

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?

D. K. van Geest (3386058)

Kinder- en Jeugdpsychologie, Universiteit Utrecht

Onder begeleiding van: Y. van Beek

Tweede beoordelaar: S. Thomaes

Background: Present study examined whether a social belonging intervention, aimed at changing attribution of negative events in terms of not belonging, was effective in reducing depressive symptoms in adolescents 13 to 16 years old. This study also examined whether the intervention increased the school performance of adolescents. A possible boost-effect after repetition of the intervention, in spoken version, is also examined. Furthermore, this study investigates whether social belonging and/or a change in attributions (i.e. the amount of daily negative events, the appreciation how important the events were, rejection sensitivity (measured with facial expressions and situations) and the correlation between negative events and social belonging) were mediators in the effect of the intervention on depression. **Methods:** The intervention, a writing exercise, is an adapted version of the social belonging intervention of Walton en Cohen (2011). The participants (N = 194, M = 14.3 years) were assigned to one of three groups; the intervention group (N = 61, M = 14.11), the control group with a control writing assignment (N = 65, M = 14.30) or the control group without a writing assignment (N = 68, M = 14.5). **Results:** After five months the girls in the intervention group and the girls in the control group with a writing assignment showed a lower depression score in comparison with the scores of the control group without a writing assignment. The boys in the three groups did not show a difference in depression. Repeating the intervention and control assignment in an adapted form did not have an additional effect on depressive symptoms. For school performance, only an effect of both writing assignments was found on grades for language. Both boys and girls in the intervention group and girls in the control group with a writing assignment had improved grades. No indications were found that the writing assignments changed attribution as operationalised in this study. Social belonging also was not a mediator for explaining the effectiveness of the writing assignments. **Discussion:** In conclusion, the writing assignments did have an effect on depression and school performance. Both social belonging and changed attributions were not mediators for explaining the effectiveness of the writing assignments on depression and school performance on the language course. Further research should determine why this effect was found only in girls, why similar effects were found for the intervention and the control writing assignment and how the writing assignments work.

Inleiding: Huidige studie heeft het effect van een social belonging interventie onderzocht voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten van 13 tot en met 16 jaar. Er is ook onderzocht of de interventie de schoolprestaties verbeterd. Een mogelijk boost-effect na herhaling van de interventie in gesproken vorm is in deze studie ook onderzocht. Daarnaast wordt onderzocht of het interventie-effect gemedieerd wordt door social belonging en/of het veranderen van de negatieve attributiestijl (het aantal negatieve gebeurtenissen, de waardering hoe belangrijk de gebeurtenissen gevonden werden, afwijzingsgevoeligheid (gemeten met gezichtsexpressies en situaties) en de correlatie tussen negatieve gebeurtenissen en social belonging). **Methode:** De interventie, in de vorm van een schrijfofdracht, is een aangepaste versie van de social belonging interventie van Walton en Cohen (2011), met als doel om de attributiestijl te veranderen, waarbij negatieve gebeurtenissen gezien worden als bewijs van er niet bij horen. De participanten (N = 194, M = 14.3 jaar) werden ingedeeld in drie groepen; de interventiegroep (N = 61, M = 14.11), de controlegroep met schrijfofdracht (N = 65, M = 14.30) of de controlegroep zonder schrijfofdracht (N = 68, M = 14.5). **Resultaten:** Uit de analyses bleek dat depressieve symptomen verminderen bij adolescente meisjes in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfofdracht na vijf maanden in vergelijking met de meisjes in de controlegroep zonder schrijfofdracht. Bij de jongens in de drie groepen waren geen significante verschillen in depressieverloop. Er was geen sprake van een boost-effect na herhaling van de interventie. Voor schoolprestaties is er alleen een effect van de schrijfofdrachten gevonden voor taal. Zowel de jongens als de meisjes uit de interventiegroep als de meisjes uit de controlegroep met schrijfofdracht hadden verbeterde schoolprestaties. Met de elementen van de attributiestijl die in deze studie onderzocht zijn, kon niet aangetoond worden dat de schrijfofdrachten werken door het veranderen van de negatieve attributiestijl. Social belonging bleek ook geen mediator voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfofdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal. **Discussie:** Samenvattend, de schrijfofdrachten hadden een effect op depressie en de schoolprestaties. Zowel social belonging als de negatieve attributiestijl bleken geen mediators voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfofdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal. Nader onderzoek moet uitwijzen waarom het effect alleen bij meisjes gevonden wordt waarom ook de controle schrijfofdracht vergelijkbare resultaten gaf als de interventie en hoe de schrijfofdrachten werken.

In de adolescentie is er een sterke toename van depressie (Costello, Erkanli & Angold, 2006). Vanaf de vroege adolescentie ontwikkelen depressieve symptomen zich snel, met een piek in de leeftijd van zeventien en achttien jaar (Lewinsohn, Clarke, Seeley & Rohde, 1994; Costello et al., 2006). Deze toename geldt voor zowel de klinische depressie als voor depressieve symptomen in de normatieve populatie (Gutman & Sameroff, 2004; Kessler, Avenevoli & Merikangas, 2001). Bovendien is er een duidelijk sekseverschil waarneembaar in deze stijging. Meisjes worden vaker gediagnosticeerd met een depressie, de depressie heeft een meer chronisch verloop en bestaat uit langere periodes van depressie (Seiffge-Krenke & Stemmler, 2002; Essau, Lewinsohn, Seeley & Sasagawa, 2010). Dit zijn zorgwekkende feiten, omdat licht verhoogde depressieve symptomen vaak een voorloper zijn van latere ernstigere problematiek (Dekker, Ferdinand, van Lange, Bongers, van der Ende & Verhulst, 2007;

Weismann, Wolk, Wickramaratne, Goldstein, Adams, Greenwald & Ryan, 1999). Wanneer depressie eenmaal is ontstaan, is de kans groot dat zelfs na behandeling de depressie terugkeert (Harrington, Rutter & Fombonne, 1996).

Deze studie onderzoekt de effectiviteit van een interventiemethode op school voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten. Het gaat daarbij om een aangepaste versie van de social belonging interventie ontwikkeld door Walton en Cohen (2011). De oorspronkelijke interventie had als doel om leerprestaties van studenten uit minderheidsgroepen te verbeteren. Verondersteld werd dat deze mindere prestaties voortkwamen uit het idee minder op de universiteit thuis te horen, met bijbehorende neiging om tegenslagen meteen te interpreteren als bewijs van deze impliciete theorie. Walton en Cohen (2011) ontwikkelden een schrijfopdracht. Voordat de studenten de schrijfopdracht kregen, lazen zij fictieve verhalen van zowel minderheid als niet-minderheid studenten, 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. Studenten waren in de veronderstelling te schrijven voor aankomend studenten die nog moeten wennen, waardoor zij hun eventuele negatieve ervaringen positief herwaarden (bijvoorbeeld: "ik was bang om alleen over te blijven en geen vrienden te zullen maken, maar dat viel mee en ik had snel vrienden"). Bovendien waren zij zich niet bewust van deelname aan de interventie. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat een interventie het meest effectief is als de participant niet op de hoogte is van het feit dat hij/zij zelf onderwerp is van de interventie (Sherman, Cohen, Nelson, Nussbaum, Bunyan & Garcia, 2009; Yeager & Walton, 2011). De interventie laat de studenten, door de positieve herwaardering, inzien dat negatieve gebeurtenissen van voorbijgaande aard zijn en niet direct betekenen dat ze er niet bij horen.

De interventie is gebaseerd op de impliciete theorie van mensen, namelijk 'ik hoor er niet bij'. Als je onzeker bent over of je erbij hoort (*social belonging*), kun je negatieve gebeurtenissen zien als bewijs voor deze impliciete theorie (attributiestijl: 'zie je wel, ik hoor er niet bij'; Yeager & Walton, 2011). Een belangrijk element van de interventie is daarom het veranderen van deze attributiestijl. De interventie geeft het inzicht dat lang niet alle negatieve gebeurtenissen een bevestiging zijn voor de impliciete theorie en dat problemen veelal van voorbijgaande aard zijn. Volgens Yeager en Walton (2011) is de interventie effectief, omdat gevraagd wordt te schrijven over eigen ervaringen. Over ervaringen schrijven/praten en hier een positieve herwaardering aan geven door te schrijven voor anderen, zorgt ervoor dat je zelf gaat geloven dat de ervaringen niet zo negatief waren als eerst gedacht werd en dat de gebeurtenissen van voorbijgaande aard zijn (Pennebaker, 1997). Het internaliseren van deze boodschap wordt ook wel het 'saying is believing' principe genoemd (Aronson, Field & Good, 2002). De interventie van Walton en Cohen (2011) verminderde het verschil tussen minderheden en niet-minderheden studenten. De

schoolprestaties van minderheidsstudenten verbeterden en minderheidsstudenten rapporteerden vaker positieve gevoelens na de interventie.

Verwacht wordt dat deze social belonging interventie heel geschikt zal zijn voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten, omdat erbij horen (*social belonging*) in de adolescentie cruciaal is en bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van adolescenten (Smith & Hart, 2007). Bovendien is gebleken dat een gebrek aan *social belonging* (dat wil zeggen afwijzing, buitensluiting, pesten, eenzaamheid etc.) een belangrijke risicofactor is voor het ontwikkelen van depressie (Hagerty, Williams, Coyne & Early, 1996; Hagerty & Williams, 1999; Nolan, Flynn & Garber, 2003; 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). Deze interventie lijkt bovendien inzetbaar voor depressie, omdat de interventie gericht is op het veranderen van de negatieve attributiestijl. De negatieve attributiestijl ('zie je wel, ik hoor er niet bij'), die bij de social belonging interventie van Walton en Cohen (2011) wordt aangepakt, kenmerkt zich als het globaal, intern en stabiel beoordelen van negatieve gebeurtenissen. Dat wil zeggen dat iemand met een negatieve attributiestijl, negatieve gebeurtenissen op zichzelf betreft en denkt dat het altijd hem/haar overkomt. Bij depressie is ook vaak sprake van een globale, interne en stabiele negatieve attributiestijl (Seligman & Abela, 2000; Fresco, Alloy & Reilly-Harrington, 2006).

In huidig onderzoek wordt deze interventiemethode onderzocht met betrekking tot de effectiviteit voor het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten in de normatieve populatie. De social belonging interventie van Walton en Cohen (2011) is aangepast voor de overgang van basisschool naar middelbare school, die bij de leeftijdscategorie dertien tot zestien jaar aan de orde is geweest, en de problematiek depressie. Hierbij is het design gebruikt met de schrijfopdracht, die net als bij Walton en Cohen (2011) dezelfde elementen bevat, namelijk schrijven over eigen ervaringen en *social belonging*, positieve herwaardering geven aan de aanvankelijke problemen bij de overgang naar de middelbare school, laten inzien dat zulke negatieve gebeurtenissen veelal van voorbijgaande aard zijn en onbewust zijn van deelname aan een interventie door te zeggen dat de opstellen gemaakt worden om nieuwe brugklasleerlingen gerust te stellen. In deze studie wordt in de schrijfopdracht van de interventiegroep geschreven over ervaringen omtrent leeftijdgenoten en erbij horen in de klas en op school, die gepaard gingen met de overgang van de basisschool naar de middelbare school. Naast de interventiegroep is er in deze studie nog een controlegroep met schrijfopdracht over de verandering van hobby's en interesses nu in vergelijking met de basisschoolperiode en een controlegroep zonder schrijfopdracht. Deelnemers wordt verteld dat er voor nieuwe brugklassers geschreven wordt om hen te steunen en voor te bereiden, zodat de adolescenten zich niet bewust zijn van deelname aan de interventie.

Het huidige onderzoek is een vervolg van de eerste studie (Bredemeijer, van Bruggen, de Grip & Koers, 2012; Sniijders, Beemer, Bootsma & Harryvan, 2012). Op korte termijn, na twee weken, bleek de aangepaste social belonging interventie bij de populatie van deze studie succesvol bij het verminderen van depressieve symptomen bij adolescente meisjes (Bredemeijer et al., 2012; Sniijders et al., 2012). De eerste hoofdvraag van deze studie is daarom: "Is er een blijvende (of verdere) vermindering van de depressieve symptomen na vijf maanden?" Walton en Cohen (2011) concluderen in hun studie dat de interventie een positief effect heeft, zelfs drie jaar later, op de schoolprestaties en het psychisch welzijn van studenten uit minderheidsgroepen. Ook andere soortgelijke interventies, zoals oefeningen om gedachten, gevoelens en aannames te beïnvloeden, vinden veelal een effect op langere termijn, vaak maanden en zelfs jaren later (Yeager & Walton, 2011). Verwacht wordt dat er na vijf maanden een vermindering van depressieve symptomen waar te nemen is bij de adolescenten. Bij het korte termijn effect is al gevonden dat de interventie meer effect heeft op adolescente meisjes (Bredemeijer et al., 2012; Sniijders et al., 2012) en dus wordt in deze studie verwacht dat ook het lange termijn effect van de interventie vooral bij meisjes te zien zal zijn.

Naast het effect van de interventie op de depressiescore, zal gekeken worden naar een andere uitkomstmaat, namelijk schoolprestaties. Uit onderzoek van Walton en Cohen (2011) bleek de interventie een positief effect te hebben op de schoolprestaties van minderheidstudenten. Daarom wordt in deze studie onderzocht of de interventie ook de schoolprestaties van adolescenten positief beïnvloedt. Dit is relevant om te onderzoeken, omdat het gaat om een schoolinterventie waardoor de interventie voor scholen wellicht nog interessanter wordt om toe te passen als, naast de afname van depressieve symptomen, de schoolprestaties verbeteren. In tegenstelling tot de korte termijn studie, is in deze lange termijn studie het bekijken van schoolprestaties mogelijk, omdat er vijf maanden tussen de metingen zit. Er wordt, in lijn met Walton en Cohen (2011), verwacht dat de schoolprestaties verbeteren van de adolescenten uit de interventiegroep. Deze verbetering wordt verwacht, omdat de interventie de attributiestijl zou veranderen. Door de interventie wordt verwacht dat adolescenten beter om kunnen gaan met tegenvallers in prestaties waardoor de schoolprestaties verbeteren. De verbetering van schoolprestaties kan via twee wegen lopen: het positiever omgaan met negatieve gebeurtenissen met betrekking tot schoolresultaten door de interventie of via het verlagen van depressie. Bij deze laatste mogelijkheid zou er een sekseverschil gevonden moeten worden, omdat ook verwacht wordt dat vooral bij meisjes de depressieve symptomen zullen afnemen als gevolg van de interventie.

In deze studie zal ook beoordeeld worden of herhaling van de interventie zinvol is. In eerdere onderzoeken zijn lange termijn effecten vaak na het herhalen van interventies gevonden (Yeager & Walton, 2011). Walton en Cohen (2011) vonden in hun studie een lange termijn effect van de interventie drie jaar later, na herhaling van de interventie door middel

van video-opnames. De opdracht was tijdens de herhaling hetzelfde als de schrijfoopdracht. Op beeld spreken is privacygevoelig en vaak een grote stap voor adolescenten, wat voor veel uitval zou kunnen zorgen. In huidig onderzoek blijft de opdracht ook hetzelfde, maar is de herhaling in de vorm van een audio-spreekopdracht gedaan. Bij de audio-spreekopdracht zullen de effectieve kenmerken, wanneer deze niet door de adolescent zelf benoemd worden, nagevraagd worden door de onderzoeker, zodat alle elementen van de interventie aan bod zullen komen. Verwacht wordt dat herhaling van de interventie voor een extra vermindering van depressieve symptomen, gemeten door vier weken later depressie te meten, zal zorgen.

Een vraag die het lange termijn effect van de interventie (Walton & Cohen, 2011) en het veelbelovende korte termijn effect op depressie, waar deze studie op voortbouwt, oproept is: "Hoe werkt de interventie?" Allereerst wordt *social belonging* als mediator van het interventie-effect onderzocht. '*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) en meisjes meer stress ervaren door spanningen met leeftijdsgenoten en angst voor sociale buitensluiting dan jongens (Calvete, 2011). Bovendien kan verwacht worden dat *social belonging* in de adolescentie minder stabiel is en daarom beïnvloedbaar. Uit onderzoek van Sniijders 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 te onderzoeken. Verwacht wordt dat *social belonging* een mediator is voor het interventie-effect.

Een tweede mogelijke mediatie op het interventie-effect is de veranderde negatieve attributiestijl. Zoals al eerder genoemd is, is het doel van de interventie het veranderen van

de negatieve attributiestijl. Maar wordt de attributiestijl ook echt veranderd? Walton en Cohen (2011) vonden dat de interventie het waarnemen en beoordelen van gebeurtenissen aanpakt en dat de attributiestijl blijvend veranderd was na de interventie. Mogelijk kan de verandering van de attributiestijl ook het verwachte verschil van het interventie-effect tussen jongens en meisjes verklaren. Uit onderzoek van Burgner en Hewstone (2011) blijkt dat meisjes vaker een negatieve attributiestijl hebben en hierdoor kwetsbaarder zijn voor depressie. Kan de afname in depressieve symptomen verklaard worden door het veranderen van de attributiestijl? En welk onderdeel van de attributiestijl wordt veranderd?

Om te onderzoeken of de negatieve attributiestijl een mediator is voor het interventie-effect wordt de negatieve attributiestijl middels een aantal onderdelen onderzocht, die mogelijk belangrijk zijn voor het interpreteren van gebeurtenissen in deze leeftijdsgroep. Het eerste onderdeel van een negatieve attributiestijl is het aantal ervaren negatieve gebeurtenissen en de verhouding tussen het aantal negatieve en positieve gebeurtenissen. Naast het aantal negatieve gebeurtenissen is ook het belang dat aan de negatieve gebeurtenissen gehecht wordt relevant. Deze waardering van negatieve gebeurtenissen is het tweede onderdeel van de negatieve attributiestijl die gemeten wordt. Walton en Cohen (2011) hebben het aantal negatieve gebeurtenissen onderzocht door middel van dagboekjes. Ook in deze studie worden adolescenten gevraagd een dagboek in te vullen, waarbij gevraagd wordt naar de negatieve gebeurtenissen van die dag en naar de waardering van deze gebeurtenissen. Verwacht wordt dat het aantal negatieve gebeurtenissen minder zullen zijn en de waardering van de negatieve gebeurtenissen lager zal zijn bij de interventiegroep in vergelijking met de twee controlegroepen.

Het derde element van de negatieve attributie, is het op jezelf betrekken van gebeurtenissen, ook wel internaliseren genoemd. Internaliseren betekent het op jezelf betrekken van negatieve gebeurtenissen, waarbij het falen wordt toegeschreven aan factoren binnen zichzelf en successen aan factoren buiten zichzelf (Seligman & Abela, 2000; Fresco et al., 2006). In deze studie wordt dit geoperationaliseerd als afwijzingsgevoeligheid, dat wil zeggen de angst voor afwijzing en de mate waarin afwijzing wordt gezien of verwacht (McDonald, Bowker, Rubin, Larssen & Duchenne, 2010). Afwijzingsgevoeligheid wordt onderzocht, omdat het een bekende risicofactor is voor het ontwikkelen van depressie (Kupersmidt & Patterson, 1991; Ayduk et al., 2001; Van Beek & Dubas, 2008b). Afwijzingsgevoeligheid wordt op twee verschillende manieren gemeten. De eerste, indirecte manier is via een test die naar de interpersoonlijke betekenis van laag intense en ambigue gezichtsexpressies vraagt. De adolescenten wordt het volgende gevraagd: 'Stel dit is een persoon waarmee je in gesprek bent: hoe aardig of onaardig vindt deze persoon jou?' Door middel van deze vraag kan de mate van afwijzingsgevoeligheid gemeten worden. Uit onderzoek van Van Beek en Dubas (2008a, 2008b) blijkt dat meisjes deze gezichten negatiever waarderen en dat deze negatievere waardering gecorreleerd is met depressie. De

tweede, meer directe maat voor afwijzingsgevoeligheid in deze studie betreft een aangepaste versie van de 'rejection sensitivity' vragenlijst (Ayduk, Downey & Kim, 2001). Daarin worden ambigue sociale situaties geschetst, waarbij de participant moet aangeven hoeveel zorgen zij zich zouden maken in zulke situaties, bijvoorbeeld of een ruzie met een vriend(in) goed komt of dat ze gekozen zullen worden bij het maken van groepjes om mee samen te werken. Meisjes blijken gevoeliger voor het ervaren van afwijzing dan jongens (McDonald et al., 2010). Verwacht wordt dat de afwijzingsgevoeligheid afneemt bij de interventiegroep in vergelijking met de twee controlegroepen. Bovendien wordt verwacht dat de afname van afwijzingsgevoeligheid vooral bij meisjes waarneembaar zal zijn.

Het laatste element van de negatieve attributie is het stabiel, globaal attribueren, dat wil zeggen ervan uitgaan dat negatieve gebeurtenissen onveranderd zullen blijven en het idee dat negatieve gebeurtenissen altijd gebeuren. In huidig onderzoek is dit geoperationaliseerd als alle gebeurtenissen zien als een bevestiging voor de impliciete theorie 'ik hoor er niet bij'. Walton en Cohen (2011) hebben dit element onderzocht door de correlatie tussen het aantal negatieve gebeurtenissen en de *social belonging* te bekijken. De interventie zou ervoor kunnen zorgen dat deze samenhang tussen negatieve gebeurtenissen en *social belonging* verbroken wordt. Hoe meer negatieve gebeurtenissen los staan van erbij horen, hoe minder de adolescent geneigd is negatieve gebeurtenissen te interpreteren in termen van er niet bij horen (*social belonging*). In deze studie wordt verwacht dat de correlatie tussen negatieve gebeurtenissen en *social belonging* bij de interventiegroep minder sterk wordt in vergelijking met de twee controlegroepen.

Samenvattend, in dit onderzoek wordt het lange termijn effect van een social belonging interventie onderzocht op het verminderen van depressieve symptomen. Verwacht wordt dat de interventie vooral bij meisjes een positief effect heeft. Ook wordt er een positief effect van de interventie verwacht op schoolprestaties. Naast deze twee uitkomstmaten wordt onderzocht of er een extra effect van de interventie is na herhaling. Ook wordt de werking van de interventie onderzocht. *Social belonging* is de eerste onderzochte mediator. Bovendien wordt onderzocht of de interventie zorgt voor een veranderde attributiestijl, omdat dit het doel is van de interventie. Verwacht wordt dat de *social belonging* en de negatieve attributiestijl mediators zijn voor de effectiviteit van de interventie door in te grijpen op *social belonging* en de verschillende elementen van de attributiestijl.

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 schrijfopdracht, de controlegroep met controle

schrijfopdracht en de controlegroep zonder schrijfopdracht. Voor de 'boost' kregen de participanten in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfopdracht een opdracht identiek aan de schrijfopdracht 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 waarbij de gegevens niet gebruikt konden worden vanwege een missende voormeting of nameting. 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 was voorafgaand aan het onderzoek al rekening gehouden met matching door de controlegroep en controlegroep met schrijfopdracht 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 niet significant op sekseverhouding (gecontroleerd met Chi-kwadraat), leeftijd en depressiescore (gecontroleerd met één-weg variantie-analyse). De demografische gegevens van de participanten per conditie zijn 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 schrijfopdracht	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 schrijfopdracht	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 schrijfopdracht	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 één-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* en de elementen van de attributiestijl zijn er dagboeken afgenomen. In de dagboeken werd de participanten gevraagd een aantal positieve en negatieve gebeurtenissen te beschrijven die zij die dag of de dag ervoor meegemaakt hadden. Ook moesten zij de gebeurtenissen waarderen door aan te geven hoe belangrijk zij de gebeurtenissen hadden gevonden (1 = een beetje belangrijk, 10 = heel erg belangrijk). In het dagboek stonden ook per dag acht *social belonging* vragen. De dagboeken werden in totaal vijf keer ingevuld. Bij de 'lange termijn'-nameting kregen de participanten de dagboeken uitgedeeld en werd de eerste dag ingevuld. Daarna werd de mentor van de klas gevraagd de dagboeken nog drie keer met de klas in te vullen. Na vier weken werd de laatste dag van het dagboek ingevuld samen met de laatste meting van de vragenlijsten.

De dagboeken waren niet door alle participanten ingeleverd. Hierdoor is een deelpopulatie ontstaan van 147 participanten. 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 één-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 deelpopulatie*

Groep	Sekse	N	M	SD	CDI M	CDI SD
Interventiegroep	Vrouw	19	14.07	.56	8.47	4.49
met	Man	22	14.47	.82	6.77	3.69
schrijfopdracht	Totaal	41	14.29	.73	7.56	4.12
Controlegroep	Vrouw	26	14.24	.58	9.04	5.62
met	Man	30	14.50	.71	6.43	5.46
schrijfopdracht	Totaal	56	14.38	.66	7.64	5.64
Controlegroep	Vrouw	25	14.57	.33	9.52	6.62
zonder	Man	25	14.52	.37	6.80	4.60
schrijfopdracht	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 allemaal minderjarig, daarom werden de ouders/verzorgers bij aanvang van het onderzoek (in september 2011) schriftelijk op de hoogte gesteld over het onderzoek. Wanneer ouders geen toestemming gaven voor deelname van hun kind, konden zij dit per email laten weten. Er waren drie participanten die niet langer deel wilden nemen aan het onderzoek.

Het onderzoek is een vervolg op eerder onderzoek (Snijders et al., 2012; Bredemeijer et al., 2012). Tussen het onderzoek naar het korte termijn effect en dit onderzoek zat een periode van vijf maanden. Bij 22 participanten is de periode tussen de korte termijn meting en het huidige onderzoek zes maanden vanwege afwezigheid door een uitje of ziekte.

Er werden vier vragenlijsten afgenomen in de klas (zie bijlage 1 voor instructie en bijlage 2 voor de vragenlijsten) bij zowel voor- als nametingen. Ook werd er een dagboek ingevuld door de participanten (zie bijlage 5 voor het dagboek). Het afnemen van de vragenlijsten en het dagboek duurde ongeveer 30 minuten. Vervolgens werd een individuele spreekopdracht gedaan met de participanten. De spreekopdracht duurde ongeveer 5 minuten per participant. De mentor van de klas werd gevraagd de dagboeken nog drie keer te laten invullen door de klas. Na vier weken werden de vier vragenlijsten voor de laatste keer afgenomen. Ook werd tijdens deze afname de laatste dag in het dagboek ingevuld zodat er vijf ingevulde dagen waren.

Interventie

Schrijfopdracht. 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, 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 het 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 de informatie die zij gaven, bedoeld was voor het verbeteren en aantrekkelijker maken van lesmateriaal. De controlegroep met 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 te horen. De participant werd gevraagd nogmaals te vertellen over de 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 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 schrijfpdracht (zie bijlage 4). Ook de spreekopdracht werd opgenomen op audio tape.

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 (Cronbach's 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 logaritmisches 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).

Mogelijke mediators

Social belonging vragen. De mate van *social belonging* werd gemeten met twee losse items in de vragenlijst (zie bijlage 2) en acht items in het dagboek (zie bijlage 5) afkomstig uit de 'Social Fit Measure' (Walton & Cohen, 2007). De items zijn vertaald en worden beantwoord 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). Een voorbeelditem is: 'Op dit moment heb ik het gevoel dat mensen op school mij leuk vinden'. De totaalscores van de items waren normaal verdeeld. De interne consistentie bleek goed met een Cronbach's alpha van 0.83.

Attribuatiestijl. Het meten van een eventuele verandering in de attribuatiestijl van de participanten, werd gedaan aan de hand van vijf variabelen: het aantal negatieve gebeurtenissen, de waardering hiervan, afwijzingsgevoeligheid (op twee manieren gemeten) en drie correlatiematen tussen gebeurtenissen en 'social belonging'.

Het aantal negatieve gebeurtenissen is gemeten door de participanten een dagboek in te laten vullen. In het dagboek werd gevraagd een aantal negatieve gebeurtenissen, die de afgelopen dag of de dag ervoor hebben plaatsgevonden, te beschrijven (zie bijlage 5). De beschreven gebeurtenissen zijn door de onderzoeker in twee categorieën ingedeeld, namelijk persoonlijke problemen op school/thuis (problemen die betrekking hebben op sociale relaties en het zelfbeeld, zoals een slecht cijfer halen, ruzie met ouders) en dagelijkse problemen op school/thuis (problemen die terugkeren en geen invloed hebben op sociale relaties of het zelfbeeld, zoals les uitval en de hond uit moeten laten). Het totaal aantal negatieve gebeurtenissen is berekend over drie dagen, waarna de verhouding met het aantal positieve gebeurtenissen is berekend door het aantal negatieve gebeurtenissen te delen door het aantal positieve gebeurtenissen. Ook zijn het aantal negatieve gebeurtenissen per participant ingedeeld in drie categorieën: geen (0 gebeurtenissen), een enkele (1 of 2 gebeurtenissen), veel (3 of meer gebeurtenissen). De spreiding van het aantal genoemde negatieve gebeurtenissen was niet normaal verdeeld, waardoor er categorieën gemaakt zijn van ongeveer gelijke groepsgrootte.

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.

De waardering van de negatieve gebeurtenissen is gemeten door de cijfers die de participanten aan de negatieve gebeurtenissen koppelden te analyseren. De cijfers gaven aan hoe belangrijk de gebeurtenis gevonden werd (1 = een beetje belangrijk – 10 = heel erg belangrijk). Er werd over drie dagen de hoogste waardering genoteerd per participant, omdat er veel participanten maar drie dagen van het dagboek hadden ingevuld en op deze manier de power groter gehouden kon worden.

Afwijzingsgevoeligheid werd op twee manieren gemeten. Ten eerste met een beoordelingsinstrument voor het decoderen van gezichtsexpressies (zie bijlage 2, vragenlijst 3). De test, welke bestaat uit zes laag intense en ambigue gezichten, meet de emotionele waarneming van gezichtsexpressies door de participanten te laten beoordelen hoe aardig/onaardig het gezicht hen vindt als zij met deze persoon in gesprek zouden zijn (Van Beek & Dubas, 2008a). Dit experiment werd gemeten op een 7-punts Likertschaal (3 = heel erg onaardig, 2 = nogal onaardig, 1 = een beetje onaardig, 0 = niet aardig, niet onaardig, -1 = een beetje aardig, -2 = nogal aardig, -3 = heel erg aardig). De interne consistentie is acceptabel met een Cronbach's alpha van 0.80. De totaalscore van afwijzingsgevoeligheid (gezichtsexpressies) was normaal verdeeld.

Ten tweede werd afwijzingsgevoeligheid gemeten met een aangepaste versie van de 'Children's Rejection Sensitivity Questionnaire' (Ayduk, Downey & Kim, 2000). De vragenlijst meet of sociale situaties op zichzelf betrokken worden en of de adolescent zich zorgen maakt tijdens deze sociale situaties. De vertaalde vragenlijst bestaat uit twaalf vragen over zes sociale situaties (zie bijlage 2, vragenlijst 2), aangepast aan de Nederlandse cultuur en ingekort zodat alleen items afgenomen werden die het meest relevant zijn om afwijzingsgevoeligheid te meten zoals in dit onderzoek gedefinieerd is. Een voorbeelditem is: 'Stel je voor dat je in de klas zit en iedereen groepjes maakt om samen aan een speciaal project te werken. Je ziet dat andere klasgenoten gekozen worden om een groepje te vormen. Je vraagt je af of andere klasgenoten jou zullen vragen voor hun groepje.' Elke situatie bestond uit twee vragen. De eerste vraag bij dit item: 'Hoeveel zorgen zou jij je OP DAT MOMENT maken, over of je klasgenoten jou zullen vragen voor hun groepje?'. Deze vraag werd gemeten op een 5-punts Likertschaal (1 = geen zorgen, 2 = beetje zorgen, 3 = gemiddelde zorgen, 4 = veel zorgen, 5 = heel veel zorgen). De tweede vraag bij dit item: 'Denk jij dat je klasgenoten je zullen kiezen voor hun groepje?'. Deze vraag werd gemeten op een 5-punts Likertschaal (1 = ja, 2 = waarschijnlijk wel, 3 = ik weet het niet, 4 = waarschijnlijk niet, 5 = nee). De tweede vraag was niet homogeen en kon niet beter gemaakt worden door er situaties uit te laten, dus zijn voor deze variabele alleen de eerste vragen (zes items) van de sociale situaties in de analyse meegenomen. De interne consistentie is acceptabel met een Cronbach's alpha van 0.75. De totaalscore van afwijzingsgevoeligheid (situaties) was normaal verdeeld.

Er zijn drie correlatiematen gemaakt om te meten hoe *social belonging* veranderd als gevolg van negatieve gebeurtenissen: (1) het aantal negatieve gebeurtenissen en *social belonging*, (2) de hoogste waardering van de negatieve gebeurtenissen en *social belonging* en (3) de verhouding tussen negatieve en positieve gebeurtenissen en *social belonging*. Hierbij werd gebruik gemaakt van de variabelen over drie dagen van de ingevulde dagboeken, omdat de meeste participanten hooguit drie dagboeken hadden ingevuld. Hierdoor kon voor iedere participant een Pearson correlatie berekend worden.

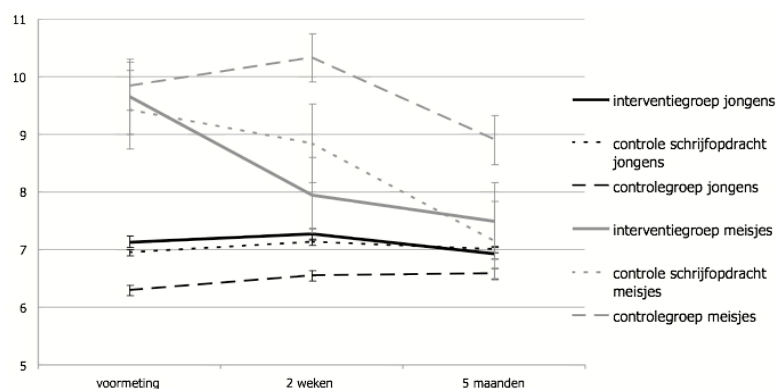
RESULTATEN

Lange termijn effect op depressieve symptomen

Om te bepalen of de interventie effectief is 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. De totaalscores op depressie waren niet normaal verdeeld. Daarom is er gebruik gemaakt van de logaritmisches getransformeerde (\log_{10}) totaalscores van depressie. Het *within*-effect zal 'depressie ontwikkeling' genoemd worden. Groep (interventiegroep, groep met controle schrijfofdracht en controlegroep zonder schrijfofdracht) 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 schrijfofdracht ($F(1, 65) = 2,990, p = .089$) 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 in kleine stapjes 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 schrijfofdracht 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 schrijfofdracht dalen significant in vergelijking met de jongens en meisjes in de controlegroep zonder schrijfofdracht. De meisjes in de interventiegroep blijken na twee weken al significant te zijn gedaald. De meisjes in de controlegroep met schrijfofdracht laten pas na vijf maanden een significante daling zien.

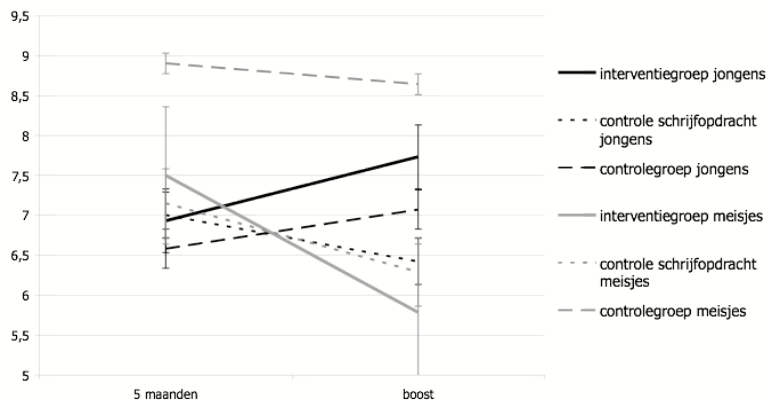


Figuur 1 Gemiddelde depressiescore op de CDI per meetmoment van jongens en meisjes

"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 deze 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 epsilonscore 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 schrijfofdracht 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 schrijfofdracht en jongens in de controlegroep met schrijfofdracht 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' en groep, 'depressie ontwikkeling' en sekse, groep en sekse en 'depressie ontwikkeling', groep en 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 dalingen en toenames, die in de figuur zichtbaar zijn, zijn niet significant aantoonbaar.



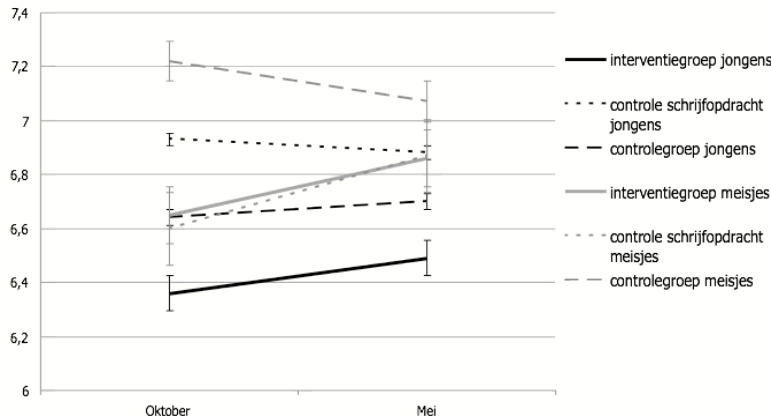
Figuur 2 Gemiddelde depressiescore op de CDI voor de mogelijke boost per meetmoment van jongens en meisjes

Lange termijn effect op 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.

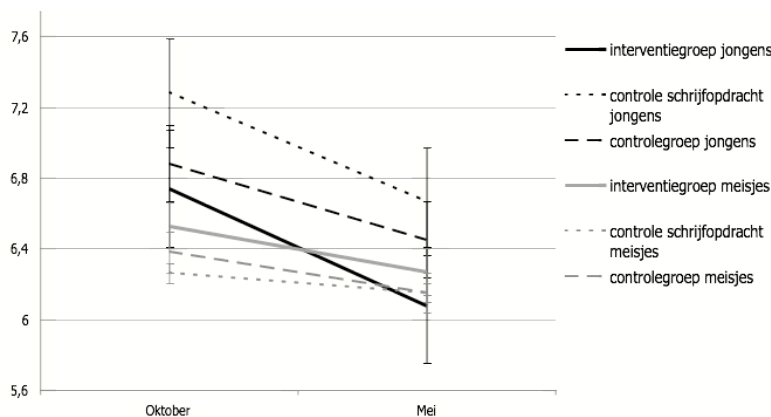
Voor Taal is in figuur 3a te zien dat de cijfers van de interventiegroep en de cijfers van de meisjes uit de controlegroep met schrijfpdracht toenemen. Er werd een hoofdeffect van 'talen ontwikkeling' gevonden ($F(1, 194) = 6,015, p = .015$). De cijfers verschillen tussen de twee metingen, de cijfers 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 te verschillen ($p = .037$). De interactie tussen groep en 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 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' en 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', groep en 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 schrijfofdracht werd een significante interactie gevonden tussen 'talen ontwikkeling' en sekse ($F(1, 65) = 7,453, p < .01$). Meisjes in de controlegroep met schrijfofdracht stijgen, terwijl jongens licht dalen. Jongens en meisjes in de interventiegroep en meisjes in de controlegroep stijgen significant, 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 en sekse met 'Wiskunde ontwikkeling' gevonden, waardoor de schrijfofdrachten dus geen invloed gehad hebben op de cijfers van Wiskunde.



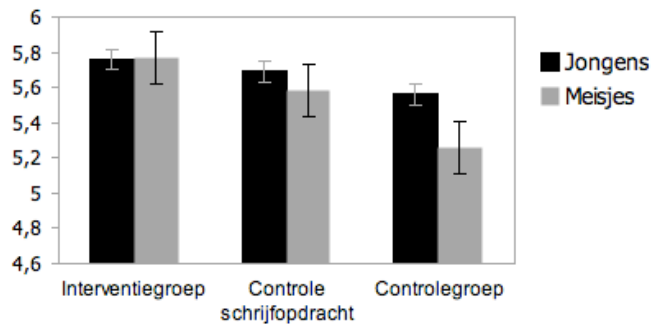
Figuur 3b Gemiddelde cijfers van het vak Wiskunde voor jongens en meisjes

In de inleiding van dit onderzoek is aangegeven dat het verbeteren van de schoolprestaties kan verlopen via het verlagen van depressie. Deze suggestie is onderzocht door de Pearson correlatie tussen de schoolprestaties Taal (verschilscore mei – oktober) en depressie (verschilscore 'lange termijn'-nameting – voormeting) te berekenen. Deze correlatie is alleen berekend voor Taal, omdat bij dit vak verbeterde schoolprestaties werden aangetoond. De correlatie tussen Taal en depressie is laag, maar wel 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 aangetoond worden dat als de depressie toeneemt, de schoolprestaties verslechteren en als de depressie afneemt, de schoolprestaties verbeteren.

Social belonging als mediator

Om te bepalen of social belonging een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal, is eerst bekeken of er überhaupt een verandering was van *social belonging* afhankelijk van groep. 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' en groep, 'social belonging ontwikkeling' en sekse, groep en sekse en 'social belonging ontwikkeling', groep en 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 het eerste dagboek. 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* hebben 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 de 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 al 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. Ook is er bekeken of er een significant verband is tussen *social belonging* en Taal voor de interventiegroep. De interventiegroep en de controlegroep zonder schrijfpodracht werden in deze analyse gebruikt, omdat voor Taal deze groepen significant verschilden. Er werden geen significante verbanden gevonden. *Social belonging* kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfpodrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

Attributiestijl als mediator

Voor het beantwoorden van de deelvraag of de negatieve attributiestijl werkelijk veranderd wordt door de interventie, is de attributiestijl opgedeeld in vijf variabelen; (1) aantal negatieve gebeurtenissen, (2) hoogste waardering, (3) afwijzingsgevoeligheid (gemeten met gezichtsexpressies), (4) afwijzingsgevoeligheid (gemeten met situaties), (5) correlatiematen.

1. Aantal negatieve gebeurtenissen

Om te bepalen of het aantal negatieve gebeurtenissen een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal, is eerst bekeken of er überhaupt een verschil was tussen de drie groepen in de verhouding van het aantal negatieve en positieve gebeurtenissen. Hiervoor is een univariate variantie-analyse gedraaid. De verhouding is als afhankelijke variabele ingevoerd. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. Er werden geen significante effecten gevonden. Ook is het aantal negatieve gebeurtenissen bekeken in drie categorieën (geen (0 gebeurtenissen), een enkele (1 of 2 gebeurtenissen), veel (3 of meer gebeurtenissen)). De spreiding van het aantal genoemde negatieve gebeurtenissen was niet normaal verdeeld, waardoor er categorieën gemaakt zijn van ongeveer gelijke groepsgrootte. Hiervoor is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd. Ook bij deze toets werden geen significante effecten gevonden. Het is dus niet zo dat de interventiegroep (meisjes) of beide groepen met schrijfopdracht minder negatieve gebeurtenissen waarnamen. Het aantal negatieve gebeurtenissen kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

2. Hoogste waardering

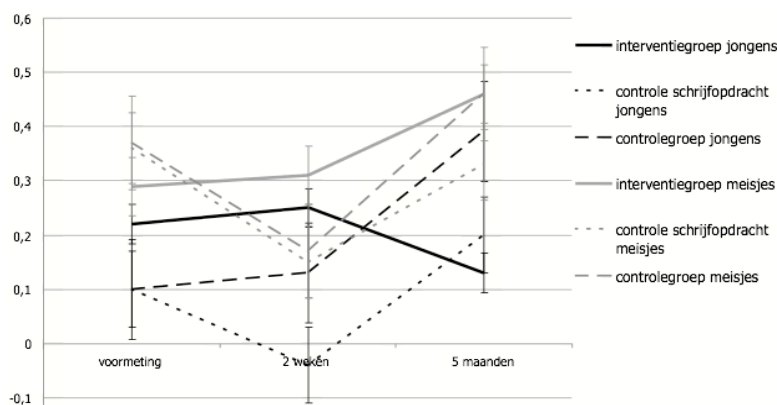
Om te bepalen of de waardering van negatieve gebeurtenissen een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal, is eerst bekeken of er überhaupt een verschil was tussen de drie groepen op de hoogste waardering van de negatieve gebeurtenissen. Hiervoor is een univariate variantie-analyse gedraaid. De hoogste waardering is als afhankelijke variabele ingevoerd. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd. Er werden geen significante effecten gevonden. De variabele hoogste waardering kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

3. Afwijzingsgevoeligheid (gezichtsexpressies)

Om te bepalen of afwijzingsgevoeligheid (gezichtsexpressies) een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal, is eerst bekeken of er überhaupt een verandering was in de afwijzingsgevoeligheid afhankelijk van groep. Hiervoor is een herhaalde metingen variantie-analyse gedraaid. De voormeting, 'kort termijn'-nameting en 'lange termijn'-nameting zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Het *within*-effect zal 'afwijzingsgevoeligheidGE ontwikkeling' genoemd worden. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd.

In figuur 5 is te zien dat jongens in de interventiegroep een afwijkend patroon vertonen. Ook is te zien dat meisjes een hogere mate van afwijzingsgevoeligheid hebben dan

jongens. Er is een significant kwadratisch hoofdeffect van 'afwijzingsgevoeligheidGE ontwikkeling' ($F(1, 186) = 6,232, p = .013$). Na twee weken was dit nog niet meetbaar vanwege het korte tijdsbestek. Op lange termijn was er een significante toename ($F(1, 187) = 6,910, p < .01$). Dit is overeenkomstig met de normale ontwikkeling (Van Beek & Dubas, 2008). Het *between*-hoofdeffect van sekse was niet significant maar wel een trend ($F(1, 186) = 3,541, p = .061$), meisjes hebben een hogere mate van afwijzingsgevoeligheid zoals dit ook al te zien was in figuur 5. Groep en/of groep x sekse waren niet significant, net als de interacties 'afwijzingsgevoeligheidGE ontwikkeling' en groep, 'afwijzingsgevoeligheidGE ontwikkeling' en sekse en 'afwijzingsgevoeligheidGE ontwikkeling', groep en sekse. Afwijzingsgevoeligheid, gemeten met gezichtsexpressies, kan dus geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.



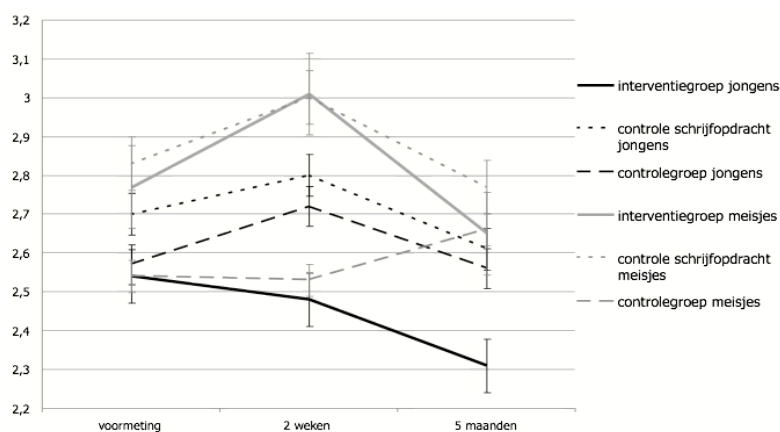
Figuur 5 Verandering in afwijzingsgevoeligheid (gezichtsexpressies) voor jongens en meisjes

4. Afwijzingsgevoeligheid (situaties)

Om te bepalen of afwijzingsgevoeligheid (situaties) een mediator is voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal, is eerst bekeken of er überhaupt een verandering was in de afwijzingsgevoeligheid. Hiervoor is een herhaalde metingen variantie-analyse gedraaid. De voormeting, 'kort termijn'-nameting en 'lange termijn'-nameting zijn als afhankelijke (*within*) variabelen ingevoerd. Het *within*-effect zal 'afwijzingsgevoeligheidS ontwikkeling' genoemd worden. Groep en sekse zijn als onafhankelijke (*between*) variabelen ingevoerd.

In figuur 6 is te zien dat meisjes in de interventiegroep en controlegroep met schrijfopdracht een hogere afwijzingsgevoeligheid hebben dan de jongens in alle groepen en de meisjes in de controlegroep. Bovendien is te zien dat meisjes in de controlegroep als enige groep een stijging laten zien. Er is een significant kwadratisch hoofdeffect gevonden van 'afwijzingsgevoeligheidS ontwikkeling' ($F(1, 185) = 8,915, p < .01$). Na twee weken was dit nog niet meetbaar vanwege het korte tijdsbestek. Op lange termijn nam de afwijzingsgevoeligheid significant af ($F(1, 186) = 8,570, p < .01$). Het *between*-hoofdeffect van sekse was niet significant maar wel een trend ($F(1, 185) = 3,014, p = .084$), meisjes

hebben een hogere mate van afwijzingsgevoeligheid. Ook werd er een kwadratische interactie trend gevonden tussen 'afwijzingsgevoeligheidS ontwikkeling', groep en sekse ($F(2, 185) = 2,474, p = .087$). Met univariate variantie-analyses is gekeken of er op elke meting sekse- en/of groepsverschillen waren. De verschillende metingen werden apart ingevoerd als afhankelijke variabele. Groep en sekse zijn als onafhankelijke variabelen ingevoerd. Op de voormeting en de 'lange termijn'-meting waren er geen significante sekse- en/of groepsverschillen. Op de 'korte termijn'-meting was een significante groep x sekse interactie ($F(2, 186) = 3,912, p = .022$). Uit de post hoc toets 'Tukey HSD' uitgesplitst voor sekse blijkt dat meisjes in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfpdracht significant verschillen van de meisjes in de controlegroep. Zoals in de figuur al te zien was, laten de meisjes in de controlegroep een ander patroon zien. Deze meisjes stijgen, terwijl de meisjes in de interventiegroep en controlegroep met schrijfpdracht een afname laten zien.



Figuur 6 Verandering in afwijzingsgevoeligheid (situaties) voor jongens en meisjes

Met lineaire regressie-analyses is bekeken of er een significant verband is tussen afwijzingsgevoeligheidS en de verschilscore depressie. Er moet een significant verband zijn, voordat afwijzingsgevoeligheid als mediator onderzocht kan worden. De verschilscore is in twee stappen bekeken. Eerst is de verschilscore van de 'korte termijn'-nameting min de voormeting als afhankelijke variabele ingevoerd. Bij de tweede analyse is de verschilscore van de 'lange termijn'-nameting en de 'korte termijn'-nameting als afhankelijke variabele ingevoerd. De nameting van afwijzingsgevoeligheid is als onafhankelijke variabele ingevoerd. Er zijn geen significante verbanden tussen de verschilcores depressie en afwijzingsgevoeligheid gevonden, hierdoor kan afwijzingsgevoeligheid geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfpdrachten op depressie. Ook is er bekeken of er een significant verband is tussen afwijzingsgevoeligheidS en Taal in de interventiegroep. De interventiegroep en de controlegroep zonder schrijfpdracht werden in deze analyse gebruikt, omdat voor Taal deze groepen significant verschilden. Het verschil in Taal wordt ingevoerd als afhankelijke variabele. Groep wordt ingevoerd als onafhankelijke variabele. AfwijzingsgevoeligheidS is in de tweede box als onafhankelijke variabele ingevoerd.

Groep is significant en blijft significant als afwijzingsgevoeligheid in de analyse meegenomen wordt. Afwijzingsgevoeligheid is echter niet significant en kan daarom geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

5. Correlatiematen voor verband tussen gebeurtenissen en social belonging

Er zijn drie correlatiematen gemaakt: (1) aantal negatieve gebeurtenissen en *social belonging* (NG-SB), (2) hoogste waardering van negatieve gebeurtenissen en *social belonging* (HW-SB), (3) verhouding negatieve en positieve gebeurtenissen en *social belonging* (Ver-SB).

Veel participanten bleken geen echte negatieve gebeurtenissen genoemd te hebben waardoor er dus voor veel participanten geen correlaties berekend konden worden. Hierdoor werd het aantal proefpersonen te laag, namelijk minder dan 25 participanten in de interventiegroep. De correlatiematen konden dus niet geanalyseerd worden als mogelijke mediators voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

DISCUSSIE

Lange termijn effect op depressieve symptomen

Huidige studie heeft het lange termijn effect van een social belonging interventie op het verminderen van depressieve symptomen bij adolescenten onderzocht. Er blijkt een afname van depressieve symptomen zichtbaar bij meisjes uit de interventiegroep, maar ook bij meisjes uit de controlegroep met schrijfopdracht. Meisjes in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfopdracht laten een significante afname in depressieve symptomen zien in vergelijking met de meisjes in de controlegroep en de jongens uit alle drie de groepen. In de studie naar het korte termijn effect waren duidelijke verschillen zichtbaar tussen jongens en meisjes, afhankelijk van groep (Snijders et al., 2012; Bredemeijer et al., 2012). In huidig onderzoek 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 zou onderzocht kunnen worden door een controle schrijfopdracht te implementeren in het onderzoek, waarin niet over veranderingen over de schoolovergang gesproken wordt. Ook is het interessant om nader onderzoek te doen naar de vraag op welke kenmerken van depressie de interventie ingrijpt. Depressie, zoals gemeten met behulp van de CDI bestaat uit vier afzonderlijke factoren: negatief zelfbeeld, negatief affect, sociale problematiek en schoolproblemen (Van Beek, Hessen, Hutteman, Verhulp & Van Leuven, 2012). Het zou interessant kunnen zijn om in vervolgonderzoek te achterhalen op welk van de vier factoren verandering optreedt en of de interventie schrijfopdracht en de controle schrijfopdracht ingrijpen op dezelfde of 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. In deze studie is dit vier weken na de herhaling niet aantoonbaar. Yeager en Walton (2011) toonden aan dat er bij interventies vaak sprake is van een lange termijn effect na herhaling 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, 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 meting kunnen vergroten. Ook kan het zijn dat er geen extra effect gevonden wordt, omdat depressie al verlaagd 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 berekend voor Taal, omdat bij dit vak verbeterde schoolprestaties aangetoond werden. De correlatie bleek een lage significant 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 werd voor zowel jongens als meisjes in de interventiegroep verbeterde schoolprestaties gevonden. Daarnaast lieten meisjes in de controlegroep met schrijfpodracht 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.

Social belonging als mediator

In deze studie is *social belonging* als mediator voor het interventie-effect onderzocht. Allereerst is er onderzocht of de *social belonging*, gemeten met slechts twee items, veranderd na vijf maanden. Er bleek geen significante verandering in de groepen te hebben plaatsgevonden. Bovendien is onderzocht met de *social belonging*, gemeten met tien items, of er tussen de groepen verschillen waren op de nameting. 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 schrijfpodracht. Er bleken geen significante verschillen tussen jongens en meisjes. De groepen bleken niet significant te verschillen op de voormeting gemeten met twee items. Voor mediatie moet er een verband zijn tussen depressiescore en *social belonging*, deze bleek niet significant voor de groepen. Ook het verband tussen Taal en *social belonging* bleek niet significant voor de groepen. *Social belonging* kan daarom geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfpodrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

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.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is het onderzoeken in hoeverre het verschil in de mate van *social belonging* 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*, net als bij

depressie, sprake 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 (depressie), terwijl bij Walton en Cohen (2011) de focus ligt op de prestatiegerichte schaal (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.

Attributiestijl als mediator

Er is in deze studie onderzocht of de attributiestijl een mediator zou zijn voor het effect van de schrijfopdrachten. Verondersteld werd dat de interventie de negatieve attributiestijl veranderd. Met de elementen van de attributiestijl die in deze studie onderzocht zijn, kon niet aangetoond worden dat de schrijfopdrachten effectief zijn door het veranderen van de negatieve attributiestijl. Drie attributie-elementen (afwijzingsgevoeligheid (gezichtsexpressies), negatieve gebeurtenissen en waardering) lieten geen significante verschillen zien tussen de groepen, waardoor deze variabelen geen mediators konden zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal. De bevindingen van deze studie over het veranderen van de attributiestijl bevestigen niet de gevonden resultaten uit eerdere literatuur (Walton & Cohen, 2011). Zij vonden dat de interventie de attributies aanpakt en de attributiestijl blijvend veranderd is. In huidig onderzoek is dit met de elementen die in deze studie onderzocht zijn niet aangetoond.

De correlatiematen om te meten hoe *social belonging* veranderd als gevolg van negatieve gebeurtenissen konden niet berekend worden door een te klein aantal participanten, omdat er niet veel "echte" negatieve gebeurtenissen genoemd werden. Met "echte" negatieve gebeurtenissen worden de gebeurtenissen bedoeld die invloed hebben op sociale relaties of het zelfbeeld. Het lijkt erop dat adolescenten deze "echte" negatieve gebeurtenissen niet vaak meemaken. Voor vervolgonderzoek zouden de negatieve gebeurtenissen over een langere periode gemeten moeten worden om een beter beeld te hebben van de gebeurtenissen en er meer "echte" negatieve gebeurtenissen gerapporteerd worden door de adolescenten. Dit zou gedaan kunnen worden in interviewvorm, waarbij de onderzoeker de participant opbelt en vraagt terug te blikken op de week. Op deze manier wordt ook voorkomen dat de participanten veel niet-buikbare dagelijkse gebeurtenissen (zoals eten, naar de wc gaan, wekker die afging) benoemen als negatieve gebeurtenissen. Een andere optie is Cyberball (Williams & Jarvis, 2006), een balspel waarbij de bal overgegooid wordt en de participant meedoet of buitengesloten wordt. Via dit experiment kan de participant een vervelende ervaring krijgen, als hij/zij buitengesloten wordt. Nadat de

negatieve gebeurtenis ervaren is, wordt gevraagd naar het gevoel van erbij horen om de invloed op *social belonging* te kunnen onderzoeken.

Bij afwijzingsgevoeligheid, gemeten met situaties, werd wel een verschil tussen de drie groepen gevonden. Meisjes in de interventiegroep en de controlegroep met schrijfopdracht verschilden significant van de meisjes in de controlegroep. De meisjes in de controlegroep stijgen, terwijl de meisjes in de interventiegroep en controlegroep met schrijfopdracht een afname van afwijzingsgevoeligheid laten zien. Er zijn geen significante verbanden tussen de verschillen scores depressie en afwijzingsgevoeligheid en Taal en afwijzingsgevoeligheid gevonden, hierdoor kan ook afwijzingsgevoeligheid geen mediator zijn voor het verklaren van de effectiviteit van de schrijfopdrachten op depressie en schoolprestaties voor Taal.

Voor afwijzingsgevoeligheid, gemeten met de test met gezichtsexpressies, is een toename van afwijzingsgevoeligheid gevonden na 5 maanden. Dit resultaat is in overeenstemming met eerdere bevindingen. In onderzoek van Van Beek en Dubas (2008) werd al aangetoond dat meisjes dit type gezichten negatiever decoderen dan jongens en dat zowel jongens als meisjes met leeftijd (13-16 jaar) deze laag intense gezichtsexpressies negatiever gaan decoderen.

Samenvattend, beide schrijfopdrachten (interventie schrijfopdracht en controle schrijfopdracht) hebben een effect op de vermindering van depressieve symptomen bij adolescente meisjes. Uit onderzoek van Van Ditshuizen (2012) bleek dat *need to belong*, gebruik van effectieve kenmerken van de interventie en aanvangsniveau van depressie geen verklaringen waren van het sekseverschil in de effectiviteit van de schrijfopdrachten. 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.

Er gebeurt wat op depressie en schoolresultaten door de *social belonging* interventie, maar het is nog niet duidelijk hoe dat precies zit. In deze studie kan niet aangetoond worden dat de werking van de interventie gemedieerd wordt door *social belonging* of door het veranderen van de negatieve attributiestijl. Ook is er een effect van de controle schrijfopdracht, die nader onderzocht moet worden. Voordat er iets gezegd kan worden over wat er precies gebeurt, is replicatie van dit onderzoek nodig om te zien of de resultaten dan begrijpelijker zijn.

REFERENTIES

- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effect of stereotype threat of African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113-125
- Ayduk, O., Downey, G., & Kim, M. (2001). Rejection sensitivity and depressive symptoms in women. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 868-877
- Beek, Y. van, & Dubas, J. S. (2008a). Age and gender differences in decoding basic and non-basic facial expressions in late childhood and early adolescence. *Journal Nonverbal Behavior, 32*, 53-64
- Beek, Y. van, & Dubas, J. S. (2008b). Decoding basic and non-basic facial expressions and depressive symptoms in late childhood and adolescence. *Journal of nonverbal behavior, 32 (1)*, 53-64
- Beek, Y. van, Hessen, D. J., Hutteman, R., Verhulp, E. E., & Van Leuven, 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
- Bredemeijer, L., Bruggen, A. van, Grip, M. de, & Koers, V. (2012, scriptie). Saying is believing. Kan een kortdurende interventie depressieve symptomen bij kwetsbare adolescenten verminderen of voorkomen? Universiteit Utrecht
- Burgner, D., & Hewstone, M. (2011). Young children's causal attributions for success and failure: 'self-enhancing' boys and 'self-derogating' girls. *British Journal of Developmental Psychology, 11 (2)*, 125-129
- Calvete, E. (2011). Integrating sociotherapy, 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., Lang, N. D. J. van, Bongers, I. L., Ende, J. van der, & 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
- Ditshuizen, E. van (2012). Depressie verminderen met een schrijfpodricht: 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. Universiteit Utrecht
- 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
- Fresco, D. M., Alloy, L. B., & Reilly-Harrington, N. (2006). Association of attributional style for negative and positive events and the occurrence of life events with depression and anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25 (10)*, 1140-1159
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd
- 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. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992) Sense of belonging: a vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 3*, 172-177
- Harrington, R., Rutter, M., & Fombonne, E. (1996). Developmental pathways in depression: multiple meanings, antecedent, and endpoints. *Developmental and Psychopathology, 8*, 601-616
- 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
- Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in pre-adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 427-449
- 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
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R., & Rohde, P. (1994). Major depression in community adolescent: age of onset, episode duration, and time of recurrence. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 809-818
- McDonald, M. K., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Larssen, B., & Duchene, M. S. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 63-574
- 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
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science, 8*, 162-166
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. In Wenar, C., Kerig, P. (2005). *Developmental Psychopathology From Infancy through Adolescence*. New York: McGraw-Hill
- Seiffge-Krenke, I., & Stemmler, M. (2002). Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: A test of three developmental models. *Journal of youth and adolescence, 31*, 405-417
- 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

- Smith, P. K., & Hart, C. H. (2007). Blackwell handbook of childhood social development. Oxford: Blackwell Publishing, 286 & 502
- 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
- Weismann, M. M., Wolk, S., Wickramaratne, P., Goldstein, R. B., Adams, P., Greenwald, S., & Ryan, N. D. (1999). Children with prepubertal-onset major depressive disorder and anxiety grown up. *Archives of General Psychiatry*, *56*, 794-801
- Williams, K. D., & Jarvis, B. (2006). Cyberball: a program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior Research Methods*, *38*, 174-180
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventionist 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** Dagboeknotitie

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.

Bij interventiegroep en controlegroep met spreekopdracht: 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

Je krijgt straks een aantal situaties te lezen. De vraag is of jij je in wilt leven in de beschreven situaties en vervolgens op wilt schrijven hoe jij je zou voelen in die situaties.

Op jullie scoreformulier kan je steeds het cijfer opschrijven dat jij er aan geeft (van 1-6). Bij elke vraag staat steeds wat welk cijfer betekent.

Vragenlijst 3

Jullie krijgen zo meteen een aantal gezichten te zien, zoals deze :

Stel je voor dat je aan het praten bent met de persoon op het plaatje. Geef aan hoe onaardig of aardig deze persoon jou vindt? Op jullie antwoordformulier kan je omcirkelen wat jij denkt.

Let op, de gezichten blijven maar een aantal seconden staan.

Vragenlijst 4

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

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

Situatie 1 Stel je voor dat je gister ruzie hebt gehad met een vriend(in). Nu heb je een probleem en zou je graag met die vriend(in) willen praten. Je besluit hem/haar na de les op te wachten om te praten. Je vraagt je af of je vriend(in) met je wil praten.

1. Hoeveel zorgen zou jij je OP DAT MOMENT maken over of je vriend(in) met je zou willen praten en naar je probleem zou willen luisteren?
2. Denk je dat je vriend(in) met je zou willen praten en luisteren naar jouw probleem?

Situatie 2 Stel je voor dat er een beroemd persoon naar jouw school komt. Jouw leraar kiest vijf leerlingen uit om hem/haar te ontmoeten. Jij bent enorm fan van de persoon en wil hem/haar heel graag ontmoeten. Je vraagt je af of jij gekozen zal worden.

1. Hoeveel zorgen zou jij je OP DAT MOMENT maken, over of je leraar jou uit zal kiezen om de beroemde persoon te ontmoeten?
2. Denk je dat je leraar jou zal kiezen?

Situatie 3 Stel je voor dat je boodschappen hebt gedaan en met alle boodschappen in een plastic tas naar huis loopt. Opeens scheurt de plastic tas waarin de boodschappen zitten waardoor alles over de grond rolt. Je kijkt op en ziet een aantal klasgenoten jouw kant op lopen. Je vraagt je af of ze zullen stoppen om jou te helpen.

1. Hoeveel zorgen zou jij je OP DAT MOMENT maken over of je klasgenoten zullen stoppen en je zullen helpen?
2. Denk je dat je klasgenoten zullen stoppen en je komen helpen?

Situatie 4 Stel je voor dat je leraar vraagt om een vrijwilliger die wil helpen om een feestje voor jouw klas voor te bereiden. Jij wilt heel graag dat feestje voorbereiden want je hebt al goede ideeën. Veel kinderen steken hun hand op waardoor jij je afvraagt of jij gekozen zal worden.

1. Hoeveel zorgen zou jij je OP DAT MOMENT maken over of je leraar jou zal kiezen om het feestje voor te bereiden?
2. Denk je dat je leraar jou zal kiezen?

Situatie 5 Stel je voor dat een nieuwe leraar op school elke maand een cadeaubon weg geeft. Hij kiest daarvoor iemand uit die goed zijn huiswerk heeft gedaan. Jij hebt je huiswerk elke keer goed gemaakt en vraagt je af of de leraar deze keer jou zal kiezen.

1. Hoeveel zorgen zou jij je, OP DAT MOMENT, maken over of je leraar dit keer jou zal kiezen en de cadeaubon zal geven?
2. Denk je dat je leraar jou zal kiezen?

Situatie 6 Stel je voor dat je in de klas zit en iedereen groepjes maakt om samen aan een speciaal project te werken. Je zit en ziet dat andere klasgenoten gekozen worden om een groepje te vormen. Je vraagt je af of andere klasgenoten jou zullen vragen voor hun groepje.

1. Hoeveel zorgen zou jij je, OP DAT MOMENT, maken over of je klasgenoten jou zullen vragen voor hun groepje?
2. Denk je dat je klasgenoten je zullen vragen voor hun groepje?

Antwoordschaal

Eerste vraag van alle situaties:

- 1 = geen zorgen
- 2 = bijna geen zorgen
- 3 = neutraal
- 4 = beetje zorgen
- 5 = veel zorgen

Tweede vraag van alle situaties:

- 1 = ja
- 2 = waarschijnlijk wel
- 3 = ik weet het niet
- 4 = waarschijnlijk niet
- 5 = nee

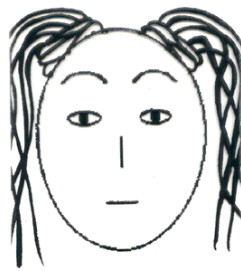
Vragenlijst 3

Geef aan hoe onaardig of aardig deze persoon jou vindt?

Gezicht 1



Gezicht 2



Gezicht 3



Gezicht 4



Gezicht 5



Gezicht 6



Antwoordschaal

- 1 = heel erg onaardig
- 2 = nogal onaardig
- 3 = een beetje onaardig
- 4 = niet aardig, niet onaardig
- 5 = een beetje aardig
- 6 = nogal aardig
- 7 = heel erg aardig

Vragenlijst 4

28 items van de CDI

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 alsik 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 heel jong 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 Dagboeknotitie

Wij willen jullie vragen 5 keer het dagboek in te vullen. Dit is heel erg belangrijk voor het onderzoek!! Wij willen jullie dus vragen dit serieus en zorgvuldig te doen. Het invullen van de vragen is anoniem. We weten niet van wie welk dagboek is. Wel moeten we de dagboeken koppelen aan de vragenlijsten die jullie ingevuld hebben. Daarom heb je een nummer gekregen en weten wij dus niet jullie namen.

Vergeet niet de datum te noteren als je het dagboek invult.

Alvast heel erg bedankt!

Dagboeknotitie 1

Datum: ... - ... -


Beantwoord de volgende vragen over jouw gevoel over *hoe school voor jou is, op dit moment of als er vandaag niks is gebeurd, gisteren*. Soms voelen mensen zich thuis op een school, soms ook niet en soms zit het er een beetje tussenin. Dit kan per dag verschillen. Geef bij onderstaande vraag aan hoe positief of negatief je dag was door getal en onderschrift te omcirkelen.

Hoe positief of negatief was je dag, over het algemeen, vandaag of gisteren?

1 Heel negatief 2 Negatief 3 Beetje negatief 4 Neutraal 5 Beetje positief 6 Positief 7 Heel positief


Noteer hier zo veel mogelijk vervelende gebeurtenissen van vandaag of gisteren.

Geef bij elke gebeurtenis aan hoe belangrijk deze gebeurtenis voor je was, door een cijfer van 1 tot 10 te geven. Een 1 betekent dat je de gebeurtenis maar een klein beetje belangrijk vond en een 10 betekent dat je de gebeurtenis heel erg belangrijk vond.

 Gebeurtenis	Cijfer
•	
•	
•	
•	
•	
•	

Noteer hier zo veel mogelijk positieve gebeurtenissen van vandaag of gisteren.

Geef bij elke gebeurtenis aan hoe belangrijk deze gebeurtenis voor je was, door een cijfer van 1 tot 10 te geven. Een 1 betekent dat je de gebeurtenis maar een klein beetje belangrijk vond en een 10 betekent dat je de gebeurtenis heel erg belangrijk vond.

 Gebeurtenis	Cijfer
•	
•	

•	
•	
•	
•	

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Bedankt voor je inzet vandaag!
Nog maar 4 keer te gaan...**