

**Schoolstress en Prestatiedruk bij Adolescenten Voorkomen of Verminderen: Een
Kwalitatief Onderzoek Naar Potentieel Werkzame Elementen**

Ellen Braakhekke (5599490)

Begeleider: dr. M. Peeters

Master Youth Studies

Universiteit Utrecht

Aantal woorden: 5247

Juni 2022

In opdracht van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal

Abstract

Dutch adolescents have been experiencing increasing levels of school-related stress and performance pressure, while the negative consequences for both adolescents themselves and society are significant. Little is known about what schools do to prevent or reduce these problems and what exactly the active ingredients are. Insight into active ingredients allows for the development of more effective interventions. In this study, practical experiences from schools were linked to theory and scientific literature to identify potential active ingredients that can prevent or reduce school-related stress and performance pressure. Data was collected through semi-structured interviews with school professionals from ten schools in the province of Utrecht. Fifteen potential active ingredients were identified from the interviews. Schools mainly focus on collaboration, relationships with teachers and peers, mental health, empowering teachers, student ownership, customized education, formative assessment, and family support. Several initiatives focus only on students (or families) with problems. According to respondents, however, problems around school-related stress and performance pressure are not always visible. A more universal, preventive approach has therefore been recommended, collaborating with stakeholders inside and outside of school. In addition, it seems promising to invest in teacher professionalization and well-being.

Keywords: school-related stress, performance pressure, adolescence, school, potential active ingredients

Samenvatting

Nederlandse jongeren ervaren steeds meer schoolstress en prestatiedruk, terwijl de negatieve gevolgen voor zowel jongeren zelf als de maatschappij groot zijn. Er is weinig bekend over de aanpak van scholen om deze problemen te voorkomen of te verminderen en wat exact de werkzame elementen zijn. Kennis over werkzame elementen draagt bij aan de ontwikkeling van effectievere interventies. In dit onderzoek zijn praktijkervaringen van scholen gekoppeld aan theorie en wetenschappelijke literatuur om zo potentieel werkzame elementen te identificeren welke schoolstress en prestatiedruk kunnen voorkomen of verminderen. Data is verzameld middels semigestructureerde interviews met schoolprofessionals op tien scholen in de provincie Utrecht. Uit de interviews zijn 15 potentieel werkzame elementen geïdentificeerd. Scholen richten zich voornamelijk op samenwerking, relaties met leerkrachten en leeftijdsgenoten, mentale gezondheid, versterken van leerkrachten, eigenaarschap bij leerlingen, maatwerk, formatief toetsen en gezinsondersteuning. Een aantal initiatieven is enkel gericht op leerlingen (of gezinnen) met problemen. Problemen rondom schoolstress en prestatiedruk zijn volgens respondenten echter niet altijd zichtbaar. Daarom is een universele, preventieve aanpak aanbevolen, waarbij wordt samengewerkt met betrokkenen binnen en buiten school. Daarnaast lijkt het veelbelovend om te investeren in professionalisering en het welbevinden van leerkrachten.

Sleutelwoorden: schoolstress, prestatiedruk, adolescentie, school, potentieel werkzame elementen

Inleiding

Voor adolescenten is school een belangrijke context als het gaat om hun welzijn en sociale ontwikkeling (Arslan, 2021). School is echter in toenemende mate een bron van stress voor jongeren (Löfstedt et al., 2020). Nederlandse jongeren ervaren steeds meer schoolwerkdruk: sinds 2009 is een sterke stijging zichtbaar (De Looze et al., 2020). Ook ervaart bijna een derde van de jongeren tussen de 12 en 16 jaar prestatiedruk (Kleinjan et al., 2020). Uit onderzoek blijkt dat jongere generaties het idee hebben dat hun sociale omgeving hogere eisen aan hen stelt en hen strenger beoordeelt dan oudere generaties (Curran & Hill, 2019). De laatste jaren hebben maatschappelijke veranderingen plaatsgevonden die hiervoor mogelijk een verklaring bieden. Zo ligt er nu meer nadruk op prestatie en competitie dan vroeger (Curran & Hill, 2019). In de huidige prestatimaatschappij wordt falen gezien als iets wat aan het individu zelf te wijten is (Mijs, 2016). Bovendien zijn academische prestaties van jongeren bepalend voor hun toekomstige kansen in zowel het onderwijs als op de arbeidsmarkt (Putwain, 2009). Ook hebben de invoering van het leenstelsel en de financiële gevolgen hiervan gezorgd voor een toename van stress en prestatiedruk (Van Vreden & Thijssen, 2019).

Schoolstress

Stress wordt gedefinieerd als “de ervaring of beleving dat het evenwicht tussen draaglast en draagkracht verstoord dreigt te raken, of al verstoord is” (Van der Ploeg, 2013, p. 2). Gezonde stress is kortdurend, zet aan tot actie en kan helpen om beter te presteren (Subramani & Kadiravan, 2017; Verkuil & Van Emmerik, 2007). Stress wordt echter problematisch wanneer het langdurig aanhoudt (Verkuil & Van Emmerik, 2007). In het geval van schoolstress hebben jongeren het gevoel dat school hogere eisen aan hen stelt dan waaraan zij kunnen voldoen (Doornwaard et al., 2021). Een belangrijke oorzaak van schoolstress is het ervaren van prestatiedruk (Haugan et al., 2021; Kulakow et al., 2021). Prestatiedruk wordt gedefinieerd als “de ervaren druk om te voldoen aan vooraf bepaalde verwachtingen en eisen, bijvoorbeeld op het gebied van onderwijs, sport, werk en sociale relaties” (Doornwaard et al., 2021, p. 10). Deze druk kan de jongere zichzelf opleggen, maar kan ook ervaren worden vanuit de omgeving, bijvoorbeeld vanuit ouders of de maatschappij (Doornwaard et al., 2021).

Schoolstress neemt over het algemeen toe naarmate adolescenten ouder worden en naarmate zij een hoger onderwijsniveau volgen (Kleinjan et al., 2020). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat jongeren aan steeds hogere academische eisen en verwachtingen worden blootgesteld naarmate zij het onderwijssysteem verder doorlopen (Klinger et al.,

2015). De stress die jongeren op lagere onderwijsniveaus ervaren gaat met name over hun toekomstige kansen op de arbeidsmarkt (Doornwaard et al., 2021). Tot slot komt schoolstress vaker voor bij meisjes (Cosma et al., 2021), wat mogelijk verklaard wordt doordat meisjes hun zelfvertrouwen sterker laten afhangen van hun prestaties in vergelijking met jongens (Schraml et al., 2011).

Schoolstress heeft zowel op korte als lange termijn negatieve gevolgen voor het welzijn van adolescenten. Zo kan schoolstress leiden tot mentale problemen, fysieke klachten, chronische slaapproblemen, verzuim en voortijdig schoolverlaten (Anniko et al., 2019; Bauducco et al., 2019; Eicher et al., 2014; Finning et al., 2020; Torsheim & Wold, 2001). Langdurige stress kan zelfs resulteren in een burn-out (Verkuil & Van Emmerik, 2007). Longitudinaal onderzoek heeft aangetoond dat schoolstress een voorspeller is van verminderde academische prestaties drie jaar later (Kaplan et al., 2005). Jongeren kunnen hierdoor in een vicieuze cirkel terechtkomen, omdat verminderde prestaties op hun beurt een voorspeller zijn van schoolstress (Kötter et al., 2017). Daarnaast heeft schoolstress indirect negatieve gevolgen voor de maatschappij. De mentale problemen die kunnen ontstaan door langdurige schoolstress leiden bijvoorbeeld tot hogere ziektekosten (Eppelmann et al., 2020), en schoolverlaten en -verzuim vergroten het risico op werkloosheid en criminaliteit (Bäckman, 2017; Pascoe et al., 2020). Preventie en vermindering van schoolstress zijn daarom van groot belang.

Vorig en Huidig Deelonderzoek

In het eerste deelonderzoek van *Mentaal Kapitaal* zijn tien domeinen geïdentificeerd die impact kunnen hebben op het ervaren van schoolstress en prestatiedruk (Doornwaard et al., 2021). Deze tien domeinen zijn: “(1) maatschappelijke normen en waarden omtrent prestatie en excellentie; (2) de inrichting van het onderwijssysteem; (3) het schoolklimaat; (4) de thuissituatie en het sociaal kapitaal binnen het gezin; (5) sensitief doceren en relaties met leerkrachten/mentoren; (6) relaties met en invloed van leeftijdsgenoten; (7) mentaal kapitaal; (8) academisch functioneren; (9) motivatie, verwachtingen en toekomstperspectief; en (10) de samenwerking tussen jongeren, ouders, school en zorgprofessionals” (Doornwaard et al., 2021, p. 84).

Verklaringen voor de relatie tussen deze tien domeinen en schoolstress en prestatiedruk worden door verschillende theorieën gegeven. De transactionele stress- en copingtheorie (Lazarus & Folkman, 1984), die nog steeds voor veel onderzoeken naar schoolstress de basis vormt (Haugan et al., 2021; Kaczmarek & Trambacz-Oleszak, 2021; Rana et al., 2019), kan bijvoorbeeld verklaren hoe mentale weerbaarheid de negatieve

invloed van stress kan beperken. De theorie stelt dat stressreacties in grote mate afhangen van hoe de adolescent de stressoren interpreteert en of hij vertrouwen heeft in het eigen vermogen om met deze stressoren om te gaan (Lazarus & Folkman, 1984). Onderzoek heeft aangetoond dat effectieve copingvaardigheden zorgen voor vermindering van stress (Kraag et al., 2006). Een andere invloedrijke theorie is de *conservation of resources theory* (Hobfoll, 1989, 2001b). Volgens deze theorie ontstaat stress bij een (dreigend) tekort aan hulpbronnen of wanneer hulpbronnen onvoldoende worden aangevuld. Jongeren met voldoende hulpbronnen zijn weerbaarder tegen stress (Hobfoll, 1989, 2001b). Hulpbronnen kunnen worden onderverdeeld in vier categorieën: materiële hulpbronnen (zoals een huis), sociale hulpbronnen (zoals vriendschap), persoonlijke hulpbronnen (zoals zelfvertrouwen of optimisme) en hulpbronnen die toegang geven tot andere hulpbronnen (zoals kennis of geld) (Hobfoll, 2001a). Persoonlijke hulpbronnen zoals zelfvertrouwen zijn negatief gerelateerd aan schoolstress (Schraml et al., 2011). Ook sociale hulpbronnen kunnen jongeren steun bieden. Sociale steun stelt jongeren bovendien in staat te profiteren van de hulpbronnen van anderen, zoals andermans kennis en vaardigheden (Hobfoll, 2001a). Onderzoek bevestigt dat sociale steun beschermend werkt tegen stress (Camara et al., 2017). Ook een positief schoolklimaat is een sociale hulpbron die jongeren weerbaarder maakt tegen stress (Hoferichter et al., 2021). Een positief schoolklimaat is een klimaat waarin leerlingen zich emotioneel, sociaal en fysiek veilig voelen (Cohen et al., 2009). Bovendien zorgt een positief schoolklimaat voor meer verbondenheid met school, wat leidt tot meer intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2012; Loukas et al., 2006).

Intrinsieke motivatie wordt gezien als basis voor optimaal leren (Niemiec & Ryan, 2009). Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2012) komt intrinsieke motivatie tot stand wanneer de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) zijn bevredigd. Intrinsieke motivatie vermindert het ervaren van stress (Huang et al., 2016). De laatste jaren is in het onderwijs echter steeds meer nadruk komen te liggen op cijfers en toetsing; iets wat de autonomie van leerlingen beperkt (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Onderzoek heeft aangetoond dat schoolstress na deze onderwijservormingen is toegenomen (Högberg et al., 2021). Tegenvallende resultaten kunnen bovendien leiden tot een afname van competentiegevoel (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Verminderd competentiegevoel hangt positief samen met het ervaren van stress (Raufelder et al., 2014). Daarnaast is er een relatie tussen schoolstress en verminderde prestaties enerzijds en minder goede metacognitieve vaardigheden anderzijds (Ohtani & Hisasaka, 2018; Saricam et al., 2017). Metacognitieve vaardigheden zijn leervaardigheden

zoals plannen, monitoren en evalueren (Zepeda et al., 2015). Ook leerkrachten hebben invloed op het ervaren van schoolstress door adolescenten. Een autonomie-ondersteunende leerkracht geeft het onderwijs zodanig vorm dat het aansluit bij de interesses, behoeften en mogelijkheden van zijn leerlingen (Reeve, 2006). Hij is sensitief en responsief en ondersteunt leerlingen in hun eigen leerontwikkeling (Reeve & Jang, 2006). Onderzoek heeft aangetoond dat deze manier van lesgeven gevoelens van zowel autonomie, competentie als verbondenheid bij jongeren verhoogt (Cheon et al., 2012). Leerkrachten vergroten zo de intrinsieke motivatie van leerlingen en reduceren daarmee ervaren schoolstress (Chirkov & Ryan, 2001; Núñez & León, 2015).

De *achievement goal theory* (Nicholls, 1984) laat zien dat ook het type leerdoel van invloed is op motivatie. Het type leerdoel dat jongeren nastreven wordt beïnvloed door zowel school als de maatschappij (Haugan et al., 2021). De theorie maakt onderscheid tussen *mastery*- en *performance*-doeloriëntaties. Mastery doelen zijn gericht op persoonlijke vooruitgang, leren en ontwikkelen (Jagacinski & Strickland, 2000) en zijn voorspellers van intrinsieke motivatie (Bieg et al., 2017). Performance doelen zijn daarentegen gericht op resultaat, demonstreren van competentie en het overtreffen van anderen (Jagacinski & Strickland, 2000) en hangen samen met extrinsieke motivatie (Lee et al., 2010). Jongeren met een performance-oriëntatie ervaren over het algemeen meer stress dan jongeren met een mastery-oriëntatie (Tuominen-Soini et al., 2008). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat een performance-oriëntatie sociale vergelijking stimuleert, wat kan leiden tot schoolstress (Dijkstra et al., 2008; Låftman et al., 2013).

De ecologische systeemtheorie (Bronfenbrenner, 1986) stelt dat de ontwikkeling van een jongere afhankelijk is van een continue interactie tussen de jongere en zijn omgeving. Volgens deze theorie bestaat de omgeving van een jongere uit verschillende niveaus, waaronder het individueel-, omgevings- en maatschappelijk niveau, die elkaar allemaal beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1986). Problemen zoals stress kunnen eerder gesignaleerd worden wanneer jongeren, school, ouders en zorgprofessionals met elkaar samenwerken (Doornwaard et al., 2021). Hierdoor kan stress vroegtijdig worden aangepakt en kunnen de negatieve gevolgen worden voorkomen of beperkt (Hermanns et al., 2005). In een preventief stadium kunnen ouderlijke steun en betrokkenheid dienen als sociale hulpbron die jongeren weerbaarder maakt tegen stress (Kulakow et al., 2021). In een later stadium wanneer er sprake is van een hulpvraag kan inspraak in het zoeken naar een passende aanpak de autonomie van jongeren vergroten; iets wat intrinsieke motivatie vergroot en stress kan verlagen (Akiva et al., 2014; Deci & Ryan, 2012; Huang et al., 2016). De ecologische

systeemtheorie (Bronfenbrenner, 1986) kan ook verklaren hoe de maatschappelijke normen en waarden omtrent prestatie en excellentie bijdragen aan het ervaren van stress en druk door jongeren. Ondanks dat het maatschappelijk niveau het verst van jongeren af staat, kan het jongeren via andere niveaus beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1986). Zo versterkt de maatschappelijke focus op prestatie mogelijk de hoge verwachtingen die ouders hebben van hun kind, met prestatiedruk als gevolg (Doornwaard et al., 2021; Mishra, 2018).

Werkzame elementen zijn de onderdelen van een interventie of aanpak die essentieel zijn voor de effectiviteit (Van Dale et al., 2015). De laatste jaren komt het belang van onderzoek naar werkzame elementen steeds meer naar voren (De Ruijter et al., 2022; Espada et al., 2012). Kennis over werkzame elementen draagt bij aan de ontwikkeling van effectievere interventies en zorgt ervoor dat interventies aangepast kunnen worden aan de context zonder verlies van effectiviteit (Duisis et al., 2016; Van Dale et al., 2015). Er is echter nog weinig bekend over werkzame elementen die schoolstress en prestatiedruk kunnen voorkomen of verminderen. Ook is er nog weinig zicht op wat scholen doen om schoolstress en prestatiedruk tegen te gaan, en wat deze strategieën effectief maakt. Het doel van dit onderzoek is om potentieel werkzame elementen in kaart te brengen die op basis van theorie en empirie veelbelovend zijn om schoolstress en prestatiedruk bij adolescenten te voorkomen of te verminderen. Op basis van de bevindingen zullen aanbevelingen worden geformuleerd voor scholen.

Onderzoeksvragen

1. Wat doen basis- en middelbare scholen in de provincie Utrecht om schoolstress en prestatiedruk bij leerlingen te voorkomen of te verminderen, en hoe sluit dit aan bij de tien domeinen?
2. Welke potentieel werkzame elementen kunnen worden geïdentificeerd en welke wetenschappelijke onderbouwing is beschikbaar voor deze elementen?
3. Op welke domeinen kunnen scholen hun aanpak nog versterken?

Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is een kwalitatief explorierend onderzoek uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek geeft inzicht in ervaringen, opvattingen en beweegredenen (Moriarty, 2011), en is daarom geschikt om in kaart te brengen wat er op scholen wordt gedaan. Data is verzameld middels semigestructureerde interviews met schoolprofessionals.

Participanten

Drie basisscholen en zeven middelbare scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Bij drie interviews waren meerdere professionals aanwezig. In totaal zijn 14 professionals geïnterviewd (onder andere leerlingbegeleiders, schoolleiders en zorgcoördinatoren). Algemene kenmerken van de scholen zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Overzicht Algemene Kenmerken Scholen

Interview	Basis- of middelbare school	Schoolgrootte*	Jeugdregio
1	Middelbare school	Middelgroot	Eemland
2	Middelbare school	Middelgroot	Zuidoost Utrecht
3	Middelbare school	Middelgroot	Eemland
4	Middelbare school	Groot	Lekstroom
5	Middelbare school	Klein	Zuidoost Utrecht
6	Middelbare school	Groot	Foodvalley
7	Middelbare school	Middelgroot	Utrecht-West
8	Basisschool	Klein	Zuidoost Utrecht
9	Basisschool	Middelgroot	Zuidoost Utrecht
10	Basisschool	Klein	Eemland

* Indeling op basis van leerlingenaantal. Middelbare school: klein = <1000, middelgroot = 1000-2000, groot = >2000. Basisschool: klein = <150, middelgroot = 150-250, groot = >250.

Procedure

Tussen januari en mei 2022 zijn interviews afgenomen om potentieel werkzame elementen in kaart te brengen om schoolstress en prestatiedruk te voorkomen of te verminderen. Er is gebruikgemaakt van selecte steekproeftrekking, waarbij scholen zijn benaderd die actief inzetten op het bevorderen van het welbevinden van leerlingen. In de provincie Utrecht zijn deze scholen in kaart gebracht met behulp van het netwerk van de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal, de Gezonde School en de VO-gids. Ruim 30 scholen zijn per mail benaderd met informatie over het onderzoek, een digitale flyer (Bijlage A) en uitnodiging voor deelname. Tien scholen gingen akkoord met deelname. Acht interviews hebben digitaal plaatsgevonden via Microsoft Teams. Twee interviews vonden op de betreffende school plaats. Alle respondenten gaven toestemming voor het opnemen van

het interview. De interviews waren semigestructureerd en vonden plaats aan de hand van een topiclijst (Bijlage B). Er is gekozen voor semigestructureerde interviews omdat daardoor in elk interview dezelfde thema's aan bod kwamen, maar het interview ook afgestemd kon worden op de respondent. Dit levert meer informatie en details op dan bijvoorbeeld een gestructureerd interview (Fylan, 2005). In de interviews werd gevraagd naar algemene informatie over de school, de visie omtrent welbevinden, lopende initiatieven, succesfactoren, knelpunten en behoeften. De interviews duurden één tot anderhalf uur. Ethische toestemming voor het onderzoek is verleend door de ethische toetsingscommissie van het Trimbos-instituut.

Analyseplan

De opnames van de interviews zijn samenvattend getranscribeerd. Aanvullend zijn belangrijke passages woordelijk getranscribeerd. Alle transcripten zijn vervolgens geanalyseerd met behulp van het programma NVivo. Allereerst werd voor elk van de tien domeinen een a priori code aangemaakt. Vervolgens werd middels open coderen aan alle door respondenten benoemde initiatieven een code toegekend die het hoofdthema van de aanpak weergaf. Daaropvolgend werden de codes middels axiaal coderen met elkaar vergeleken, en werden overlappende codes samengebracht onder overkoepelende codes die de potentieel werkzame elementen weergaven. In de laatste stap, selectief coderen, is gekeken naar de samenhang tussen de verschillende codes en werden de codes ondergebracht bij de tien domeinen.

Resultaten

Uit de interviews zijn 15 potentieel werkzame elementen geïdentificeerd om schoolstress en prestatiedruk te voorkomen of te verminderen. Elk van deze elementen is ondergebracht bij een van de tien domeinen. Daarnaast is gekeken onder welk type preventie de bijbehorende initiatieven vallen (Tabel 2). Universele preventie is bedoeld voor de gehele populatie (of delen daarvan), selectieve preventie voor risicogroepen en geïndiceerde preventie voor individuen met problemen (Stockings et al., 2016). Een uitgebreid overzicht van initiatieven is weergegeven in Bijlage C. De domeinen waarop door de meeste scholen wordt ingezet, komen als eerste aan bod.

Tabel 2*Overzicht Potentiële Werkzame Elementen per Domein en Type Preventie*

Domein met potentiële werkzame elementen	Universeel	Selectief	Geïndiceerd
Samenwerking			
Samenwerking met zorgprofessionals			
Samenwerking met jongeren			
Samenwerking met ouders			
Schoolklimaat			
Persoonlijke aandacht voor leerlingen			
Mentale gezondheid			
Hulp binnen school			
Hulpbronnen verwerven			
Mentale gezondheid bespreekbaar maken (Vroeg)signalering			
Inrichting onderwijssysteem			
Maatwerk			
Formatief toetsen en evalueren			
Leerkrachten			
Professionalisering			
Vergroten van welbevinden van leerkrachten			
Relaties leeftijdsgenoten			
Veilig groepsklimaat			
Motivatie en toekomstperspectief			
Eigenaarschap			
Gezinssituatie			
Gezinsondersteuning			
Academisch functioneren			
Maatschappelijke normen en waarden			

Samenwerking

Samenwerking met zorgprofessionals. Veel scholen werken samen met zorgprofessionals van externe organisaties om jongeren die vastlopen gezamenlijk de juiste hulp te bieden. Respondenten geven aan dat dit een grote meerwaarde heeft. Veelgenoemde

succesfactoren in deze samenwerking zijn vaste contactpersonen en frequente overlegvormen met zowel interne als externe zorgprofessionals. Ook een goede werkrelatie tussen alle betrokken professionals wordt door respondenten als zeer belangrijk ervaren. Korte lijstjes maken het mogelijk om snel te schakelen en hulp snel op te starten.

Samenwerking met jongeren. In de interviews werden verschillende initiatieven genoemd om de samenwerking met en zeggenschap bij jongeren te stimuleren. Zo is er een basisschool waar alle reguliere oudergesprekken plaatsvinden met het kind erbij, en op meerdere middelbare scholen worden ouderavonden door leerlingen zelf voorbereid en gepresenteerd. Ook zijn er scholen waar groepjes leerlingen activiteiten organiseren of thema's aan bod laten komen die voor hen belangrijk zijn.

“Leerlingen die een groepje vormen ... om het te hebben over genderdiversiteit, dat zijn allemaal dingen dat ze in ieder geval het idee hebben: wij kunnen onze stem laten horen. En we hopen altijd dat het een soort olievlekken zijn die zich verder uitspreiden dat ze denken ‘oh ja oké, wij hebben daar ook inspraak in, wij mogen ook vertellen als er iets is, er wordt naar ons geluisterd’. Ik denk dat dat wel dingen zijn die goed werken.” (I5)

Samenwerking met ouders. De meeste respondenten beschreven initiatieven om de ouderbetrokkenheid bij school te vergroten. Ouderbetrokkenheid is volgens respondenten erg belangrijk, ook om tijdig te kunnen schakelen wanneer er zorgen ontstaan over een leerling. De benodigde basis van vertrouwen kan opgebouwd worden door laagdrempelig contact: niet alleen als er iets aan de hand is. Scholen organiseren hiervoor bijvoorbeeld koffieochtenden of thema-avonden. Sommige scholen gaan thuis langs bij ouders met wie het contact moeilijk tot stand komt.

Schoolklimaat

Persoonlijke aandacht voor leerlingen. Scholen investeren op verschillende manieren in persoonlijke aandacht, wat meerdere respondenten zien als succesfactor. Sommige scholen hebben meer tijd ingeruimd voor mentorgesprekken of bieden coaching aan. Daarnaast benoemden meerdere respondenten dat iedere leerkracht kan investeren in persoonlijke aandacht, “en dat hoeft maar vijf minuten, of misschien even na de les” (I7). Om jongeren met extra zorgen of bijvoorbeeld dubbele diagnoses te ondersteunen werkt één school met zorgdocenten. Zij helpen deze jongeren van brugklas tot eindexamen met het regelen van

praktische zaken binnen school, maar ook op het gebied van (sociaal) welbevinden. Ook investeren scholen in het contact met leerlingen die niet op school komen. Zo gaan scholen bijvoorbeeld langs bij thuiszitters. Daarnaast was er op één school een Leren-op-Afstand-coördinator aangesteld. Dit is iemand die het contact onderhoudt met en alle praktische zaken regelt voor leerlingen die extern het onderwijs volgen:

“We hebben gemiddeld 10 tot 20 leerlingen wel per jaar die op een of andere manier ergens extern zijn tijdelijk of langduriger, en dan hebben ze gewoon een vast aanspreekpunt, ook voor ouders, voor die organisaties is dat heel fijn, want je bent niet zo afhankelijk van een mentor.” (I6)

Mentale Gezondheid

Hulp binnen school. Welbevinden wordt gezien als voorwaarde om goed te kunnen leren. Voor jongeren die meer hulp nodig hebben dan de mentor kan bieden, zijn op bijna alle scholen zorgprofessionals aanwezig. Vaak zijn dit externe zorgprofessionals die door school worden ingehuurd, maar er zijn ook scholen waar leerkrachten worden opgeleid om een zorgfunctie te vervullen. Ook zijn op een aantal scholen speciale prikkelarme ruimtes ingericht waar leerlingen (meestal op indicatie) terecht kunnen voor een time-out. Voor leerlingen met complexe problematiek is op sommige scholen een uitgebreide, multidisciplinaire zorgvoorziening opgezet. Een aantal scholen organiseert hun zorgaanbod middels een zorgstructuur. Respondenten geven aan dat problemen hierdoor minder lang blijven liggen en dat het helderder is wat er van iedereen verwacht wordt:

“Omdat de structuur een stuk helderder is en dat we daardoor ook scherper hebben wat er verwacht wordt van iedereen op welk niveau. Voordat we dit hadden, hadden mijn collega’s, orthopedagoog en ik, weet je ja, iedereen kwam met allerlei vragen, bij het koffiezetapparaat, tussendoor. De ene mentor die had zoiets ‘ja ik weet het niet hoor, dat moeten jullie maar oplossen.’ Iemand anders hield het veelste lang bij zich. En door middel van deze structuur ... is [het] wel duidelijker, nou wat er bijvoorbeeld in de eerste lijn gedaan kan worden, hoe je een hulpvraag formuleert.” (I2)

Hulpbronnen verwerven. Bijna alle scholen bieden faalangstreductietraining en sociale vaardigheidstraining aan. Eén respondent gaf aan dat scholen verplicht zijn dit op te nemen in de basisondersteuning. Daarnaast bieden sommige scholen trainingen aan in bijvoorbeeld mindfulness, examenvrees, aandacht en concentratie, motivatie en ‘leren leren’.

Mentale gezondheid bespreekbaar maken. Veel scholen besteden in mentorlessen aandacht aan thema’s rondom mentale gezondheid. Sommige scholen werken hiervoor met bestaande lesprogramma’s zoals Kopkracht. Andere scholen hebben een vast moment op de dag waarop er in de klas over verschillende onderwerpen gepraat wordt, of bieden praatgroepen aan voor jongeren die bijvoorbeeld worstelen met rouw.

(Vroeg)signalering. Verschillende initiatieven werden genoemd om het welbevinden van leerlingen te monitoren. Voorbeelden zijn het afnemen van leerlingenenquête’s of de Gezondheidsmonitor Jeugd van de GGD, goed onderhouden van individuele contacten, het afnemen van vragenlijsten bij vermoedens van problematiek en het monitoren van verzuim.

“Ja, weet je, het belangrijkste is dat die kinderen in beeld zijn. Als we ze in beeld hebben dan kunnen we heel veel doen. Maar dat stapje daarvoor, ja want kinderen zijn ook heel knap in een masker opzetten, hè. Dus dat stapje, nou ja, dat proberen we met de GGD-check en met de schoolverpleegkundige om dat wel een beetje te ondervangen.” (I6)

Inrichting Onderwijssysteem

Maatwerk. Op veel scholen zijn mogelijkheden om leerlingen maatwerk te bieden. Zo zijn er scholen waar leerlingen een aangepast rooster kunnen krijgen, vakken kunnen volgen op verschillende niveaus of kunnen vertragen of versnellen. Eén school werkt met maatwerkcoaches om leerlingen hierbij te begeleiden:

“Dus we kijken gewoon waar ben je goed in en wat kan je dus overslaan. ‘Nou 3 uur Engels is voor jou gewoon veel te veel want jij kan dat makkelijk in 1 uur, wat ga je die andere twee uur dan doen’. En dan mogen ze ook een eigen handeltje gaan starten, of vrijwilligerswerk gaan doen. Dus we hebben maatwerkcoaches die dat dan gaan bedenken met kinderen.” (I6)

Daarnaast leveren veel scholen maatwerk aan zorgleerlingen. Eén school werkt bijvoorbeeld met een zogeheten rotondeklas, waar leerlingen gedurende de dag of week momenten doorbrengen. Deze leerlingen gaan meestal geen hele dagen naar school en hebben een gepersonaliseerd rooster.

Formatief toetsen en evalueren. Meerdere respondenten geven aan dat er op hun school een verschuiving plaatsvindt richting formatief toetsen. Het doel hiervan is om meer de ontwikkeling te monitoren, en minder te focussen op wat nog niet goed gaat. Scholen doen dit bijvoorbeeld door het geven van feedback of door voortgangsgesprekken waarbij de brede ontwikkeling van de leerling in kaart wordt gebracht. Eén van de basisscholen benoemt op ieder rapport de talenten van leerlingen. Het doel hiervan is dat iedere leerling zich ervan bewust is dat hij talenten heeft, “ook al kan je niet zo goed rekenen of voetballen” (18), en dat leerlingen met zelfvertrouwen naar het voortgezet onderwijs gaan.

“Hopelijk groeien we in een paar jaar tijd naar een school waarbij formatief evalueren veel belangrijker wordt en we afscheid durven te nemen van de houvast van docenten om in een cijfer uit te drukken wat de groei op bepaalde kennispunten is geweest.” (13)

Leerkrachten

Professionalisering. Op bijna alle scholen wordt geïnvesteerd in professionalisering van het docententeam. Meerdere respondenten geven aan dat leerkrachten er niet alleen zijn om hun eigen vak te geven, maar dat het ook belangrijk is dat zij zich verdiepen in pedagogische vaardigheden. Bovendien komt volgens respondenten de ontwikkeling van leerkrachten de ontwikkeling van leerlingen ten goede. Eén van de respondenten ziet professionalisering van leerkrachten als basis voor structurele veranderingen om het welbevinden van leerlingen te verbeteren:

“En dan denk ik dat je ook vooral moet kijken naar, kijk we hebben allerlei middelen, maar ik wil ook een structurele oplossing vinden. ... Dus ik wil dat geld ook in structurele veranderingen, dus ook in opleiding van mijn mensen, hè, want ik denk dat het van de docenten moet komen om dat daar in te zetten.” (17)

Op sommige scholen wordt er in teamvergaderingen aandacht besteed aan bepaalde thema's, zoals signaleren of faalangst, en wat daarin de rol is van de leerkracht. Op andere scholen worden nieuwe medewerkers of mentoren getraind, of is er voor het hele team een training in bijvoorbeeld gespreksvoering. Daarnaast mogen leerkrachten vaak zelf aangeven welke trainingen ze willen volgen.

“Alle collega's doen mee aan de cursus Pedagogisch tact of Didactisch coachen. ... En daarnaast kunnen wij allemaal zelf bedenken wat we aan coaching, cursussen willen doen. ... En dan is het vaak ook de bedoeling dat je dan wat je daar geleerd hebt ook wel in een afdelingsoverleg even deelt met de anderen Dus dat je elkaar ook een beetje meeneemt in je scholing.” (I6)

Vergroten van welbevinden van leerkrachten. Eén respondent zei: “Je kunt alleen maar dat teruggeven aan een kind wat je zelf ervaart” (I4). Respondenten geven dan ook aan dat het belangrijk is om scherp te zijn op de werkdruk en draagkracht van leerkrachten. Scholen zetten bijvoorbeeld meerdere mentoren op één klas en ondersteunen mentoren bij leerlingen met complexere problematiek. Op een van de scholen is een ondersteuningsteam voor nieuwe collega's aanwezig. Daarnaast vinden op sommige scholen intervisies plaats, waarin aandacht is voor het welbevinden van leerkrachten.

“We werken ook met duo-mentoraat. En dan koppelen we vaak eigenlijk een minder ervaren mentor met een ervaren mentor. ... Ja, werkt wel fijn omdat je natuurlijk ook te maken hebt met de draagkracht, draaglast van de mentoren. ... Dus dan verdelen ze of de klas of ze pakken alle casussen samen op die bijvoorbeeld, nou ja, waar zorgen zijn of die lastig zijn.” (I5)

Relaties Leertijdgenoten

Veilig groepsklimaat. Scholen stimuleren op verschillende manieren de groepsvorming en verbondenheid tussen leerlingen. Bijvoorbeeld door het organiseren van gezamenlijke activiteiten aan het begin van het schooljaar of door clubjes in school ‘door leerlingen voor leerlingen’, waar leerlingen samenkomen om bijvoorbeeld te koken of muziek te maken. Een andere school werkt met een buddysysteem waarbij iedere

brugklasleerling is gekoppeld aan een andere brugklasleerling. Eén basisschool werkt schoolbreed met de Kanjertraining. Andere scholen werken met groepsdoelen om gezamenlijke verantwoordelijkheid te creëren voor een veilig klassenklimaat.

Motivatie en Toekomstperspectief

Eigenaarschap. Op meerdere scholen wordt aandacht besteed aan eigenaarschap bij leerlingen. Op sommige scholen formuleren leerlingen zelf hun leerdoelen. Deze doelen kunnen gericht zijn op zowel het leren als op persoonlijke ontwikkeling.

“Wij zitten heel erg op de doelen en als kinderen merken dat ze een bepaald doel nog niet beheersen dan mogen ze zelf aan die doelen gaan werken zeg maar. ... En we hebben wel een stukje toetsing d'r in zitten, zoals bijvoorbeeld woordenschat om kinderen te leren leren. Leren uit hun hoofd leren. Maar daar leggen we niet de waarde in van 'dit telt nou heel erg mee voor je rapport en dit en dat', maar meer van hoe moet je dat leren en waar heb je het voor nodig.” (I9)

Andere scholen werken met weektaken, waarbij de leerling zelf zijn week indeelt. Weer andere scholen werken met keuzelessen of keuzewerktijd. Eén basisschool werkt met de pedagogische leerlijn 'The Leader in Me', waarbij eigenaarschap en persoonlijk leiderschap bij leerlingen centraal staat.

Gezinssituatie

Gezinsondersteuning. Respondenten geven aan dat de thuissituatie voor sommige kinderen bepalend is voor hoe zij op school komen en hoe ze zich voelen, en dat een stabiele thuissituatie zeer belangrijk is. Sommige scholen bieden ondersteuning aan ouders door bijvoorbeeld een jeugdhulpwerker thuis langs te laten gaan of door ondersteuningsgesprekken te voeren met ouders. Bij een aantal van de eerdergenoemde zorgvoorzieningen worden standaard zowel het kind als de ouders begeleid.

“Daar hebben ze gesprekken mee, en zij vragen ook daadwerkelijk 'ouders hebben jullie ook ondersteuning nodig?'. ... En soms zitten ouders ook met vragen, ja ... hoe zit dat. Dus dat ze weten, daar is een luisterend oor, wij kunnen daar ook vragen als we advies nodig hebben.” (I4)

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om zicht te krijgen op wat scholen doen om schoolstress en prestatiedruk bij adolescenten te voorkomen of te verminderen en wat daarin potentieel werkzame elementen zijn. Uit alle initiatieven op scholen zijn 15 potentieel werkzame elementen geïdentificeerd, die gerelateerd zijn aan samenwerking, relaties met leerkrachten en leeftijdsgenoten, formatief toetsen, eigenaarschap bij leerlingen, maatwerk, versterken van leerkrachten, mentale gezondheid en gezinsondersteuning. Bijna alle scholen investeren in de samenwerking met zorgprofessionals, ouders en jongeren. Het belang van deze samenwerking wordt ondersteund door de ecologische systeemtheorie (Bronfenbrenner, 1986). Een schoolaanpak rondom welbevinden is effectiever wanneer scholen samenwerken met alle betrokkenen binnen en buiten de school (Lammers, 2016). Het betrekken van jongeren zelf kan volgens de zelfdeterminatietheorie bovendien leiden tot een toename van intrinsieke motivatie, wat negatief samenhangt met stress (Deci & Ryan, 2012; Huang et al., 2016).

Daarnaast werden in bijna alle interviews initiatieven benoemd die gericht waren op het geven van persoonlijke aandacht aan leerlingen. Persoonlijke aandacht draagt bij aan goede leerkracht-leerlingrelaties, wat een positief effect heeft op het welbevinden van leerlingen (Murray & Pianta, 2007). Hoger welbevinden hangt negatief samen met het ervaren van stress (Dopmeijer et al., 2021). Ook noemden alle basisschoolprofessionals initiatieven ter bevordering van een veilig groepsklimaat, maar op middelbare scholen kwam dit minder vaak uit de interviews naar voren. Nederlandse jeugdinterventies ter bevordering van een veilig groepsklimaat richten zich ook vaker op basisscholen dan op middelbare scholen (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Aangezien een veilig groepsklimaat samenhangt met hoger welbevinden (Oberle, 2018; Wang et al., 2020), is het voor alle scholen belangrijk om hierin te investeren (Doornwaard et al., 2021). Het belang van goede relaties met leerkrachten en leeftijdsgenoten voor het tegengaan van stress wordt ondersteund door de conservation of resources theory (Hobfoll, 1989, 2001b).

Andere elementen die uit de interviews naar voren kwamen zijn formatief toetsen en eigenaarschap (stimuleren van autonomie en competentie). Hoewel meerdere scholen een verschuiving willen naar formatief toetsen, gaven respondenten ook aan dat formatief toetsen “nog in de kinderschoenen [staat]” (I3). Eén respondent gaf hiervoor als verklaring dat het moeilijk is om het hele docententeam mee te krijgen in deze nieuwe manier van denken. Het belang van formatief toetsen voor het tegengaan van schoolstress wordt ondersteund door de achievement goal theory (Nicholls, 1984). Formatief toetsen stimuleert een mastery-oriëntatie

en vergroot daarmee intrinsieke motivatie bij jongeren (Cauley & McMillan, 2010; Bieg et al., 2017). Ook eigenaarschap kan intrinsieke motivatie vergroten, wat samenhangt met hoger welbevinden en minder stress (Gill et al., 2021; Huang et al., 2016; Urda & Schoenfelder, 2006). Bovendien kunnen zowel formatief toetsen als eigenaarschap het zelfvertrouwen van jongeren vergroten; een persoonlijke hulpbron die jongeren weerbaarder maakt tegen stress (Conley & French, 2014; Hobfoll, 1989, 2001b; Wang & Holcombe, 2010). Daarnaast werden in veel interviews initiatieven benoemd die te maken hadden met het leveren van maatwerk. Onderzoek naar onderwijs op maat is gecompliceerd, omdat er, zoals ook uit de interviews blijkt, verschillende manieren zijn om maatwerk te bieden (Blok & Breetvelt, 2004). Resultaten zijn bovendien niet eenduidig: sommige onderzoeken hebben aangetoond dat maatwerk positieve effecten heeft op bijvoorbeeld motivatie of welbevinden (Blok & Breetvelt, 2004; Reber et al., 2018), maar er wordt ook gesuggereerd dat maatwerk leidt tot een toename van kansenongelijkheid (Van der Maas & Raijmakers, 2019). Het is belangrijk om dit verder te onderzoeken.

Ook zetten scholen veel in op professionalisering en het vergroten van het welbevinden van leerkrachten. Professionalisering van leerkrachten zorgt ervoor dat interventies gericht op het welbevinden van leerlingen effectiever zijn (Kleinjan et al., 2021). Betere pedagogische vaardigheden hangen bovendien samen met hoger welbevinden van de leerkracht, wat de basis vormt voor het verbeteren van het welbevinden van leerlingen (Lauermann & König, 2016; Lester et al., 2020). Om de mentale gezondheid van leerlingen te bevorderen, kunnen leerlingen op veel scholen psychosociale hulp krijgen. Het bieden van deze hulp binnen school heeft positieve effecten op het welbevinden (Vyrastekova, 2021). Ook besteden veel scholen aandacht aan (vroeg)signalering en het bespreekbaar maken van mentale gezondheid. Aandacht voor mentale gezondheid op school vermindert het stigma rondom mentale problemen (Sontag-Padilla et al., 2018) en helpt bij het verminderen van schoolstress (Kraag et al., 2006). Daarnaast maakt (vroeg)signalering het mogelijk om interventies eerder in te zetten, waardoor escalatie van problemen voorkomen kan worden (McGorry & Mei, 2018). Tot slot bieden scholen trainingen aan om jongeren bijvoorbeeld sociale- of copingvaardigheden aan te leren of om zelfvertrouwen bij jongeren te vergroten. Het verwerven van persoonlijke en sociale hulpbronnen en copingvaardigheden wordt door de conservation of resources theory en de transactionele stress- en copingtheorie ondersteund als werkzaam element voor het tegengaan van stress (Hobfoll, 1989, 2001b; Lazarus & Folkman, 1984). Een ander potentieel werkzaam element dat uit de interviews naar voren kwam is gezinsondersteuning, wat scholen vormgeven door bijvoorbeeld huisbezoeken of

ondersteuningsgesprekken. Verbeterd welbevinden van ouders leidt tot een stevigere pedagogische basis voor het kind (Speetjens et al., 2021). Ook verschillende ontwikkelingstheorieën ondersteunen het belang van een systeembenadering (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 2009). Opvallend is dat ondersteuning voor zowel leerlingen als het gezin voornamelijk wordt ingezet wanneer problemen aan het licht komen. Respondenten gaven echter aan dat problemen bij zowel jongeren als in het gezin niet altijd zichtbaar zijn. Dit impliceert het belang van een universele, preventieve aanpak.

Tot slot zijn er in de interviews weinig initiatieven benoemd die direct samenhangen met het domein academisch functioneren (behalve bijvoorbeeld bijles). Wel kunnen elementen die zijn ondergebracht bij één domein doorwerken op andere domeinen. Zo is het waarschijnlijk dat bijvoorbeeld verhoogde motivatie en mentaal welbevinden een positieve invloed hebben op het academisch functioneren. Toch is een preventieve benadering ook op het gebied van academisch functioneren wellicht zinvol. Aan het domein maatschappelijke normen en waarden konden geen initiatieven worden gekoppeld. Het is belangrijk om voor problemen met een (deels) maatschappelijke oorzaak ook te zoeken naar maatschappelijke oplossingen (Van der Hoek, 2021). Initiatieven zoals formatief toetsen kunnen echter wel indirect bijdragen aan normverandering op school.

Aanbevelingen

Het huidige onderzoek biedt een aantal implicaties voor de praktijk. Ten eerste is het veelbelovend om op de domeinen mentale gezondheid en gezinssituatie meer te investeren in universele preventie. Scholen besteden veel tijd aan (individuele) leerlingen met problemen. Respondenten geven zelfs aan zoveel tijd kwijt te zijn aan zorgleerlingen dat er te weinig aandacht is voor leerlingen met wie het relatief goed gaat.

“Maar de grootste groep zijn gewoon de ‘normale’ huis-tuin-en-keuken leerlingen en die worden helemaal vergeten, want het moet nu op hoogbegaafdheid en allerlei kinderen die uitvallen. ... Dat vind ik wel een knelpunt. ... En die [‘normale’ leerlingen] vind ik wel eens dat die nu in het nauw komen, omdat je zoveel aandacht moet besteden aan dit en aan dat.” (17)

Respondenten benoemen bovendien dat jongeren hun problemen goed kunnen maskeren, en dat ook problemen in de thuissituatie niet altijd bekend zijn. Dat bevestigt dat er ook ingezet moet worden op leerlingen of gezinnen bij wie geen problemen zichtbaar zijn.

Dit wordt ondersteund door de literatuur, waarin een universele, preventieve benadering zowel op school als in het gezin wordt genoemd als effectieve methode om problemen te voorkomen (Conroy & Brown, 2004; De Haan et al., 2021; Neil & Christensen, 2009). Ten tweede is het belangrijk om te investeren in professionalisering en het welbevinden van leerkrachten. Zoals respondenten aangaven vormen leerkrachten de basis van het onderwijs en de ondersteuning die leerlingen krijgen (Van den Essenburg et al., 2021). Tot slot is het waardevol om te investeren in structurele veranderingen in de schoolaanpak rondom welbevinden. Respondenten geven zelf ook aan dat dat nodig is, maar zijn nu de meeste tijd kwijt aan het oplossen van acute problemen. Een langdurige, schoolbrede aanpak waarbij initiatieven zorgvuldig geïmplementeerd worden biedt de grootste kans op succes (Lammers, 2016; O’Toole & Darlington, 2021; Weare, 2015).

“Wat ik zelf lastig vind is dat er zoveel gebeurt op dit moment in de school, dat je soms ook echt een groot gedeelte van je dag of van je week brandjes aan het blussen bent. En dat alle mooie dingen die je, waar je mee bezig bent, initiatieven, ja dat er soms ook gewoon dingen oppoppen. ... en dan schuif je je hele agenda leeg voor de dag en dan moet je daarmee aan de slag.” (15)

“Kijk, een school is een log schip. En doen jullie nu dingen anders? Er zijn wel een aantal dingen aangepast ja. Maar ik heb zoiets van, dat valt voor mijn gevoel nog steeds in het stukje brandje blussen. Je moet eigenlijk naar een structurele oplossing.” (14)

Limitaties en Sterke Punten

In het huidige onderzoek is sprake van enkele limitaties. Ten eerste is gebruikgemaakt van een kleine en selecte steekproef, wat zorgt voor een lagere externe validiteit (Murad et al., 2018). Om initiatieven op scholen in kaart te brengen was het echter passend om scholen te benaderen die actief inzetten op het bevorderen van het welbevinden van leerlingen. Bovendien was de variëteit in deelnemende scholen groot. Ten tweede konden respondenten weinig zeggen over de effecten van de verschillende initiatieven op school. Het doel van dit onderzoek was om potentieel werkzame elementen in kaart te brengen. Vervolgonderzoek kan zich richten op het toetsen van de potentieel werkzame elementen. Ten derde hebben

bijna alle interviews online plaatsgevonden. Hierdoor is het moeilijker om bijvoorbeeld lichaamstaal van respondenten te lezen. Daarentegen zijn respondenten door de optie van een online-interview mogelijk eerder bereid om aan onderzoek deel te nemen (Janghorban et al., 2014). Acht van de tien respondenten in dit onderzoek kozen zelf voor een online-interview, veelal wegens tijdsbesparing. Een ander sterk punt is dat er gebruik is gemaakt van semigestructureerde interviews. Hierdoor kwamen in alle interviews dezelfde thema's aanbod, maar was er ook ruimte om het interview af te stemmen op de respondent. Dit heeft de validiteit van het onderzoek verhoogd (Ahlin, 2019).

Conclusie

Samenvattend hebben scholen op de meeste domeinen al initiatieven lopen om het welbevinden van leerlingen te verbeteren. Er gaat echter relatief veel tijd naar geïndiceerde preventie, waardoor andere initiatieven niet altijd goed tot hun recht komen en er soms te weinig aandacht is voor leerlingen met wie het goed gaat of lijkt te gaan. Een schoolbrede aanpak met een focus op universele preventie kan de mentale weerbaarheid van alle leerlingen versterken en problemen voorkomen. Als er toch problemen ontstaan draagt een sterk docententeam en een nauwe samenwerking tussen school, ouders, jongeren en zorgprofessionals bij aan snelle signalering en interventie.

Dit onderzoek geeft een uitgebreid beeld van initiatieven op scholen en potentieel werkzame elementen om schoolstress en prestatiedruk bij adolescenten te voorkomen of te verminderen. Daarmee levert dit onderzoek een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van effectieve interventies. Vervolgonderzoek is nodig om potentieel werkzame elementen te toetsen op effectiviteit.

Referenties

- Ahlin, E. M. (2019). *Semi-structured interviews with expert practitioners: Their validity and significant contribution to translational research*. Sage Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526466037>
- Akiva, T., Cortina, K. S., & Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- Anniko, M. K., Boersma, K., & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early- to mid-adolescence. *Anxiety, Stress and Coping*, 32(2), 155-167.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(5), 715-749.
<https://doi.org/10.1177/0022427817697441>
- Bauducco, S., Bayram-Özdemir, S., Özdemir, M., & Boersma, K. (2019). Adolescents' sleep trajectories over time: School stress as a potential risk factor for the development of chronic sleep problems. *Sleep Medicine*, 64(1), 27.
<https://doi.org/10.1016/j.sleep.2019.11.076>
- Bieg, S., Reindl, M., & Dresel, M. (2017). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 37(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202403>
- Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27. <https://cutt.ly/1HN0qR4>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>

- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236. <https://doi.org/10.1177/019874290402900303>
- Cosma, A., Stevens, G. W., Vollebergh, W. A., & De Looze, M. (2021). Time trends in schoolwork pressure among Dutch adolescents, 2001–2017: Gender and educational differences. *Scandinavian Journal of Public Health*. Advance online publication. <https://doi.org/14034948211018388>.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- De Haan, A., Keij, M., & Lammers, J. (2021). *Handreiking: Bevordering mentale gezondheid jeugd*. Trimbos-instituut & Pharos. <https://cutt.ly/MHN09OT>
- De Looze, M. E., Cosma, A. P., Vollebergh, W. A., Duinhof, E. L., De Roos, S. A., Van Dorsselaer, S., Van Bon-Martens, M. J. H., Vonk, R., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Trends over time in adolescent emotional wellbeing in the Netherlands, 2005-2017: Links with perceived schoolwork pressure, parent-adolescent communication and

- bullying victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 2124-2135.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01280-4>
- De Ruijter, D., Mergelsberg, E., Crone, M., Smit, E., & Hoving, C. (2022). Identifying active ingredients, working mechanisms, and fidelity characteristics reported in smoking cessation interventions in Dutch primary care: A systematic review. *Nicotine and Tobacco Research*, 24(5), 654-662. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntab236>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P., & Van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Doornwaard, S., Peeters, M., Leijerzapf, M., De Haas, J., Efat, A., & Kleinjan, M. (2021). *Mentaal Kapitaal: Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?* Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal. <https://cutt.ly/9OrTVoO>
- Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs: Deelrapport 1*. RIVM, Trimbos-instituut & GGD GHOR Nederland. <https://doi.org/10.21945/RIVM-2021-0194>
- Duivis, H., van der Poel, A., & Boon, B. (2016). Geïndiceerde depressiepreventie voor volwassenen: Inventarisatie van werkzame elementen. *Tijdschrift Voor Gezondheidswetenschappen*, 94(5), 170-173. <https://doi.org/10.1007/s12508-016-0066-6>
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Eppelmann, L., Parzer, P., Salize, H. J., Voss, E., Resch, F., & Kaess, M. (2020). Stress, mental and physical health and the costs of health care in German high school students. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(9), 1277-1287.
<https://doi.org/10.1007/s00787-019-01441-2>
- Espada, J. P., Griffin, K. W., Pereira, J. R., Orgilés, M., & García-Fernández, J. M. (2012). Component analysis of a school-based substance use prevention program in Spain:

- Contributions of problem solving and social skills training content. *Prevention Science*, 13(1), 86-95. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0249-y>
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B., & Ford, T. (2020). Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1647684>
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 65-78). Oxford University Press. <https://cutt.ly/LAIat9w>
- Gill, A., Trask-Kerr, K., & Vella-Brodrick, D. (2021). Systematic review of adolescent conceptions of success: Implications for wellbeing and positive education. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1553-1582. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09605-w>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1125-1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>
- Hermanns, J., Öry, F. G., & Schrijvers, A. J. P. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: Eerder, sneller en beter*. Julius Centrum. <https://cutt.ly/6OrTIX1>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (2001a). Social support and stress. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 14461-14465). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03823-7>
- Hobfoll, S. E. (2001b). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, Article 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school

- reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84-106,
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports*, 119(2), 527-538.
<https://doi.org/10.1177/0033294116661512>
- Jagacinski, C. M., & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 12(2), 189-208. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(01\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(01)00037-1)
- Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), Article 24152.
<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Kaczmarek, M., & Trambacz-Oleszak, S. (2021). School-related stressors and the intensity of perceived stress experienced by adolescents in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22).
<https://doi.org/10.3390/ijerph182211791>
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1007/s11218-004-3129-5>
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G. W. J. M., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. UNICEF Netherlands. <https://cutt.ly/zOrTxqS>
- Kleinjan, M., Visser-van Balen, H., Deen, C., Weghorst, M., & De Haan, A. (2021). *Interventies gericht op het welbevinden van leerlingen*. Trimbos-instituut.
<https://cutt.ly/LHN9FNw>
- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(2), 51-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., & Voltmer, E. (2017). Perceived medical school stress of undergraduate medical students predicts academic performance: An observational

- study. *BMC Medical Education*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1091-0>
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>
- Kulakow, S., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2021). School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 87, 38-51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.008>
- Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932-949. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126>
- Lammers, J. (2016). *Bevorderen van het psychisch welbevinden op school: Wat werkt?* Trimbos-instituut & Pharos. <https://cutt.ly/ZHN90F9>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortega, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A., & Cross, D. (2020). A whole-school approach to promoting staff wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 1-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002–2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 59-69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>

- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(3), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- McGorry, P. D., & Mei, C. (2018). Early intervention in youth mental health: Progress and future directions. *Evidence-Based Mental Health*, *21*(4), 182-184. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300060>
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, *29*(1), 14-34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Mishra, M. (2018). A comparative study on academic stress level of male and female B. Ed. Students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, *9*(1), 131-135. <https://cutt.ly/XHN3gTV>
- Moriarty, J. (2011). *Qualitative methods overview: Methods review I*. National Institute for Health Research School for Social Care. https://eprints.lse.ac.uk/41199/1/SSCR_Methods_Review_1-1.pdf
- Murad, M. H., Katabi, A., Benkhadra, R., & Montori, V. M. (2018). External validity, generalisability, applicability and directness: A brief primer. *BMJ Evidence-Based Medicine*, *23*(1), 17-19. <https://doi.org/10.1136/ebmed-2017-110800>
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, *46*(2), 105-112. <https://doi.org/10.1080/00405840701232943>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Databank Effectieve jeugdinterventies*. <https://nji.nl/interventies>
- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, *29*(3), 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom. *European Psychologist*, *20*(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>

- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health, 88*(2), 101-111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning, 13*(2), 179-212. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8>
- O'Toole, C., & Darlington, E. (2021). *Mental health promotion in Schools: State of the art*. Schools for Health in Europe. <https://cutt.ly/4HN5hkP>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal, 35*(3), 391-411. <https://doi.org/10.1080/01411920802044404>
- Rana, A., Gulati, R., & Wadhwa, V. (2019). Stress among students: An emerging issue. *Integrated Journal of Social Sciences, 6*(2), 44-48. <https://cutt.ly/uOrcVwg>
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International, 35*(4), 405-420. <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>
- Reber, R., Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2018). Personalized education to increase interest. *Current Directions in Psychological Science, 27*(6), 449-454. <https://doi.org/10.1177/0963721418793140>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>

- Saricam, H., Çelik, İ., & Sakiz, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school burnout among adolescents. *Journal of Education and Future, 11*, 159-175. <https://cutt.ly/WOrmZ9q>
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence, 34*(5), 987-996. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.010>
- Slujsmans, D. M. A., & Kneyber, R. (Red.) (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese. <https://cutt.ly/IOrvRxx>
- Sontag-Padilla, L., Dunbar, M. S., Ye, F., Kase, C., Fein, R., Abelson, S., Seelam, R., & Stein, B. D. (2018). Strengthening college students' mental health knowledge, awareness, and helping behaviors: The impact of Active Minds, a peer mental health organization. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 57*(7), 500-507. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.03.019>
- Speetjens, P., Nilsen, Y., & Vink, C. (2021). *Welbevinden van ouders: Evenwichtige ouders, blije kinderen?* Nederlands Jeugdinstituut. <https://cutt.ly/JHN31c6>
- Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A., & Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: A review of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine, 46*(1), 11-26. <https://doi.org/10.1017/S0033291715001725>
- Subramani, C., & Kadhiravan, S. (2017). Academic stress and mental health among high school students. *Indian Journal of Applied Research, 7*(5), 404-406. <https://cutt.ly/9OrmPKg>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 293-303. <https://doi.org/10.1177/0743558401163003>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*(3), 251-266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

- Van Dale, D., Lanting, L., & Van Delden, J. (2015). Werkzame elementen, is dat de toekomst? *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 93(6), 199-201.
<https://doi.org/10.1007/s12508-015-0079-6>
- Van den Essenburg, M., Visser-van Balen, H., & Deen, D. (2021). *Praktijkaart: Duurzaam investeren in welbevinden*. Trimbos-instituut. <https://cutt.ly/zHN8SPN>
- Van der Hoek, B. (2021). *Een mentaal gezonde samenleving en de rol van de ggz: Een verbindend perspectief vanuit gemeenschappelijke waarden en gebruik makend van nieuwe initiatieven in het sociaal domein en in de ggz*. Trimbos-instituut.
<https://cutt.ly/4HN8KKX>
- Van der Maas, H., & Raijmakers, M. (2019). Optimaal onderwijs voor iedereen. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (Reds.), *Gelijke kansen in de stad* (blz. 97-109). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789463728829>
- Van der Ploeg, J. (2013). *Stress bij kinderen*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Vreden, W. & Thijssen, R. (2019). *Impact van leenstelsel op welbevinden studenten: Kwantitatief onderzoek naar de relatie tussen het leenstelsel en het welbevinden van studenten in Nederland*. Interstedelijk Studenten Overleg. <https://cutt.ly/gOrRjhE>
- Verkuil, B., & Van Emmerik, A. (2007). Omgaan met stress en burnout. *Psychopraxis*, 9(6), 243-247. <https://doi.org/10.1007/BF03072389>
- Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *PloS one*, 16(4), Article e0250070.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, Article 100912.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools?* National Children's Bureau.
<https://cutt.ly/XHN7Y5z>
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in

vivo study. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 954-970.

<https://doi.org/10.1037/edu0000022>

Bijlage A

Flyer Onderzoek Mentaal Kapitaal



Zie achterzijde voor
meer informatie
over het onderzoek

HOE WERKT UW SCHOOL AAN HET MENTAAL WELBEVINDEN VAN LEERLINGEN?

Voor het onderzoek Mentaal Kapitaal zijn wij op zoek naar **basis- en middelbare scholen in de provincie Utrecht** die hun ervaringen in de aanpak van stress, prestatiedruk, schoolverzuim en schooluitval met ons willen delen.

WAT HOUDT DEELNAME IN?

In een (online) **interview van max. 1.5 uur** gaan we met u in gesprek over wat uw school doet om het mentaal welbevinden van leerlingen te versterken en om stress, druk en uitval tegen te gaan. Waarom is voor deze aanpak gekozen? Wat zijn signalen dat het werkt? Wat zijn de succesfactoren en eventuele knelpunten? En waar is nog behoefte aan?

Wij gaan natuurlijk zorgvuldig om met uw informatie. Alle antwoorden worden anoniem verwerkt.

WAT LEVERT HET MIJN SCHOOL OP?

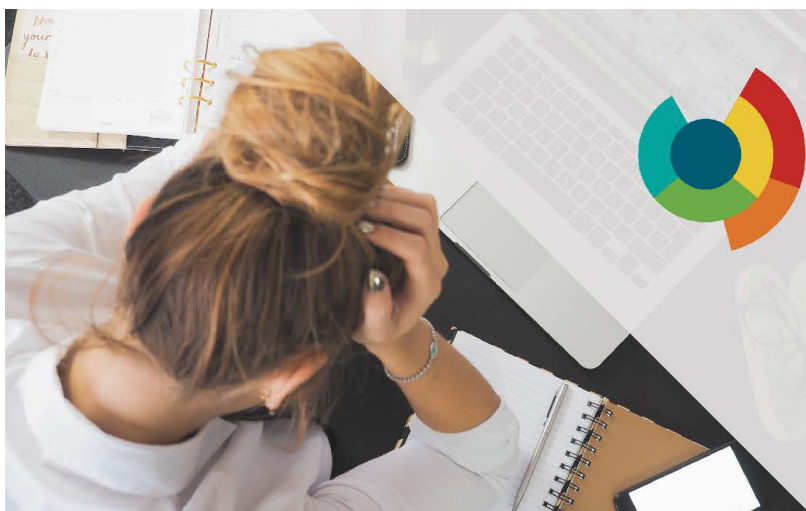
Met dit onderzoek vergroten we kennis over veelbelovende initiatieven, zodat scholen en gemeenten van elkaar kunnen leren. **We doen ook graag iets terug** voor de scholen die deelnemen aan het onderzoek. Spelen er bij u op school vragen rondom dit thema? Wij denken graag mee wat wij daarin zouden kunnen betekenen.

AANMELDEN

Heeft u vragen over het onderzoek of wilt u meedoen? Neem dan contact met ons op via kenniswerkplaatsjgc@uu.nl



In samenwerking met o.a. Universiteit Utrecht, Trimbos-instituut, Hogeschool Utrecht, GGDrU, Youké, Nationale Jeugdraad



Regionale
Kenniswerkplaats
**Jeugd en Gezin
Centraal**

ONDERZOEK MENTAAL KAPITAAL

Het onderzoeksproject Mentaal Kapitaal is in september 2020 van start gegaan. Aanleiding hiervoor was dat jongeren in de regio Utrecht in toenemende mate ongezonde stress en prestatiedruk ervaren, Soms met langdurig verzuim of schooluitval tot gevolg. Het onderzoek heeft als doel meer inzicht te krijgen in de aard van deze problematiek, oorzaken en mogelijke oplossingsrichtingen.

In oktober 2021 verscheen ons eerste onderzoeksrapport en bijbehorende factsheet '**Mentaal Kapitaal: Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?**'. Als vervolg op dit eerste onderzoek wordt de komende maanden in kaart gebracht wat er op scholen in de Utrechtse jeugdregio's al wordt gedaan om het mentaal welbevinden van jongeren te versterken en een doorgaande leerontwikkeling mogelijk te maken.

Door succeservaringen en knelpunten van scholen te koppelen aan wetenschappelijke kennis over 'wat werkt' en aan ervaringskennis van jongeren zelf over 'wat helpt', hopen we meer inzicht te krijgen in veelbelovende initiatieven en werkzame elementen in de aanpak van schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim en schooluitval.

Mentaal Kapitaal wordt uitgevoerd binnen de Regionale Kenniswerkplaats Jeugd en Gezin Centraal, een netwerk van ouders, jongeren, gemeenten, praktijkorganisaties, kennisinstituten en opleidingen in de jeugdregio's Eemland, Lekstroom, Utrecht-West en Zuidoost Utrecht.

Voor meer informatie: www.jeugdengezincentraal.nl

Mentaal Kapitaal wordt gefinancierd door ZonMw.

Bijlage B

Topiclijst Interviews Schoolprofessionals

Opening (2 min)
<p>1. Introductie onderzoek</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertel kort over Mentaal Kapitaal en wat we in het eerste deelonderzoek hebben gedaan. <i>Eerste deelonderzoek richtte zich op de risico- en beschermende factoren voor schoolstress, prestatiedruk, schoolverzuim en schooluitval. Aan de hand van een literatuurstudie en interviews met beleidsmedewerkers, zorgprofessionals, onderwijsvertegenwoordigers, ouders en jongeren hebben we tien kerndomeinen geïdentificeerd die het welbevinden van jongeren op school versterken of juist belemmeren.</i> - Leg uit hoe we daar in het huidige onderzoek op voortbouwen. <i>In de tweede fase van het onderzoek kijken we meer naar wat scholen nu concreet kunnen doen aansluitend op die tien kerndomeinen om stress, prestatiedruk en schoolverzuim tegen te gaan en het welbevinden van jongeren te versterken. Door succesverhalen van scholen te analyseren en die te koppelen aan wetenschappelijke literatuur over 'wat werkt' krijgen we beter in beeld wat nu precies de werkzame elementen zijn, en daarmee wat veelbelovende en onderbouwde interventies zijn. Daar kunnen andere scholen weer van leren.</i> - Vertel welke informatie we in het interview willen ophalen. <i>Wat de school al doet, hoe de school daarbij is uitgekomen, of er gewerkt wordt volgens een overkoepelende visie, wat zijn de signalen dat het werkt, en waar nog behoefte aan is.</i> <p>2. Het interview gaat maximaal een uur duren.</p> <p>3. Informeer over anonimiteit (gegevens worden anoniem verwerkt) en rechten (niet verplicht om interview af te maken/alles te vertellen).</p> <p>4. Vraag toestemming voor opname en voor het eventueel benoemen van functie van geïnterviewde in het eindproduct (zonder naam, maar bijvoorbeeld: "Zorgcoördinator middelbare school, grote gemeente").</p> <p>5. Nog vragen voordat we beginnen?</p> <p>Indien akkoord: start opname</p>
Beeld van de school en leerlingpopulatie
<p>1. Kunt u iets meer vertellen over de school waarop u werkt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Type school, opleidingsniveaus - Schoolgrootte - Achtergrond kinderen - Ouderbetrokkenheid - Visie/missie school <i>[Welke kernwaarden passen bij de school]</i> <p>2. Hoe gaat het met uw leerlingen? Waar lopen zij tegenaan? <i>[Welke thema's spelen of speelden er rondom welbevinden en een doorgaande leerontwikkeling]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - In hoeverre is (was) er sprake van schoolstress/prestatiedruk op uw school? Ziet u een trend? Ziet u veranderingen in de zorgvraag met betrekking tot schoolstress? - Zijn (waren) er bij u op school leerlingen die om bepaalde redenen vastlopen of moeilijk meekomen in het reguliere onderwijs? Wat voor problematiek speelt bij deze leerlingen? In hoeverre resulteert dit in (langdurig) verzuim of thuiszitten? Wanneer wordt dit een zorgvraag? Ziet u hierin een trend? - Zijn (waren) er bij u op school leerlingen die zich in de schoolomgeving moeilijk thuis voelen en gedragen of die zich niet verbonden voelen met school? Hoe uit zich dat? Wanneer wordt dit een zorgvraag? Ziet u hierin een trend?

Lopende initiatieven en interventies	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wat is de (overkoepelende) visie van uw school met betrekking tot het bevorderen van een doorgaande leerontwikkeling van jongeren? <ul style="list-style-type: none"> - Welke elementen daarin zijn specifiek voor de zojuist besproken problematiek? - Wat zijn de redenen dat juist deze elementen als succesfactoren worden gezien? Waarop is dat gebaseerd? <i>[Wat is de onderbouwing, hoe is de school hierbij uitgekomen]</i> 2. Hoe vertaalt deze visie zich in de praktijk? <i>[Probeer verschillende visie-elementen te koppelen aan concrete initiatieven]</i> <ul style="list-style-type: none"> - Welke initiatieven, interventies of activiteiten worden ingezet? Voor de gehele leerlingpopulatie en voor jongeren die extra ondersteuning nodig hebben? <i>[Als er uiteenlopende initiatieven zijn, dan vervolgvragen zoveel mogelijk per initiatief stellen]</i> - Hoe bent u in aanraking gekomen met deze initiatieven of interventies? Hoe zijn de activiteiten bepaald of uitgekozen? <i>[Onderbouwing van initiatieven]</i> - Hoe zijn de initiatieven geïmplementeerd of hoe worden ze uitgevoerd? Zijn er externe organisaties of aanbieders aan te pas gekomen? <i>[GGD, wijkteam, jeugdarts, JGZ, etc.]</i> - Is er voldoende draagvlak onder het team, ouders en leerlingen? Op welke manier wordt hieraan gewerkt? - <i>[Indien externe aanbieder]</i> Hoe verloopt de samenwerking met aanbieders? 3. Wat zijn volgens u de signalen dat de initiatieven werken? <ul style="list-style-type: none"> - Wanneer worden de initiatieven als effectief beschouwd? Hoe wordt dat gemeten of geëvalueerd? - Wat zijn de belangrijkste effecten die jullie signaleren of meten? Op schoolniveau? Klasniveau? Leerlingniveau? - Zijn er onderdelen die minder werkzaam zijn dan verwacht? Hoe komt dat, denkt u? - Wat zijn volgens u de condities of randvoorwaarden om de initiatieven succesvol te laten zijn? Ervaart u knelpunten in de uitvoering van de initiatieven? 	
Waar nog behoefte aan	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wordt er volgens u voldoende bij u op school gedaan om een doorgaande leerontwikkeling bij jongeren te bevorderen en om schoolstress, prestatiedruk en schoolverzuim tegen te gaan? <ul style="list-style-type: none"> - Waar heeft u nog behoefte aan? Waarom wordt daar nog niets op gedaan? Wat is daar volgens u voor nodig? - Heeft uw school contact met andere scholen over interventies of initiatieven of zouden jullie behoefte hebben aan het uitwisselen van ervaring of delen van kennis? 	
Afsluiting (2 min)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vraag of er nog iets anders is wat respondent kwijt wilt. 2. Bedank voor gesprek en benadruk waardevolle inzichten. 3. Vraag of respondent op de hoogte wil blijven van het onderzoek. Verwijs ook naar website voor reeds gepubliceerde resultaten. 	

Bijlage C

Overzicht Initiatieven

Tabel C1

Overzicht Initiatieven per Potentieel Werkzaam Element

Samenwerking	
Samenwerking met zorgprofessionals	<ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking met bijvoorbeeld de schoolverpleegkundige of schoolarts van de GGD, jeugdhulpwerker van stichting Timon, leerplichtambtenaar, Centrum voor Jeugd en Gezin, jeugdzorg of STEQ (bij voorkeur vaste contactpersonen) • Frequente en vaste overlegvormen (bijvoorbeeld een MDO en Intern Zorgoverleg) met alle externe en interne betrokkenen om te overleggen over leerlingen waar zorgen over zijn • Advieslijn of adviesteam van het samenwerkingsverband waar casuïstiek ingebracht kan worden om te overleggen over een leerling <ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking met bijvoorbeeld de schoolverpleegkundige of schoolarts van de GGD, jeugdhulpwerker van stichting Timon, leerplichtambtenaar, Centrum voor Jeugd en Gezin, jeugdzorg of STEQ (bij voorkeur vaste contactpersonen) • Frequente en vaste overlegvormen (bijvoorbeeld een MDO en Intern Zorgoverleg) met alle externe en interne betrokkenen om te overleggen over leerlingen die zorg ontvangen of nodig hebben • Afstemming met zorgprofessionals die al bij een leerling betrokken zijn (bijvoorbeeld van GGZ-instellingen) • Samenwerkingsverband begeleidt de school wanneer speciale trajecten/arrangementen geregeld moeten worden voor een leerling
Samenwerking met jongeren	<ul style="list-style-type: none"> • Jongerenwerker die regelmatig op school met leerlingen in gesprek gaat om te achterhalen wat er leeft onder jongeren en waar ze behoefte aan hebben • Leerlingen zijn aanwezig bij alle reguliere oudergesprekken • Leerlingen bereiden hun eigen ouderavond voor en presenteren deze zelf

	<ul style="list-style-type: none"> • Kind-gesprekken en kind-rapporten waarbij de leerling zichzelf op een aantal punten beoordeelt (ook bijvoorbeeld welbevinden) en hierover met de leerkracht in gesprek gaat • Leerlingen worden uitgenodigd bij teamvergaderingen om te praten over thema's als prestatiedruk • Groepjes leerlingen die activiteiten organiseren of voor hen belangrijke thema's aan bod laten komen binnen school (bijvoorbeeld genderdiversiteit) • Leerlingen mogen hun eigen mentor kiezen • School vraagt leerlingen om advies of feedback over de aanpak op school <ul style="list-style-type: none"> • Leerling beslist mee over de hulp die hij/zij krijgt
<p>Samenwerking met ouders</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouderavonden aan het begin van het jaar waar ouders kennismaken met de leerkrachten/mentor • Afstemmingsgesprekken aan het begin van het schooljaar om wederzijdse verwachtingen te bespreken en af te stemmen • Meerdere oudergesprekken per jaar • Laagdrempelig contact met ouders; niet alleen als er iets is (bijvoorbeeld door koffieochtenden) • Thema- of informatieavonden over bijvoorbeeld hoog-sensitiviteit, zelfmoordpreventie, sociale media of gamen (soms door externen zoals de GGD of 113) • Trainingen voor ouders (bijvoorbeeld over omgang met pubers) • Advies vragen aan ouders hoe school zijn aanpak rondom welbevinden zou kunnen verbeteren • Ouders kunnen zitting nemen in een ouderraad of medezeggenschapsraad • Ouders kunnen klassenouder zijn of helpen bij activiteiten op school <ul style="list-style-type: none"> • Huisbezoeken afleggen bij ouders met wie het contact moeilijk tot stand komt <ul style="list-style-type: none"> • Ouders worden betrokken wanneer een leerling op school zorg krijgt • Feedback vragen aan ouders over de begeleiding die hun kind heeft ontvangen (bijvoorbeeld door vragenlijsten of een rondetafelgesprek)

Schoolklimaat

Persoonlijke aandacht voor leerlingen

- Meer tijd voor het mentoraat zodat meer individuele gesprekjes gevoerd kunnen worden
- Coaching voor alle leerlingen (meestal door leerkrachten, soms in aanvulling op het mentoraat)
- Twee mentoren per brugklas om leerlingen bij de doorstroom van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs extra in de gaten te kunnen houden
- Leerkrachten/schoolleider staan 's ochtends bij de ingang om de leerlingen te ontvangen en zicht te hebben op hoe ze die dag binnenkomen
- Leerkrachten geven individuele aandacht aan leerlingen van wie ze vermoeden dat het niet goed gaat, door bijvoorbeeld na de les even te vragen hoe het met een leerling gaat of gesprekken te voeren met leerlingen
- Leren-op-Afstand-coördinator die het contact onderhoudt met en alle praktische zaken regelt voor leerlingen die extern (bijvoorbeeld in het ziekenhuis) het onderwijs volgen
- Huisbezoeken afleggen bij thuiszitters zodat ook zij de verbinding met school behouden
- Zorgdocenten voor leerlingen met dubbele diagnoses of een extra ondersteuningsbehoefte. Zij begeleiden leerlingen van de brugklas tot het eindexamen en regelen alle aanpassingen die nodig zijn in school, maar begeleiden de leerlingen ook op het gebied van welbevinden en het vinden van een plek in de groep

Mentale gezondheid

Hulp binnen school

- Coaches voor hoogbegaafde leerlingen
- Coaches voor leerlingen met dyslexie/dyscalculie
- Leefstijlcoaches (dit kunnen bijvoorbeeld gymdocenten zijn) die individuele leerlingen op aanvraag helpen op het gebied van voeding en gezond leven
- Docenten die zijn opgeleid om een zorgfunctie te vervullen (bijvoorbeeld zorgdocenten)
- De zorg en begeleiding binnen school is geregeld middels een zorgstructuur zodat het duidelijk is welke stappen wanneer gezet worden en wie wat doet wanneer er zorgen over een leerling ontstaan

	<ul style="list-style-type: none"> • Zorgprofessionals aanwezig in de school (bijvoorbeeld een orthopedagoog, schoolpsycholoog, ambulante begeleider, trajectbegeleider, haptonoom, creatief therapeut, leerlingbegeleider, jeugdverpleegkundige) • Zorg- en Adviesteam in school waarin meerdere partijen (intern en extern) samenwerken om leerlingen de juiste zorg te bieden • Multidisciplinaire zorgvoorziening in een apart gebouw vlakbij school of in een apart lokaal binnen school voor leerlingen die (tijdelijk) niet kunnen meekomen in het reguliere onderwijs; in een rustige, gestructureerde omgeving kunnen zij onder begeleiding van zorgprofessionals werken aan hun herstel en zelfstandig werken aan hun schoolvakken • Zorgvoorzieningen voor thuiszitters om ze stap voor stap en onder begeleiding weer naar school te krijgen • Speciale ontspannings- of stilleruimtes in school voor leerlingen die daar op indicatie naar toe mogen om in een prikkelarme omgeving pauze te houden of voor een time-out tijdens de les
Hulpbronnen verwerven	<ul style="list-style-type: none"> • Trainingen zoals faalangstreductietraining of sociale vaardigheidstraining • Trainingen in 'leren leren', motivatie, aandacht en concentratie, mindfulness, examenvrees, etc.
Mentale gezondheid bespreekbaar maken	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorlessen over bepaalde thema's (soms in combinatie met lesmaterialen van bijvoorbeeld de GGD) • Programma Kopkracht van de Nationale Jeugdraad waarin leerlingen workshops volgen en met elkaar in gesprek gaan over mentale gezondheid • Project Stil Verdriet om binnen het christelijk onderwijs in gesprek te gaan over uit de kast komen • Elke ochtend een half uur tijd ingeroosterd om in de klas te praten over bepaalde onderwerpen • Ambulant begeleiders die over bepaalde problematiek voorlichting geven voor de klas • Voorlichting van bijvoorbeeld Halt of een wijkagent <ul style="list-style-type: none"> • Praatgroepen voor leerlingen (bijvoorbeeld voor jongeren die worstelen met rouw)

(Vroeg)signalering	<ul style="list-style-type: none"> • Uitvoeren van een schoolscan • Afnemen van leerlingenenquêtes of bijvoorbeeld de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI) vragenlijst • Kanjervragenlijst vanuit de Kanjertraining • Gezondheidsmonitor Jeugd van de GGD • Goed onderhouden van individuele contacten • Voeren van klassengesprekken • Goede screening van verzuim (bijvoorbeeld door verzuimcoördinator) <ul style="list-style-type: none"> • Frequent verzuimoverleg • Screenings bij vermoedens van bepaalde problematiek (bijvoorbeeld ADHD)
Inrichting onderwijssysteem	
Maatwerk	<ul style="list-style-type: none"> • Maatwerk voor (hoogbegaafde) leerlingen die klassen of lessen mogen overslaan • Maatwerkcoaches: leerkrachten die leerlingen begeleiden met het kiezen van een zinvolle invulling van de tijd die vrijkomt als ze bepaalde vakken mogen overslaan (bijvoorbeeld een eigen handeltje opstarten of vrijwilligerswerk doen) • Verrijkingsprogramma om leerlingen extra uitdaging te bieden door ze bijvoorbeeld speciale modules te laten volgen of zelf projecten te laten organiseren • Mogelijkheid voor leerlingen om te versnellen of vertragen met vakken • Mogelijkheid voor leerlingen om vakken op verschillende niveaus te volgen <ul style="list-style-type: none"> • Individuele regelingen/handelingsplannen n.a.v. bijvoorbeeld een diagnostisch onderzoek of advies van een betrokken hulpverlener (zoals oortjes mogen inhouden tijdens de les of mogen weglopen uit de klas) • Voorzieningen zoals roostertijdverkorting, spreiding van toetsen, huiswerkvermindering, time-out kaarten • Rotondeklas: een aparte klas waar leerlingen met een gepersonaliseerd rooster gedurende de dag of week momenten doorbrengen. Deze leerlingen gaan meestal geen hele dagen naar school • Rooster op maat voor leerlingen die zijn vastgelopen in het onderwijs om het naar school gaan weer op te bouwen

<p>Formatief toetsen en evalueren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In de eerste periode nog geen cijfers geven, maar voortgangsgesprekken voeren met leerlingen • Cijfers niet allesbepalend laten zijn voor overgang naar volgende leerjaar; kijken of het passend is voor een leerling om naar het volgende leerjaar te gaan • Leerkrachten dragen de boodschap uit/vertellen aan leerlingen dat het gaat om het proces en niet om het resultaat, en dat fouten maken mag • Naast cijfers ook feedback geven op toetsen • Leerlingen ontvangen online feedback van vakdocenten • Alternatieve, meer adaptieve methode voor toetsing gebruiken in plaats van de Cito-toets (bijvoorbeeld de IEP toets) • Talenten van leerlingen vermelden op rapporten • Trots-mappen waarin leerlingen bijhouden waar ze trots op zijn
<p>Leerkrachten</p>	
<p>Professionalisering</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Training voor leerkrachten/mentoren (bijvoorbeeld in gespreksvoering, traumasensitief onderwijs, signaleren, executieve functies, talenten, ‘Zes rollen van de docent’, groepsdynamisch werken, didactisch coachen, formatief toetsen of pedagogisch tact) • Trainingen uit het aanbod van de Gezonde School • Studiedagen waarbij het team onderling met bepaalde thema’s aan de slag gaat om zich daar verder in te ontwikkelen • Leerkrachten zijn geschoold om een zorgfunctie te vervullen of trainingen aan leerlingen te geven • Leerkrachten kunnen zich opgeven voor symposia (bijvoorbeeld over depressiviteit onder jongeren) • Scholing voor nieuwe leerkrachten (bijvoorbeeld in gespreksvoering) • In teamvergaderingen aandacht voor thema’s als signaleren of faalangst waarin iemand informatie hierover geeft en waarin wordt besproken wat de rol van de mentor/leerkracht hierin is • Leerkrachten mogen zelf aangeven welke training/cursus ze graag willen volgen • Scholen hebben een eigen academie voor de scholing van hun personeel • Leerkrachten kijken bij elkaars lessen en geven elkaar feedback

	<ul style="list-style-type: none"> • Leerkrachten delen in teamvergadering over de training die ze hebben gevolgd zodat ook de rest van het team hiervan kan leren
<p>Vergroten van welbevinden van leerkrachten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervisies voor leerkrachten/mentoren waarin aandacht is voor hoe het met leerkrachten gaat en of ze iets nodig hebben • Duo-mentoraat: twee mentoren per klas zodat mentoren de klas kunnen verdelen en samen casussen kunnen oppakken die lastig zijn • Workshop mindfulness voor leerkrachten • Groepje mentoren dat de rest van de mentoren begeleidt en ondersteunt • Ondersteuningsteam voor nieuwe collega's <ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuning voor mentoren bij leerlingen met complexere problematiek (bijvoorbeeld door het ondersteuningsteam of door de inzet van zorgdocenten die een stukje zorg wegnemen bij de mentor)
<p>Relaties leeftijdsgenoten</p>	
<p>Veilig groepsklimaat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen stellen groepsdoelen/-afspraken op om gezamenlijke verantwoordelijkheid te creëren voor het groepsklimaat • Tijdens mentorlessen aandacht voor groepsvorming • Werken met de schoolbrede Positive Behavior Support (PBS) aanpak • Leuke activiteiten aan het begin van of gedurende het schooljaar om groepsvorming en verbondenheid tussen leerlingen te stimuleren (bijvoorbeeld schoolkamp, schoolfeest, sportdagen of activiteiten op het gebied van creativiteit/cultuur) • Clubjes 'voor leerlingen door leerlingen' binnen school, waar leerlingen samenkomen om hobby's uit te oefenen zoals koken, spelletjes spelen of muziek maken • Samenwerking tussen leerlingen stimuleren • Ruimte in school waar leerlingen samen kunnen studeren • Schoolbreed werken met de Kanjertraining • Buddysysteem waarbij elke brugklasleerling gekoppeld is aan een andere brugklasleerling zodat ze elkaar op de hoogte en in de gaten kunnen houden

	<ul style="list-style-type: none"> • Bovenbouwtutoren: aan elke brugklas zijn een aantal bovenbouwleerlingen gekoppeld die een aanspreekpunt vormen voor de brugklassers • Klassentrainingen in klassen waar de sfeer niet goed is (bijvoorbeeld de Kanjertraining)
Motivatie en toekomstperspectief	
Eigenaarschap	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen stellen zelf leer- of persoonlijke doelen op (op cognitief of sociaal-emotioneel gebied) • Leerlingen worden wekelijks gecoacht op hun leerdoelen of er vinden doelgesprekken plaats • Gepersonaliseerd onderwijs • Projectonderwijs/onderzoekend leren waarbij leerlingen zelf leervragen opstellen en zich gaan verdiepen in een thema dat zij interessant vinden • Leerlingen werken met weektaken, waarbij ze hun eigen week indelen • Leerlingen maken zelf een plan van aanpak n.a.v. feedback die ze krijgen tijdens bijvoorbeeld oudergesprekken • Leerlingen hebben elke week meerdere keuzelessen of keuzewerktijd • Schoolbreed werken met de pedagogische leerlijn 'The Leader in Me'. Hierbij staat het onderwijs in het teken van eigenaarschap en persoonlijk leiderschap bij leerlingen en krijgen leerlingen verantwoordelijkheden binnen school
Gezinssituatie	
Gezinsondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Jeugdhulpwerker (bijvoorbeeld van stichting Timon) kan huisbezoeken afleggen bij vermoedens van problematiek in de thuissituatie • Het Centrum voor Jeugd en Gezin kan worden ingeschakeld bij problemen in de thuissituatie • Bij een aantal zorgvoorzieningen op scholen worden altijd zowel het kind als de ouders begeleid • Eén school wil een systeemtherapeut binnenhalen om de systemische aanpak te versterken
Academisch functioneren	
Maatschappelijke normen en waarden	

Noot. Groen = universele preventie, geel = selectieve preventie, oranje = geïndiceerde preventie.