

Universiteit Utrecht
Master Kinder- en Jeugdpsychologie

THESIS

Het effect van de zomercursus ‘Plezier op School’
op internaliserende en sociale problemen:

De waarneming van ouders en leerkrachten en de invloed van
het schoolniveau.

Jojanneke van der Kolk - 3160297

26 juni 2012

Begeleider: Saskia Mulder (Msc.)

Tweede beoordelaar: Marcel van Aken

Samenvatting

De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs is voor veel kinderen een grote stap. Voor kinderen die op de basisschool te maken hadden met problemen in de sociale interactie kan deze overgang extra stressvol zijn. Het overgangsmoment biedt echter ook een uitstekend moment voor interventie. De tweedaagse zomercursus 'Plezier op School' maakt gebruik van dit moment. Dit onderzoek bekijkt de effectiviteit van deze zomercursus op de mate van internaliserende en sociale problemen, waargenomen door ouders en leerkrachten. Daarnaast wordt de invloed van het schoolniveau op de effectiviteit bekeken. In totaal hebben 375 participanten deelgenomen aan het onderzoek. Middels randomisatie zijn participanten verdeeld over de experimentele groep en controle groep. Ouders en leerkrachten hebben op drie momenten een verkorte versie van de CBCL of TRF ingevuld. Uit de resultaten blijkt dat de zomercursus effectief is op de vermindering van internaliserende problemen, waargenomen door ouders. Ouders zien echter geen effect op het gebied van sociale problemen. Op basis van de waarnemingen van leerkrachten is er geen effect van de zomercursus gevonden op internaliserende en sociale problemen. In dit onderzoek is er slechts een beperkte invloed van het schoolniveau op de effectiviteit van de zomercursus gevonden. Mogelijke verklaringen voor deze bevindingen en sterke en zwakke kanten van dit onderzoek worden bediscussieerd.

Abstract

The transition from elementary school to secondary school can be considered a critical life event for many children. For children who have had social problems in elementary school, the transition can be even more stressful. However, this period in life is also considered to be an excellent time for intervention. The training programme "Happy at School", therefore, takes place during this transition period. The present study examined the effectiveness of the training programme on internalizing and social problems, through questionnaires completed by parents and teachers. In addition, the influence of academic levels on the effectiveness of the programme has been examined. Data were obtained from 375 elementary school children and their parents and teachers. Through randomization, participants are divided into the experimental group and control group. Results, based on the questionnaires completed by parents, show that the training programme is effective on reducing internalizing problems. There appears to be no effect on social problems. Based on the questionnaires completed by teachers, there appears to be no effect of the training programme on both internalizing and social problems. The influence of academic levels has been found to be limited. Possible explanations for these findings and strengths and weaknesses of this research are discussed.

Inleiding

De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs is voor veel kinderen een grote stap. Het is een belangrijke levensgebeurtenis, die veel veranderingen met zich meebrengt. De scholen zijn groter en de structuur van een vaste leerkracht en een vast klaslokaal valt weg. Kinderen krijgen te maken met verschillende leraren en er worden andere eisen en verwachtingen aan de leerlingen gesteld. Ze moeten de veiligheid van de basisschool loslaten (Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004). De overgang vindt ook nog eens plaats in een periode waarin kinderen veel fysieke, psychologische en sociale veranderingen doormaken die samenhangen met de adolescentie (Lohaus et al., 2004; Faber, Verkerk, Van Aken, Lissenburg, & Geerlings, 2006). Deze nieuwe situatie vraagt veel van het aanpassingsvermogen van kinderen. Dit leidt bij veel van hen tot een periode van aanzienlijke stress (Zeedyk et al., 2003). Voor kinderen die op de basisschool te maken hadden met problemen, zoals onvoldoende weerbaar zijn, onhandig zijn in het contact, weinig vrienden hebben of gepest worden, kan de overgang naar het voortgezet onderwijs extra stressvol zijn. De angst om op de nieuwe school weer tegen dezelfde problemen aan te lopen en om gepest te worden staat bij veel van deze kinderen voorop (Lohaus et al., 2004; Zeedyk et al., 2003). Deze angst is niet geheel onterecht, want in de praktijk blijkt dat de problemen in de sociale interactie bij kinderen niet afnemen tijdens de overgang naar het voortgezet onderwijs, maar zich vaak in de nieuwe klas herhalen en soms zelf verergeren (Pellegrini & Long, 2002). Anderzijds lijkt de overgang naar de middelbare school juist een uitstekend moment voor interventie, aangezien gedragspatronen die op de basisschool bestonden, op de middelbare school opnieuw gevormd zullen gaan worden. De zomercursus 'Plezier op School' (Faber et al., 2006) maakt gebruik van dit moment.

Problematiek zoals onvoldoende weerbaar zijn, gepest worden of weinig vrienden hebben hangt vaak samen met problemen in de sociale interactie. Sociale interactie is een menselijke eigenschap die ten grondslag ligt aan de sociale en emotionele ontwikkeling. Het speelt bijvoorbeeld een rol bij de ontwikkeling van hechting, relaties met leeftijdgenoten, sociale vaardigheden en sociale competenties. Het vormt de basis voor alle contacten tussen mensen en neemt een groot deel van de dagelijkse activiteiten in beslag (Ghuman, Freund, Reiss, Serwint, & Folstein, 1998). Sociale interactie is een bi-directioneel proces waarbij iedere deelnemer zijn of haar gedrag aanpast om zo af te kunnen stemmen op de ander. Hierbij is wederkerigheid een belangrijk element; er is sprake van actie en reactie. Sociale interactie kan opgedeeld worden in drie componenten. De eerste component is het vermogen tot basale sociale interacties. Dit is enerzijds het vermogen om initiatief tot sociale interactie

te kunnen nemen en anderzijds het vermogen om op anderen te kunnen reageren, ongeacht de kwaliteit of de uitkomst van de interactie. Problemen op het gebied van de basale sociale interacties is te zien bij kinderen die teruggetrokken of verlegen zijn. Deze kinderen zijn onvoldoende in staat om initiatief te nemen tot sociale interactie of om op het initiatief van de ander te reageren, waardoor er geen of nauwelijks sprake is van wederkerigheid (Ghuman et al., 1998; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). De tweede component is de kwaliteit van sociale interacties. Hier gaat het om de aard van de interactie, bijvoorbeeld positief of negatief, gepast of ongepast. Kinderen met problemen op dit gebied zijn prima in staat om het initiatief te nemen tot sociale interactie, maar doen dit veelal op een negatieve of vijandige manier. Dit zijn bijvoorbeeld kinderen die regelmatig ruzie zoeken en anderen intimideren (Ghuman et al., 1998; Prins, 1995). De laatste component is de competentie waarmee sociale interactie wordt gebruikt. Dit is het vermogen om sociale interactie doelbewust in te zetten om tot een gewenste uitkomst te komen (Ghuman et al., 1998). Kinderen met problemen op dit gebied zijn wel in staat om initiatief te nemen tot sociale interactie of om op het initiatief van de ander te reageren, maar kunnen de interactie onvoldoende inzetten om tot een gewenste uitkomst te komen. Dit zijn bijvoorbeeld kinderen die genegeerd worden, geen aansluiting kunnen vinden bij leeftijdgenoten, kinderen die gepest worden of die chaotisch en onhandig in het sociale contact zijn (Ghuman et al., 1998; Prins, 1995).

Problemen in de sociale interactie in de kindertijd zijn over het algemeen een belangrijke voorspeller voor ongunstige lange termijn effecten in de adolescentie en volwassenheid (De Boo & Prins, 2007). Deze ongunstige effecten bestaan onder andere uit een slechte geestelijke gezondheid, voortijdig schoolverlaten, lage prestaties en andere schoolproblemen, en een slechte werkgelegenheid (McClellan & Katz, 2001). Verscheidene onderzoeken hebben daarnaast aangetoond dat er een significant verband bestaat tussen problemen in de sociale interactie en internaliserende problematiek bij kinderen (Bell-Dolan, Foster, & Christopher, 1995; Cole, 1990). Internaliserende problemen verwijzen naar een innerlijke psychologische en emotionele staat van een persoon. De problemen zijn naar binnen gericht en daardoor niet altijd zichtbaar voor mensen in de directe omgeving (Liu, Chen, & Lewis, 2011; Mesman & Koot, 2000). Onder internaliserende problemen vallen onder andere depressieve klachten, zoals gevoelens van waardeloosheid, veel verdrietig zijn, verlies van interesse in leuke activiteiten, angstklachten en lichamelijke klachten zonder een aanwijsbare lichamelijke oorzaak (Liu, Chen, & Lewis, 2011). Kinderen met problemen in de sociale interactie hebben een verhoogd risico op het ontwikkelen van internaliserende problemen. De relatie werkt overigens ook andersom. Kinderen met internaliserende

problematiek ontwikkelen vaak problemen op sociaal gebied (Bell-Dolan, Foster, & Christopher, 1995; Cole, 1990). Het is aannemelijk dat interventies gericht op problemen in de sociale interactie ook effectief kunnen zijn voor de vermindering van internaliserende problemen.

Het ontwikkelen van effectieve interventie- en preventieprogramma's voor kinderen met problemen in de sociale interactie is gezien de genoemde risico's, ontzettend belangrijk. De afgelopen jaren zijn er veel sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen en jongeren ontwikkeld. Deze trainingen worden binnen verschillende werkvelden, zoals scholen en (psychiatrische) instellingen, gegeven. Tot op heden is er beperkt onderzoek verricht naar de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen (Fox & Boulton, 2003). Bij de onderzoeken die zijn verricht ontbreekt veelal een vergelijkbare controle groep, waardoor de gevonden effecten niet volledig zijn toe te schrijven aan de interventie. Daarnaast hebben veel onderzoeken een te kleine steekproefgrootte, waardoor de gevonden effecten niet gegeneraliseerd kunnen worden. Uit onderzoek van Fox en Boulton (2003) is gebleken dat het aanbieden van een sociale vaardigheidstraining minimale verbetering liet zien op het gebied van sociale vaardigheden. Zij vonden wel een significante toename van het gevoel van eigenwaarde van de deelnemers. Daarbij geven de onderzoekers aan dat de trainingen niet uitsluitend op sociale vaardigheden gericht moeten zijn, maar dat er ook aandacht moet zijn voor de emoties en cognities die bepaalde sociale situaties kunnen oproepen. Er zijn namelijk veel kinderen die de sociale vaardigheden wel bezitten, maar die dit in bepaalde sociale situaties niet kunnen toepassen door interfererende gevoelens en gedachten.

'Plezier op School' is een tweedaagse zomercursus (van 16 uur) die sinds het jaar 2000 verspreid over Nederland door verschillende hulpverleningsinstellingen wordt aangeboden. Deze zomercursus is bedoeld voor aanstaande brugklassers die op de basisschool te maken hebben met problemen in de sociale interactie, zoals gepest worden, angstig of onhandig zijn in de omgang met anderen, of niet of onvoldoende voor zichzelf kunnen opkomen (Faber et al, 2006). 'Plezier op School' heeft als doel de sociale vaardigheden van aanstaande brugklassers te verbeteren zodat zij een goede start kunnen maken op het voortgezet onderwijs. De zomercursus wordt gegeven in de laatste week van de zomervakantie, vlak voordat deze kinderen naar het voortgezet onderwijs gaan. 'Plezier op School' onderscheidt zich op drie manieren van andere sociale vaardigheidstrainingen. De cursus wordt gegeven op een specifiek moment, is erg kort, en is erg intensief. Andere sociale vaardigheidstrainingen hebben vaak een duur van enkele weken (bijvoorbeeld 10 weken) en zijn minder intensief (bijvoorbeeld wekelijks 1 uur). Bij deze langere trainingen komt het

vaak voor dat deelnemers vroegtijdig afhaken of veel sessies missen. Uit onderzoek is gebleken dat dit bij kortere interventies minder aan de orde is. De motivatie van deelnemers om naar de sessies te komen is bij kortdurende programma's over het algemeen groter en kinderen en hun ouders zijn eerder bereid om rekening te houden met de gemaakte tijdsafspraken bij kortdurende interventies. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat langere interventieprogramma's minder goed gedefinieerd en gestructureerd zijn dan kortere interventieprogramma's. Dit geeft therapeuten de mogelijkheid om sneller van het protocol af te wijken. Onderzoek heeft aangetoond dat kortdurende sociale vaardigheidstrainingen (7- 12 uur) significante effecten laten zien op de verbetering van sociale vaardigheden en sociale acceptatie en de vermindering van sociaal ongewenst gedrag (Preece & Mellor, 2009). Mogelijk integreren kinderen bij kortdurende trainingen de vaardigheden beter, omdat zij de vaardigheden in een korte periode intensief oefenen en het daarna gelijk in de praktijk kunnen toepassen.

Het voordeel van het unieke moment waarop 'Plezier op School' wordt gegeven is dat een nieuwe school en een nieuwe klas het voor een kind makkelijker maakt om nieuw gedrag te laten zien. Kinderen worden namelijk niet gehinderd door de eerdere groepsmechanismen, zoals die op de basisschool bestonden. Dit vergroot de kans op positieve reacties, waardoor het aangeleerde gedrag wordt gestimuleerd. De wens van de kinderen, om de problemen van de basisschool achter zich te laten en een nieuwe start te maken op het voortgezet onderwijs, vergroot daarnaast de motivatie en de veranderingsbereidheid van de kinderen (Faber et al., 2006). Ook kunnen de deelnemers de pas verworven vaardigheden direct inzetten op de nieuwe school waardoor zij hier een betere start maken. Dit verkleint het risico op herhaling van pesterijen en problemen in de sociale interactie (Faber et al., 2006).

'Plezier op School' is een preventief interventieprogramma dat werkt volgens een vaststaand protocol. Dit protocol kent een cognitief gedragstherapeutische basis en is aangevuld met elementen uit andere trainingen, zoals de training 'Bang zijn voor andere kinderen' (Ringrose & Nijenhuis, 1986), elementen uit de Goldsteinmethode en uit de Rationeel Emotieve Therapie. Daarnaast past de cursus zelfontwikkelde oefeningen toe (Faber et al, 2006). De deelnemers verwerven volgens een gestructureerd programma inzicht in de invloed van denken op gevoel en gedrag (het zogenaamde G-schema; gebeurtenis-gedachte-gevoel-gedrag-gevolg), ze leren negatieve (niet-helpende) gedachten om te zetten in positieve (helpende) gedachten, ze leren om te gaan met spanning en zich sociaal vaardiger te gedragen. Daarnaast is er aandacht voor de basisvaardigheden (stevig staan, anderen aankijken en duidelijk praten), gespreksvaardigheden, assertieve vaardigheden en omgaan met pesten.

Binnen de cursus wordt gebruik gemaakt van diverse methodieken zoals psycho-educatie, zelfinstructie, groepsgesprek, ontspanningsoefeningen, ‘modelling’, rollenspel en feedback (Faber et al., 2006).

Binnen de cognitieve gedragstherapie is een belangrijke basisvoorwaarde dat de deelnemers in staat moeten zijn om te kunnen denken over denken en kunnen erkennen dat gedachten (cognities), gevoelens en gedrag verschillende concepten zijn, die met elkaar verbonden zijn. Deelnemers moeten in staat zijn hun gedachten onder woorden te brengen en daarop te reflecteren (Doherr, Reynolds, Wetherly, & Evans, 2005). Onderzoek heeft aangetoond dat er een positieve relatie bestaat tussen hogere intelligentiescores en het vermogen om gedachten (cognities), gevoelens en gedrag te onderscheiden en om cognitieve modellen te begrijpen (Sams, Collins, & Reynolds, 2006). In dit licht bezien is het aannemelijk dat cognitieve gedragstherapie minder geschikt is voor deelnemers met beperkte verstandelijke vermogens en een beperkte taalbeheersing (Foolen & Elling, 2010) en dat kinderen met een hogere intelligentie meer zullen profiteren van de cognitief-gedragstherapeutische basis van de zomercursus.

De afgelopen jaren hebben verschillende (master)studies positieve effecten van ‘Plezier op School’ laten zien op het gebied van sociale problemen, sociale angst, vriendschappen en sociale vaardigheden. Deze effecten zijn zowel op korte als langer termijn gevonden (Faber et al, 2006; Geerlings & Lissenburg, 2005; Scheers, 2005; Van Eeghen-Calis & Van der Molen, 2006). Echter bevatte geen van deze onderzoeken een vergelijkbare controlegroep, waardoor er niet werd gecontroleerd voor neven factoren, zoals de invloed van de overgang naar de middelbare school. Tijdens deze overgang wordt er namelijk opnieuw een groep en een sociale hiërarchie gevormd. Door een andere groepssamenstelling kan de mate van problemen in de sociale interactie ook vanzelf afnemen, zonder dat het kind de geleerde vaardigheden uit de zomercursus toepast. Onderzoek naar de effectiviteit van de zomercursus ‘Plezier op School’ is belangrijk. Idealiter gezien zou een uitspraak over wel of niet effectief het meest gewenst zijn. Echter, veel vaker blijkt dat interventies meer geschikt zijn voor een bepaalde groep kinderen en minder geschikt voor anderen.

In dit onderzoek zal gekeken worden naar de effectiviteit van de zomercursus ‘Plezier op School’ op het gebied van internaliserende en sociale problemen volgens ouders en de leerkracht. Daarnaast wordt bekeken of het schoolniveau van kinderen invloed heeft op de mate van effectiviteit. Internaliserende problemen zijn voor anderen over het algemeen moeilijk te herkennen. Het komt dan ook vaak voor dat deze problemen door mensen in de directe omgeving van het kind, zoals ouders en leerkrachten, over het hoofd worden gezien.

Het is belangrijk dat internaliserende problemen worden vertaald naar waarneembare gedragingen die (in)direct de aanwezigheid van de door het kind waargenomen internaliserende problemen signaleren. Op die manier kunnen ouders en leerkrachten internaliserende problemen bij kinderen eerder en beter herkennen (Mesman & Koot, 2000). De CBCL (Child Behavior Checklist) en de TRF (Teacher Report Form) zijn gedragsvragenlijsten voor ouders en leerkrachten die onder andere internaliserende problemen hebben vertaald naar waarneembaar gedrag (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 1997). In dit onderzoek zullen de waarnemingen van zowel ouders als leerkrachten worden meegenomen, om een breed beeld te kunnen krijgen van dit type problemen bij kinderen. Verwacht wordt dat ouders en leerkrachten van de kinderen in de experimentele groep een significante vermindering van internaliserende en sociale problemen waarnemen, ten opzichte van de kinderen uit de controle groep. Verwacht wordt tevens dat het effect van de zomercursus significant groter is bij kinderen die op een gemiddeld tot hoog schoolniveau functioneren dan de kinderen die op een lager dan gemiddeld schoolniveau functioneren.

Methode

Participanten

In totaal hebben 375 participanten meegedaan aan dit onderzoek, waarvan 160 jongens en 215 meisjes. Alle deelnemers zijn afkomstig uit groep 8 van Nederlandse reguliere basisscholen. De leeftijd van de participanten varieert van 10,4 tot 13,8 jaar met een gemiddelde leeftijd 12,3 jaar en een standaarddeviatie (SD) van 0,64 jaar. Alle participanten hebben de goedkeuring van hun ouders gekregen voor deelname aan het onderzoek. Door uitval bestaat de onderzoeksgroep na de overgang naar het voortgezet onderwijs uit 189 participanten.

Procedure

Het huidige onderzoek is onderdeel van een groter (nog lopend) longitudinaal promotieonderzoek van Mw. S.F. Mulder waarin de effectiviteit van de zomercursus 'Plezier op School' volgens ouders, leerkracht, klasgenoten en deelnemers zelf wordt onderzocht. In het schooljaar 2008-2009 en het schooljaar 2009-2010 zijn verschillende basisscholen in Nederland middels een brief geïnformeerd over het onderzoek. Vervolgens zijn de scholen telefonisch benaderd. In totaal hebben 145 basisscholen goedkeuring gegeven voor deelname aan het onderzoek. Nadat ouders de mogelijkheid hebben gehad om bezwaar te maken tegen deelname van hun kind aan het onderzoek is, door middel van een klassikale screening bepaald welke kinderen hoog scoren op sociale problemen. Deze kinderen zijn geselecteerd

voor deelname aan het onderzoek. Leerkrachten van de geselecteerde kinderen vulden een vragenlijst in over gedragsproblemen van het kind, nadat ouders actief toestemming gegeven hadden voor het onderzoek. Deze vragenlijst werd ingevuld voordat kinderen de transitie naar de middelbare school maakten, en voordat de kinderen de cursus 'Plezier op School' volgden. De vragenlijst werd vervolgens teruggestuurd naar de Universiteit Utrecht. Nadat de kinderen ongeveer 13 weken op de middelbare school zaten, zijn de mentoren per brief geïnformeerd over een onderzoek naar sociale relaties waar een kind uit de mentorklas aan meedoet. Om privacy redenen is specifiek niet gezegd dat het kind de cursus 'Plezier op School' heeft gevolgd. Een week na deze brief werd dezelfde vragenlijst, als ingevuld door de leerkracht van groep acht, verstuurd naar de mentor waarbij een verzoek tot deelname aan het onderzoek toegevoegd. In verband met de grootte van de steekproef was telefonische benadering van de middelbare scholen niet mogelijk. Deze procedure werd herhaald toen de kinderen 40 weken op de middelbare school zaten. Op alle moment dat leerkrachten de TRF invulden, vulden ouders de CBCL in. Ouders kregen de vragenlijst per post thuisgestuurd. Zij kregen (net als de leerkrachten) twee weken de tijd om de vragenlijst in te vullen en in bijgaande antwoordenvolp terug te sturen naar de onderzoekers.

Randomisatie vond plaats op schoolniveau. Door middel van loting zijn de deelnemende scholen verdeeld over de experimentele groep en de controlegroep. De participanten in de experimentele groep hebben de zomercursus 'Plezier op School' gevolgd. De kinderen in de controlegroep hebben geen interventie ontvangen (treatment as usual).

Meetinstrumenten

De Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 1991) en de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst, Van der Ende, & Koot, 1997) zijn respectievelijk door ouders en de leerkracht ingevuld om de mate van internaliserende en sociale problemen van de deelnemers te meten. De CBCL en de TRF zijn gedragsvragenlijsten voor kinderen van 4 tot 18 jaar die ingevuld worden door ouders en de leerkracht. De vragenlijsten zijn onderdeel van het Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). Dit is een systeem voor screening van gedrags- en emotionele problemen bij individuen. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt vier probleemschalen, namelijk teruggetrokken / depressief, lichamelijke klachten, angstig / depressief en sociale problemen. De eerste drie probleemschalen vormen samen het brede band schaal 'internaliserende problematiek'.

Ouders en leerkrachten kregen 38 stellingen voorgelegd waarbij ze met behulp van een driepuntsschaal (0= helemaal niet, 1= een beetje of soms, 2= duidelijk of vaak) konden aangeven of het kind het gedrag vertoond.

De psychometrische kwaliteiten van de CBCL en de TRF zijn door de Cotan beoordeeld. De betrouwbaarheid en de criteriumvaliditeit van de CBCL zijn voldoende en de begripsvaliditeit is goed bevonden. De betrouwbaarheid van de TRF is goed en de begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit zijn voldoende (Evers, Braak, Frima, & van Vliet-Mulder, 1999).

Het schoolniveau is bepaald aan de hand van het schooladvies van de leerkracht op de basisschool. Daarbij zal onderscheid worden gemaakt tussen een laag (vmbo basis/kader/praktijk en vmbo gemengd/theoretisch), gemiddeld (brugklas vmbo theoretisch/havo en havo), bovengemiddeld (brugklas havo/vwo) en hoog (vwo/gymnasium) schoolniveau.

Statistische analyse

Gezien de scores op de voormeting tussen de experimentele groep en controle groep significant van elkaar verschillen, zal er middels ANCOVA worden bekeken of er verschillen bestaan tussen de experimentele en de controle groep, in de mate van internaliserende en sociale problemen. Daarbij zal er gecontroleerd worden voor de scores op de voormeting. De verschillen zullen worden bekeken op zowel de korte (13 weken op het voortgezet onderwijs) als de lange termijn (40 weken op het voortgezet onderwijs). Vervolgens zal er, middels gepaarde t-toetsen, worden bekeken welke effecten er binnen de groepen over tijd optreden, om te zien hoe de mate van internaliserende en sociale problemen binnen de groepen over tijd verandert en of er daarbij sprake is van significante veranderingen op zowel de korte als lange termijn. De invloed van het schoolniveau wordt eveneens middels ANCOVA's bekeken, waarbij het schoolniveau als covariaat wordt toegevoegd. Indien er sprake is van een significant verschil tussen de experimentele en controle groep zal er een post hoc test (Tukey's Honest Significant Difference) uitgevoerd worden bij zowel de experimentele als controle groep, om te zien wat het significante verschil verklaard.

Resultaten

Om antwoord te krijgen op de vraag welk effect de zomercursus 'Plezier op School' heeft op het gebied internaliserende en sociale problemen volgens ouders en de leerkracht is er eerst naar de beschrijvende statistiek van de meetinstrumenten gekeken (tabel 1). Vervolgens is er,

middels ANCOVA, gekeken naar de verschillen in de mate van internaliserende en sociale problemen tussen de experimentele en de controle groep op zowel de korte (M2) als de lange termijn (M3), gecorrigeerd voor de voormeting (M1). Voor elke variabele is een aparte analyse uitgevoerd, waarbij ook het de invloed van het schoolniveau is opgenomen. Vervolgens is er middels gepaarde t-toetsen bekeken welke effecten er binnen de groepen over tijd optreden. De resultaten zijn weergegeven in de onderstaande tekst en in tabel 2.

Tabel 1. *Beschrijvende statistiek meetinstrumenten*

Variabelen	Experimentele groep		Controle groep	
	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Gemiddelde	Standaarddeviatie
CBCL Internaliserende Problemen				
Meetmoment 1 (N= 322)	61.25	10.12	54.69	10.58
Meetmoment 2 (N= 306)	53.25	11.36	52.17	10.79
Meetmoment 3 (N= 301)	53.55	11.34	52.44	11.72
TRF Internaliserende Problemen				
Meetmoment 1 (N= 333)	56.23	10.18	53.53	9.18
Meetmoment 2 (N= 202)	54.74	10.11	53.71	7.90
Meetmoment 3 (N= 198)	57.78	8.74	54.59	8.54
CBCL Sociale Problemen				
Meetmoment 1 (N= 322)	64.29	8.92	58.15	8.19
Meetmoment 2 (N= 306)	58.10	8.18	55.86	6.94
Meetmoment 3 (N= 301)	58.35	8.21	56.43	8.52
TRF Sociale Problemen				
Meetmoment 1 (N= 333)	60.91	8.46	57.16	8.14
Meetmoment 2 (N= 202)	57.86	7.52	56.02	6.30
Meetmoment 3 (N= 198)	59.66	7.90	56.83	7.52

Internaliserende problemen volgens ouders

Uit de ANCOVA analyse blijkt dat de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, zowel op de korte als lange termijn, volgens ouders significant minder internaliserende problemen vertonen dan de kinderen in de controle groep (zie CBCL in tabel 2). Het effect van de zomercursus is middelgroot op de korte termijn ($\eta = .07$) en klein tot middelgroot op de lange termijn ($\eta = .03$).

Het schoolniveau heeft, op de korte termijn, geen significante invloed op het effect van de zomercursus. Op de lange termijn bestaat er wel een significant interactie-effect van het schoolniveau (zie tabel 2). Uit de post hoc test (Tukey's Honest Significant Difference) blijkt dat, van de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, de kinderen met een hoog schoolniveau ($M = 46.85$, $SD = 8.41$) op de lange termijn, een significant grotere afname van internaliserende problemen laten zien dan de kinderen met een gemiddeld schoolniveau ($M =$

59.64, $SD=10.85$, $p=.001$). Bij de kinderen met een laag of bovengemiddeld schoolniveau zijn er geen significante verschillen gevonden in de mate van internaliserende problemen ten opzichte van kinderen met een gemiddeld of hoog schoolniveau (zie Figuur 1).

Bij de kinderen in de controle groep zijn er geen significante verschillen in internaliserende problemen gevonden tussen de schoolniveaus.

Kijkend naar het effect over tijd, binnen zowel de experimentele als de controle groep, blijkt dat de kinderen in de experimentele groep volgens ouders significant minder internaliserende problemen vertonen op korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(134)=10.83$, $p=.00$). Ook op de lange termijn blijkt dat deze kinderen significant minder internaliserende problemen vertonen ten opzichte van de voormeting ($t(135)=8.46$, $p=.00$). De kinderen in de controle groep laten eveneens een significante afname zien in internaliserende problemen op de korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(151)=4.10$, $p=.00$). Ook op de lange termijn blijkt dat deze kinderen significant minder internaliserende problemen vertonen ten opzichte van de voormeting ($t(146)=2.84$, $p=.005$).

Zowel de kinderen in de experimentele als in de controle groep laten een significante afname zien op de korte en lange termijn, ten opzichte van de voormeting. Uit de eerder beschreven ANCOVA analyse blijkt dat de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, een significant grotere afname laten zien dan de kinderen in de controle groep, op zowel de korte als op de lange termijn.

Internaliserende problemen volgens leerkracht

Uit de ANCOVA analyse blijkt, volgens de leerkracht, dat er op zowel de korte als lange termijn geen significant verschil bestaat in de mate van internaliserende problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep (zie TRF in tabel 2). Het schoolniveau heeft, op zowel de korte als lange termijn, geen significante invloed op het effect van de zomercursus.

Kijkend naar het effect over tijd, binnen zowel de experimentele als de controle groep, blijkt dat de kinderen in de experimentele groep volgens de leerkracht significant minder internaliserende problemen vertonen op korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(74)=2.22$, $p=.03$). Op de lange termijn blijkt dat deze kinderen geen significante veranderingen in internaliserende problemen laten zien ten opzichte van de voormeting ($t(77)=-.92$). De kinderen in de controle groep laten volgens de leerkracht geen veranderingen zien in de mate van internaliserende problemen op de korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(105)=-.47$). Op de lange termijn blijkt dat deze kinderen eveneens geen significante

veranderingen in internaliserende problemen laten zien ten opzichte van de voormeting ($t(97) = -.65$).

Volgens de leerkracht laten alleen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd een significante afname van internaliserende problemen zien op de korte termijn. De kinderen in de controle groep laten geen verandering zien in de mate van internaliserende problemen. Uit de eerder beschreven ANCOVA blijkt dat er geen significant verschil bestaat in de mate van internaliserende problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep.

Sociale problemen volgens ouders

Uit de ANCOVA analyse blijkt, volgens de ouders, dat er geen significant verschil bestaat in de mate van sociale problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep (zie CBCL in tabel 2). Op zowel de korte als lange termijn heeft het schoolniveau geen significante invloed op het effect van de zomercursus.

Kijkend naar het effect over tijd, binnen zowel de experimentele als de controle groep, blijkt dat de kinderen in de experimentele groep volgens ouders significant minder sociale problemen vertonen op korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(134) = 9.01, p = .00$). Ook op de lange termijn blijkt dat deze kinderen significant minder internaliserende problemen vertonen ten opzichte van de voormeting ($t(135) = 8.35, p = .00$).

De kinderen in de controle groep laten eveneens een significante afname zien in sociale problemen op de korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(151) = 4.17, p = .00$). Ook op de lange termijn blijkt dat deze kinderen significant minder internaliserende problemen vertonen ten opzichte van de voormeting ($t(146) = 2.13, p = .035$).

Zowel de experimentele als de controle groep laten een significante afname zien op de korte en lange termijn, ten opzichte van de voormeting. Uit de eerder beschreven ANCOVA blijkt dat er, op zowel de korte als op de lange termijn, geen significant verschil bestaat in de mate van sociale problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep.

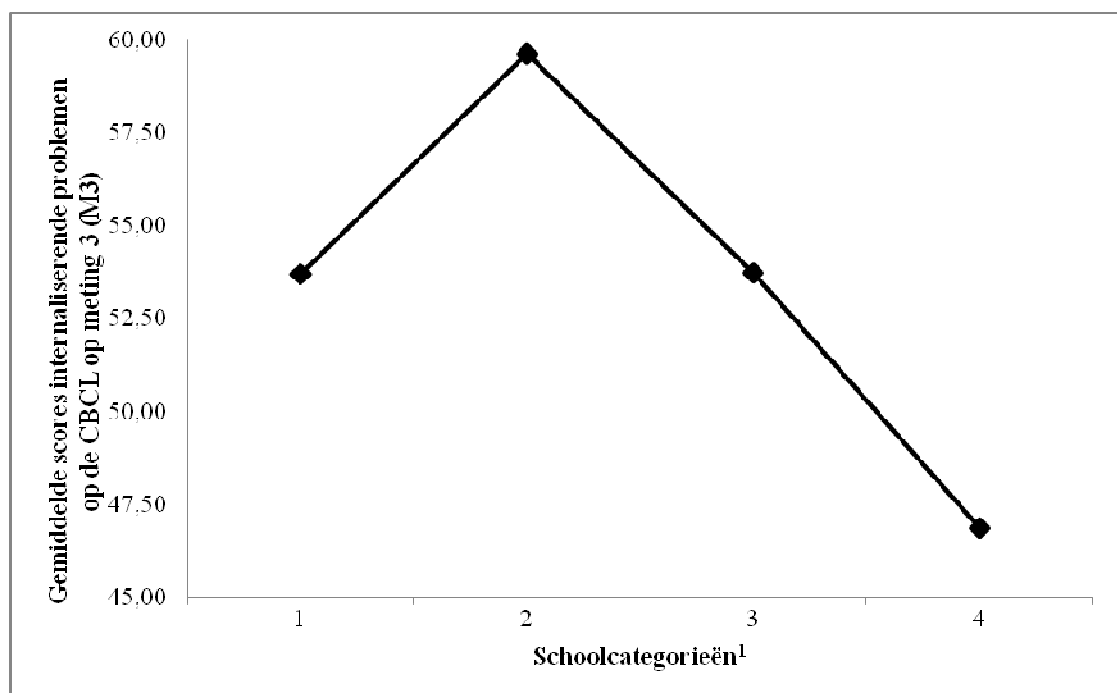
Sociale problemen volgens leerkracht

Uit de ANCOVA analyse blijkt, volgens de leerkracht, dat geen significant verschil bestaat in de mate van sociale problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep (zie TRF in tabel 2). Op zowel de korte als lange termijn heeft het schoolniveau geen significante invloed op het effect van de zomercursus.

Kijkend naar het effect over tijd, binnen zowel de experimentele als de controle groep, blijkt dat de kinderen in de experimentele groep volgens de leerkracht significant minder sociale problemen vertonen op korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(74) = 3.34, p = .001$). Op de lange termijn blijkt dat deze kinderen geen verandering in sociale problemen laten zien ten opzichte van de voormeting ($t(77) = 1.48$).

De kinderen in de controle groep laten, volgens de leerkracht, geen significante veranderingen zien in sociale problemen op de korte termijn ten opzichte van de voormeting ($t(105) = 1.62$). Ook op de lange termijn blijkt dat deze kinderen geen veranderingen laten zien in sociale problemen ten opzichte van de voormeting ($t(97) = 1.28$).

Volgens de leerkracht laten alleen de kinderen in de experimentele groep een significante afname van sociale problemen zien op de korte termijn. De kinderen in de controle groep laten geen verandering zien in de mate van sociale problemen. Uit de eerder beschreven ANCOVA blijkt dat er geen significant verschil bestaat in de mate van sociale problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep.



Figuur 1: gemiddelde scores van de experimentele groep op meting 3 voor internaliserende problemen op de CBCL, per schoolcategorie¹.

¹ 1= laag (vmbo basis/kader/praktijk en vmbo gemengd/theoretisch), 2= gemiddeld (brugklas vmbo theoretisch/havo en havo), 3= bovengemiddeld (brugklas havo/vwo), 4= hoog (vwo/gymnasium) schoolniveau.

Tabel 2. ANCOVA van de internaliserende en sociale problemen op de CBCL en TRF op meetmoment 2 en 3 en de interactie met schoolcategorieën.

	df	F	η	p
CBCL internaliserend M2 (N= 283)				
CBCL internaliserend M1	1	268.63***	.50	.00
Conditie	1	18.97***	.07	.00
Schoolcategorie	3	1.76	.02	.16
Conditie * school categorie	3	.96	.01	.41
CBCL internaliserend M3 (N= 279)				
CBCL internaliserend M1	1	143.71***	.35	.00
Conditie	1	6.78*	.03	.01
Schoolcategorie	3	2.66*	.03	.05
Conditie * schoolcategorie	3	2.94*	.03	.03
CBCL sociaal M2 (N= 283)				
CBCL sociaal M1	1	161.07***	.37	.00
Conditie	1	3.19	.01	.08
Schoolcategorie	3	.21	.00	.89
Conditie * schoolcategorie	3	.52	.01	.67
CBCL sociaal M3 (N=279)				
CBCL sociaal M1	1	102.17***	.28	.00
Conditie	1	2.35	.01	.13
Schoolcategorie	3	1.49	.02	.22
Conditie * schoolcategorie	3	.78	.01	.50
TRF internaliserend M2 (N= 165)				
TRF internaliserend M1	1	4.83*	.03	.03
Conditie	1	.12	.00	.73
Schoolcategorie	3	.26	.01	.86
Conditie * schoolcategorie	3	2.08	.04	.11
TRF internaliserend M3 (N= 165)				
TRF internaliserend M1	1	7.64**	.05	.01
Conditie	1	3.16	.02	.08
Schoolcategorie	3	.62	.01	.60
Conditie * schoolcategorie	3	2.10	.04	.10
TRF sociaal M2 (N= 165)				
TRF sociaal M1	1	16.60***	.10	.00
Conditie	1	.26	.00	.61
Schoolcategorie	3	.60	.01	.62
Conditie * schoolcategorie	3	2.40	.04	.07
TRF sociaal M3 (N= 165)				
TRF sociaal M1	1	28.90***	.16	.00
Conditie	1	.44	.00	.51
Schoolcategorie	3	.84	.02	.47
Conditie * schoolcategorie	3	.71	.01	.55

Note. Gecorrigeerd voor de voormeting. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Discussie

In dit onderzoek zijn de korte en lange termijn effecten van de zomercursus ‘Plezier op School’ bekeken, aan de hand van de waarnemingen van ouders en leerkrachten. Daarnaast is er bekeken wat de invloed is van het schoolniveau van de kinderen op het effect van de cursus. De verwachtingen waren dat zowel ouders als leerkrachten van de kinderen in de experimentele groep een significante vermindering van internaliserende en sociale problemen waarnemen, ten opzichte van de kinderen uit de controle groep. Verwacht werd tevens dat het effect van de zomercursus significant groter is bij kinderen die op een gemiddeld tot hoog schoolniveau functioneren dan de kinderen die op een lager dan gemiddeld schoolniveau functioneren.

Uit de resultaten blijkt dat ouders, van zowel de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd als de kinderen in de controle groep, een significante afname van internaliserende en sociale problemen waarnemen, op zowel de korte als de lange termijn. Deze afname over tijd, die ook bij de kinderen die de zomercursus niet hebben gevolgd is opgetreden, wordt ondersteund door resultaten uit eerdere onderzoeken. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs een positief effect kan hebben op de sociale interactie tussen kinderen, omdat er tijdens de overgang opnieuw een groep en een sociale hiërarchie wordt gevormd. Door een andere groepssamenstelling, waarbij kinderen als het ware ‘opnieuw’ kunnen beginnen en hierbij niet worden gehinderd door oude groepsmechanismen, bestaat de kans dat de mate van problemen in de sociale interactie vanzelf enigszins afnemen (Faber et al, 2006; Pellegrini & Long, 2002). Dit heeft vervolgens weer invloed op de mate van internaliserende problemen (Bell-Dolan, Foster, & Christopher, 1995). De resultaten van dit huidige onderzoek laten daarnaast ook zien dat de kinderen die de zomercursus wel hebben gevolgd een significant grotere afname van internaliserende problemen laten zien dan de kinderen in de controle groep. De zomercursus ‘Plezier op School’ levert, volgens ouders, dus een belangrijke bijdrage aan de vermindering van deze problemen tijdens de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs op zowel de korte als lange termijn. Ouders nemen geen effect van de cursus waar op het gebied van sociale problemen.

Opvallend is dat de waarnemingen van de leerkrachten niet volledig overeenkomen met de waarnemingen van de ouders. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten, alléén bij de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, een significante afname van internaliserende en sociale problemen waarnemen op de korte termijn. Zij zien geen verandering van deze problemen bij de kinderen in de controle groep. Op de lange termijn blijkt echter dat, de

kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, de afname van de problematiek niet vast konden houden. De problematiek neemt overigens ook niet toe op de lange termijn. Ondanks de significante afname op de korte termijn, bestaat er geen significant verschil in de mate van internaliserende en sociale problemen tussen de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd en de kinderen in de controle groep, waardoor er niet gesproken kan worden over een effect van de cursus.

Dat leerkrachten alleen op de korte termijn een afname van internaliserende en sociale problemen waarnemen bij de kinderen die de zomercursus hebben gevolgd, is mogelijk te verklaren vanuit het uitgangspunt dat kinderen aan het begin van het schooljaar meer uitgerust en ontspannen zijn. Onderzoek van Lohaus en collega's (2004) laat zien dat de laatste periode voor de zomervakantie een stressvolle periode kan zijn, voor zowel kinderen die na de zomer naar het voortgezet onderwijs gaan, als voor de kinderen die op dezelfde school blijven. Onderzoek heeft uitgewezen dat het ervaren van stress het risico op internaliserende en sociale interactie problemen bij adolescenten aanzienlijk verhoogt (Lee, 2011; Estévez López, Musitu Ochoa & Herrero Olaizola, 2005). Mogelijk lukt het de kinderen beter om de geleerde vaardigheden direct na de zomervakantie op school toe te passen, omdat zij de periode aan het begin van de nieuwe schoolsituatie als relatief rustig en ontspannen ervaren. Hierdoor kan het makkelijker zijn om nieuw gedrag te laten zien. Wanneer er in de loop van het schooljaar meer van de kinderen wordt verwacht en het stressniveau oploopt, kan het voor deze kinderen lastig zijn om de geleerde vaardigheden op de lange termijn te blijven toepassen en vallen zij terug in oude coping strategieën, wat leidt tot een terugval in de mate van internaliserende en sociale problemen. Daarnaast is het mogelijk dat de significante afname van internaliserende en sociale problemen op de korte termijn veroorzaakt is, doordat de vragenlijsten op de korte en lange termijn door een andere leerkracht zijn ingevuld, dan de vragenlijst op de voormeting. De leerkrachten kunnen onderling verschillen in hun waarnemingen en interpretaties. Dit lijkt echter minder waarschijnlijk, aangezien de TRF een goede betrouwbaarheid heeft (Evers, Braak, Frima, & van Vliet-Mulder, 1999). Daarnaast zou dit effect dan ook bij de controle groep op moeten treden, aangezien ook bij deze groep de leerkracht op de voormeting verschilt van de leerkracht die de lijsten op de korte en lange termijn heeft ingevuld. Bij de controle groep wordt echter geen significante verandering van de problematiek waargenomen op zowel de korte als lange termijn.

Een verklaring voor de verschillende waarnemingen tussen ouders en leerkrachten zou kunnen zijn dat de wens tot verbetering van de problemen, al dan niet bewust, een mogelijke invloed heeft gehad op de beoordeling van het gedrag van het kind. In dit onderzoek waren

alleen ouders op de hoogte van de deelname van hun kind aan de zomercursus. Het is mogelijk dat ouders een (onbewuste) wens hadden dat de zomercursus effect zou hebben op de problemen van hun kind, waardoor zij gevoeliger zijn voor kleine vooruitgangen die hun kind na de zomercursus laat zien. Dit is mogelijk terug te zien in hun rapportages. Leerkrachten waren niet op de hoogte van het effectonderzoek en zijn daarom minder geneigd om de vragenlijsten sociaal wenselijk in te vullen. Een andere verklaring voor de verschillende waarnemingen, is dat er over het algemeen weinig overeenstemming bestaat tussen de waarnemingen van verschillende informanten, in dit geval ouders en leerkrachten (Grietens et al., 2004). Over het algemeen rapporteren zowel vaders als moeders meer internaliserende problemen bij hun kind dan leerkrachten, omdat zij, over het algemeen, meer en intensiever contact hebben met hun kind. Hierdoor zijn zij zich meer bewust van deze problemen bij hun kind. Moeders rapporteren internaliserende problemen over het algemeen nauwkeuriger dan vaders (Grietens et al., 2004). Desalniettemin worden leerkrachten toch als belangrijke informanten gezien, omdat zij in de gelegenheid zijn het kind voor langere tijd te observeren in de interactie met leeftijdgenoten. Hierdoor kunnen zij makkelijker onderscheid maken tussen probleemgedrag en gedragingen die passend zijn bij een bepaalde leeftijdscategorie. Onderzoek heeft aangetoond dat, met name de door leerkrachten gerapporteerde sociale problemen, voor een groot deel overeenkwamen met de ervaren problemen van de kinderen zelf (Grietens et al., 2004; Mesman & Koot, 2000). Belangrijk is om daarnaast op te merken dat kinderen zich in verschillende situaties anders kunnen gedragen. Op school worden er andere eisen aan het kind gesteld dan in de thuissituatie, waardoor de schoolse omgeving ook ander gedrag bij kinderen kan uitlokken (Grietens et al., 2004). Dit speelt mogelijk een rol in de verschillende waarnemingen van ouders en leerkrachten. Daarnaast is het een discussiepunt of de mentor op het voortgezet onderwijs, het kind op de korte termijn voldoende kent om een juist oordeel te kunnen vormen over de mate van internaliserende problemen. Zij hebben het kind op de korte termijn nog maar 13 weken in de klas en zien het betreffende kind slechts een paar uren in de week. Aan de andere kant kunnen we stellen dat de mentor het verleden van het kind niet of nauwelijks kent en niet op de hoogte is van het al dan niet deelnemen aan de zomercursus, waardoor de leerkracht een objectiever beeld kan geven van het functioneren van het kind in vergelijking met leeftijdgenoten (Grietens et al., 2004; Mesman & Koot, 2000).

In dit onderzoek is er slechts een beperkte invloed van het schoolniveau op de effectiviteit van de zomercursus gevonden. Kinderen met een hoog schoolniveau lijken meer van de zomercursus te profiteren dan kinderen met een gemiddeld schoolniveau. De

verwachting was dat de cognitief gedragstherapeutische basis van de zomercursus beter zou passen bij kinderen met een gemiddeld tot bovengemiddeld schoolniveau. Uit de resultaten blijkt echter dat kinderen met een laag schoolniveau evenveel van de zomercursus profiteren als de kinderen met een gemiddeld tot hoog schoolniveau. Een mogelijke verklaring voor het beperkte effect is dat 'Plezier op School', naast de cognitief gedragstherapeutische basis, gebruik maakt van elementen uit verschillende trainingen. Daarbij wordt ook gebruik gemaakt van een meer gedragsmatige aanpak en wordt er direct geoefend met het toepassen van vaardigheden, middels rollenspellen (Faber et al., 2006). Het is hierdoor goed mogelijk dat kinderen van verschillende schoolniveaus van verschillende trainingselementen in de zomercursus profiteren. Voor vervolg onderzoek zou het interessant zijn om te kijken naar de effectiviteit van de verschillende trainingselementen binnen 'Plezier op School' en welke kinderen het meest van welke elementen kunnen profiteren.

Dit onderzoek kent een aantal sterke en zwakke kanten. Sterke kanten van dit onderzoek zijn dat er gebruik is gemaakt van meerdere informanten, namelijk ouders en leerkrachten. Door meerdere informanten raad te plegen ontstaat er een breder beeld van de problematiek in verschillende situaties (thuis en op school) (Grietens et al., 2004). Daarnaast is een sterk punt dat er in dit onderzoek gebruik is gemaakt van een controle groep, middels random toewijzing. Hierdoor is er gecontroleerd voor neven factoren, zoals de invloed van de overgang naar de middelbare school. Een zwakke kant van het onderzoek is dat er, ondanks de random toewijzing aan de experimentele en de controle groep, significante verschillen bestaan tussen beide groepen op de voormeting. De kinderen in de experimentele groep laten op de voormeting significant hogere scores zien op internaliserende en sociale problemen dan de kinderen in de controle groep. Het is goed mogelijk dat, van alle kinderen die aan de experimentele groep zijn toegewezen, voornamelijk de kinderen met de meeste problemen ook daadwerkelijk de zomercursus hebben gevolgd. Deelname aan het onderzoek betekende namelijk dat kinderen, naast de vragenlijsten, twee dagen van hun vakantie moesten besteden aan de cursus. Het is aannemelijk dat ouders en kinderen die in mindere mate problemen ervaren, om die reden af hebben gezien van deelname. Ondanks dat er in de analyses voor de voormeting gecontroleerd is, kunnen de resultaten een vertekend beeld geven over de effectiviteit van de cursus. De gevonden resultaten tussen de groepen is, doordat er gecontroleerd is op de voormeting, niet volledig te vergelijken met de gevonden resultaten binnen de groepen, omdat bij de laatste van een andere, 'ruwe', gemiddelde score wordt uitgegaan. Een tweede zwak punt is dat er in dit onderzoek gebruik is gemaakt van vragenlijsten, die herhaaldelijk ingevuld dienden te worden. Nadelen hiervan zijn dat

vragenlijsten onvolledig en sociaal wenselijk ingevuld kunnen worden (Goossens, 2005). Ook het herhaaldelijk invullen van dezelfde vragenlijst kan leiden tot sociaal wenselijk antwoorden, waarbij men mogelijk uitgaat van de wens tot verbetering van de problemen. In dit onderzoek waren alleen ouders op de hoogte van de deelname van hun kind aan de zomercursus. Daarbij geldt, voor de verschillende gebruikte onderzoeksmiddelen, dat het niet bekend is hoe en waar deze zijn ingevuld. Ouders en leerkrachten waren niet in de gelegenheid om vragen te stellen over de lijsten, waardoor een aantal vragenlijsten onvolledig of incorrect zijn ingevuld. In dit onderzoek is er dan ook sprake van een hoge mate van uitval, waarbij de groep ouders op de lange termijn bijna twee keer zo groot is als de groep leerkrachten. Dit zou mogelijk van invloed kunnen zijn geweest op de gevonden resultaten, omdat de kans om een significant effect te vinden kleiner is bij een kleinere groep participanten, in verband met een kleinere power.

Voor vervolg onderzoek zou het interessant zijn om verder uit te zoeken voor welke kinderen de cursus 'Plezier op School' het meest effectief is. Wellicht is de zomercursus 'Plezier op school' voor bepaalde kinderen effectiever dan voor andere kinderen. Hierbij kan men denken aan de verschillen tussen kinderen met wel of geen psychiatrische diagnose, verschillen tussen diagnoses, zoals ADHD of PDD-NOS, maar ook aan het verschil tussen internaliserende en externaliserende problematiek. Daarnaast profiteren verschillende kinderen mogelijk van verschillende trainingselementen binnen de cursus. Door hier gericht onderzoek naar te doen, zou 'Plezier op School' nog gericht toegepast kunnen worden op verschillende doelgroepen, wat de effectiviteit mogelijk vergroot. Mocht uit onderzoek blijken dat de zomercursus voor bepaalde groepen kinderen veel minder of niet effectief is, dan kan er voor deze groep wellicht een alternatieve interventie gezocht worden. Daarnaast zou het interessant zijn om de rapportages van ouders en leerkrachten te kunnen vergelijken met zelfrapportages van de kinderen. Het is aannemelijk dat de zelfrapportages kunnen verschillen van de andere informanten, wat mogelijk extra informatie kan opleveren over de effectiviteit van de zomercursus. Daarnaast is het belangrijk om te weten welke veranderingen kinderen zelf ervaren na het volgen van de cursus, aangezien de cursus gericht is op de vermindering van de problematiek van de kinderen.

Referenties

Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 profile*.

Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Bell-Dolan, D.J., Foster, S.L., & Christopher, J.M. (1995). Girls' peer relations and

- internalizing problems: are socially neglected, rejected and withdrawn girls at risk? *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 463–473.
- Cole, D.A. (1990). Relation of social and academic competence to depressive symptoms in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 422–429.
- De Boo, G.M., Prins, P.J.M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review* 27, 78-97.
- Doherr, L., Reynolds, S., Wetherly, J., & Evans, E. H. (2005). Young Children's Ability to Engage in Cognitive Therapy Tasks: Associations With Age and Educational Experience. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33, 201–215.
- Eeghen-Calis, A.A.J. van, & Molen, H. van der (2006). Vervolgonderzoek naar de cursus 'Plezier op School'. Unpublished master's thesis, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Estévez López, E., Musitu Ochoa, G., & Herrero Olaizola, J. (2005). The role of family communication and school adjustment on adolescent mental health. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Faber, M., Verkerk, G., Aken, M. van, Lissenburg, L., & Geerlings, M. (2006). Plezier op school: sterker naar de brugklas. *Kind en Adolescent Praktijk*, 5, 32-39.
- Foolen, N., & Elling, M. (2010). Wat werkt bij cognitieve gedragstherapie? *Nederlands Jeugdinstituut*, Retrieved from www.nji.nl.
- Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45, 231-247.
- Geerlings, M., & Lissenburg, L. (2005). Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van de zomercursus 'Plezier op School'. Unpublished master's thesis, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Ghuman, J.K., Freund, L., Reiss, A., Serwint, J., & Folstein, S. (1998). Early Detection of Social Interaction Problems: Development of a Social Interaction Instrument in Young Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19, 411-419.
- Goossens, F.A. (2005). Diagnostiek van de klas: op weg naar interventie op maat. In: *Symposium. Pesten over leven in een harde leerschool*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., &

- Hellinckx, W. (2004). Comparison of Mothers', Fathers', and Teachers' Reports on Problem Behavior in 5- to 6-Year-Old Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 26 (2) , 137-146.
- Lee, J. (2011). Reciprocal influences between stress and internalizing problems in Korean adolescents: A cross-lagged, longitudinal study. *Asian Journal of Social Psychology*, 14, 189–196.
- Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: analysis and implications. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18, 884–894.
- Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24, 161-173.
- McClellan, D.E., & Katz, L.G. (2001). Assessing Young Children's Social Competence. *Eric Digest*, 217, 30-33.
- Mesman, J., Koot, H.M. (2000). Child-reported depression and anxiety in preadolescence: I. Associations with parent- and teacher-reported problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 39, 1371-1378.
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Preece, S., & Mellor, D. (2009). Learning patterns in social skills training programs: an exploratory study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 26, 87-101.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's effectiviteit en indicatiestelling. In: A. Collot d'Escury-Koenings, T. Engelen-Snaterse & E. Mackaay-Cramer (Eds), *Sociale Vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Ringrose, H.J., & Nijenhuis, E.H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen: omgang en therapie met sociaal onhandige kinderen*. Groningen, the Netherlands: Wolters-Noordhoff.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., & Bowker, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.
- Sams, K., Collins, S., & Reynolds, S. (2006). Cognitive Therapy Abilities in People with Learning Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 25–33.
- Scheers, M. (2005). Een effectevaluatie van de zomercursus 'Plezier op School'. Unpublished

master's thesis Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland.

Verhulst, F.C., Van der Ende, J., & Koot, H.M. (1997). *Handleiding voor de Teacher Report Form (TRF)*. Rotterdam: Erasmus University/Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie, Sophia Kinderziekenhuis.

Zeedyk, M.S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School: Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.