

Nader Onderzoek naar het Marietje Kessels Project: een training ter bevordering van de  
weerbaarheid van kinderen op de basisschool

N.T.W. Schoenmakers

Master thesis Klinische Kinder- en Jeugdpsychologie

Tilburg University

Studentnummer:	U1244423
Begeleider:	Dr. J.G.M. Scheirs
Begeleiding vanuit het IMW Tilburg:	Drs. B.A. Blommers
Tweede beoordelaar:	Dr. A.M. Scheeren
Datum:	Juni 2017
Aantal woorden:	7270

## Samenvatting

Het Marietje Kessels Project (MKP) is een training voor het bevorderen van de weerbaarheid van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. In deze studie werd gekeken of deelname aan het MKP een positieve invloed had op weerbaarheid, gemeten met de leerlingSCOL en zelfrapportages over weerbaarheid. Allereerst werd er gekeken naar het effect van het deelnemen aan het MKP op 4 items van sociale competentie. Er werd een vergelijking gemaakt tussen de scores van een controlegroep ( $n = 61$ ), bestaande uit niet-deelnemers aan het MKP, en een experimentele groep ( $n = 298$ ), die wel deelnam aan het MKP, voor en na het project. Er werd een significant interactie-effect gevonden tussen Groep en Meetmoment. De toename van de scores op de 4 items van sociale competentie was groter voor de experimentele groep dan voor de controlegroep. Hiernaast werd er gekeken naar de zelfrapportages weerbaarheid die deelnemende leerlingen voor- en na het project invulden ( $N = 314$ ). Het bleek dat zij na het volgen van het project hoger scoorden op de zelfrapportage weerbaarheid dan voor het project. Uit dit onderzoek bleek dat deelname aan het MKP een positief effect heeft gehad op weerbaarheid.

Sleutelwoorden: weerbaarheid, Marietje Kessels Project, sociale competentie, weerbaarheidstraining

Pesten onder schoolkinderen wordt steeds vaker erkend als belangrijk probleem op scholen. In 2016 gaf 10% van de kinderen binnen het primair (speciaal) onderwijs aan dat zij slachtoffer zijn geweest van pesten (Praktikon, 2016). Pesten is aanwezig in vele vormen: fysiek, verbaal, relationeel, cyber (Radliff, Wang & Swearer, 2016) en kan vele negatieve gevolgen hebben. Zo hadden studenten die tijdens hun kindertijd gepest werden, vaker dan niet-gepeste kinderen, last van depressie, angststoornissen en problemen in interpersoonlijke relaties (Chambless, 2010). De maatschappelijke urgentie om pesten tegen te gaan wordt weergegeven door de vele anti-pest programma's en sociale weerbaarheidstrainingen (Baar, Wubbels & Vermande, 2007). Ook de vele praatprogramma's op televisie geven de maatschappelijke actualiteit om pesten tegen te gaan weer (Baar et al., 2007).

Bij pesten kan er gesproken worden van een ongelijke machtsverdeling (Veenstra et al., 2005). Om deze ongelijkheid te verminderen is een grotere weerbaarheid van belang. Volgens Blommers & Steenbergen (2015) houdt weerbaarheid het volgende in: "iemand kan opkomen voor zijn eigen wensen, grenzen en behoeften en houdt daarbij rekening met de wensen en grenzen van anderen. Weerbaarheid hangt voor een groot deel samen met eigenwaarde, zelfvertrouwen, zelfbewustzijn en sociale vaardigheden". Door het vergroten van de weerbaarheid kan machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag ten opzichte van kinderen voorkomen worden (Blommers & Steenbergen, 2015).

Het Marietje Kessels project (MKP) is een project voor de groepen 7 en 8 van de basisschool, gericht op het bevorderen van de weerbaarheid van kinderen. Naast mondelinge weerbaarheid en uitstraling, komt ook de fysieke weerbaarheid aan bod: kinderen leren bevrijdingstechnieken, afweertechneken en manieren om te ontwijken (Instituut voor Maatschappelijk Werk, 2017). Alleen al de wetenschap dat ze voor zichzelf op kunnen komen, maakt dat kinderen zich sterker

en zelfverzekerder voelen en minder bang zijn (Instituut voor Maatschappelijk Werk, 2017).

Onderwerpen die tijdens de training aan bod komen zijn onder andere lichaamshouding, het uiten van gevoelens, hulp vragen/geven en het respecteren van grenzen van jezelf en van anderen (Instituut voor Maatschappelijk Werk, 2017).

Eerdere onderzoeken naar de effectiviteit van het MKP leidden tot inconsistente bevindingen. Zo kon eerder onderzoek geen effectiviteit van het MKP aantonen op het gebied van het gevoel van eigenwaarde en de rol van persoonlijkheidskenmerken hierbij (Le Pair, 2014), de zelfwaardering van kinderen (De Nijs, 2014) en sociale competentie (Troost, 2014). Ook werd het MKP door de Erkenningscommissie van de Databank Effectieve Jeugdinterventies niet erkend als effectief (Nederlands Jeugdinstituut, 2005). Het oordeel van de Erkenningscommissie was als volgt: “De problemen waar het MKP zich op richt, zijn te breed en te ernstig voor de gekozen aanpak. Er wordt bovendien onvoldoende onderbouwd dat de doelen behaald kunnen worden met de aanpak. Ook is er een risico op een potentieel schadelijk bijeffect van deze interventie voor leerlingen die op het moment van deelname al slachtoffer zijn van machtsmisbruik” (Nederlands Jeugdinstituut, 2015). Er is een groeiende vraag naar het inzichtelijk maken van de resultaten en opbrengsten van effectieve interventies in de jeugdzorg (Konijn, 2003). Mocht deze kritiek van het Nederlands Jeugdinstituut terecht zijn dan zou dit een ernstige bedreiging zijn voor het voortbestaan van het MKP.

Aan de andere kant heerst bij leerkrachten en trainers van het MKP het gevoel dat het MKP wel effecten bij kinderen in de klas laat zien (Hoefnagels, 2015). In het onderzoek van Van der Vegt et al. (2001) werd het MKP geëvalueerd. Leerkrachten, ouders en kinderen werden driemaal geïnterviewd over de invloed van het project: voor, net na het project en vier maanden na het project. Onderzoek vond zowel plaats bij deelnemende scholen als bij scholen die niet

deelnamen aan het MKP of een soortgelijk project. Leerkrachten waren na deelname aan het MKP positiever over de weerbaarheid van hun leerlingen dan voor deelname aan het project. (Van der Vegt et al., 2001). Vooral bij meisjes was er na het project een toename in weerbaarheid te zien (Van der Vegt et al., 2001). Hiernaast oordeelden deelnemende leerkrachten na het MKP positiever over het inzicht van hun leerlingen in gevaarlijke situaties, vonden zij de sfeer in de klas ‘meer open’ en gaven de leerkrachten aan dat negatief leiderschap (bijvoorbeeld pesten) was afgenomen (Van der Vegt et al., 2001). Bij leerlingen zelf werden er positieve veranderingen in de attitude gevonden. Zij waren na hun deelname aan het MKP meer bereid om anderen te helpen en vonden grensoverschrijdend gedrag minder acceptabel (Van der Vegt et al., 2001). Tot slot zagen ook bijna alle ouders veranderingen bij hun kind na afloop van het MKP. Naast een verbetering in de verbale en fysieke weerbaarheid, zagen zij ook een toename in het zelfvertrouwen van hun kind en een verbetering in het vermogen om gevaren in te schatten (Van der Vegt et al., 2001). De gevonden effecten waren niet alleen aanwezig bij de tweede meting (onmiddellijk na het project), maar ook vier maanden na het volgen van het MKP (Van der Vegt et al., 2001).

Ook Baar et al. (2007) oordeelden positief over het MKP. Zij vonden dat het evaluatieplan van het MKP, evenals de gebruikte methoden en technieken, goed aansloot bij de programmadoeleinden van het project (Baar et al., 2007). Ook oordeelden zij dat het MKP als een van de weinige programma's over een concreet evaluatieplan beschikte, waarin duidelijk gemaakt werd hoe de resultaten gemeten werden (Baar et al., 2007).

De vraag naar aanleiding van deze inconsistente bevindingen is of dit betekent dat het MKP geen effect heeft, of dat het wel effectief is, maar dit tot nu toe niet eenduidig kon worden aangetoond (Hoefnagels, 2015).

Vanuit het Trimbos-Instituut heeft Hoefnagels (2015), in opdracht van de gemeente Tilburg, advies gegeven over het meten van mogelijke effecten van het MKP. Het MKP richt zich op weerbaarheid of het opkomen voor jezelf als vormen van gedrag die deel uitmaken of kunnen uitmaken van sociaal competent gedrag (Hoefnagels, 2015). Een advies dat ter harte werd genomen in het huidige onderzoek heeft betrekking op deze sociale competentie. Het succesvol managen van de sociale wereld vereist een breed repertoire aan sociale vaardigheden en een vaardigheid voor het oplossen van interpersoonlijke problemen (Spence, 2003). Sociale competentie is het “adequaat kunnen en willen handelen in sociale situaties” (Stichting Leerplanontwikkeling, 2013; Hoefnagels, 2015). In eerder onderzoek werd de vraag gesteld hoe sociale competentie gedragsproblemen bij kinderen verminderde. Na het volgen van een 10 weken durend trainingsprogramma voor competentie, was de sociale competentie bij kinderen toegenomen en waren de gedragsproblemen verminderd (Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012). Het bleek dat individuen met een lage sociale competentie beperkte toegang hadden tot sociaal acceptabel gedrag in moeilijke situaties, waardoor zij terugvielen in sociaal onacceptabel gedrag (Langeveld et al., 2012). Hiernaast speelden beperkingen in sociale competentie een belangrijke rol in de ontwikkeling en het behouden van emotionele en gedragsstoornissen bij kinderen en adolescenten (Spence, 2003).

Om het effect van deelname aan het MKP op sociale competentie vast te stellen, adviseerde Hoefnagels (2015) om gebruik te maken van de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL). De SCOL is een observatielijst, in te vullen door de leerkracht, en wordt veelal gebruikt in het Nederlandse onderwijs (Hoefnagels, 2015). Naast de leerkrachtversie, bestaat de SCOL uit een versie bestemd voor bovenbouwleerlingen in het basisonderwijs, de leerlingSCOL (Joosten et al., 2016). In het huidige onderzoek werd gebruik gemaakt van deze leerlingSCOL.

Voorgaand onderzoek heeft de somscore van de leerlingSCOL gebruikt om de effectiviteit van het MKP op sociale competentie vast te stellen (Troost, 2014; Hoefnagels, 2015). Opkomen voor jezelf was maar één van de acht domeinen in de leerlingSCOL en zo werd een breder construct aan vaardigheden gemeten dan die waar het MKP zich primair op richt (Hoefnagels, 2015). In het huidige onderzoek werd daarom gekeken naar die vier items uit de leerlingSCOL die door onafhankelijke beoordelaars aangegeven werden als items waar het MKP primair op gericht is (Hoefnagels, 2015). Voor aanvang van het project was er een leerlingSCOL-meting en na afloop van het project vond er een nameting plaats. Verder werd er gebruik gemaakt van leerlingSCOL-gegevens van leerlingen die wel en niet deel hadden genomen aan het MKP. Zo kon er een vergelijking gemaakt worden tussen kinderen die wél deel hadden genomen aan het MKP en die niet deel hadden genomen aan het MKP en hun vooruitgang op de vier items van sociale competentie. In het vervolg worden deze ‘items vragenlijst SCOL’ genoemd.

Een tweede advies uit het rapport van Hoefnagels (2015) was om gebruik te maken van de schriftelijke zelfrapportage van kinderen over weerbaarheid uit het MKP werkboek (hierna zelfrapportages weerbaarheidschrift genoemd). Leerlingen werd voorafgaand aan de training gevraagd wat zij wilden leren tijdens het MKP. Zij konden dit aangeven op 15 items die gerelateerd waren aan weerbaarheid of opkomen voor jezelf. Hierna volgden zij de training, die bestond uit twaalf lessen.

In de training kwamen allerlei vaardigheden betreffende weerbaarheid aan bod. Niet alleen de mentale en fysieke weerbaarheid werd getraind, ook werden kinderen getraind in het herkennen van situaties van machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag (Blommers & Steenbergen, 2015). Ook leerden kinderen wat ze konden doen om te voorkomen dat ze in zo'n situatie terecht kwamen en wat zij, mochten ze toch terecht komen in zo'n situatie, in nood konden doen

(Blommers & Steenbergen, 2015). Het MKP had ook een preventieve insteek (Baar et al., 2007). Eerder onderzoek naar een preventieprogramma tegen kindermisbruik toonde aan dat kinderen die deelnamen door hun deelname meer begrip hadden van belangrijke zaken wat betreft misbruik, zoals attributie van schuld, bewustzijn dat zowel jongens als meisjes slachtoffer kunnen worden van mishandeling, begrip van het feit dat misbruikers ook mensen kunnen zijn die dicht bij het slachtoffer staan en erkenning dat het nodig is om misbruik aan te geven (Ko & Cosden, 2001). Dit preventieprogramma richtte zich op het leren van vaardigheden aan kinderen die hen kunnen beschermen tegen mishandeling. Bij het volgen van de twaalf lessen van het MKP lag de nadruk ook op het versterken van beschermende factoren. Door het volgen van de weerbaarheidlessen werd getracht te voorkomen dat kinderen slachtoffer of dader worden van machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag (Baar et al., 2007). Na het volgen van deze twaalf lessen volgde de zelfrapportage over weerbaarheid nogmaals. Leerlingen konden weer op dezelfde 15 items aangeven wat zij geleerd hadden van het project. Zo kon er een vergelijking gemaakt worden van concepten binnen het algemene weerbaarheidconcept, voor en na het volgen van het project (Hoefnagels, 2015).

Naar aanleiding van de bevindingen in de literatuur en het advies van Hoefnagel (2015) werden de volgende hypothesen opgesteld:

*Hypothese 1: Deelnemers aan het MKP scoren na het volgen van het MKP hoger op de 4 items van sociale competentie dan de groep die niet deelnam aan het MKP.*

Verwacht werd dat de leerlingen die wel deel hadden genomen aan het MKP een sterkere toename zouden laten zien op de vier items van sociale competentie dan leerlingen die niet deel hadden genomen aan het MKP. Dit werd verwacht naar aanleiding van het onderzoek van Van



der Vegt et al. (2001), waar leerkrachten, ouders en de kinderen zelf geïnterviewd werden over de invloed van het project en op grond van het onderzoek van Baar et al. (2007), waarin de auteurs oordeelden dat het MKP ingezet kon worden als effectief anti-pestprogramma.

*Hypothese 2: Deelnemers aan het MKP scoren na het project hoger op de zelfrapportages uit het weerbaarheidsschrift.*

Verwacht werd dat leerlingen na deelname aan het project vooruit zouden zijn gegaan op de 15 items van de zelfrapportage uit het weerbaarheidsschrift. Dit is gebaseerd op eerder verzamelde gegevens over het MKP in het onderzoek van Van der Vegt et al. (2001) en de bevindingen van eerdere onderzoeken over effectiviteit van preventieprogramma's (Ko & Cosden, 2001; Berliner & Conte, 1990; Finkelhor et al., 1990 ).

## **Methode**

### **Participanten**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Data zijn verzameld door het Instituut voor Maatschappelijk Werk (IMW) in het schooljaar 2013-2014. De data werden verzameld op basisscholen in de gemeente Tilburg. Alle deelnemers zaten in groep 7 of 8 van de basisschool en waren tussen de 10 en 13 jaar oud. Scholen konden zich zelf aanmelden voor het project. Leerlingen uit klassen die de training zouden gaan volgen werden opgenomen in de experimentele groep (Troost, 2014). Leerlingen die dat jaar niet aan de training of een soortgelijke interventie zouden deelnemen, vormden de controlegroep (Troost, 2014). Er waren SCOL-data beschikbaar van 339 leerlingen in de experimentele groep en 89 in de controlegroep. Er was data beschikbaar van 171 meisjes, 197 jongens en een aantal leerlingen had geen geslacht ingevuld. Leerlingen die niet alle vragen hadden beantwoord werden niet meegenomen in de

uiteindelijke steekproef, evenmin als leerlingen die alleen de voor- of de nameting hadden ingevuld of waar één van de metingen ontbrak. De uiteindelijke steekproef bestond uit 298 deelnemers in de experimentele groep en 61 niet-deelnemers in de controlegroep.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheidschrift.** De data wat betreft de zelfrapportages uit het weerbaarheidschrift, werden verzameld door de trainers van het MKP. In het schooljaar 2016-2017 deden ongeveer 1500 leerlingen mee aan het MKP. Vanwege het beperkte tijdsverloop van deze studie, werd alleen gebruik gemaakt van de weerbaarheidschriften van deelnemers uit de eerste ronde van het MKP. Er waren 377 deelnemers in de eerste ronde van het MKP. Er waren 180 meisjes, 190 jongens en van 7 deelnemers was het geslacht onbekend. Deelnemers zaten in groep 7 en 8 van de basisschool en waren tussen de 10 en 13 jaar oud. Deelnemers die alleen de voor- of de nameting hadden ingevuld werden uitgesloten van deelname. Ook deelnemers die niet aan de antwoordinstructies voldeden, werden niet meegenomen in de uiteindelijke steekproef. Deze bestond uit 314 deelnemers.

### **Meetinstrumenten**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Voor het meten van de sociale competentie ‘opkomen voor jezelf’, werd gebruik gemaakt van vier items uit de leerlingSCOL. De leerlingSCOL was in te vullen door de leerlingen zelf en maakt onderdeel uit van de SCOL (Joosten et al., 2016). De leerlingSCOL werd ontwikkeld omdat het van belang was om, naast het oordeel van de leraar, ook te weten wat het oordeel was van de leerling zelf over zijn sociaal competente gedrag, zodat deze uitkomsten samen aanwijzingen konden bieden voor onderwijs in sociale competentie (Joosten et al., 2016). De betrouwbaarheid van de SCOL is hoog, met een interne consistentie van cronbach’s alpha  $\alpha$  van miniaal.94 (Joosten, 2007). Wat betreft validiteit, wordt de SCOL door de COTAN op alle punten voldoende-goed beoordeeld, behalve de

criteriumvaliditeit (COTAN, 2006). De leerlingSCOL meet het oordeel van de leerling over zijn eigen sociale competente gedrag, aan de hand van vragen over concreet gedrag in sociale situaties op school (Joosten, 2016). Er waren 26 vragen die zijn ondergebracht in acht categorieën van sociaal competent gedrag: aardig doen, ervaringen delen, samen spelen, een taak uitvoeren, jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie (Joosten, 2016). De scoremogelijkheden voor de LeerlingSCOL waren iets eenvoudiger dan bij de SCOL: de antwoordmogelijkheden bestonden uit ‘Bijna Nooit (1 punt)’, ‘Soms (2 punten)’ en ‘Bijna Altijd’ (3 punten) (Joosten et al., 2016).

In eerder onderzoek naar het effect van het MKP werd de gehele leerlingSCOL afgenomen (Troost, 2014). De somscore van de leerlingSCOL is toen gebruikt voor het vaststellen of er een effect van het MKP op sociale competenties aangetoond kon worden (Troost, 2014). Opkomen voor jezelf was maar één van de acht domeinen in de leerlingSCOL en zo werd in eerder onderzoek een breder construct aan vaardigheden gemeten dan die waar het MKP zich primair op richt (Troost, 2014; Hoefnagels, 2015). In dit onderzoek werd daarom gekeken naar vier items uit de leerlingSCOL, die deel uitmaken van het domein ‘opkomen voor jezelf’ uit de leerlingSCOL (Hoefnagels, 2015):

12. Zegt ‘nee’ als hij/zij iets niet wil
20. Zegt er iets van als iemand zich niet aan de afspraak houdt
25. Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet
26. Vraagt een ander om hulp

Deze items werden door vier onafhankelijke beoordelaars aangegeven als items waar het MKP zich het meest op richt (Hoefnagels, 2015). Zij moesten onafhankelijk van elkaar aan de 26 items van de leerlingSCOL een bepaalde volgorde toekennen, zodat het item waar het MKP zich het

meest op richt een 1 kreeg, de volgende een 2 en zo verder tot het 10<sup>e</sup> item (Hoefnagels, 2015). Over item 20, 25 en 26 bereikten de beoordelaars aanzienlijke overeenstemming (Hoefnagels, 2015). Over item 12 was de overeenstemming bijna unaniem (Hoefnagels, 2015).

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheidschrift.** Tevens werd gekeken naar opkomen voor jezelf door gebruik te maken van de zelfrapportages uit het weerbaarheidschrift. Leerlingen die deelnemen aan het MKP kregen allen een werkboek, ‘Mijn Weerbaarheidschrift’ (Marietje Kessels Project, 2012). In dit werkboek kwamen allerlei thema’s aan bod die het doel van de training ondersteunden zoals zelfbescherming, lichaamshouding, hulp vragen en pesten & gepest worden. Allemaal thema’s die als doel hadden om de weerbaarheid van kinderen te vergroten en te voorkomen dat zij slachtoffer werden van machtsmisbruik of grensoverschrijdend gedrag (Van der Vegt et al., 2001). Leerlingen werd voorafgaand aan de training gevraagd om via zelfrapportage aan te geven wat zij goed en minder goed konden wat betreft weerbaarheid. Hierna volgden zij de training. Na het volgen van de twaalf lessen van het MKP kwam de pagina ‘Evaluatie’. Leerlingen kregen dezelfde items die vallen onder zelfrapportage weerbaarheid te zien en moesten wederom aangeven welke dingen zij goed of minder goed konden. Deze vergelijking maakte het mogelijk om te kijken of de leerlingen zelf effect van het MKP ervaren hadden en zo ja, op welke schalen dit effect het grootste was (Hoefnagels, 2015).

### **Procedure**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Scholen konden zichzelf aanmelden voor het MKP. Trainers van het MKP werd gevraagd om de leerlingenversie van de SCOL in te laten vullen door de deelnemers voor aanvang van het project. Nadien lieten zij de leerlingen deze nog eens invullen om te zien of zij vonden dat ze vooruit waren gegaan op sociale competentie. Er

werd hierbij enkel gekeken naar de 4 eerder genoemde items. De score op alle vier de items werd bij elkaar opgeteld en de afhankelijke variabele bestond uit de verschillen van de twee meetmomenten van de SCOL.

Er was sprake van een quasi-experimentele onderzoeksopzet. Aan de ene kant was er een SCOL-meting voor de aanvang van het project, anderzijds was er een nameting na afloop van het project. Er werden SCOL-gegevens gebruikt van kinderen die wel deel hadden genomen aan het MKP en kinderen die niet deel hadden genomen aan het MKP. Zo kon er een vergelijking gemaakt worden tussen kinderen die wél en kinderen die niet deel hadden genomen. De leerlingen in de controlegroep hadden niet deelgenomen aan een andere training of interventie.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarschrift.** Het effect van het MKP werd gemeten door het vergelijken van de twee pagina's uit 'Mijn Weerbaarschrift'. De leerlingen vulden in de eerste les de pagina 'Wat wil ik leren' uit 'Mijn Weerbaarschrift' in. Zij gaven op de 15 items van de zelfrapportages over weerbaarheid aan wat zij al goed konden door dat item groen te kleuren, het item dat zij een beetje konden oranje te kleuren en het item dat zij nog niet goed konden kreeg een rode kleur. Hierna volgden zij twaalf lessen, waarin verschillende onderwerpen die horen bij opkomen voor jezelf, getraind werden. Onderdelen die getraind werden, zijn o.a. lichaamshouding, gevoelens van jezelf en anderen herkennen, het respecteren van eigen grenzen en de grenzen van anderen, en bewust zijn van de invloed van de groep. Na de twaalf lessen volgde er een evaluatie; leerlingen kregen dezelfde items van de zelfrapportages over weerbaarheid te zien en moesten wederom aangeven in welke dingen zij goed of minder goed waren. Zij kregen dezelfde 15 items en kleurden deze weer groen, oranje of rood. Een verbetering op deze items werd gemeten wanneer er één stap gezet werd tussen de items (van een rood item naar een oranje item of van een oranje item naar een groen item) en wanneer er twee

stappen gezet werden tussen de items (van een rood item naar een groen item). Aan de verbetering van één stap tussen de items werd een score van 1 toegekend, de verbetering van 2 stappen tussen de items kreeg een score van 2 en wanneer de items beide keren dezelfde kleur kregen werd er een score van 0 toegekend. Wanneer er verslechtering plaatsvond (van een groen item naar een oranje item of van een oranje item naar een rood item), werd er een score van -1 toegekend wanneer zij één stap terug gingen, of een score -2 wanneer zij twee stappen achteruit gingen.

In Tabel 1 staat een overzicht met de 15 items van de zelfrapportages weerbaarheid uit 'Mijn Weerbaarheidschrift', waarbij deelnemers aan konden geven in welke mate zij dit wel/niet al konden.

Tabel 1

*15 items 'zelfrapportages weerbaarheid'*


---

- Duidelijke lichaamstaal	- Zelfvertrouwen
- Nee zeggen als ik iets niet wil	- Opkomen voor een ander
- Weten wat een ander voelt	- Zelfbeheersing
- Weten wat ik voel	- Iets oplossen door te praten
- Hulp vragen	- Terugvechten als het nodig is
- Mijn boosheid durven laten zien	- Respect voor anderen
- Stevig staan	- Nee zeggen als een groep mij wil overhalen
- Mijn eigen mening geven	

---

De inhoud van deze 15 omschrijvingen die vallen onder de zelfrapportages weerbaarheid, moesten op een bepaalde manier gekwalificeerd worden. Op grond van inhoud werd een indeling in schalen gemaakt, gebaseerd op de categorieën die de basisvaardigheden

vormen van het MKP volgens Van der Vegt et al. (2001), te zien in Tabel 2. Deze indeling is gecontroleerd bij 3 andere personen die onafhankelijk van elkaar de items in moesten delen in de schalen. Er werd overeenstemming bereikt over bijna alle items, behalve voor het item mijn eigen mening geven. Er werd besloten om dit item in te delen in de schaal waarvan de meerderheid van de onafhankelijke beoordelaars aangaf dit item erbij te plaatsen.

Tabel 2

*Onderverdeling items zelfrapportages weerbaarheid onder basisvaardigheden MKP*

<b>Basisvaardigheid MKP</b>	<b>Items zelfrapportages weerbaarheid</b>
1. Onderkennen van gevoelens; weten wat je voelt	- Weten wat ik voel - Mijn boosheid durven laten zien - Zelfbeheersing - Zelfvertrouwen vergroten - Focussen op mezelf
2. Uiten van nee gevoelens; laten weten als je iets niet wilt	- Nee zeggen als een groep mij wil overhalen - Nee zeggen als ik iets niet wil - Mijn eigen mening geven
3. Je lichaam laten spreken bij een nee-gevoel	- Duidelijke lichaamstaal - Stevig staan
4. Eerst praten en/of waarschuwen	- Iets oplossen door te praten
5. Hulp vragen als je er alleen niet uitkomt	- Hulp vragen
6. Hulp bieden als een ander het nodig heeft	- Opkomen voor een ander
7. Inleven in een ander; opmerken als een ander je kwetst	- Respect voor anderen - Rekening houden met het gevoel van een ander

**Statistische analyses**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Alle analyses zijn uitgevoerd met behulp van

het programma SPSS 23.0. Om een goed beeld te krijgen van de experimentele groep en de controlegroep, is er een tabel opgesteld met de gemiddelde scores van de controlegroep en experimentele groep. Door middel van een  $t$ -toets is daarna gekeken of de controlegroep en de experimentele groep bij aanvang aan elkaar gelijk scoorden op sociale competentie.

Vervolgens werd een 2-wegsvariantieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of deelnemers aan het MKP hoger scoorden op de 4 items van sociale competentie dan de groep die niet deelnam aan het MKP. In de 2-wegsvariantieanalyse werd als between-subjects factor 'Groep' genomen (experimentele groep/controle groep) en als within-subjects factor 'Meetmoment' (voormeting/nameting). Een significant interactie effect tussen 'meetmoment' en 'groep' betekent dat het effect van groep afhangt van het meetmoment en omgekeerd. Het verschil tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 is dan anders voor beide groepen. Verwacht werd dat deelnemers aan het MKP door het volgen van de training een grotere toename zouden laten zien op de 4 items van sociale competentie dan de groep die niet deelnam aan het MKP.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheid.** Alle analyses zijn uitgevoerd met behulp van het programma SPSS 23.0 Allereerst werd een totaalscore berekend per item zodat er een vergelijking gemaakt kon worden op welke items leerlingen vooruit gaan en per schaal door alle itemscores bij elkaar op te tellen. Per schaal werd gecorrigeerd voor het feit dat sommige schalen minder items bevatten dan andere, door de gemiddelde vooruitgang per schaal te meten. Dit werd gedaan door eerst alle scores op te tellen en daarna te delen door het aantal items dat de schaal bevatte. Zo ontstond er een totaalscore per schaal op de voormeting (eerste keer invullen 15 items zelfrapportages weerbaarheid) en op de nameting (na de training invullen 15 items zelfrapportages weerbaarheid). Daarna werd er per schaal gekeken of er vooruitgang had plaatsgevonden. Hierna werd er een tabel met gegevens gegenereerd over de gemiddelde score



van de deelnemers op de 15 items van zelfrapportages weerbaarheid en van de 7 schalen van de zelfrapportages weerbaarheid, voor en na het MKP.

Vervolgens werd er een multivariate variantieanalyse uitgevoerd om te kijken of de twee meetmomenten (bij dezelfde groep) significant van elkaar verschilden op de 7 subschalen van de zelfrapportages over weerbaarheid. Meetmoment (voormeting vs. nameting) was hierbij de onafhankelijke variabele, de zelfrapportages op weerbaarheid vormden hierbij de afhankelijke variabelen. Verwacht werd dat de groep hoger zou scoren op de zelfrapportages weerbaarheid bij meting 2, na het volgen bij het project. Er werd ook gekeken naar de verschillen tussen de voor- en nameting op de 7 subschalen apart. Wanneer er een significant verschil gevonden werd tussen de voor- en nameting, zou dit een extra bewijs kunnen zijn voor de effectiviteit van het MKP. De verwachting was dat er een significant verschil zou zijn op de gecombineerde variabele van zelfrapportages weerbaarheid voor- en na het volgen van de training, waarbij de scores na de training hoger zijn dan voor de training, en een significant verschil zou bestaan voor en na de training, op alle 7 subschalen apart.

## **Resultaten**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Allereerst werd er naar de gemiddelden gekeken. Deze zijn weergegeven in Tabel 3. Hierin is te zien dat de controlegroep op de voormeting iets hoger scoorde dan de experimentele groep. Deelnemers konden minimaal 0 punten scoren en maximum 12 punten. Te zien is dat beide groepen voor aanvang al hoog scoorden op de 4 items van sociale competentie.

Tabel 3

*Gemiddelde scores van beide groepen op voor- en nameting vier items Sociale Competentie Observatielijst Leerlingen (SCOL)*

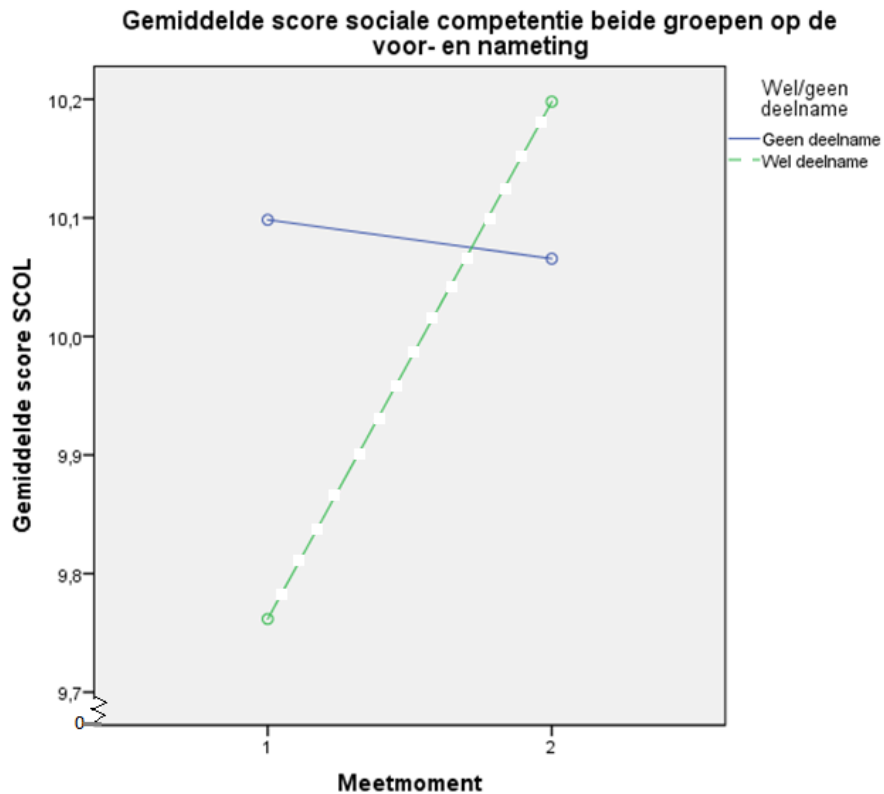
	<b>Score SCOL Voor</b>	<b>Score SCOL Na</b>
	Gemiddelde ( <i>SD</i> )	Gemiddelde ( <i>SD</i> )
Geen deelname MKP ( <i>n</i> = 61)	10,10 (1,29)	10,07 (1,55)
Wel deelname MKP ( <i>n</i> = 298)	9,76 (1,54)	10,20 (1,33)

Door middel van een *t*-toets werden de scores op sociale competentie bij aanvang met elkaar vergeleken voor de experimentele groep ( $M = 9,76$ ,  $SD = 1,58$ ) en de controle groep ( $M = 10,03$ ,  $SD = 1,35$ ). Er werd geen significant verschil gevonden in scores op sociale competentie tussen de experimentele groep en de controlegroep op de voormeting ( $t(367) = 1,31$ ,  $p = .098$ ).

Vervolgens werd een 2-wegsvariantieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of deelnemers aan het MKP hoger scoorden op de 4 items van de leerlingSCOL dan de groep die niet deelnam aan het MKP. Deelnemers aan de studie zaten of in de experimentele groep, die wel meededen aan het MKP of in de controlegroep, waar deelnemers niet meededen aan het MKP. In de 2-weg variantieanalyse werd 'Groep' als between-subjects factor genomen en 'Meetmoment' als within-subjects factor. De afhankelijke variabele was het oordeel van de leerling over zijn eigen sociaal competente gedrag.

De variantieanalyse liet een significant interactie-effect zien tussen de factoren Groep en Meetmoment ( $F(1,357) = 4,54$ ,  $p = .013$ ). Er werd geen significant hoofdeffect gevonden van

Meetmoment ( $F(1, 357) = 3,36, p = .068$ ). De grenswaarde van  $p = .05$  werd niet gehaald, maar werd wel benaderd. Tevens was er geen significant hoofdeffect van Groep ( $F(1,439) = 0,35, p = .555$ ).



*Figuur 1.*

Grafische weergave van gemiddelde score SCOL op de voor- en nameting voor de experimentele groep en controlegroep

Op de tweede meting lag het gemiddelde van beide groepen iets hoger. De veranderingen in scores hingen af van deelname aan het MKP. Geconcludeerd kan worden dat de score op sociale competentie afhangt van of deelnemers in de experimentele groep of in de controlegroep zaten, waarbij de score op sociale competentie meer toeneemt bij de experimentele groep dan bij de controlegroep (zie Figuur 1). Overigens gaat het in absolute zin om een kleine toename. De schaal loopt van 0-12.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheid.** Allereerst werden beschrijvende maten berekend (zie Tabel 4) voor alle 15 items van opkomen voor jezelf. In de tabel is te zien dat er een kleine verbetering is op alle 15 items van de zelfrapportages over weerbaarheid. De minimale score was -2, de maximale score kon 2 zijn.

Tabel 4.

*Gemiddelde scores op 15 items zelfrapportages weerbaarheid voor en na MKP*

	Voormeting	Nameting
	Gemiddelde (SD)	Gemiddelde (SD)
Duidelijke lichaamstaal	1,34 (0,73)	1,80 (0,43)
Nee zeggen als ik iets niet wil	1,57 (0,66)	1,84 (0,43)
Rekening houden met het gevoel van een ander	1,55 (0,63)	1,82 (0,43)
Weten wat ik voel	1,52 (0,67)	1,79 (0,48)
Hulp vragen	1,44 (0,71)	1,77 (0,47)
Mijn boosheid durven laten zien	1,40 (0,77)	1,73 (0,53)
Zelfvertrouwen vergroten	1,17 (0,77)	1,72 (0,53)
Opkomen voor een ander	1,55 (0,62)	1,78 (0,44)
Stevig staan	1,48 (0,71)	1,85 (0,43)
Respect voor anderen	1,75 (0,51)	1,91 (0,32)
Focussen op mezelf	1,25 (0,77)	1,67 (0,59)
Iets oplossen door te praten	1,29 (0,73)	1,63 (0,61)
Zelfbeheersing	1,28 (0,80)	1,66 (0,60)
Mijn eigen mening geven	1,65 (0,60)	1,83 (0,43)
Nee zeggen als een groep mij over wil halen	1,40 (0,71)	1,72 (0,55)

Hierna werden de statistieken berekend voor de zeven schalen van de zelfrapportages weerbaarheid op de voor- en nameting (zie Tabel 5). Op alle 7 schalen van zelfrapportages weerbaarheid is een kleine verbetering te zien.

Tabel 5.

*Gemiddelde scores op 7 schalen zelfrapportages weerbaarheid op voor- en nameting*

	<b>Meting 1</b> ( <i>n</i> = 314)	<b>Meting 2</b> ( <i>n</i> = 314)
	Gemiddelde ( <i>SD</i> )	Gemiddelde ( <i>SD</i> )
1. Onderkennen van gevoelens	5,63 (0,88)	7,26 (1,38)
2. Uiten van nee gevoelens	3,51 (1,22)	4,19 (0,89)
3. Lichaam laten spreken bij nee gevoelens	2,08 (0,88)	2,74 (0,51)
4. Eerst praten en/of waarschuwen	1,29 (0,72)	1,63 (0,60)
5. Hulp vragen als je er alleen niet uitkomt	1,45 (0,71)	1,78 (0,46)
6. Hulp bieden als een ander het nodig heeft	1,53 (0,63)	1,77 (0,45)
7. Inleven in een ander	2,52 (0,68)	2,82 (0,42)

Een multivariate variantieanalyse werd uitgevoerd om te kijken of de deelnemers aan het MKP van elkaar verschilden op de gecombineerde variabele van zelfrapportages weerbaarheid. Meetmoment (voormeting vs. nameting) was hierbij de onafhankelijke variabele, de gecombineerde variabele zelfrapportages weerbaarheid (bestaande uit de 7 subschalen) was de afhankelijke variabele. Er was een significant verschil tussen de deelnemers op de voor- en nameting op de 7 gecombineerde variabelen van de zelfrapportages weerbaarheid: Wilks's

Lambda = .422, ( $F(7,307) = 59,98$ ,  $p = .001$ ; partial eta squared = 0.578). Wanneer er een univariate variantieanalyse werd gedaan, bereikten alle variabelen statistische significantie (zie Tabel 6).

Tabel 6

*Uitkomsten van univariate variantieanalyse voor alle 7 subschalen apart*

<b>Schaal</b>	<b>Uitkomsten</b>		
Onderkennen van gevoelens	$F(1, 313) = 276,62$	$p < .001$	partial eta squared = .47
Uiten van nee gevoelens	$F(1, 313) = 125,74$	$p < .001$	partial eta squared = .29
Lichaam laten spreken bij nee gevoel	$F(1, 313) = 200,44$	$p < .001$	partial eta squared = .39
Eerst praten en/of waarschuwen	$F(1, 313) = 6,291$	$p < .001$	partial eta squared = .18
Hulp vragen als je er alleen niet uitkomt	$F(1, 313) = 90,16$	$p < .001$	partial eta squared = .22
Hulp bieden als een ander het nodig heeft	$F(1, 313) = 64,26$	$p < .001$	partial eta squared = .17
Inleven in een ander	$F(1, 313) = 76,27$	$p < .001$	partial eta squared = .20

Een inspectie van de gemiddelde scores laat zien dat op alle schalen de score op de nameting hoger was dan op de voormeting. Op alle schalen werd dus een vooruitgang gevonden op de zelfrapportages weerbaarheid. Er kan geconcludeerd worden dat deelnemers aan het MKP na het volgen van een project hoger scoorden op de zelfrapportages weerbaarheid en de 7 subschalen van de zelfrapportages weerbaarheid apart. Het grootste effect werd gevonden op de schaal ‘onderkennen van gevoelens’, gevolgd door de schaal ‘je lichaam laten spreken bij een nee-gevoel’ en ‘uiten van nee gevoelens’.

### **Discussie**

In dit onderzoek werd gekeken of er een effect was van het MKP op sociale competentie en op de zelfrapportages weerbaarheid. Eerder onderzoek bestond uit inconsistente bevindingen.

Eenzijds kon er in het algemeen geen effect aangetoond worden van het MKP (De Nijs, 2014; Le Pair, 2014; Troost, 2014). Ook werd het MKP door het NJI beoordeeld als niet effectief (Nederlands Jeugdinstituut, 2005). Anderzijds oordeelden leerkrachten, ouders en leerlingen die deelnamen aan het project over het algemeen positief over het MKP (Van der Vegt et al., 2007). Ook vonden zij positieve veranderingen in kennis en attitudes van kinderen. Volgens ander onderzoek voldeed het MKP aan algemene methodische voorwaarden voor effectiviteit gesteld door Baar et al. (2007). Er werd in dit onderzoek gekeken naar het effect van het MKP op sociale competentie en opkomen voor jezelf.

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** De eerste hypothese 'Deelnemers aan het MKP scoren na het volgen van het MKP hoger op de 4 items van sociale competentie dan de groep die niet deelnam aan het MKP', kon worden aangenomen. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek (Van der Vegt et al., 2001; Baar, 2007), waarin geoordeeld werd dat het MKP wel effect zou hebben. Uit het huidige onderzoek bleek dat er een significant interactie-effect was tussen groep (wel/geen deelname) en meetmoment (voormeting/nameting). Deelname aan het MKP had een positieve invloed op de vier items van sociale competentie. Deelnemers aan het MKP scoorden na het volgen van het MKP hoger op de 4 items van sociale competentie dan niet-deelnemers aan het MKP.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheid.** De tweede hypothese: 'Deelnemers aan het MKP scoren na het volgen van het project hoger op de zelfrapportages uit het weerbaarheidschrift', kon ook aangenomen worden. De scores op zelfrapportages weerbaarheid waren na afloop hoger. Dit was een extra ondersteuning voor het effect gevonden bij de leerlingSCOL-items. Deelnemers scoorden na het volgen van het MKP hoger op de gecombineerde variabele opkomen voor jezelf en op alle 7 subschalen apart, te weten:

onderkennen van gevoelens, uiten van nee gevoelens, lichaam laten spreken bij nee gevoelens, eerst praten en/of waarschuwen, hulp vragen als je er niet alleen uitkomt, hulp bieden als een ander het nodig heeft en inleven in een ander. De toename in scores van opkomen voor jezelf is in overeenstemming met bevindingen uit eerdere onderzoeken naar soortgelijke programma's (Ko & Cosden, 2001; Berliner & Conte; 1990; Finkelhor et al., 1990).

### **Verklaringen voor de gevonden verbanden tussen deelname en weerbaarheid.**

Eerder onderzoek (Troost, 2014) keek ook naar de effectiviteit van het MKP en sociale competentie. In het onderzoek van Troost (2014) werd gebruik gemaakt van de gehele leerlingSCOL. Er werd echter geen effectiviteit aangetoond. Het zou mogelijk zo kunnen zijn dat er in het huidige onderzoek wel een effect gevonden is van het MKP op de leerlingSCOL, omdat er enkel gebruik gemaakt is van de items die behoren tot de categorie 'opkomen voor jezelf'. Mogelijk hebben de scores op de andere 7 categorieën van de leerlingSCOL een compenserende werking gehad en is de totaalscore van de leerlingSCOL zo lager uitgevallen en is dat de oorzaak van de niet-aangetoonde effectiviteit.

De toename in sociale competentie is eerder onderzocht door Beelman, Pfingsten & Lösel (1994). Deze meta-analyse liet zien dat trainingen om sociale competentie te verbeteren een effectieve interventie waren bij kinderen op de korte termijn. De beste methode voor het verminderen van sociale problemen zou een multimodaal trainingsprogramma zijn (Beelman, Pfingsten & Lösel, 1994). Deze methode had een grote invloed op de sociale cognitieve- en sociale interactievaardigheden, op de lange en de korte termijn (Beelman, Pfingsten & Lösel, 1994). De gevonden verbanden tussen deelname aan het MKP en weerbaarheid, kunnen hier wellicht door verklaard worden. Het MKP is te vergelijken met een multimodaal programma: er



wordt aan verschillende aspecten van weerbaarheid aandacht besteed. Zo bevat het elementen van een sociale vaardigheidstraining: kinderen leren vaardigheden aan om voor zichzelf op te komen en het hoofd te bieden aan situaties van machtsmisbruik, intimiderend of grensoverschrijdend gedrag, zoals pesten en groepsdruk (Blommers & Steenbergen, 2015). Ook leren zij om te vertrouwen op hun eigen kracht en intuïtie (Blommers & Steenbergen, 2015). Onderzoek naar effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen met als doel het reduceren van probleemgedrag bij kinderen, liet zien dat, na het volgen van de training, de experimentele groep en de controlegroep beide minder sociale en internaliserende problemen vertoonden, waarbij de experimentele groep ook een kleine en positieve verandering liet zien op het gebied van sociale angst (Van Vugt, Dekovic, Prinzie, Stams & Asscher, 2012).

Hiernaast bevat het MKP elementen van een preventieprogramma: niet alleen leren kinderen om situaties waarin machtsmisbruik plaatsvindt te herkennen (Blommers & Steenbergen, 2015), het MKP is ook gericht op aandacht voor anderen. Zo gaat een van de basisvaardigheden die geleerd worden in het MKP om de bescherming van andere kinderen (Van der Vegt et al., 2001) en het inleven in een ander: het opmerken als je een ander kwetst. Belangrijk hierbij is dat kinderen niet alleen leren om gevoelens bij zichzelf te onderkennen, maar ook gevoelens bij anderen (Van der Vegt et al., 2001). Bij het MKP ligt de nadruk niet alleen op het vergroten van de weerbaarheid van kinderen, maar ook op het versterken van beschermende factoren en het verkleinen van de kans dat kinderen zichzelf schuldig (gaan) maken aan grensoverschrijdend gedrag (Blommers & Steenbergen, 2015). Door deelname aan het MKP krijgen kinderen wellicht een groter begrip van belangrijke zaken wat betreft grensoverschrijdend gedrag en machtsmisbruik en leren zij situaties waarin dit plaatsvindt eerder herkennen (Blommers & Steenbergen, 2015).

Een andere verklaring zou hierin kunnen liggen, dat deelname aan het project zorgt voor het versterken van het positieve zelfbeeld van kinderen, waardoor ze meer wilskracht en doorzettingsvermogen krijgen (Blommers & Steenbergen, 2015). Wellicht heeft het versterken van het positieve zelfbeeld en de toename in wilskracht en doorzettingsvermogen invloed op de self-efficacy. Self-efficacy is het overtuigd zijn van wat men kan doen met zijn verworven vaardigheden (Wittowski, Dowling & Smith, 2016). Self-efficacy staat centraal bij het uitvoeren van gedrag en het beïnvloedt gedragsverandering (Wittowski, Dowling & Smith, 2016). Wellicht zijn de leerlingen door het volgen van het project meer overtuigd geraakt in hun eigen kunnen en zijn zij eerder geneigd om hun gedrag aan te passen.

### **Beperkingen**

**Wat betreft de items vragenlijst SCOL.** Een belangrijk punt dat in acht genomen moet worden is de psychometrische kwaliteit van de 4 items van de leerlingSCOL i.p.v. het afnemen van de gehele SCOL. De gehele SCOL wordt door de COTAN voldoende tot goed beoordeeld (COTAN, 2008), behalve op het punt criteriumvaliditeit. Omdat er in dit onderzoek echter maar 4 items gebruikt worden, zal de psychometrische kwaliteit van de SCOL waarschijnlijk ook minder zijn.

**Wat betreft de zelfrapportages weerbaarheid.** Bij het invoeren van de data werd er bij een aantal personen achteruitgang bespeurd. Zij gaven eerst aan iets al goed te kunnen (groen) en na het volgen van het MKP gaven zij aan dit (nog) niet goed te kunnen (rood). De vraag is of hier sprake is van een echte achteruitgang. Wellicht is er sprake van een stuk bewustwording. Volgens B. Blommers (persoonlijke communicatie, 14 februari, 2017) hebben leerlingen voorafgaand aan het project geen beeld van wat de items precies inhouden. Een voorbeeld hiervan is het item 'stevig staan'. Een aantal deelnemers gaven een achteruitgang aan op dit item.

Vooraf hebben ze geen goed beeld van wat stevig staan is en kleuren het daarom groen. Achteraf weten ze heel goed dat stevig staan meer inhoudt en realiseren ze zich wellicht dat ze inderdaad niet altijd stevig staan t.o.v. groepsdruk of pesten. Wellicht is het zo dat de deelnemers kritischer daarover zijn geworden tegenover zichzelf.

Verder zou het ook zo kunnen zijn, dat leerlingen doordat ze terug moeten kijken wat ze op de voormeting zelf ingevuld hebben, automatisch bij de nameting invullen dat ze dit beter kunnen. Wellicht beredeneren leerlingen zelf zo dat ze na het volgen van de cursus, waarschijnlijk wel beter zijn geworden in iets waar ze eerst minder goed in waren.

### **Algemeen.**

Vragenlijsten werden verzameld door trainers van het MKP. Dit zorgt voor een mogelijk gevaar voor bias. De trainers hadden geen invloed op wat de leerlingen in de schriftjes schreven of op de vragenlijsten aangaven, maar het zou zo kunnen zijn dat leerlingen zich, doordat de vragenlijsten door de trainers verzameld werden, beperkt voelden in het vrij beantwoorden van de items.

Een ander punt is dat er in dit onderzoek geen rekening is gehouden met beschermende factoren. Wellicht bezitten sommige kinderen van zichzelf al meer beschermende factoren. Beschermende factoren zijn invloeden die de reactie van een persoon op een risico uit de omgeving beïnvloeden. Dit risico voorspelt vaak een slechte uitkomst. De beschermende factoren die een persoon bezit zorgen ervoor dat de reactie van een persoon op zo'n risico, wordt aangepast, verbeterd of veranderd (Rutter, 1985; Alvord & Grados, 2005). Intelligentie, succesvol vrienden maken en de mogelijkheid tot het reguleren van gedrag zijn voorbeelden van interne krachten die veerkracht promoten (Alvord & Grados, 2005). Kinderen die meer beschermende factoren bezitten, zullen wellicht beter in staat zijn om hun gedrag te reguleren

en/of aan te passen en komen zo minder in situaties terecht die te maken hebben met machtsmisbruik of grensoverschrijdend gedrag.

Tot slot gaven leerkrachten van scholen die deelnamen aan het MKP een aantal verbeterpunten aan. Zij hadden het idee dat de sociale vaardigheden van hun leerlingen af en toe werden overschat (Van der Vugt et al., 2001), en wilden graag meer aandacht voor een follow-up (Van der Vugt et al., 2001).

**Aanbevelingen voor verder onderzoek.** In het huidige onderzoek is tevens een vergelijking gedaan van wat leerlingen willen leren (voormeting weerbaarheidboekjes) en wat zij daadwerkelijk geleerd hebben. Door deze vergelijking te maken, kan er gekeken worden bij welke doelen er weinig/geen vooruitgang plaatsvindt en waar nog meer aandacht aan besteed moet worden (Hoefnagels, 2015). De uitkomsten hiervan kunnen gebruikt worden om een instrument in te richten dat weerbaarheid vast kan stellen (Hoefnagels, 2015).

In deze studie is alleen gebruik gemaakt van de LeerlingSCOL. De LeerlingSCOL is een onderdeel van de SCOL, een observatielijst in te vullen door leraren. Deze wordt tweemaal per jaar ingevuld, zodat de ontwikkeling van de sociale competentie gevolgd kan worden (Joosten et al., 2016). De studie van Green, Forehand, Beck & Vosk (1980) geeft aan dat het afnemen van gestandaardiseerde vragenlijsten door leraren een efficiënte methode is om informatie te verkrijgen over de sociale competentie van leerlingen, omdat zij veel tijd doorbrengen met de leerlingen. In het onderwijs worden de uitkomsten van de SCOL en de leerlingSCOL samen al gebruikt om een richting te geven aan het verbeteren van sociale competentie en het onderwijs hierover (Joosten et al., 2006). Vervolgonderzoek zou de resultaten van deze twee vragenlijsten kunnen combineren. Zo wordt niet alleen het oordeel van de leerling over zijn eigen sociale competente gedrag meegenomen, maar ook die van de leerkracht, die wellicht een betere,

objectievere kijk heeft op de sociale competentie van leerlingen.

Hiernaast is de duur van het MKP erg kort. Het MKP duurt 12 weken en na de evaluatie wordt er niet op teruggekomen. In het onderzoek van Van der Vegt et al. (2001) werd gevonden dat de effecten niet alleen onmiddellijk na afloop van het project aangetoond konden worden, maar ook enkele maanden daarna. Echter is er tot op heden geen onderzoek gedaan naar effecten op de langere termijn. Er wordt aangeraden om het onderzoek te herhalen te na 6 maanden, 1 jaar en 2 jaar, zodat er een vergelijking gemaakt kan worden tussen deelnemers en niet-deelnemers om te kijken of zij echt verschilden in de mate waarin zij te maken kregen met vormen van machtsmisbruik of grensoverschrijdend gedrag (Hoefnagels, 2015) en de mate waarin zij hier het hoofd aan konden bieden (Van der Vegt et al., 2001). Ook leerkrachten van deelnemende scholen ondersteunden dit (Van der Vegt et al., 2001). Zij gaven aan zelf meer betrokken te willen worden bij het vergroten van de weerbaarheid van hun leerlingen en zouden graag meer aandacht zien voor een follow-up van het MKP (Van der Vegt et al., 2001).

## Referenties

- Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 238-245.
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen Methodische Voorwaarden voor Effectiviteit en de Effectiviteitspotentie van Nederlandstalige Antipestprogramma's voor het Primair Onderwijs. *Pedagogiek, 1*, 71-90.
- Beelman, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(1), 260-271.
- Blommers, B.A., & Steenbergen, B. (2015). *Handboek Marietje Kessels Project. Weerbaarheidsvergroting bij kinderen van 10 tot 13 jaar*. Amsterdam: SWP.
- Chambless, C.B. (2010). *Long-Term Effects of Bullying: Exploring the Relationships among Recalled Experiences with Bullying, Current Coping Resources, and Reported Symptoms of Distress*. Dissertation, Georgia State University, 2010.
- De Nijs, M. (2014). *Het Effect van een Weerbaarheidstraining op de Zelfwaardering van Kinderen: Onderzoek naar het Effect van het Marietje Kessels Project*. (Master thesis, Universiteit van Tilburg).
- Egberink, I.J.L., Holly-Middelkamp, F.R., & Vermeulen, C.S.M. (24 mei 2017). COTAN beoordeling 2008, Sociale Competentie Observatielijst. Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)

Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.T., & Vosk, B. (1980). An Assessment of the Relationship among Measures of Children's Social Competence and Children's Academic Achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.

Hoefnagels, C. (2015). *Advies voor Onderzoeksinstrumenten voor Uitkomsten van het Marietje Kessels Project*. Trimbos-instituut, interne nota.

Instituut voor Maatschappelijk Werk (2017). *Marietje Kessels Project – Inhoud en opbouw training*. Tilburg. Verkregen via: <http://www.marietjekessels.com/inhoud-en-opbouw-mkp-training>

Joosten, F. (2007) *Een Maat om op te Bouwen. Sociale Competentie Meten voor het Basisonderwijs*. (Proefschrift). Geraadpleegd via:  
[www.scol.nl/downloads/Emootb\\_Joosten.pdf](http://www.scol.nl/downloads/Emootb_Joosten.pdf)

Joosten, F., ten Heggeler, M., & Mouissie, L. (2016). Handleiding SCOL: Sociale Competentie Observatie Lijst Primair Onderwijs. Rotterdam: CED-groep. Geraadpleegd via:  
<https://www.scol.nl/downloads/HL-SCOL-po-2016.pdf>

Ko, S.F., & Cosden, M. (2001). Do Elementary School-Based Child Abuse Prevention Program Work? A High School Follow-Up. *Psychology in the Schools*, 38, 57-65.

Konijn, C., (2003). *Internationaal overzicht effectieve interventies in de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.

Langeveld, J.H., Gundersen, K.K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 381-399.

Le Pair, V., (2014). *Het Effect van een Weerbaarheidstraining op het Gevoel van Eigenwaarde bij Kinderen en de Rol van Persoonlijkheidskenmerken Hierbij*. (Master thesis, Universiteit van Tilburg).

Marietje Kessels Project. (2010). *'Mijn Weerbaarheidsschrift'*. Tilburg: MKP team.

Praktikon, (2016). *Monitor Sociale Veiligheid* [Figuur] Geraadpleegd via:

<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/sectoroverstijgend/deelnemers/pesten-op-school>

Nederlands Jeugdinstuut, 2015. Cijfers over Kindermishandeling. Geraadpleegd via:

<http://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp/Kindermishandeling>

Nederlands Jeugdinstuut. (2015). Databank Effectieve Jeugdinterventies: Marietje Kessels

Project. Geraadpleegd van: <http://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Niet-erkend/Marietje-Kessels-Project.html>)

Radliff, K.M., Wang, C., & Swearer, S.M. (2016). Bullying and Peer Victimization: An Examination of Cognitive and Psychosocial Constructs. *Journal of Interpersonal Violence, 31*, 1983-2005. DOI: 10.1177/0886260515572476)

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*, 598 – 611.

Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*, 84-96.



Stichting Leerplanontwikkeling (2013). *SCOL Sociale Competentie Observatielijst, Analyse doelen Jonge Kind*. Enschede. Geraadpleegd via:

[http://www.slo.nl/downloads/Imp/SCOL\\_20def\\_website.pdf/](http://www.slo.nl/downloads/Imp/SCOL_20def_website.pdf/)

Troost, M. (2014). *Effectiviteit van de Sociale Weerbaarheidstraining 'Marietje Kessels' en Sociale Competentie van Kinderen: De Rol van Persoonlijkheid*. (Master thesis Universiteit van Tilburg).

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., de Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormen, J. (2005). Over Daders, Slachtoffers, Dader/Slachtoffers en Niet-Betrokken Leerlingen. *Kind en Adolescent*, 26, 305-317.

Van der Vegt, A.L., Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel, M., & de Weerd, M., (2001). *Je Verweren Kun je Leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten*. Amsterdam, Nederland: Regioplan.

Van Vugt, E.S., M., Dekovic, Prinzie, P., Stams, G.J.J.M., & Asscher, J.J. (2012). Evaluation of a Group-based Social Skills Training for Children with Problem Behavior. *Children and Youth Services Review*, 35, 162-167.

Wittowski, A., Dowling, H. & Smith, D.M. (2016). Does Engaging in a Group-Based Intervention Increase Parental Self-efficacy in Parents of Preschool Children? A Systematic Review of the Current Literature. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3173-3191.