. De assumpties voor een herhaalde metingen variantie-analyse zijn gecontroleerd en goed gebleken (Field, 2009).

Zoals te zien is in figuur 1 hebben meisjes hogere depressiescores dan jongens, ongeacht in welke groep zij zaten. Ook is in de figuur te zien dat er bij meisjes een daling van depressieve symptomen waarneembaar is, bij jongens is dit niet het geval. Er was een *within*-hoofdeffect ($F(1, 187) = 11,451, p < .01$), wat inhoudt dat de scores op de verschillende meetmomenten van elkaar verschilden. Er was een hoofdeffect van sekse ($F(1, 187) = 5,946, p = .016$). Zoals in figuur 1 al te zien was bleken meisjes een hogere depressiescore te hebben dan jongens. Er werd een interactie tussen depressie ontwikkeling en sekse gevonden ($F(1, 187) = 5,824, p = .017$). Met univariate variantie-analyses is gekeken naar de verschillen in gemiddelde depressiescore binnen de groepen op de 'korte termijn'-nameting en op de 'lange termijn'-nameting. De verschillen op de gemiddelde depressiescore waren op de 'korte termijn'-nameting binnen de controlegroep ($F(1, 68) = 2,980, p = .089$) en de controlegroep met schrijfpdracht ($F(1, 65) = 2,990, p = .089$) een trend. De meisjes hadden in beide groepen gemiddeld een hogere depressiescore dan de jongens. Ook is er een significant kwadratische interactie tussen 'depressie ontwikkeling', groep en sekse ($F(2, 187) = 3,445, p = .034$). De interactie is kwadratisch, waardoor de verschillende meetmomenten afzonderlijk met elkaar vergeleken moesten worden. Met herhaalde metingen variantie-analyses zijn de dalingen van voormeting naar 'korte termijn'-nameting (daling 1) en van 'korte termijn'-nameting naar 'lange termijn'-nameting (daling 2) in de drie groepen apart bekeken voor de verschillen tussen jongens en meisjes. Er werd voor de interventiegroep een significant interactie-effect gevonden tussen daling 1 en sekse ($F(1,54) = 4,655, p = .036$). Voor de controlegroep met schrijfpdracht werd een significant interactie-effect gevonden tussen daling 2 en sekse ($F(1, 65) = 8,514, p < .01$). De meisjes uit de interventiegroep en controlegroep met schrijfpdracht dalen significant in vergelijking met de jongens in beide groepen en de jongens en meisjes in de controlegroep zonder schrijfpdracht. De meisjes in de interventiegroep blijken na twee weken al significant te zijn gedaald. De meisjes in de controlegroep met schrijfpdracht laten pas na vijf maanden een significante daling zien.

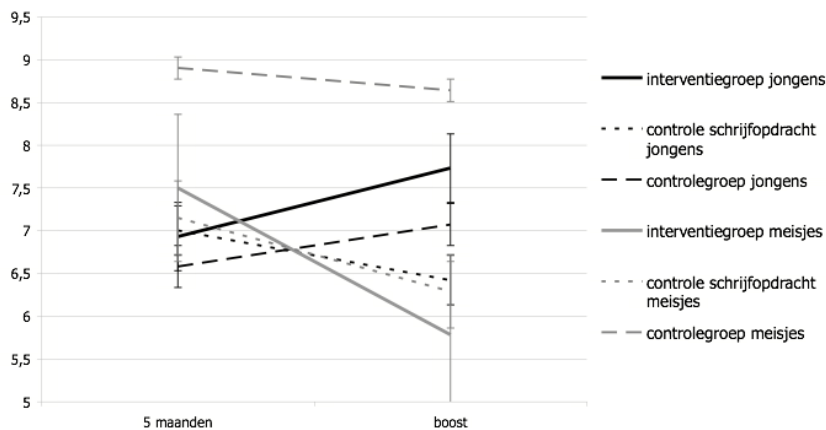


Figuur 1. Gemiddelde depressiescore op de CDI per meetmoment van jongens en meisjes

“Boost” effect

Om te bepalen of het herhalen van de interventie zorgt voor een extra vermindering van depressieve symptomen, is wederom een herhaalde metingen variantie-analyse uitgevoerd. Het effect van de boost is vier weken na de herhaling van de interventie gemeten. De ‘lange termijn’-nameting en de nameting na de herhaling zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Het *within*-effect zal ‘depressie ontwikkeling’ genoemd worden. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. Mauchly’s test bleek significant ($M(5, 180) = 549, p < .01$), wat inhoudt dat de varianties van de verschillen van elkaar verschillen. De Greenhouse Geisser epsilon score was echter groter dan .70, waardoor er gebruik is gemaakt van de gecorrigeerde *F*-waarde (Field, 2009).

In figuur 2 is te zien dat de meisjes in de controlegroep zonder schrijfopdracht een hogere depressiescore hebben dan de meisjes in de twee andere groepen en de jongens. Ook is te zien dat meisjes in de interventiegroep en controlegroep met schrijfopdracht en jongens in de controlegroep met schrijfopdracht dalen. De jongens in de interventiegroep en controlegroep laten in de figuur een toename van de depressiescore zien. Er was een hoofdeffect voor ‘depressie ontwikkeling’ ($F(1, 180) = 6,222, p = .014$), wat inhoudt dat er een significant verschil is tussen de metingen. Er werden geen significante *between*-hoofdeffecten van groep en sekse gevonden. Ook waren er geen interactie-effecten tussen ‘depressie ontwikkeling’ x groep, ‘depressie ontwikkeling’ x sekse, groep x sekse en ‘depressie ontwikkeling’ x groep x sekse. Het verschil tussen de metingen is onafhankelijk van groep, er is dus geen sprake van een boost-effect na herhaling van de interventie. De afname en toename van depressiescore, welke in de figuur zichtbaar zijn, zijn niet significant aantoonbaar.



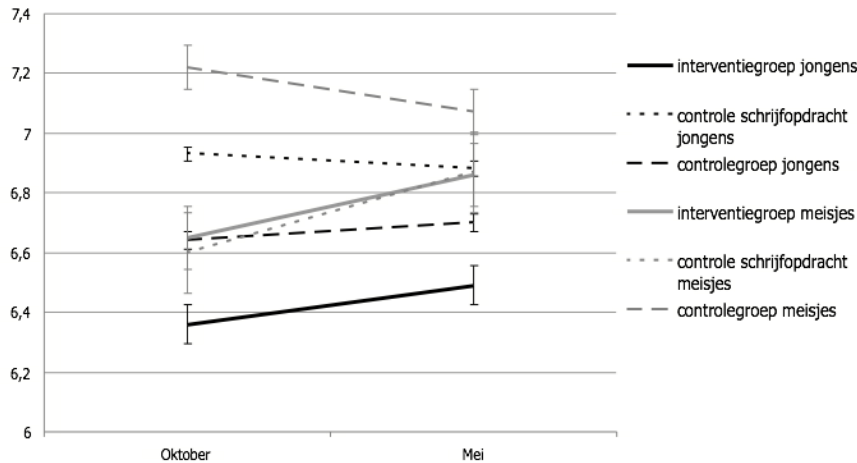
Figuur 2. Gemiddelde depressiescore voor de mogelijke boost op de CDI per meetmoment van jongens en meisjes

Uitkomstmaat schoolprestaties

De schoolprestaties (de vakken Taal en Wiskunde) werden onderzocht met behulp van herhaalde metingen variantie-analyses. De cijfers van oktober 2011 en mei 2012 zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Het *within*-effect zal 'talen ontwikkeling' en 'Wiskunde ontwikkeling' genoemd worden. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd.

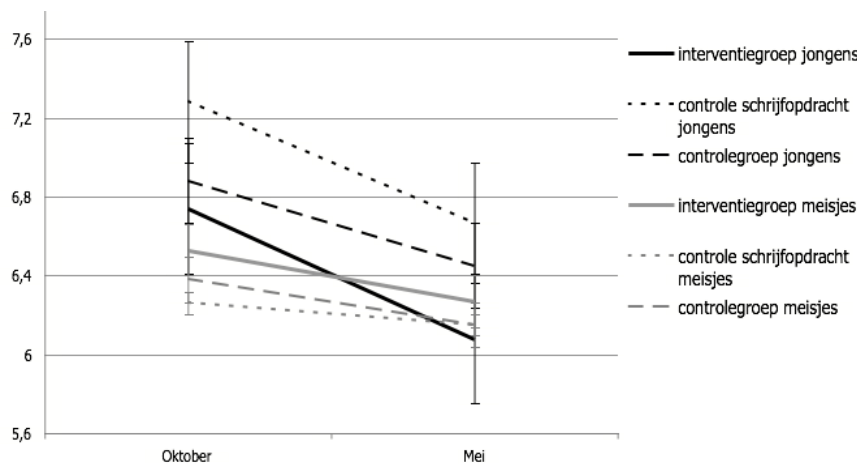
Voor Taal is in figuur 3a te zien dat de cijfers van de interventiegroep en de cijfers van de meisjes uit de controlegroep met schrijfpdracht toenemen. Er werd een hoofdeffect van 'talen ontwikkeling' gevonden ($F(1, 194) = 6,015, p = .015$). De cijfers verschillen tussen de twee metingen, de cijfers waren hoger op de tweede meting. Er was een *between*-hoofdeffect van sekse ($F(1, 194) = 4,171, p = .043$). De cijfers van de meisjes waren hoger dan de cijfers van de jongens. Het *between*-hoofdeffect van groep was ook significant ($F(1, 194) = 3,380, p = .036$). Daarom is er gekeken naar de resultaten van de post hoc toets 'Tukey HSD' om te zien waar het effect van groep vandaan komt. Hieruit wordt duidelijk dat de interventiegroep en controlegroep significant verschillen ($p = .037$). De interactie tussen groep x sekse is significant ($F(2, 194) = 3,723, p = .026$). Er is gekeken naar de resultaten van de post hoc toets 'Tukey HSD' om te zien waar het interactie-effect van groep en sekse vandaan komt. Hieruit wordt duidelijk dat de jongens in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfpdracht significant van elkaar verschillen ($p = .011$). Het verschil tussen de meisjes uit de controlegroep met schrijfpdracht en de controlegroep is een trend ($p = .087$). Ook is er een interactie tussen 'talen ontwikkeling' x groep ($F(2, 194) = 3,946, p = .021$). De cijfers van de interventiegroep nemen significant toe in vergelijking met de twee controlegroepen ($F(1, 194) = 8,318, p < .01$). Er werd ook een significante interactie gevonden tussen 'talen ontwikkeling' x groep x sekse ($F(2, 194) = 6,013, p < .01$). De schoolprestaties van de adolescenten laten een lichte daling zien voor Taal, met uitzondering van de interventiegroep en de meisjes in de controlegroep met schrijfpdracht. Met herhaalde metingen variantie-analyses zijn de twee groepen met de schrijfpdracht apart bekeken voor de verschillen tussen jongens en meisjes. Er werd voor de interventiegroep een significant effect gevonden van

'talen ontwikkeling' ($F(1, 61) = 8,318, p < .01$), onafhankelijk van sekse. Voor de controlegroep met schrijfpdracht werd een significante interactie gevonden tussen 'talen ontwikkeling' x sekse ($F(1, 65) = 7,453, p < .01$). Meisjes in de controlegroep met schrijfpdracht stijgen, terwijl jongens licht dalen. Jongens en meisjes in de interventiegroep en meisjes in de controlegroep met schrijfpdracht stijgen, zoals dit ook al in de figuur te zien was. Deze stijging blijkt significant.



Figuur 3a. Gemiddelde cijfers van Taal voor jongens en meisjes

In figuur 3b is te zien dat de cijfers van Wiskunde voor de jongens hoger zijn dan de cijfers van de meisjes. De cijfers van de jongens dalen, terwijl de cijfers van de meisjes ongeveer gelijk blijven. Er was een *between*-hoofdeffect van sekse ($F(1, 194) = 6,157, p = .014$). Zoals in het figuur al te zien is hadden jongens hogere cijfers dan meisjes, ongeacht in welke groep zij zaten. Ook werd er een interactie-effect gevonden tussen 'Wiskunde ontwikkeling' en sekse ($F(1, 194) = 12,164, p < .01$). De cijfers van de jongens dalen, voor de meisjes dalen de cijfers nauwelijks. Het verschil tussen de jongens en meisjes neemt af. Er zijn echter geen effecten van groep en/of groep x sekse met 'Wiskunde ontwikkeling' gevonden, waardoor de schrijfpdrachten dus geen invloed gehad hebben op de cijfers van Wiskunde.



Figuur 3b. Gemiddelde cijfers van het vak Wiskunde voor jongens en meisjes

In de inleiding is aangegeven dat het verbeteren van de schoolprestaties kan verlopen via het verlagen van depressie. Deze suggestie is onderzocht door de Pearson correlatie tussen schoolprestaties voor Taal (verschilscore mei – oktober) en depressie (verschilscore 'lange termijn'-nameting – voormeting) te berekenen. Deze correlatie is alleen bekeken voor Taal, omdat hier verbeterde schoolprestaties aangetoond werden. De correlatie tussen Taal en depressie is laag, maar significant ($R = -.144$, $p = .045$). Door de zwakke correlatie, is deze niet nauwkeurig in het voorspellen van de waarde van de ene variabele aan de hand van de andere variabele. Hierdoor kan niet met zekerheid gezegd worden dat als de depressie toeneemt, de schoolprestaties verslechteren en als de depressie afneemt, de schoolprestaties verbeteren.

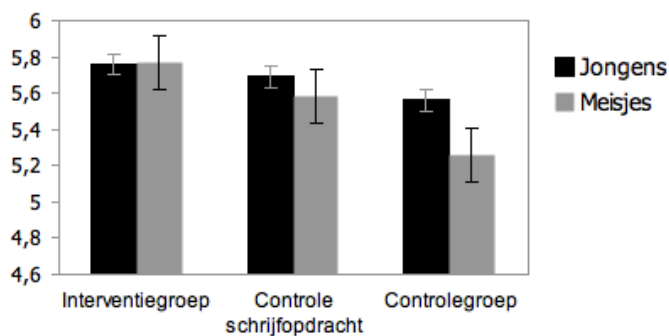
Het sekseverschil in effectiviteit nader bekeken

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag van dit onderzoek is gekeken of de mate van 'social belonging', 'need to belong' en het gebruik van effectieve kenmerken een medierende invloed hebben op het sekseverschil in effectiviteit. Daarnaast is er gekeken of het aanvangsniveau in depressie het sekseverschil in effectiviteit modereert.

'Social belonging'

Om te bepalen of 'social belonging' een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de interventie, is eerst bekeken of er überhaupt een verandering was van 'social belonging' als gevolg van de interventie. Twee items van de 'social belonging' vragen zijn ook bij de voormeting gemeten en konden op lange termijn geanalyseerd worden met een herhaalde metingen variantie-analyse. De 'social belonging' metingen (voormeting, 'korte termijn'-nameting en 'lange termijn'-nameting) zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Het *within*-effect zal 'social belonging ontwikkeling' genoemd worden. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. Er waren geen significante hoofdeffecten van 'social belonging ontwikkeling', groep en sekse. Ook de interactie-effecten tussen 'social belonging ontwikkeling' x groep, 'social belonging ontwikkeling' x sekse, groep x sekse en 'social belonging ontwikkeling' x groep x sekse waren niet significant.

Ook is bekeken of er überhaupt een verschil was tussen de drie groepen in de mate van 'social belonging' gemeten met tien items uit de vragenlijst. Er werd een univariate variantie-analyse uitgevoerd. 'Social belonging' is als afhankelijke variabele ingevoerd. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. In figuur 4 is te zien dat de interventiegroep de hoogste mate van 'social belonging' heeft en er geen verschillen zijn tussen jongens en meisjes in deze groep. In de twee controlegroepen hebben jongens een hogere mate van 'social belonging' dan meisjes. Er was een hoofdeffect van groep ($F(2, 147) = 3,436$, $p = .035$). De participanten uit de interventiegroep hebben significant een hogere mate van 'social belonging' in vergelijking met de participanten in de controlegroep. De interventiegroep en controlegroep verschillen niet significant van de controlegroep met schrijfopdracht. Het verschil in de mate van 'social belonging' tussen jongens en meisjes bleek niet significant.



Figuur 4. Verschil in gemiddelde 'social belonging' score tussen groepen en sekse

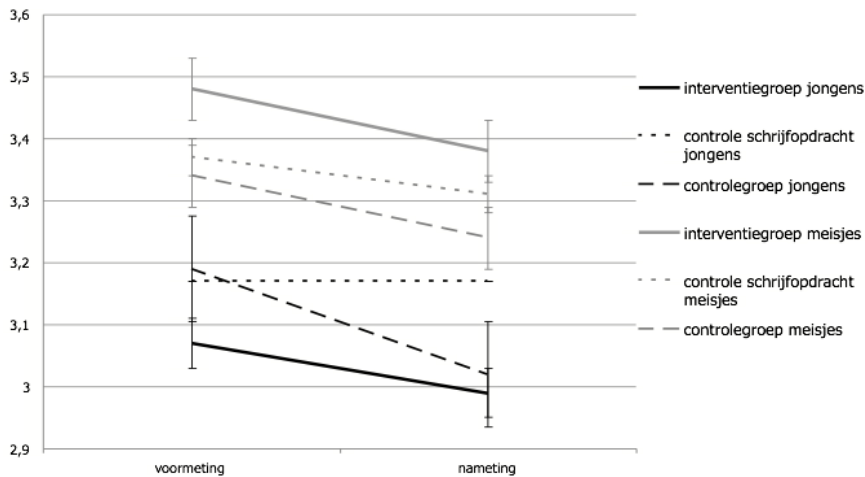
Op lange termijn over twee items werd geen effect van de interventie gevonden, maar over tien items heeft de interventiegroep een significant hogere mate van 'social belonging'. Met een univariate variantie-analyse is bekeken of er al verschillen tussen de groepen bestonden op de voormeting met twee items. Er waren geen hoofdeffecten van groep en sekse en geen interactie-effect van groep x sekse. Er was bij de voormeting dus geen sprake van verschillen tussen de groepen in de mate van 'social belonging'.

Met lineaire regressie-analyses is bekeken of er een significant verband is tussen 'social belonging' en de verschillscore depressie. De verschillscore is in twee stappen bekeken. Eerst is de verschillscore depressie van de 'korte termijn'-nameting min de voormeting als afhankelijke variabele ingevoerd. Bij de tweede analyse is de verschillscore depressie van de 'lange termijn'-nameting min de 'korte termijn'-nameting als afhankelijke variabele ingevoerd. De nameting van 'social belonging' is als onafhankelijke variabele ingevoerd. Voor zowel meisjes in de interventiegroep als in de controlegroep met schrijfpodracht werden geen verbanden gevonden tussen 'social belonging' en de twee verschillscores van depressie. 'Social belonging' kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van het sekseverschil in effectiviteit van de schrijfpodrachten. 'Social belonging' kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfpodrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

'Need to belong'

Om te bepalen of 'need to belong' een mediator is voor het sekseverschil in de effectiviteit van de interventie is gekeken of de interventie überhaupt zorgt voor een verandering in de mate van 'need to belong' en of hierbij verschillen bestaan tussen jongens en meisjes. Hiervoor is een herhaalde metingen variantie-analyse uitgevoerd, met de gemiddelde score van 'need to belong' uit de voormeting en de gemiddelde score van 'need to belong' uit de 'lange termijn'-nameting als afhankelijke (*within*) variabelen. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. Zoals in figuur 6 te zien is, is de 'need to belong' ongeacht groep en sekse afgenomen. Er was sprake van *within*-hoofdeffect ($F(1, 194) = 13,82, p = < .01$), wat inhoudt dat de 'need to belong', ongeacht groep, is afgenomen. Ook was er een *between*-hoofdeffect voor sekse ($F(1, 194) = 14,43, p = < .01$), wat inhoudt dat meisjes een hogere mate van 'need to belong' hadden dan

jongens (zie figuur 6). Er werden geen significante interactie-effecten tussen 'need to belong' x sekse, 'need to belong' x groep en 'need to belong' x groep x sekse. 'Need to belong' kan dan ook geen mediator zijn voor het sekseverschil in effectiviteit van de schrijfopdrachten, omdat de schrijfopdrachten niet voor een (seksexspecifieke) verandering in 'need to belong' hebben gezorgd.



Figuur 5. Gemiddelde 'need to belong' per meetmoment van jongens en meisjes

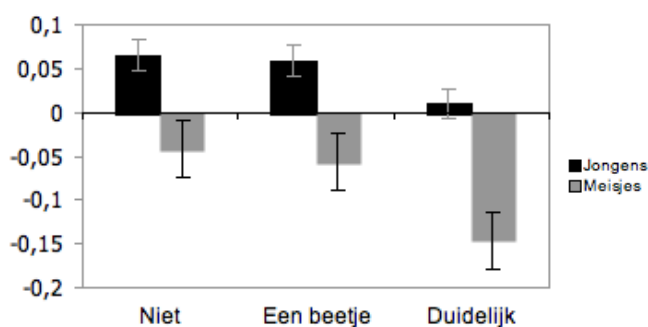
Daarnaast is gekeken of de mate van 'need to belong' een moderator van de effectiviteit van de schrijfopdrachten is. Om dit te onderzoeken zijn herhaalde metingen variantie-analyses uitgevoerd voor de interventiegroep en de controlegroep met schrijfopdracht, omdat deze groepen een sekse-effect in effectiviteit lieten zien. De voormeting, de 'korte termijn'-nameting en de 'lange termijn'-nameting van depressie zijn meegenomen als *within*-variabelen en sekse als *between* variabelen. De voormeting van 'need to belong' is meegenomen als covariaat. 'Need to belong' bleek geen moderator te zijn voor het effect in de interventiegroep, omdat er geen interactie-effect gevonden werd tussen 'depressie ontwikkeling' x 'need to belong'. Voor de controlegroep met schrijfopdracht werd er wel een significante interactie gevonden tussen 'depressie ontwikkeling' x 'need to belong', waardoor geconcludeerd kan worden dat het verloop van depressie in de controlegroep met schrijfopdracht afhangt van 'need to belong', waardoor er voor deze groep sprake is van een moderator-effect.

Gebruik van effectieve kenmerken van de interventie

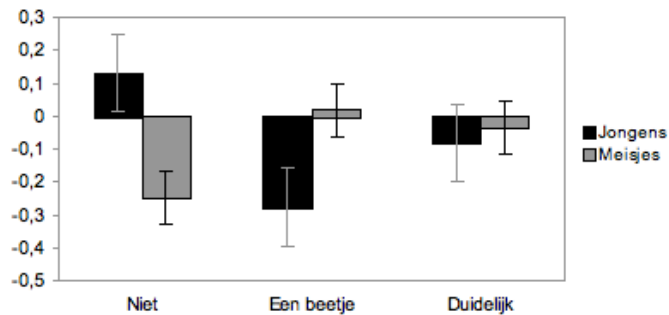
Om te bepalen of het gebruik van de effectieve kenmerken van de interventie een mediator is van het sekseverschil in effectiviteit, is eerst onderzocht of jongens en meisjes in de interventiegroep verschillen in het gebruik van deze kenmerken. Hiervoor zijn vier Chi-kwadraat toetsen uitgevoerd, met de effectieve kenmerken als afhankelijke (*within*) variabelen en sekse als onafhankelijke (*between*) variabele. Er werden geen significante hoofdeffecten gevonden, wat betekent dat jongens en meisjes niet van elkaar verschillen in het gebruik van de kenmerken. Omdat er sprake was van kleine subgroepen, doordat sommige categorieën niet of weinig voorkwamen, zijn de analyses na samenvoegen nogmaals gedraaid met twee categorieën per kenmerk. Ook dan

waren er geen significante verschillen tussen jongens en meisjes. Vervolgens is er een totaalscore aangemaakt van de vier kenmerken (totaal aantal aanwezige kenmerken), maar ook dan werd er geen significant sekseverschil gevonden. Het sekseverschil in effectiviteit wordt dus niet gemedieerd door verschillen in toepassingen van de effectieve kenmerken in de schrijfpdracht.

Daarnaast is er gekeken of de effectieve kenmerken moderatoren van het interventie-effect zijn. Hiervoor is de correlatie berekend tussen de totaalscore van de vier kenmerken samen en het verschil in depressiescore. Omdat er bij 'depressie ontwikkeling' een kwadratisch effect te zien was, zijn er aparte correlaties berekend voor de verschillscore tussen de voormeting en de 'korte termijn'-nameting en de 'korte termijn'-nameting en de 'lange termijn'-nameting. De correlaties tussen de totaalscore van de effectieve kenmerken en beide verschillscores bleken laag en niet significant. Vervolgens is er gekeken naar de invloed van de afzonderlijke kenmerken op de ontwikkeling in depressie. Hiervoor zijn herhaalde metingen variantie-analyses gedraaid, met de verschillscores van depressie als afhankelijke (*within*) variabelen en effectieve kenmerken en sekse als onafhankelijke (*between*) variabelen. Hoewel er geen significante hoofdeffecten tussen de effectieve kenmerken en de verschillscores van depressie werden gevonden en deze kenmerken dus geen moderator zijn voor de ontwikkeling in depressie, was het belang van het schrijven over 'social belonging' verschillend voor jongens en meisjes. Zoals in figuur 6a en 6b te zien is dalen meisjes meer in depressie naar mate ze meer over het kenmerk 'social belonging' hebben geschreven. In de periode tussen de voormeting en de korte termijn zijn de verschillen tussen jongens en meisjes het sterkst. Er werd een significante interactie gevonden tussen sekse en kenmerk 'social belonging' ($F(2, 61) = 3,195$, $p = ,050$), wat inhoudt dat meisjes meer dalen in depressieve symptomen na het schrijven over 'social belonging' dan jongens. Oftewel, het schrijven over 'social belonging' is voor meisjes een effectiever kenmerk in het verminderen van depressieve symptomen dan voor jongens.



Figuur 6a. Verschillen tussen jongens en meisjes op depressie (voortmeting – korte termijn nameting) als gevolg van het schrijven over 'social belonging' kenmerk, uitgeplitst in de drie categorieën van het kenmerk (kenmerk komt niet voor, kenmerk komt een beetje voor, kenmerk komt duidelijk voor)



Figuur 6b. Verschillen tussen jongens en meisjes op depressie (korte termijn nameting – lange termijn nameting) als gevolg van het schrijven over 'social belonging' kenmerk, uitgesplitst in de drie categorieën van het kenmerk (kenmerk komt niet voor, kenmerk komt een beetje voor, kenmerk komt duidelijk voor)

De invloed van het aanvangsniveau in depressiescore op de afname in depressiescore

Ook is er gekeken of het effect van de schrijfopdrachten afhangt van het aanvangsniveau van depressie, omdat jongens en meisjes duidelijk van elkaar verschilden in depressiescore. Hiervoor zijn herhaalde metingen variantie-analyses uitgevoerd voor de interventiegroep en de controlegroep met schrijfopdracht, omdat er in deze groepen een significante afname in depressieve symptomen zichtbaar was. Omdat de twee groepen op verschillende meetmomenten een daling laten zien zijn de analyses gedraaid voor de voormeting – 'korte termijn'-nameting en voor de 'korte-termijn'-nameting – 'lange termijn'-nameting. Deze meetmomenten zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Ook hier is gebruik gemaakt van de logaritmisches getransformeerde (\log_{10}) totaalscores. Sekse is als onafhankelijke (*between*) variabele ingevoerd. De voormeting is als covariaat ingevoerd.

Uit de analyse van de voormeting – 'korte termijn'-nameting bleek er voor de interventiegroep een significante interactie te zijn tussen 'depressie ontwikkeling' x aanvangsniveau van depressie ($F(1, 61) = 15,15, p = <.01$), wat inhoudt dat de daling afhankelijk was van de beginscore in depressie. Er was geen interactie-effect meer tussen 'depressie ontwikkeling' x sekse, wat inhoudt dat de grotere daling bij meisjes in de interventiegroep verklaard kan worden door het aanvangsniveau in depressie. Ook in de controlegroep werd er een significante interactie gevonden tussen 'depressie ontwikkeling' x aanvangsniveau van depressie ($F(1, 65) = 5,039, p = .028$). Uit de analyse van de 'korte termijn'-nameting – 'lange termijn'-nameting werden zowel in de interventiegroep als in de controlegroep met schrijfopdracht geen significante interactie effecten gevonden tussen depressie ontwikkeling x het aanvangsniveau van depressie, wat inhoudt dat de daling in deze groepen niet afhankelijk was van de beginscore in depressieve symptomen. Het aanvangsniveau in depressie is bij deze meting dan ook geen moderator voor het sekseverschil in effectiviteit. Kortom, het aanvangsniveau van depressie modereert het sekseverschil in effectiviteit, maar alleen op de meting van het korte termijn effect (voormeting – 'korte termijn'-nameting).

DISCUSSIE

Lange termijn effect op depressieve symptomen

Deze studie heeft onderzocht of een kortdurende 'social belonging' interventie, ook op de lange termijn, effectief is in het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten. Uit de resultaten blijkt dat er een afname in depressieve symptomen zichtbaar is bij meisjes uit de interventiegroep, maar op de lange termijn, ook bij meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht. Bij meisjes in de controlegroep zonder schrijfopdracht en jongens werd dit effect niet gevonden. In de studie naar het korte termijn effect waren duidelijke verschillen zichtbaar tussen jongens en meisjes en deze waren afhankelijk van groep (Snijders et al., 2012; Bredemeijer et al., 2012). In de huidige studie naar het lange termijn effect liggen de verbanden gecompliceerder, omdat er ook een effect waarneembaar is van de controlegroep met schrijfopdracht. Deze bevindingen worden duidelijk, omdat in deze studie gevonden is dat de meisjes in de interventiegroep na twee weken al significant gedaald zijn. De meisjes in de controlegroep met schrijfopdracht laten pas een significante daling zien na vijf maanden.

Een mogelijke beperking is de matching tussen jongens en meisjes in de verschillende groepen. Bij de voormeting was bij de controlegroep wel een significant verschil en bij de interventiegroep en controlegroep met schrijfopdracht geen significant verschil tussen jongens en meisjes in depressiescore. Aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de gemiddelde depressiescore van jongens en meisjes apart te matchen om de drie groepen zo gelijk mogelijk te maken.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken waarom er in huidige studie ook een afname van depressieve symptomen in de controlegroep met schrijfopdracht werd gevonden. Wellicht dat schrijven over jezelf en eventuele veranderingen in jezelf op zich al een positieve uitwerking heeft op depressieve symptomen. De positieve uitwerking zou kunnen verlopen via het zelfbeeld. Onderzoek van Dweck (2007) heeft aangetoond dat het geven van motiverende boodschappen aan jezelf een 'boost' kan zijn voor het zelfbeeld. Deze suggestie kan onderzocht worden door een controlegroep met schrijfopdracht te implementeren, waarin niet over jezelf en eventuele veranderingen in jezelf geschreven wordt. Ook is het interessant om nader onderzoek te doen naar de vraag waar de interventie precies op ingrijpt. Depressie bestaat uit vier afzonderlijke factoren; negatief zelfbeeld, negatief affect, sociale problematiek en schoolproblemen (Van Beek, Hessen, Hutteman, Verhulp & Van Leuven, 2012). Interessant is dan ook om te achterhalen op welk van de vier factoren verandering optreedt en of de interventie schrijfopdracht en de controle schrijfopdracht mogelijk ingrijpen op verschillende factoren van depressie.

'Boost-effect'

De herhaling van de interventie zorgde niet voor een boost van het effect, namelijk geen extra vermindering van depressieve symptomen door de interventie. Vier weken na de herhaling is dit voor deze interventie niet aantoonbaar. Yeager en Walton (2011), hebben aangetoond dat er vaak sprake is van een lange termijn effect na het herhalen van de interventie. Ook Walton en

Cohen (2011) vonden dat de interventie drie jaar later nog effect had, na herhaling. Of herhaling van de interventie noodzakelijk is voor een lange termijn effect wordt in deze studies niet onderzocht.

De 'boost' meting is vier weken na het herhalen van de interventie uitgevoerd. Mogelijk duurt het langer voor er een effect van de herhaling te zien is. Vervolgonderzoek zou de tijd tussen de herhaling en de nameting kunnen vergroten. Ook kan het zijn dat er geen extra effect gevonden wordt, omdat depressie al verlaagd is en niet verder kan dalen.

Lange termijn effect op schoolprestaties

Voor schoolprestaties is er gekeken naar de vakken Taal en Wiskunde. Op Taal laten de schoolprestaties van de adolescenten een lichte daling zien, met uitzondering van de interventiegroep en de meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht. Voor Wiskunde werden er geen effecten van de schrijfopdrachten gevonden. Ook is de correlatie tussen de verbeterde schoolprestaties en depressie bekeken om een uitspraak te doen over of het verbeteren van schoolprestaties via het verlagen van depressie verloopt. Deze correlatie is alleen bekeken voor Taal, omdat hier verbeterde schoolprestaties aangetoond werden. De correlatie bleek een lage, significante negatieve correlatie. Door de zwakke correlatie kan niet met zekerheid aangetoond worden dat als de depressie toeneemt, de schoolprestaties verslechteren en als de depressie afneemt, de schoolprestaties verbeteren. De bevindingen over de verbeterde schoolprestaties zijn tegenstrijdig met de bevindingen van Walton en Cohen (2011). Zij vonden alleen een effect in de interventiegroep en alleen bij de minderheidsstudenten. In deze studie zijn voor zowel jongens als meisjes in de interventiegroep verbeterde schoolprestaties gevonden. Daarnaast lieten meisjes in de controlegroep met schrijfopdracht ook een verbetering van schoolprestaties zien.

Een mogelijke beperking is dat een aantal klassen in oktober nog geen rapportcijfers hadden. Voor deze klassen zijn de cijfers tot en met december gebruikt. Er waren dus cijfers van voor de interventie en na de interventie. De cijfers uit december verschilden echter niet significant van de cijfers die de participanten zelf benoemden bij aanvang van het onderzoek.

Verklarende factoren voor het sekseverschil in effectiviteit

'Social belonging'

In deze studie is 'social belonging' als mediator voor het sekseverschil in effectiviteit van de interventie onderzocht. Allereerst is er onderzocht of de 'social belonging', gemeten met slechts twee items, veranderd na vijf maanden. Jongens en meisjes bleken niet van elkaar te verschillen in 'social belonging'. Bovendien bleek er geen significante verandering te zijn tussen de groepen op de verschillende meetmomenten. Ook is onderzocht of er sekseverschillen en verschillen tussen de groepen waren op de nameting (gemeten met tien items). De participanten uit de interventiegroep hadden een significant hogere mate van 'social belonging' in vergelijking met de participanten in de controlegroep. Beide groepen verschillen niet significant van de controlegroep met schrijfopdracht.

De groepen bleken niet significant te verschillen op de voormeting gemeten met twee items. Er bleken ook geen significante verschillen tussen jongens en meisjes. Omdat jongens en meisjes niet verschillen in de mate van 'social belonging' kan dit geen mediator zijn voor het sekseverschil in effectiviteit van de interventie. Bovendien moet er voor mediatie een verband zijn tussen depressiescore en 'social belonging', deze bleek niet significant voor de drie groepen.

Een mogelijke beperking is dat er in deze studie niet gematcht is op minderheden. Er werd de participanten niet gevraagd of zij tot een minderheid of meerderheid behoorden. Omdat uit het onderzoek van Walton en Cohen (2011) is gebleken dat minderheidsgroepen zich over het algemeen minder thuis voelen, kan het zo zijn dat de groepen in de huidige studie niet gelijk verdeeld waren in de mate waarin ze zich thuis voelden. Aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de participanten te vragen of zij tot een minderheid of meerderheid behoren. De groepen kunnen vervolgens gematcht worden op minderheden.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is het onderzoeken in hoeverre het verschil in de mate van 'social belonging' (gemeten met tien items) tussen de drie groepen verklaard wordt door de interventie. Dit zou onderzocht kunnen worden door de tien items op twee meetmomenten (voor en na de interventie) te meten. Bovendien lijkt er bij 'social belonging', sprake te zijn van subschalen, omdat de vragen onderverdeeld kunnen worden in een meer prestatiegerichte schaal (vragen als hoe je het op school hebt) en de sociale schaal (over vrienden, erbij horen etc.). In deze studie lijkt de focus meer te liggen op de sociale schaal (onderzoek naar depressie en schoolprestaties), terwijl bij Walton en Cohen (2011) de focus meer ligt op de prestatiegerichte schaal (onderzoek naar schoolprestaties) en zij niets gedaan hebben op de sociale schaal. Wanneer dit inderdaad het geval blijkt, zou dit eveneens een verklaring zijn voor het feit dat er in deze studie een verschil op 'social belonging' (gemeten met tien items) tussen de drie groepen wordt gevonden.

'Need to belong'

Verondersteld werd dat de mate van 'need to belong' het sekseverschil in effectiviteit medieert. Jongens en meisjes bleken van elkaar te verschillen in 'need to belong'. Zoals verwacht hadden meisjes een hogere mate van 'need to belong' dan jongens. Uit de resultaten blijkt echter dat, hoewel meisjes een hogere mate van 'need to belong' hebben, dit het sekseverschil in effectiviteit niet kan verklaren. Yeager en Walton (2011) vonden dat de interventie effectiever was voor kwetsbare groepen. Een suggestie is dan ook dat meisjes in deze studie niet kwetsbaarder zijn door de hogere 'need to belong', zoals dit in de studie van Walton en Cohen (2011) de minderheidsgroepen waren. 'Need to belong' bleek ook geen moderator te zijn voor het effect in de interventiegroep, omdat er geen interactie-effect gevonden werd tussen 'depressie ontwikkeling' en 'need to belong'. Voor de controlegroep met schrijfopdracht werd echter wel een significante interactie gevonden tussen 'depressie ontwikkeling' en 'need to belong', waardoor geconcludeerd kan worden dat het verloop van depressie in de controlegroep met schrijfopdracht wel afhangt van

'need to belong', waardoor er voor deze groep sprake is van een moderatie van 'need to belong' op de depressie.

Gebruik van effectieve kenmerken

Er werd gekeken of het verschil in effectiviteit gemedieerd werd door het gebruik van de effectieve kenmerken van de interventie. Jongens en meisjes in de interventiegroep bleken op geen van de vier effectieve kenmerken van elkaar te verschillen. De aanname dat meisjes makkelijker over problemen en emoties praten kwam in de schrijfp opdrachten niet naar voren (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000). Ook is er gekeken of het gebruik van effectieve kenmerken het interventie-effect modereert. Hoewel er geen significante effecten werden gevonden tussen de effectieve kenmerken en de verschillen van depressie en deze kenmerken dus geen moderator zijn voor de ontwikkeling in depressie, was het belang van het schrijven over 'social belonging' significant verschillend voor jongens en meisjes, wat inhoudt dat meisjes meer dalen in depressieve symptomen na het schrijven over 'social belonging' dan jongens.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het opvallende gegeven dat de mate van 'social belonging' geen moderator is van het sekseverschil in effectiviteit, maar het schrijven hierover wel. Nader onderzoek is nodig om de exacte invloed van 'social belonging' in het sekseverschil in effectiviteit helder te krijgen.

Aanvangsniveau in depressiescore

Een vierde verklaring die onderzocht werd, was dat het aanvangsniveau in depressiescore mogelijk van invloed is op de ontwikkeling in depressieve symptomen. In de meting van het korte termijn effect (voormeting – 'korte termijn'-nameting) werd er een interactie gevonden tussen 'depressie ontwikkeling' en het aanvangsniveau in depressie. Na het meenemen van het aanvangsniveau in de analyse bleek er geen significante interactie meer te zijn tussen 'depressie ontwikkeling' en sekse. Het aanvangsniveau bleek voor het korte termijn effect dan ook een moderator te zijn voor het sekseverschil in effectiviteit. In de meting van het lange termijn effect ('korte termijn'-nameting – 'lange termijn'-nameting) werd er zowel voor de interventiegroep als voor de controlegroep met schrijfp opdracht geen significante interactie gevonden tussen de 'depressie ontwikkeling' en de voormeting in depressieve symptomen, wat inhoudt dat de daling in deze groepen niet afhankelijk was van de beginscore in depressieve symptomen. Het aanvangsniveau in depressie op deze meting is dan ook geen moderator voor het sekseverschil in effectiviteit. Kortom, de verwachting dat het sekseverschil in effectiviteit van de interventie gemodereerd wordt door het aanvangsniveau in depressie kan bevestigd worden, maar alleen op de meting waar de interventiegroep de sterkste daling in depressieve symptomen laat zien.

Samenvattend, beide schrijfp opdrachten (interventie schrijfp opdracht en controle schrijfp opdracht) hebben een effect op de vermindering van depressieve symptomen bij adolescenten

meisjes. Voor schoolprestaties is er een lichte daling van de cijfers op Taal, met uitzondering van de interventiegroep en de meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht. Voor Wiskunde werden er geen effecten van de schrijfopdrachten gevonden. Er bleek een lage significant negatieve correlatie tussen Taal en depressie. Door de zwakke correlatie kan niet met zekerheid aangetoond worden dat als de depressie toeneemt, de schoolprestaties verslechteren en als de depressie afneemt, de schoolprestaties verbeteren. 'Social belonging', 'need to belong' en het gebruik van effectieve kenmerken van de interventie blijken geen verklaringen te zijn voor het sekseverschil in de effectiviteit van de interventie. Het aanvangsniveau van depressie blijkt wel een moderator te zijn voor het sekseverschil in effectiviteit, maar alleen voor het korte termijn effect van de interventie. Het onderzoek van Van Geest (2012) heeft niet aan kunnen tonen dat de werking van de interventie door het veranderen van de negatieve attributiestijl komt. Er lijkt wat te gebeuren op depressie en schoolresultaten door de 'social belonging' interventie, maar het is nog niet duidelijk hoe dat precies zit. Ook is er een effect van de controle schrijfopdracht, welke nader onderzocht moet worden. Voordat er iets gezegd kan worden over wat er precies gebeurt, is replicatie van dit onderzoek nodig. Daarnaast is nader onderzoek nodig om het sekseverschil in effectiviteit van de interventie beter te begrijpen.

REFERENTIES

- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effect of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125
- Barnes, C. D., Carvallo, M., Brown, R. P., & Osterman, L. (2010). Forgiveness and the need to belong. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*, 1148-1160
- Beek, Y. van, Hessen, D. J., Hutteman, R., Verhulp, E. E., & Leuven, van M. (2012). Age and gender differences in depression across adolescence: real or 'bias'? *Journal of child psychology and psychiatry*. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2012.02553.x
- Beek, Y. van, Dolderen, M. S. M. van, & Dubas, J. J. S. (2006). Gender-specific development or nonverbal behaviors and mild depression in adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry, 47*, 1272-1283
- Bredemeijer, L., van Bruggen, A., de Grip, M., & Koers, V. (2012, scriptie). Saying is believing. Kan een kortdurende interventie depressieve symptomen bij kwetsbare adolescenten verminderen of voorkomen? Universiteit Utrecht
- Calvete, E. (2011). Integrating sociotherapie, negative inferences and social stressors as explanations for the development of depression in adolescence: Interactive and mediational mechanisms. *Cognitive Therapy and Research, 35*, 477-490
- Costello, E. J., Erkanli, A., & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *Journal of child psychology and psychiatry, 47*

- Dekker, M. C., Ferdinand, R. F., van Lang, N. D. J., Bongers, I. L., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2007). Developmental trajectories of depressive symptoms from early childhood to late adolescence: gender differences and adult outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 657-666
- Dweck, C. S. (2007). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47(2), 6-10
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Sasagawa, S. (2010). Gender differences in the developmental course of depression. *Journal of Affective Disorders*, 127, 185-190
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253
- Geest, D. K. van (2012). Kan een social belonging interventie depressieve symptomen verminderen door het veranderen van negatieve attributies? Het lange termijn effect en mogelijke boost van een social belonging interventie ter vermindering van depressieve symptomen bij adolescenten. Veranderen we echt de attributiestijl? Universiteit Utrecht
- Gutman, L. M., & Samerhoff, A. J. (2004). Continuities in depression from adolescence to young adulthood: Contrasting ecological influence. *Development and psychopathology*, 16, 976-984
- Hagerty, B. M., & Williams, R. A. (1999). The effects of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression. *Nursing Research*, 48(4), 215-219
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., & Early, M. R., (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 4, 235-244
- Kessler, R. C., Avenevoli, S., & Merikangas, K. R. (2001). Mood disorders in children and adolescents: An epidemiologic perspective. *Biological Psychiatry*, 49, 1002–1014
- Kovacs, M. (1992). *Children's depression inventory*. North Tonawanda, N. Y.: Multi-health system.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendship and romantic relationships: do they predict anxiety and depression? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2007). *Individual differences in the need to belong: Mapping the nomological network*. Unpublished manuscript, Duke University
- Leuven, M. van, & Beek, Y. van (2000). *Children's depression Inventory, Nederlandse bewerking*. Internal Report, Utrecht: Utrecht University
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R., & Rohde, P. (1994). Major depression in community adolescents: age of onset, episode duration, and time of recurrence. *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 33, 809-818.
- Lewinshon, P. M., Seeley, J. R., Petit, J. W., & Joiner, T. E. (2003). The symptomatic expression of major depressive disorder in adolescents and young adults. *Journal of abnormal psychology*, 112, 244-252

- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence, 42, 167, 441-459*
- Nolan, S. A., Flynn, C., & Garber, J. (2003). Prospective relations between rejection and depression in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 85, 745-755*
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of educational research, 70 (3), 323 – 367*
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science, 8, 162-166*
- Pettit, J. W., Lewinsohn, P. M., & Joiner, T. E. (2004). Propagation of major depressive disorder: Relationship between first episode symptoms and recurrence. *Psychiatry research, 141, 271-278*
- Seligman, E. P., Abela, J. R. Z. (2000) The Hopelessness Theory of Depression: A Test of the Diathesis-Stress Component in the Interpersonal and Achievement Domains. *Cognitive Therapy and Research, 24, 4, 361–378*
- Sherman, D. K., Cohen, G. L., Nelson, L. D., Nussbaum, A. D., Bunyan, D. P., & Garcia, J. P. (2009). Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation. *Journal of personality and social psychology, 97, 745-764*
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles, 50 (3/4), 241-252*
- Snijders, J., Beemer, J., Bootsma, M., & Harryvan, M. (2012, scriptie). Schrijven om depressie voor te blijven! Een kortdurende interventie om depressieve symptomen bij adolescenten te verminderen, gericht op het gevoel van erbij horen. Universiteit Utrecht
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331, 1447-1451*
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological intervention in education: they're not magic. *Review of Educational Research, 81 (2), 267-301*

BIJLAGEN

- Bijlage 1** Introductie en uitleg per vragenlijst
- Bijlage 2** Vragen en antwoordschalen
- Bijlage 3** Interventie schrijfoopdracht en controle schrijfoopdracht
- Bijlage 4** Interventie spreekopdracht en controle spreekopdracht
- Bijlage 5** Criteria analyse effectieve kenmerken van de schrijfoopdrachten

Bijlage 1 Introductie en uitleg per vragenlijst

Wij zijn, (namen van onderzoekers) en wij studeren kinder- en jeugdpsychologie aan de Universiteit Utrecht. We zullen het vervolgonderzoek doen van de studenten die in het najaar bij jullie geweest zijn. Jullie zullen dezelfde vragenlijsten krijgen als toen, omdat we willen weten in hoeverre jullie mening over bepaalde zaken veranderd is. Wij zullen steeds per vragenlijst aangeven wat de bedoeling is.

Na afloop van de vragenlijsten zullen jullie individueel uit de klas gehaald worden voor een kort interview. Dit zullen we straks verder uitleggen.

De vragenlijsten zullen weer gaan over een aantal persoonlijke dingen. De eerste drie vragenlijsten gaan via de powerpoint, de laatste staat op papier. Wij zullen de vragen op de powerpoint voorlezen en vervolgens kunnen jullie het antwoord invullen.

Jullie stapeltje papier begint met een voorblad. We willen jullie vragen je naam allemaal in te vullen, omdat we anders de antwoorden niet kunnen verwerken. Jullie hoeven niet bang te zijn dat individuele antwoorden besproken worden met leraren of ouders. Als wij de antwoorden verwerken op de computer staat er geen naam meer bij. Dan staan er alleen nummers. Het voorblad van de boekjes zal dan vernietigd worden. Daarnaast hebben wij geheimhoudingsplicht. Achter het voorblad zitten de antwoordformulieren van de vier vragenlijsten.

Het is belangrijk dat jullie alle vragen invullen, omdat we je resultaten anders niet kunnen gebruiken. Mocht je het invullen van bepaalde vragen vervelend vinden mag je dat altijd bij ons aangeven.

Vragenlijst 1

Jullie krijgen straks één voor één tien zinnen te zien. Geef bij elke zin die je straks te zien krijgt aan in hoeverre je het ermee eens bent of niet. Dit kun je doen door een cijfer tussen de 1 en de 5 op je scoreformulier te zetten. Hieronder staat aangegeven wat de cijfers 1 tot en met 5 betekenen:

- 1 = helemaal mee oneens
- 2 = mee oneens
- 3 = niet mee eens en niet mee oneens
- 4 = mee eens
- 5 = helemaal mee eens

Vragenlijst 2

Op jullie papier staan elke keer steeds drie zinnen. Lees alle drie de zinnen goed door.

Bij de zin die jij het beste bij jezelf vindt passen, zet je een kruisje. Denk daarbij aan hoe je je de afgelopen weken hebt gevoeld. Het kan zijn dat het antwoord dat jij het beste bij je vindt passen er niet bij staat, kies dan voor het antwoord dat daar het meeste op lijkt.

Je kunt geen fouten maken; wat jij vindt is goed.

Voorbeeld 1:

- 0 Ik vind dat ik in een leuke klas zit
- 0 Ik vind mijn klas niet zo leuk
- 0 Ik vind dat ik in een vervelende klas zit

Als je je klas (meestal) leuk vindt, zet je dus een kruisje voor de eerste zin.

Bijlage 2 Vragen en antwoordschalen

Twee losse 'social belonging' vragen

1. Ik heb het gevoel dat ik erbij hoor in deze klas.
2. In de brugklas had ik het gevoel dat ik erbij hoorde.

Antwoordschaal

- 1 = helemaal mee oneens
- 2 = mee oneens
- 3 = beetje mee oneens
- 4 = neutraal
- 5 = beetje mee eens
- 6 = mee eens
- 7 = helemaal mee eens

Vragenlijst 1

1. Als andere mensen me niet lijken te accepteren, maak ik me daar niet druk om.
2. Ik doe erg mijn best om geen dingen te doen die ervoor kunnen zorgen dat anderen mij vermijden of afwijzen.
3. Ik maak me er zelden zorgen over of andere mensen wel of niet om me geven.
4. Het is erg belangrijk voor mij dat ik zeker weet dat er mensen zijn bij wie ik terecht kan in geval van nood.
5. Ik vind het belangrijk dat andere mensen me accepteren.
6. Ik ben niet graag alleen.
7. Ik vind het niet erg als ik mijn vrienden lange tijd niet zie.
8. Ik vind het heel erg belangrijk om erbij te horen.
9. Ik vind het heel erg als ik geen deel uitmaak van leuke activiteiten van anderen.
10. Ik voel me snel gekwetst als ik merk dat anderen me niet accepteren.

Antwoordschaal

- 1 = helemaal mee oneens
- 2 = mee oneens
- 3 = niet mee eens en niet mee oneens
- 4 = mee eens
- 5 = helemaal mee eens

Vragenlijst 2

28 items van de vertaalde versie van de CDI (Van Leuven & Van Beek, 2000)

Vragenlijst 3

Omcirkel, net als aan het begin, bij onderstaande stellingen het antwoord dat het beste past bij hoe school *nu* voor jou is.

1. Op dit moment heb ik het gevoel dat mensen op school mij accepteren.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

2. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik minder kan presteren dan anderen.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

3. Op dit moment voel ik me op mijn gemak op school.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

4. Op dit moment heb ik het gevoel dat mensen op school me leuk vinden.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

5. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik goed kan opschieten met andere leerlingen van school.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

6. Op dit moment voel ik me zeker over mijn mogelijkheden om het goed te doen op school.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

7. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik er niet bij hoor op school.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

8. Op dit moment heb ik het gevoel dat ik niet echt verschil van de andere leerlingen op school.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Beetje mee oneens	Neutraal/ geen mening	Beetje mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens

Bijlage 3 Interventie schrijfpdracht en controle schrijfpdracht

Interventie schrijfpdracht

Deel je ervaringen!

Was het voor jou ook zo wennen aan de nieuwe school en je nieuwe klas toen je in de eerste klas kwam? Het blijkt dat veel brugklasleerlingen daar wat onzeker van worden. Daarom willen we graag van je horen wat jouw ervaringen waren en hoe je daarmee om bent gegaan. Op basis van jouw informatie kunnen we dan proberen om het voor eersteklassers wat makkelijker te maken.

In het buitenland bleek dat de meeste leerlingen vertelden dat ze zich aan het eind van het jaar wel thuis voelden op school en zich geaccepteerd voelden door hun medeleerlingen.

Voorbeelden van wat zij vertelden kan je hieronder lezen:

Hanna: "Toen ik net op de middelbare school zat ontmoette ik veel nieuwe mensen, maar ik had geen groepje met echt goede vrienden. Als we in de les in groepjes moesten werken, kostte het me wel moeite om mensen te vinden om mee samen te werken. Ik had er last van. Buikpijn enzo. Elke keer moest ik tegen mezelf zeggen dat goede vrienden maken niet zomaar gaat. Dat het even tijd kost. Na een tijd heb ik veel andere mensen leren kennen op school. Met sommigen ben ik nu echt goed bevriend, net zoals op de basisschool. Nu weet ik dus dat het goed komt met het krijgen van vrienden op school."

Peter: "Toen ik voor het eerst op deze school kwam, was ik wel bang dat ik misschien anders zou zijn dan mijn klasgenoten. Alle anderen leken er zo zeker van te zijn dat ze dit niveau aankonden, terwijl ik dit echt niet zeker wist. In het tweede jaar kwam ik erachter dat veel klasgenoten hetzelfde hadden als ik toen ze net op school kwamen. Ze waren bang dat ze het niet zouden redden hier op school en geen vrienden zouden maken. Het is wel gek, want iedereen is anders, maar eigenlijk lijken dus alle brugklassers toch wel weer op elkaar. Toen ik daar achter kwam merkte ik dat ik me veel zekerder voelde op school. Ik hoor er gewoon bij."

We willen graag dat je nu een kort opstel schrijft over jouw ervaringen met het naar de middelbare school gaan. Schrijf dat alsof je het aan de brugklassers vertelt, omdat je opstel aan hen ook gegeven zal worden. Als beginnende eersteklassers jullie verhalen lezen, krijgen ze een beter beeld van hoe het is om op de middelbare school te komen. En dat dit natuurlijk altijd even wennen is voor iedereen. Probeer dus om aan de hand van jouw eigen ervaringen, onzekere brugklassers die zich nog niet thuis voelen op school, te vertellen dat het na verloop van tijd vanzelf goed komt. Om je een idee te geven waar je over kunt schrijven, staan hieronder vragen waarvan je het antwoord kunt verwerken in je opstel.

- Hoe voelde jij je toen je net in de brugklas kwam?
- Beschrijf een situatie waarin jij je niet zo prettig voelde op school of iets waarover je onzeker was.
- Hoe is dat nu? Wat is er veranderd en hoe kijk je daar nu tegenaan?
- Waardoor denk je dat dit nu anders is? (zie ook de voorbeelden hierboven)
- Wat zou je ter geruststelling willen zeggen tegen leerlingen die nu net in de brugklas zitten?

Hieronder kun je jouw ervaringen opschrijven. Succes!

Controle schrijfpdracht

Veranderen je interesses?

Merk jij ook dat je interesses zijn veranderd nu je ouder wordt en op de middelbare school zit? Sommige kinderen hebben op de basisschool bijvoorbeeld een andere sport gedaan dan ze nu op de middelbare school doen. Of misschien is je kledingstijl veranderd sinds je op de middelbare school zit? Iets wat ook veranderd kan zijn is de televisieprogramma's waar je graag naar kijkt of de muziekstijl waar je graag naar luistert. Dit zou heel goed kunnen, doordat er, als je ouder wordt en van school wisselt, veranderingen kunnen ontstaan in hobby's en interesses.

Het is voor ons belangrijk om te weten wat interessegebieden van middelbare scholieren zijn en wat jullie bezighoudt buiten school, omdat deze informatie gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van nieuwe lesmaterialen (zoals schoolboeken). Op die manier kunnen we lesmateriaal voor jullie

interessanter maken. Het blijkt namelijk dat het lesgeven veel effectiever is op het moment dat jullie als leerling de lesstof interessant vinden.

Naar dit onderwerp is ook al onderzoek gedaan in het buitenland. Twee voorbeelden van wat deze kinderen in het buitenland vertelden kun je hieronder lezen:

Mike: "Toen ik net op de middelbare school zat deed ik nog wel veel aan voetbal. Ik zat al vanaf heeljong in een team. We speelden elk weekend wel een wedstrijd en waren best goed. Toen ik naar de middelbare school ging, stopten veel vrienden van me met voetballen. Er bleven alleen maar slechte voetballers over, dus we verloren alleen maar wedstrijden. Ik ben er toen maar mee gestopt. Nu voetbal ik nog wel eens op het veldje bij school, maar verder eigenlijk niet meer. Computerspellen doe ik nu wel meer dan op de basisschool. Op m'n Playstation kan ik dan ook tegen vrienden spelen. Wel leuk vind ik dat, beetje vechten met elkaar."

Nicky: "Op de basisschool had ik heel vaak van die jurkjes met bloemetjes aan. Eigenlijk draag ik nu bijna nooit meer jurkjes, maar bijna altijd skinny jeans. Verder heb ik een bijbaantje bij de supermarkt in de buurt waardoor ik meer geld heb. Hierdoor kan ik merkkleding betalen. Dat vind ik veel mooier. Volgens mij komt dit omdat ik eerst helemaal niet met mode bezig was. Ik had er toen ook helemaal geen verstand van, maar nu lees ik wel graag tijdschriften over mode. Verder vind ik het leuk om in mijn vrije tijd met vriendinnen te zijn. Op de basisschool vond ik dat ook al leuk, maar dat was toch anders. Dan gingen we dan vooral samen spelen en dan spelletjes doen en buiten spelen enzo, maar nu gaan we meestal winkelen of gezellig kletsen."

We willen graag dat je nu een kort opstel schrijft over jouw ervaringen met eigen hobby's en interesses. Hierdoor kunnen we een beter beeld krijgen van veranderingen die plaats vinden wanneer je van de basisschool naar middelbare school gaat en hoe we deze informatie in lesmaterialen kunnen verwerken. Probeer dus zo uitgebreid mogelijk te beschrijven of er veranderingen zijn in je de dingen waarin je je interesseert en waardoor deze veranderingen zijn gekomen.

Om je een idee te geven waar je over kunt schrijven, staan hieronder een aantal punten om over na te denken welke je kunt verwerken in je opstel.

- Is er een verschil tussen de hobby's en vrije tijdsbesteding die je nu hebt en de hobby's die je vroeger op de basisschool had? Hoe komt dit denk je?
- Welke dingen vind je interessant om over te lezen in een boek, of naar te kijken op de televisie?
- Wat is dan het verschil hierin met toen je jonger was?
- Wat is het verschil met de kleding die je nu draagt en de kleding die je op de basisschool droeg?

Succes!

Bijlage 4 Interventie spreekopdracht en controle spreekopdracht

Interventie spreekopdracht

Een aantal maanden geleden kreeg je een schrijfpdracht om aan nieuwe brugklasleerlingen te vertellen hoe je het vond om van de basisschool naar de middelbare te gaan. Het blijkt dat veel brugklasleerlingen eerst even moeten wennen, zich niet zo thuis voelen en daar wat onzeker van worden. Daarom willen we graag van je horen wat jouw ervaringen waren en hoe je daarmee om bent gegaan. Op basis van jouw informatie kunnen we dan proberen om het voor eersteklassers wat makkelijker te maken. Uit wat jullie de vorige keer opschreven bleek dat jullie je aan het eind van het jaar wel thuis voelden op school en je geaccepteerd voelden door medeleerlingen.

Iemand vertelde bijvoorbeeld dat hij/zij eerst niemand kende en het in het begin moeilijk vond om mensen te vinden om mee samen te werken in groepjes. Daar maakte hij/zij zich toen zorgen over, maar inmiddels had hij/zij meer mensen leren kennen en een aantal goede vrienden gemaakt en had het nu naar zijn/haar zin op school.

Gesproken verhaaltjes spreken nieuwe brugklasleerlingen meer aan dan geschreven teksten, omdat dit 'echter' overkomt. Daarom willen we je vragen om nogmaals te vertellen over hoe je het vond om van de basisschool naar de middelbare school te gaan. Probeer dus om aan de hand van jouw eigen ervaringen, onzekere brugklassers die zich nog niet thuis voelen op school, te vertellen dat het na verloop van tijd vanzelf goed komt. Het is de bedoeling dat je tegen mij spreekt alsof je het tegen een brugklasser hebt. Dit neem ik op het bandje op, maar je naam zullen de leerlingen niet te horen krijgen.

- (eerst zelf laten vertellen, a.d.h.v. wat leerling vertelt kan je vragen stellen maar alleen als bepaalde onderdelen nog niet aan bod zijn gekomen)
- Kun je wat vertellen over of je er toen bij hoorde? En Nu?
→ Hoe voelde jij je toen je net in de brugklas kwam?
- Zijn de problemen over gegaan/verdwenen?
→ Waardoor denk je dat dit nu anders is?
- Kun je specifieke eigen ervaringen noemen?
→ Beschrijf een situatie waarin jij je niet zo prettig voelde op school of iets waarover je onzeker was. Hoe is dat nu? Wat is er veranderd en hoe kijk je daar nu tegenaan?
- Kun je een positieve boodschap aan de brugklassers geven?
→ Wat zou je ter geruststelling willen zeggen tegen leerlingen die nu net in de brugklas zitten?

Controlegroep met spreekopdracht

Een aantal maanden geleden kreeg je een schrijfpdracht over hoe je interesses zijn veranderd toen je van de basisschool naar de middelbare school ging. Het is voor ons belangrijk om te weten wat interessegebieden van middenbare scholieren zijn en wat jullie bezighoudt buiten school, omdat deze informatie gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van nieuwe lesmaterialen (zoals schoolboeken). Op deze manier kan het lesmateriaal interessanter gemaakt worden voor jullie. Uit jullie schrijfpdrachten kwamen een aantal opvallende dingen naar voren die vaker werden opgeschreven. We willen nu graag kijken hoeveel kinderen dezelfde ervaringen hebben.

Zou je me nogmaals willen vertellen wat er bij je interesses, bezigheden en hobby's veranderd is. Nu eerst leerling laten vertellen...

Wat opviel is dat jullie schreven over dat jullie nu:

- Meer met de mode mee gaan/merkkleding dragen
- Meer chillen met vrienden/vriendinnen
- Een andere muzieksmaak hebben zoals pop en hard-rock
- Meer naar misdaadseries, horror, actie, Comedy Central en MTV kijken
- Meisjes meer make-up dragen
- Meer zijn gaan computeren, anderen juist minder
- Minder tijd voor hobby's hebben door huiswerk
- Zijn er meer dingen die zijn veranderd bij je?

Bijlage 5 Criteria analyse effectieve kenmerken van de schrijfopdrachten

<u>'Social belonging'</u>	<u>Definitie:</u> maken van vrienden en/of thuis voelen op school
Kenmerk komt niet voor	De woorden vrienden, er bij horen en thuis voelen op school zijn niet genoemd
Kenmerk komt een beetje voor	Vrienden, er bij horen of thuis voelen op school worden kort aangehaald, maar hier wordt verder niet op ingegaan
Kenmerk komt duidelijk voor	Er wordt duidelijk over vrienden, er bij horen of thuis voelen gesproken, waarbij er op een of meer van deze kenmerken wordt ingegaan

<u>Problemen van voorbijgaande aard</u>	<u>Definitie:</u> eerst strubbelingen of problemen, maar nu niet meer
Kenmerk komt niet voor	Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen het ervaren van problemen die inmiddels verminderd of verdwenen zijn
Kenmerk komt een beetje voor	Er wordt kort aangehaald dat eerdere problemen verdwenen zijn, maar er wordt verder niet op ingegaan en er worden ook geen voorbeelden gegeven
Kenmerk komt duidelijk voor	Er wordt duidelijk benoemt en toegelicht dat er eerste problemen/strubbelingen waren, maar dat deze inmiddels verdwenen zijn, waarbij ook voorbeelden gegeven worden

<u>Specifieke eigen ervaringen</u>	<u>Definitie:</u> specifieke eigen ervaringen met betrekking tot de overgang van de basisschool naar de middelbare school
Kenmerk komt niet voor	Er worden geen eigen ervaringen genoemd over de overgang naar de middelbare school
Kenmerk komt een beetje voor	Er wordt kort ingegaan op eigen ervaringen met betrekking tot de overgang naar de middelbare school, maar voorbeelden worden niet genoemd
Kenmerk komt duidelijk voor	Er wordt ingegaan op eigen ervaringen met betrekking tot de middelbare school, waarbij voorbeelden worden gegeven.

<u>Positieve boodschap</u>	<u>Definitie:</u> positieve boodschap aan toekomstige brugklassers, op basis van eigen ervaringen
Kenmerk komt niet voor	Er wordt geen positieve boodschap gegeven of niet op basis van eigen ervaringen
Kenmerk komt een beetje voor	Er wordt een positieve boodschap gegeven, maar op eigen ervaringen met betrekking tot schoolprestaties
Kenmerk komt duidelijk voor	Er wordt een positieve boodschap gegeven met betrekking tot eigen ervaringen met betrekking tot vrienden maken en/of thuis voelen op school