

Interventie

Rots en Water

Erkenning

Erkend door deelcommissie Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 20 november 2025

Oordeel: Goed onderbouwd

De referentie naar dit document is: van Eldik (11 juli 2025).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Rots en Water'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Disclaimer en informatiegebruik

Dit document bevat een beknopte weergave van de beschreven interventie. Bijbehorende materialen ontbreken, denk aan een handboek, werkboek en opleidingsdocumentatie. Deze zijn wel nodig om de interventie uit te kunnen voeren. Het is daarom niet toegestaan om de interventie uit te voeren enkel op basis van dit document.

De informatie in dit document, voor zover die betrekking heeft op de hier beschreven interventie, mag niet worden overgenomen zonder toestemming van de eigenaar van de interventie. Ook mag de informatie niet worden gebruikt voor het maken van een eigen variant van de beschreven interventie.

Wil je de beschreven interventie gaan uitvoeren? Of wil je informatie over deze interventie overnemen? Neem dan contact op met de interventie-eigenaar of contactpersoon. Deze staat genoemd op de webpagina van de interventie in de Databank Effectieve Jeugdinterventies.

Inhoud

Inhoud	3
Samenvatting	4
Doelgroep	4
Doel.....	4
Aanpak	4
Materiaal	5
Onderbouwing	5
Onderzoek.....	5
Onderzoek naar de uitvoering	6
1. Uitgebreide beschrijving	7
1.1 Doelgroep	7
1.2 Doel	9
1.3 Aanpak	11
2. Uitvoering	19
3. Onderbouwing.....	25
4. Onderzoek	45
4.1 Onderzoek naar de uitvoering	45
4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten	55
5. Samenvatting Werkzame elementen	68
6. Aangehaalde literatuur	69
7. Bijlage.....	78

Samenvatting

Het doel van het Rots en Water (R&W) programma is om bij kinderen en jongeren (9 t/m 18 jaar) een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties te bevorderen en het verminderen van problemen op het *intrapersoonlijke* domein (hoe zien leerlingen zichzelf) en het *interpersoonlijke* domein (hoe gaan leerlingen met elkaar om). Het Rots & Water programma werkt met de bouwstenen zelfreflectie, zelfbeheersing/emotieregulatie en zelfvertrouwen. Voor leerlingen van 9 jaar en ouder komen de thema's sociaal handelen, grenzen en pesten aan bod.

Voor leerlingen van 13 jaar en ouder worden daarnaast thema's behandeld gericht op sociale media, seksualiteit (seksueel grensoverschrijdend gedrag), groepsdruk en eigen keuzes leren maken.

Daarbij kent het programma vier rode draden:

1. Leren 'gronden', centreren en focussen.
2. Ontwikkeling van lichaamsbewustzijn, inzicht in eigen emoties en reactiepatronen en die van anderen.
3. Ontwikkeling van fysieke communicatievormen, die verbale vormen van communicatie ondersteunen.
4. Het R&W concept; het ervaren en verinnerlijken van twee basisvormen van eigen kracht, zelfstandigheid (rots) en verbondenheid (water).

Het R&W programma heeft een psychofysieke aanpak: De lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen en (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten, en verwerkingsopdrachten.

Deze onderdelen moeten niet als losse elementen gezien worden, maar als onderdelen van het geheel. Ze zijn met elkaar verweven, en versterken elkaar: De aanpak is fysiek, in harmonie met elementen van zelfbeheersing, emotie-regulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie, en versmolten met psycho-educatie.

Door gebruik van de psychofysieke aanpak wordt een optimaal leereffect bereikt.

Doelgroep

Het R&W basisprogramma is een universele interventie en richt zich op alle leerlingen van 9 tot en met 18 jaar, in het primair onderwijs (PO), het speciaal basisonderwijs (SBO), voortgezet (speciaal) onderwijs (V(S)O) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO). Zij worden bereikt via leraren en/of externe trainers op scholen, die het R&W programma uitvoeren. Bij vastgestelde psychiatrische problematiek en/of gedragsproblemen dient in gezamenlijk overleg met de (intern of extern) behandelende deskundige, IB-er, R&W trainer en ouders te worden besloten of de leerling wel, niet of op aangepaste wijze aan de lessen deel kan nemen.

Doel

Het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties en het verminderen van problemen op het *intrapersoonlijke* domein (zoals, internaliserend gedrag, depressieve gevoelens, psychologisch welbevinden en seksuele autonomie) en het *interpersoonlijke* domein (zoals het verminderen van agressie, seksueel grensoverschrijdend gedrag, pesten en gepest worden).

Aanpak

Het R&W programma bestaat uit klassikale lessen voor leerlingen uitgevoerd door R&W trainers die een driedaagse basistraining hebben gevolgd.

Er is een lessenplan van in totaal 24 thema lessen die in een vaste volgorde worden aangeboden.

Les 1 t/m 15 is bestemd voor leerlingen van 9 t/m 18 jaar.

Les 16 t/m 24 is alleen bestemd voor leerlingen van 13 jaar en ouder.

Het R&W programma heeft een psychofysieke aanpak. De lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen en (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten, en verwerkingsopdrachten.

De onderdelen moeten niet als losse elementen gezien worden, maar als onderdelen van het geheel. Ze zijn met elkaar verweven, en versterken elkaar.

Materiaal

Er is een praktijkboek beschikbaar met uitgeschreven lessenplannen voor de R&W trainers en een USB-stick met video-scenes die besproken worden met de leerlingen. Daarnaast zijn er werkboekjes voor leerlingen, posters, voorbeeldcertificaten, armbandjes en sleutelhangers beschikbaar. Verder is er voor de R&W trainer instructiemateriaal en een gesloten forum en facebookgroep beschikbaar waar ervaringen worden uitgewisseld.

Onderbouwing

De psychofysieke aanpak combineert een psychologische benadering (instructie, psycho-educatie en reflectie) met een actief leren benadering (het oefenen van vaardigheden en rollenspelen).

Deze twee benaderingen samen vormen een geheel, moeten in samenhang gezien worden en versterken elkaar. Het gebruik van een actief leren benadering is gerelateerd aan sterkere interventie effecten (Mertens, Deković, Leijten, Van Londen & Reitz, 2020). Onder de psychologische benadering heeft psycho-educatie een belangrijk aandeel bij het leren van sociale vaardigheden (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Mertens et al., 2020).

Onderzoek suggereert dat interventies die focussen op het stimuleren van een positieve ontwikkeling beter werken wanneer er ook gefocust wordt op het verbeteren van het zelfbewustzijn van de jeugd (Morrish, Rickard, Chyuan Chin & Vella-Brodrick, 2018). De competenties behorende bij subdoel één, twee en drie (emotieregulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie/zelfinzicht, zie bladzijde 9) lijken een sleutelrol te vervullen bij het verbeteren van het zelfbewustzijn (Sutton, 2016). Het is daarbij bekend dat het trainen van sociale vaardigheden (subdoel 4, zie bladzijde 9) effectief is (meta-analyse; De Mooij et al., 2020). Positieve attitudes omtrent pesten en seksueel geweld worden verminderd (O'Keefe, 2002) en negatieve attitudes versterkt (Petty, Wegener & White, 1998) d.m.v. psycho-educatie, gebruik van videomateriaal en kringgesprekken (subdoel 4C en F, zie bladzijde 9).

Voor de onderbouwing worden wetenschappelijke publicaties aangehaald (evidence based practice). Daarnaast is het programma opgebouwd op basis van ervaringskennis (practice based evidence).

Onderzoek

Er zijn drie wetenschappelijke onderzoeken gedaan naar het R&W programma gericht op leerlingen in het PO en VO. Alhoewel de implementatie en uitvoering niet optimaal waren en op sommige punten niet meer geheel overeenkomen met de huidige implementatie, zijn er kleine positieve effecten gevonden. Leerlingen lijken gemiddeld genomen een iets betere ontwikkeling te laten zien in vergelijking met de controlegroep (normaal schoolbeleid) op uitkomsten op zowel het intrapersoonlijke domein (psychologisch welbevinden, internaliserend gedrag, depressieve gevoelens en seksuele autonomie), als op het interpersoonlijke domein (fysiek en overig pesten, agressie en fysiek seksueel grensoverschrijdend gedrag). Waarbij de interventie in het vmbo in het interpersoonlijke domein mogelijk fungeert als een gezonde buffer tegen toenames in agressie en pesten.

De effectgroottes van de significante uitkomsten zijn klein maar in lijn met wat men ziet bij universele interventies. Daarbij komen er ook kleine positieve effecten naar voren op

zelfvertrouwen, zelfbeheersing (zelfcontrole) en emotieregulatie (zelfregulatie) (Reitz, Mertens, Van Londen & Dekovic, 2019; Mertens, Deković, Van Londen, Nye & Reitz, 2022a; De Graaf, De Haas, Zaagsma & Wijsen, 2015).

In vervolgonderzoek dient gekeken te worden of de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar alle leerlingen, naar de meest optimale implementatie van het programma en naar (het optimaliseren van) de lange termijn effecten.

Onderzoek naar de uitvoering

Er hebben verschillende onderzoeken naar de uitvoering plaatsgevonden onder de doelgroep, uitvoerders, en 25 R&W scholen in Nederland (Van Eldik & Ykema, 2018; Van Eldik & Ykema – van Eldik, 2024; Heinsdijk, 2024) en in Australië en Peru (Hartman, 2004; Ykema – van Eldik & Duarte, 2023). Hieruit zijn aanbevelingen voortgekomen.

1. Uitgebreide beschrijving

1.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

Het Rots en Water (R&W) basisprogramma is een universele interventie en richt zich op alle leerlingen van 9 tot en met 18 jaar, in het primair onderwijs (PO), zowel regulier als het speciaal basisonderwijs ((S)BO). Het voortgezet (speciaal) onderwijs (V(S)O) en middelbaar beroepsonderwijs (MBO). Daarbij kan speciale aandacht uitgaan naar leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Opmerking doelgroep:

Naast de inzet van het R&W programma in het onderwijs wordt het ook ingezet in de jeugdhulpverlening, jeugddetentie, GGZ en de laatste jaren ook bij vluchtelingenwerk. Voor de beoordeling van het R&W programma voor het onderwijs worden deze doelgroepen in dit werkblad verder buiten beschouwing gelaten.

Intermediaire doelgroep

Nee, dit is geen vereiste.

Selectie van doelgroepen

Het R&W basisprogramma is een universele interventie en richt zich op schoolgaande leerlingen van 9 tot 18 jaar (PO, SBO, V(S)O, en MBO) en wordt in het algemeen klassikaal aangeboden. Ondanks dat het om een universele interventie gaat is het noodzakelijk om bij vastgestelde psychiatrische problematiek en/of gedragsproblemen zoals hoge mate van impulsiviteit, depressie, extreme angst, agressieproblematiek en autismespectrumstoornissen vooraf in gezamenlijk overleg met de (intern of extern) behandelende deskundige, IB-er, R&W trainer en ouders te worden besloten of de leerling wel, niet of op aangepaste wijze aan de lessen deel kan nemen. Dit om te voorkomen dat de R&W lessen interfereren met een lopende behandeling en / of dat de leerling overvraagd wordt of mogelijk zelfs schadelijke effecten zou kunnen ondervinden. In de praktijk blijkt evenwel dat leerlingen bijna altijd in aangepaste vorm aan de lessen mee kunnen doen.

Het R&W Instituut (RWI) adviseert om de leerling, indien mogelijk, niet volledig van de lessen uit te sluiten. Door bepaalde aanpassingen kan de betreffende leerling wel aan de R&W lessen deelnemen en kan een gevoel van buitengesloten zijn worden voorkomen. Dit sluit aan bij de dagelijkse praktijk waar leerlingen voor verschillende vakken extra ondersteuning ontvangen. De leerkracht kan hier ook aan refereren: sommige leerlingen krijgen extra ondersteuning bij taal en wiskunde (of rekenen), anderen hebben baat bij extra ondersteuning bij de R&W lessen. Mogelijke aanpassingen zijn:

- De les vooraf doorspreken, om de voorspelbaarheid voor de leerling te vergroten.
- Voorafgaande aan de klassikale les worden enkele spelen en oefenvormen met de leerling reeds geoefend om o.a. de voorspelbaarheid te vergroten.
- Werken met vaste partners, in plaats van het wisselen van partner bij elke oefening. Ook dit geeft meer voorspelbaarheid en meer gevoel van veiligheid.
- Observatieopdracht: De leerling kan ervoor kiezen bij bepaalde activiteiten de rol van observator te vervullen en (meer fysieke) afstand van de betreffende activiteit te nemen. De leerling behoudt zo meer overzicht over het gebeuren hetgeen de kans op overprikkeling vermindert. Voorbeelden van observatieopdrachten zijn: Wie gebruikt zijn ademhaling goed, wie wisselt Rotsacties en Wateracties goed af, wie staat echt sterk en rustig, welk tweetal neemt echt de tijd om de R&W groet rustig uit te voeren?

Het gebruik van een observatieopdracht kan o.a. het gevoel van veiligheid vergroten en/of de prikkels verminderen voor de leerling. Ook voor de leerling met een fysieke beperking kan een observatieopdracht uitkomst bieden wanneer hij/zij een fysieke oefening niet kan uitvoeren. Een andere optie is om de leerling op aangepaste wijze mee te laten doen in de rol van coach of supporter. Zie voor een uitgebreide uitleg (Ykema, 2024, pp. 26-28).

De hierboven genoemde aanpassingen zorgen ervoor dat de les voor de leerling voorspelbaarder wordt, dat de leerling zich veiliger voelt, ervaart dat er met hem/haar rekening wordt gehouden, en dat hij/zij zelf in hoge mate de regie in handen heeft.

Daarbij is het voor de leerkracht mogelijk om na de driedaagse basistraining R&W specialisatietrainingen te volgen om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften aanvullend te kunnen ondersteunen. In plaats van bijvoorbeeld het geven van een observatieopdracht kan er dan gekozen worden voor een gedifferentieerde oefenvorm. Zie voor een gedifferentieerde oefenvorm uit de specialisatie Fysieke beperking en de specialisatie Autismespectrumstoornissen hoofdstuk 1.3 Inhoud van de interventie punt g.

Op dit moment beslist de leerkracht vanuit zijn expertise welke standaardaanpassingen ingezet worden en wanneer hij/zij de specialisatietraining 'Fysieke beperking' en 'Autismespectrumstoornissen' volgt om oefeningen gedifferentieerd aan te kunnen bieden aan leerlingen met een ondersteuningsbehoeften.

Er dient verder onderzoek gedaan te worden naar wat de optimale implementatie is voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, of zij baat hebben bij extra begeleiding, en wanneer het wenselijk is voor de leerkracht om de specialisatie trainingen te volgen.

Indien er in de klas sprake is van heftige pestgevallen, in die mate dat de veiligheid van uitvoering van het programma en de leerlingen niet kan worden gegarandeerd, dient te worden besloten het programma op aangepaste wijze uit te voeren. Bijvoorbeeld door het inschakelen van een ervaren Advanced R&W trainer, en/of de groep op te splitsen. Zie voor uitgebreide informatie (Ykema, 2024, pp. 26-28).

Signalerende functie als bijvangst

Juist omdat in het R&W programma veel psychofysieke oefeningen worden ingezet kan het programma ook een signalerende functie hebben. Opvallend gedrag, zoals angstig gedrag, niet mee willen doen, extreem teruggetrokken gedrag, of felle reacties bij oefeningen en rollen- of stoei- spelen kunnen duiden op problemen of onbekende, nog niet gediagnosticeerde problematiek die door bewegend leren eerder zichtbaar kunnen worden. In dit geval dient de R&W trainer contact te zoeken met de IB-er en/of (school)psycholoog, en de ouders zodat mogelijke problemen eerder aan het licht kunnen komen en de leerling een passende begeleiding kan krijgen. Scholen hebben hier hun eigen lijnen in, zoals contact opnemen met de jeugdconsulent van de gemeente, verbindingsfunctionaris van de gemeente of huisarts. Vervolgens dient zodoende (opnieuw) beoordeeld te worden of en op welke manier de leerling nog mee kan doen aan de R&W lessen.

Betrokkenheid doelgroep

Betrokkenheid leerlingen

Het R&W programma is uit de praktijk op scholen ontstaan en in samenwerking met leraren, R&W trainers en leerlingen (door)ontwikkeld. Dit proces is midden jaren negentig gestart op de toenmalige GSG Schagen. Er werd een groep leerlingen van 13 - 15 jaar geformeerd met hulpvragen die te maken hadden met pesten, gebrek aan zelfvertrouwen, en internaliserende

en externaliserende gedragsproblemen. Samen met de schoolpsycholoog is een lessencyclus geschreven, uitgevoerd en geëvalueerd, ook met de leerlingen. Dit proces heeft zich ongeveer tien keer herhaald met uitbreiding naar een klassikale interventie. De uitkomsten werden meegenomen in het samenstellen van nieuwe lessen, met nieuwe oefeningen en spelen. Daarnaast werd het programma vanaf 2000 in Australië in 22 verschillende settingen ingezet en onderzocht (Ykema, Hartman & Imms, 2006) en aan de hand daarvan verder doorontwikkeld.

Huidige betrokkenheid van leerlingen

Middels de ingevulde werkboekjes door de leerlingen krijgen de leraren nog meer zicht op de beleving van de lessen door de leerlingen. Dit is een belangrijke bron voor evaluatie en zo nodig bijstelling van de opdrachten/werkvormen voor de leerkracht.

Het gebruikte evaluatieformulier bij de procesevaluatie (zie hoofdstuk 4.1) is voor R&W trainers op aanvraag gratis digitaal beschikbaar en kan ook worden ingevuld door de leerlingen voor extra informatie. De resultaten hiervan worden naar de R&W trainer gestuurd, maar ook ingezien door het R&W Instituut. Wanneer uit de resultaten blijkt dat leerlingen een bepaald (rollen)spel vaker willen oefenen of een bepaalde vaardigheid nog steeds lastig vinden, dan wordt dit meegenomen in de interventie en op nascholing/opfrisdagen.

Op basis van o.a. de resultaten van de procesevaluatie zijn kleine aanpassingen aan het materiaal van R&W gedaan. Zo zijn er extra verwerkingsopdrachten ontwikkeld, mooiere afbeeldingen toegevoegd in de werkboekjes voor leerlingen en meer variaties en tussenstapjes aan bepaalde oefeningen toegevoegd.

Betrokkenheid leraren bij doorontwikkeling

Leraren die de training gevolgd hebben blijven betrokken en wisselen ervaringen en informatie uit met elkaar en het R&W Instituut via verschillende gesloten groepen (zoals het R&W Forum, LinkedIn pagina en de Facebookpagina voor R&W trainers.)

Op nascholing/opfrisdagen is ook ruimte voor vragen, problemen en eigen inbreng van docenten.

Het lesmateriaal wordt mede op basis van bovenstaande ervaringen en input van deelnemers, leerlingen, onderzoek en nieuwe inzichten en effectieve werkvormen regelmatig aangepast.

1.2 Doel

Hoofddoel

Het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties en het verminderen van problemen op het *intrapersoonlijke* domein (zoals internaliserend gedrag, depressieve gevoelens, psychologisch welbevinden en seksuele autonomie) en het *interpersoonlijke* domein (zoals het verminderen van agressie, seksueel grensoverschrijdend gedrag, pesten en gepest worden).

Hierbij wordt uitgegaan van een mediërend effect van het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties op het verminderen van problemen op het intrapersoonlijke en interpersoonlijke domein.

Subdoelen

Het hoofddoel kan worden geconcretiseerd in de volgende subdoelen, zie figuur 1 op bladzijde 10. (Op bladzijde 28 onder het kopje verantwoording wordt het model en de samenhang van de (sub)doelen duidelijk uitgelegd).

1. a) De zelfbeheersing van kinderen en jongeren is toegenomen
b) De emotieregulatie van kinderen en jongeren is toegenomen
2. Het zelfvertrouwen van kinderen en jongeren is toegenomen
3. Het zelfinzicht van kinderen en jongeren is toegenomen
4. Kinderen en jongeren laten verbeterde sociale competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) zien (zie ABCDEF).

A. Sociaal handelen:

- Leerlingen kunnen m.b.v. de kernbegrippen R&W een sociale situatie en in het bijzonder conflicten (stapsgewijs) analyseren.
- Leerlingen voelen zich beter in staat om de Rotshouding en de Waterhouding te gebruiken en af te wisselen, waarbij de Rotshouding zich kenmerkt door o.a.: weten wat je zelf wil, je eigen mening durven geven, doorzetten, kunnen focussen en concentreren, (duidelijk) een grens kunnen en durven te stellen. En de Waterhouding zich kenmerkt door o.a.: luisteren naar de ander, openstaan voor andere meningen, bij problemen samen een compromis proberen te zoeken.

B. Grenzen:

- Leerlingen zijn zich meer bewust van de eigen grenzen en de grenzen van een ander.
- Leerlingen kunnen beter grenzen stellen en dit in verschillende gradaties doen.
- Leerlingen kunnen bij conflictsituaties beter uit verschillende gedragsmogelijkheden kiezen.

C. Pesten:

- Leerlingen weten beter wat pesten is en wat de mogelijke impact daarvan is
- Leerlingen hebben een negatievere houding t.o.v. pesten
- Leerlingen kennen verschillende manieren om te reageren op pesten en voelen zich beter in staat om dit toe te passen.
- Leerlingen weten hoe zij samen, op de-escalerende wijze, kunnen optreden bij pestgedrag

Voor leerlingen op het VO (+- 13 jaar en ouder), komt daar bij:

D. Groepsdruk:

- Leerlingen hebben kennis van het effect van groepsdruk
- Leerlingen kunnen zich beter (voor een korte periode) van groepsdruk afsluiten.

E. Sociale media:

- Leerlingen hebben meer kennis van de voordelen én de nadelen van sociale media, zoals de verspreiding van persoonlijke berichten, foto's en filmpjes en het vertekend beeld dat kan ontstaan van het leven van anderen.

F. (Seksueel) grensoverschrijdend gedrag:

- Leerlingen hebben meer kennis van (seksueel) grensoverschrijdend gedrag
- Leerlingen hebben een negatievere houding t.o.v. (seksueel) grensoverschrijdend gedrag
- Leerlingen voelen zich beter in staat om grenzen te stellen m.b.t. (seksueel) grensoverschrijdend gedrag.
- Leerlingen kennen verschillende manieren om te reageren op (seksueel) grensoverschrijdend gedrag zoals (afhankelijk van de situatie): negeren, een grens te stellen (stop te zeggen), hulp vragen aan anderen, wegrennen, zich in nood enigszins kunnen verweren.

Groei op de subdoelen 1 t/m 4 is gewenst. Doordat leerlingen groeien op de subdoelen worden effecten op de uitkomsten van het intra- en interpersoonlijke domein bereikt. De verwachting is dat leerlingen een betere ontwikkeling op de (sub)doelen laten zien als de 15 themalessen klassikaal zijn gevolgd, of in het geval van leerlingen op het VO (van +- 13 jaar en ouder) indien de 24 themalessen klassikaal zijn gevolgd, in vergelijking met leerlingen die de R&W lessen niet hebben gevolgd.

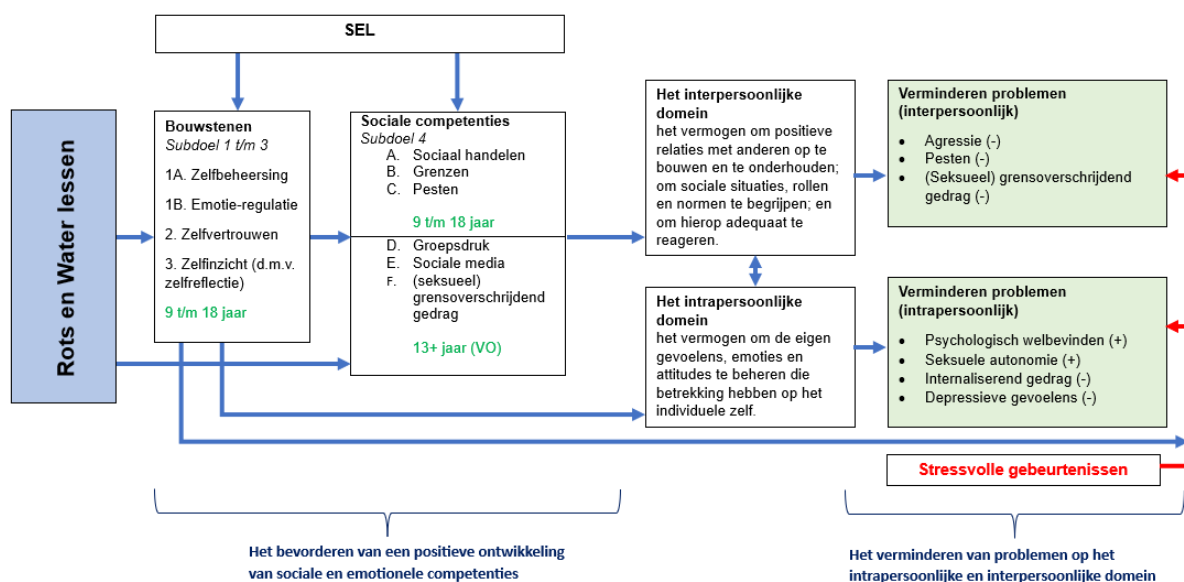
Leerlingen vertonen niet in dezelfde mate en op dezelfde competenties en probleemgebieden vooruitgang.

Dit heeft waarschijnlijk te maken met:

- Waar de docent in mindere of meerdere mate op focust (passend onderwijs).
- De doelen die leerlingen zelf mogen stellen (waar zij behoeften aan hebben en/of interesse in hebben)

Onderlinge verschillen tussen leerlingen, zoals verschillen in competenties, persoonlijkheid, problemen aan de start en de persoonlijke situatie.

Figuur 1.



1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

Het R&W programma op school omvat:

1. Klassikale lessen voor leerlingen;

- In groep 7 en 8 in het basisonderwijs en de onderbouw in het voortgezet onderwijs worden 15 themalessen gegeven van 90 minuten of 30 lessen van 50 minuten, volgens de aangereikte lessenplannen in het R&W Praktijkboek deel 1 (Ykema, 2024, pp. 35-203). Een school kan er voor kiezen deze basislessen in één schooljaar aan te bieden met wekelijks een R&W les, of ze over twee jaar te spreiden. Zie als voorbeeld de tabel hieronder.
- Vanaf +-13 jaar en ouder, in het voortgezet onderwijs, zijn naast de 15 themalessen waarmee gestart wordt nog negen aanvullende themalessen van 90 minuten of 18 lessen van 50 minuten beschikbaar, zie R&W Praktijkboek deel 2 (Ykema, 2024, pp. 205-304). Leerlingen in het VO krijgen dus extra thema's aangeboden geschikt voor hun leeftijd, bijvoorbeeld groepsdruk, sociale media en seksueel grensoverschrijdend gedrag.

De lessen hebben een vaste plek in het curriculum. Ze worden doorgaans gegeven in de lessen bewegingsonderwijs, drama, burgerschap of als apart vak in het lesprogramma opgenomen. Het kan voorkomen dat leerlingen in het VO al R&W lessen hebben gehad op het PO. De vaardigheden kunnen nogmaals geoefend en doorontwikkeld worden. Leerlingen die de vaardigheden al goed onder de knie hebben kunnen in het VO het goede voorbeeld geven en hun medeleerlingen helpen.

Lessen	PO	VO
Les 1 t/m 8	Groep 7	1 ^e klas
Les 9 t/m 15	Groep 8	2 ^e klas
Les 16 t/m 24		3 ^e klas
Herhalingslessen		4 ^e , 5 ^e en 6 ^e klas

- c) In het speciaal onderwijs (SBO en VSO) wordt doorgaans het gehele jaar door wekelijks een R&W les gegeven.
- d) In het MBO worden in het eerste jaar 10 R&W lessen gegeven (thema's hierbij zijn o.a. ademhaling en houding, lichaamstaal, grenzen voelen en aangeven, en zelfvertrouwen). In het tweede en derde jaar worden 4-6 herhalingslessen aangeboden. Verder kan R&W opgenomen worden in verschillende keuzedelen, zoals Persoonlijk Leiderschap (4 R&W lessen), Persoonlijk Profileren (4 R&W lessen), en Stagevoorbereiding (2-4 R&W lessen).

De lessen in het MBO zijn qua opzet en werkvormen vergelijkbaar met die in het VO. Omdat niet alle studenten al kennis hebben gemaakt met het R&W programma, worden alle bouwstenen en subdoelen behandeld. Hierdoor doen alle studenten dezelfde basisvaardigheden op. Er wordt over het algemeen sneller door subdoel 4 gegaan, doordat studenten vaak al in mindere of meerdere mate bekend zijn met deze stof.

In het MBO dient extra nadruk gelegd te worden op het koppelen van de subdoelen (1 t/m 4) aan de specifieke opleiding en het toekomstige beroep van de studenten en de praktische toepassing van de vaardigheden in stages en latere werk.

Dit betekent dat studenten niet alleen leren om bijvoorbeeld assertief te zijn, maar ook hoe ze deze vaardigheid effectief kunnen inzetten in hun specifieke beroepscontext (de transfer van vaardigheden naar de praktijk). De werkboekjes voor leerlingen PO en VO worden niet gebruikt, in plaats hiervan wordt na elke les een drietal vragen gesteld. Wat voor cijfer geef jij je eigen inzet van vandaag? Wat voor cijfer geef jij de les van vandaag? Wat neem jij mee uit de les van vandaag? Aan het einde van de lessenreeks volgt er een uitgebreide evaluatie.

Momenteel worden er extra materialen ontwikkeld specifiek voor het werken in het MBO.

2. Ondersteuning overige leerkrachten in het PO:

De school kan ervoor kiezen om alle leerkrachten op te leiden d.m.v. één dag introductie training (EDIT) of een twee of driedaagse incompany training. Hierdoor kunnen alle leerkrachten de leerlingen op school in velerlei situaties ondersteunen in het toepassen van de basisvaardigheden en de R&W taal. In de praktijk wordt hier veelal op een later moment voor gekozen, wanneer de school al enigszins bekend is met het R&W programma. Verder kan de school ook een R&W school worden. Het programma wordt dan school-breed ingevoerd, waardoor alle leerlingen elk jaar R&W lessen ontvangen. Het initiatief voor het toepassen van deze extra ondersteuning ligt bij de school en diens leerkrachten. Zie voor meer informatie:

www.rotsenwater.nl

3. De ouders/verzorgers:

Voor de start van de R&W lessen ontvangen de ouders van de leerlingen een brief waarin ze worden geïnformeerd over doel, werkwijze en inhoud van het R&W programma (PO, SBO, V(S)O). Voor het betrekken van de ouders in het PO en SBO wordt geadviseerd om naast het delen van de informatiebrief een ouderavond te organiseren, dan wel R&W als onderwerp terug te laten komen op de algemene ouderavond. Ouders worden op de ouderavond op de hoogte gesteld van de inhoud, werkwijze en doelstelling van het R&W programma en daarbij worden ook een aantal basisvaardigheden geoefend zoals sterk staan.

Verder kunnen scholen er voor kiezen om wekelijks een samenvatting te geven van het geleerde. Daarbij kunnen leerkrachten in huiswerkopdrachten ouders, broer(tje) en/of zus(je) ook betrekken om de transfer naar de thuissituatie te maken. Bijvoorbeeld: Leg thuis uit aan je vader, moeder, broer(tje) of zus(je) hoe je sterk kunt staan en speel samen 'chinees boksen' met de kleine en grote vraag. Wanneer een school ervoor kiest om dit soort huiswerkopdrachten te geven, wordt dit in de ouderavond benoemd.

Tot slot kan er voor gekozen worden om ouders uit te nodigen om bij een R&W les te komen kijken en of te participeren.

Op deze wijze kunnen ouders in het PO en SBO leerlingen buiten de R&W lessen om op eenvoudige wijze ondersteunen in het toepassen van de R&W taal- en vaardigheden. Het initiatief voor het toepassen van deze extra ondersteuning ligt bij de school en de ouders. Zowel de informatiebrief, uitgeschreven ouderavond als de standaard samenvattingen en voorbeeld opdrachten voor thuis zijn hiervoor beschikbaar. Omdat scholen vrij zijn in de gradatie van ouderparticipatie zijn er geen subdoelen voor ouders geformuleerd.

De voortgang en terugkoppeling van de R&W lessen vindt doorgaans plaats tijdens de standaard 10 minuten gesprekken. Er is nog geen procesonderzoek onder ouders verricht. Wel geven R&W scholen aan dat ouders enthousiast zijn over het R&W programma (zie procesonderzoek; van Eldik & Ykema-van Eldik, 2024).

In het VO wordt alleen het gebruik van de informatiebrief aangeraden. Het betrekken van de ouders bij deze doelgroep lijkt de interventie minder effectief te maken (Mertens Dekovic, Van Londen, Nye & Reitz, 2022a). Mogelijk ligt het bystander-effect hieraan ten grondslag en/of de leeftijdsfase waarin de behoefte aan autonomie groeit en de vriendengroep belangrijker wordt.

Inhoud van de interventie

Scholen kiezen in het algemeen voor het invoeren van het R&W programma voor het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties van leerlingen en het verminderen van problemen.

Het initiatief voor starten met het R&W programma op een school kan zijn dat één of meer individuele leraar/leraren de driedaagse R&W Basistraining volgen en (in overleg met de schoolleiding) het programma aanbieden in hun lessen. Wanneer de eigen groepsleerkracht de R&W lessen niet geeft, wordt de aanwezigheid en een proactieve houding van de groepsleerkracht (PO en SBO) bij de lessen nadrukkelijk geadviseerd ter bevordering van de transfer.

Een ander startpunt kan zijn dat de schoolleiding besluit om het programma school-breed in te voeren. Dan worden voldoende leraren (via een incompany training) opgeleid om de lessen te kunnen geven. Andere schoolmedewerkers kunnen de Eendaagse Introductie Training (EDIT) volgen om voldoende ingevoerd te zijn in de taal en basisprincipes van Rots en Water. Het R&W programma wordt dan opgenomen als vast onderdeel in het curriculum. De ouders/verzorgers worden voor de start van de R&W lessen op de hoogte gebracht d.m.v. een brief en/of ouderavond.

De inhoud van het R&W programma is samengesteld op basis van de volgende principes en kerninhouden.

a) De psychofysieke benadering;

Psychofysiek werken betekent dat via fysieke oefening en (rollen)spelen afgewisseld met momenten van zelf-reflectie, kringgesprekken en psycho-educatie sociaal emotionele competenties worden aangeleerd. In elke les worden deze elementen voortdurend met elkaar afgewisseld en gecombineerd door het maken van verwerkingsopdrachten om de transfer (overgang) van de oefensituatie naar de dagelijkse praktijk te versterken. In R&W nemen de volgende twee deelgebieden een belangrijke plaats in: de fysiek-emotionele ontwikkeling en de verbaal-emotionele ontwikkeling. De fysiek-emotionele ontwikkeling geschiedt via de weg van fysieke actie, zoals oefeningen, stoeispelen, (rollen)spel en zelfverdedigingsoefeningen. De verbaal-emotionele ontwikkeling geschiedt via de weg van zelfreflectie, psycho-educatie, kringgesprekken en verwerkingsopdrachten. *Beide* ontwikkelingswegen worden in de psychofysieke methodiek samengevoegd tot één geheel en versterken elkaar, het is fysiek in combinatie met elementen van psycho-educatie en reflectie.

b) Drie bouwstenen;

- a. Zelfreflectie: reflecteren op het eigen gedrag, gedachten en emoties, bewustwording van de fysieke en emotionele effecten van het gedrag voor zichzelf en anderen, inzicht krijgen in de eigen reactiepatronen en keuzes die in een bepaalde situatie kunnen worden gemaakt. Via de hiervoor genoemde momenten van zelfreflectie wordt meer zelfinzicht en zelfkennis ontwikkeld.
- b. Zelfbeheersing en emotieregulatie: In staat zijn om rustig te blijven en/of worden in verschillende (stressvolle) situaties, en daarbij de eigen emoties te kunnen reguleren. Dit is belangrijk bij het maken van weloverwogen keuzes tussen verschillende gedragsalternatieven en de afweging van de eigen en andermans belangen. In de literatuur wordt zelfbeheersing doorgaans als onderdeel van de emotieregulatie beschouwd of worden de termen, vanwege de overlap, als synoniem gebruikt. Vanwege het belang dat aan deze vaardigheden in het R&W programma wordt toegekend worden ze beide expliciet genoemd. Waarbij de focus bij zelfbeheersing meer ligt op impulscontrole en de focus bij emotieregulatie ligt op het op een adequate manier leren omgaan met, en uiten van, de eigen emoties.
- c. Zelfvertrouwen: kennen van en vertrouwen op de eigen kracht en mogelijkheden, op basis daarvan erop uit gaan, uitdagingen en lastige situaties aan durven gaan, veerkracht kunnen tonen bij tegenslagen en jezelf de moeite waard vinden.

c) De vier rode draden van de psychofysieke R&W methodiek;

- Leren 'gronden' (stevig en ontspannen staan/zitten), centreren (adem in de buik) en focus/ concentreren (richten van de aandacht).
- Ontwikkeling van lichaamsbewustzijn, waarmee meer inzicht wordt verkregen in de eigen emoties en regulatie daarvan (emotioneel bewustzijn), wat kansen biedt voor de ontwikkeling van meer zelfbewustzijn en het vermogen tot zelfregulatie (In R&W de Gouden Driehoek genoemd).
- Ontwikkeling van fysieke communicatievormen, die de ontwikkeling van meer verbale vormen van communicatie initiëren en kunnen ondersteunen.
- Het R&W concept: het ervaren en verinnerlijken van twee basisvormen van eigen kracht; de harde, onwrikbare 'Rotshouding' tegenover de beweeglijke, verbindende 'Waterhouding', zowel in fysiek, verbaal, mentaal als sociaal opzicht. De begrippen rots en water staan tijdens de lessen symbool voor het volgende:

Rots (ik)

- Ik ben sterk
- Ik kan voor mezelf opkomen
- Ik kan mijn eigen keuzes maken

Water (wij)

- Ik ben sterk
- Ik kan vrienden maken en houden
- Wij zorgen goed voor elkaar

En in het algemeen:

Rots

- weten wie je bent
- weten wat je wilt
- weten wat je doet

Water

- vriendschap
- verbondenheid
- communicatie

De R&W taal maken deze principes voor leerlingen gemakkelijk te begrijpen, zie de bijlage voor het R&W kwadrant, hierin komt duidelijk naar voren wat de positieve kanten van zowel Rots als Water zijn, en wat de negatieve kanten van *te* Rotsig en *te* Waterig zijn.

d) Thema's:

Het volledige programma is in 24 lessen ondergebracht in het praktijkboek en opgebouwd op basis van thema's. In de eerste twee lessen (Sterk staan en Sterk staan bij confrontatie) staan de basisvaardigheden gronden, centreren, focus en ademhaling centraal waarmee een sterke en rustige sta-basis wordt ontwikkeld die in het gehele programma centraal blijft staan. Hierop voortbouwend komen in deel 1 (les 3 t/m 15) achtereenvolgens aan bod: pesten, communicatie, het schoolplein, ademhaling, lichaamstaal, grenzen, intuïtie (luisteren naar je gevoel), omgaan met een bedreigende groep.

En in deel 2 (les 16 t/m 24): Een fijne klas (het sociale vangnet), ademhaling, samenwerken, groepsdruk, social media, mentale kracht en concentratie, je eigen weg gaan, seksualiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag, eigen keuzes maken (mentale kracht en innerlijke kracht).

e) Oefenvormen:

Om recht te doen aan het principe van psychofysiek leren, de drie bouwstenen en de vier rode draden bestaat elke les uit verschillende elementen, die samen een geheel vormen. Iedere les omvat: oefeningen en (rollen)spelen, reflectievragen, psycho-educatie en kringgesprek, en een verwerkingsopdracht.

De spelvormen en oefeningen zijn aangepast aan de ontwikkelingsvragen en mogelijkheden van leerlingen in verschillende leeftijdsfasen. De leraren dienen het aanbieden van de lesstof uiteraard ook af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen waarmee zij werken. Bij jonge kinderen ligt het accent vooral op speelse werkvormen, stoeispelen en reflectievragen (deel 1). Bij oudere leerlingen komen ook eenvoudige zelfverdedigingsoefeningen aan bod en worden specifieke thema's aan de orde gesteld (deel 2). De leerlingen houden een werkboekje bij, waarin de lesinhoud is samengevat en vragen en verwerkingsopdrachten zijn opgenomen gericht op zelfreflectie en zelfinzicht (i.v.m. het bevorderen van de transfer naar het dagelijks leven). Daarbij horen bij verschillende lessen videoscenes ter ondersteuning van het lesthema.

De oefeningen worden eerst door de leerkracht met een leerling goed voorgedaan. Vervolgens mogen de leerlingen de oefeningen samen gaan doen waarbij de leerkracht, en later de leerlingen ook elkaar positieve feedback geven. De oefeningen worden stapsgewijs, van makkelijker naar moeilijker (shaping) opgebouwd. De leraar stimuleert

het toepassen van R&W vaardigheden in de klas bijvoorbeeld bij het geven van een spreekbeurt, maken van een toets of bij het oplossen van een conflict.

Voorbeeld:

Een van de oefeningen is bijvoorbeeld Chinees Boksen, waarbij kinderen na het doen van de R&W groet elkaar met gebruik van de open handpalmen uit balans proberen te tikken (Rotsactie). Het is echter ook toegestaan de handen terug te trekken (Wateractie). Kinderen ervaren dat zowel Rots- als Wateracties punten op kunnen leveren, maar dat ze bij een Rotsactie wel een grotere kans lopen hun fysieke en mentale balans te verliezen (een stap naar voren te zetten). Na enige minuten Chinees boksen te hebben gespeeld is het tijd voor een reflectievraag, de leraar zegt: 'En stop. Adem uit, centreer jezelf en voel de grond onder je voeten, grond jezelf. Omdat je nu sterk en rustig staat is het makkelijker om na te denken (zelfreflectie). Mijn vraag is nu of je tijdens het spelen nog wel aan je centrum (buik) hebt gedacht? Als je jouw centrum echt helemaal hebt verloren, dan laat je dat zien door je hand onder je navel te houden. Als je er een beetje aan hebt gedacht (25%), dan komt je hand net boven je navel. Bij 50% bij je kin, bij 75% bij je voorhoofd en bij 100% houd je jouw hand boven je hoofd.' Vervolgens spelen de leerlingen het spel nog een keer en herhaalt de docent dezelfde vragen om leerlingen bewust te maken van het leerproces dat ze hebben doorgemaakt. De oefening wordt vervolgens in rust afgesloten met de R&W groet.

De gecentreerde en gegronde basishouding kan ook in een gesprek worden ingezet (oefening 52). Een Rotsopstelling in een gesprek leidt eerder tot conflicten en verlies van de psychofysieke balans, een Wateropstelling leidt tot meer begrip en verbondenheid. In het geval dat een Rotsopstelling noodzakelijk is, bijvoorbeeld wanneer een eigen grens aangegeven moet worden (oefening 58), leren kinderen ook daarin beter de rust te bewaren.

Het R&W principe kan vervolgens ook worden vertaald naar vriendschappen en relaties, waarbij de kinderen leren: 'Rots doet pijn en Water is fijn'. Daarna wordt dit meer genuanceerd, soms is wat meer Rots nodig en soms wat meer Water.

Na elke les wordt een samenvatting van die les (voor)gelezen waarbij nogmaals de belangrijkste punten worden genoemd (psycho-educatie) en beantwoorden de leerlingen enkele vragen over hoe zij de les hebben ervaren o.a. over de mate van de ervaren veiligheid, concentratie en plezier. Deze antwoorden verschaffen de leerkracht belangrijke informatie over het welzijn en het ontwikkelingsproces van zijn leerlingen.

Daarnaast zijn er na elke les specifieke vragen over het thema van die les. Zie bijvoorbeeld onderstaande vragen behorende bij Les 7 Verbale communicatie, de Rotshouding:

1. Beschrijf een gesprek dat jij de afgelopen week met iemand hebt gehad waarin jij de Rotshouding hebt gebruikt.
2. Hoe reageerde de ander daarop?
3. Was het een goede actie van jou of had je beter de Waterhouding kunnen gebruiken?
4. Zou je het een volgende keer anders doen? Hoe dan?
5. Verwerkingsopdracht: Vul het R&W kwadrant in (zie de bijlage of: Ykema, 2024, p. 316).

f) Creëren van een veilige lessituatie:

In de lessen wordt veel aandacht besteed aan een veilige leeromgeving. Zo wordt bij aanvang en afsluiting van elke les, spel en oefening de R&W groet toegepast. Daarmee wordt voortdurend een moment van rust ingebouwd. Tijdens de groet komen de leerlingen eerst volledig tot rust en groeten elkaar met de belofte elkaar op geen enkele wijze expres pijn te doen. De groet draagt bij aan een rustige, veilige lessfeer die ook voortdurend door de R&W docent wordt bewaakt en gemonitord. De mate van ervaren veiligheid is ook onderdeel van de zelfreflectie en de kringgesprekken tijdens de les en bij het invullen van de leerlingenboekjes.

Er wordt toegewerkt naar het oefenen in bijna echte, maar immer veilige, situaties om een optimale transfer naar de dagelijkse praktijk mogelijk te maken. Daarbij heeft elke leerling de vrijheid om bij een oefening aan te geven eerst alleen mee te willen kijken. Op zo'n moment ontvangt de leerling een eenvoudige observatieopdracht waardoor de leerling wel betrokken blijft bij de groep, maar ook wordt gerespecteerd in zijn/haar keuze. Eventueel kan er een extra tussenstap worden gecreëerd waardoor de leerling het vertrouwen krijgt om mee te doen. Juist deze keuzevrijheid en het mogen en leren aangeven van grenzen verhoogt het veiligheidsgevoel en de (intrinsieke) motivatie.

g) Extra ondersteuning

Daarbij is het voor de leerkracht mogelijk om na de driedaagse R&W basistraining ook specialisatietrainingen te volgen om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften aanvullend te kunnen ondersteunen. In plaats van bijvoorbeeld het geven van een observatieopdracht (zie voor een uitgebreide uitleg 1.1 *selectie van doelgroepen*) kan er dan gekozen worden voor een gedifferentieerde oefenvorm. Hieronder volgt een voorbeeld van een gedifferentieerde oefenvorm uit de specialisatie Fysieke beperking en uit de specialisatie Autismespectrumstoornissen:

Specialisatie Fysieke beperking:

Een voorbeeld voor een leerling in een rolstoel is dat bij het tikspel met grenzen (oefening 10 t/m 12) de tikker degene in een rolstoel alleen op de schenen mag tikken met een 'noodle' (een soort stok van zacht materiaal). Leerlingen in een rolstoel zijn minder snel, maar vaak wel wendbaar. Door de aangepaste regel kan de leerling volwaardig aan het spel deelnemen.

In het algemeen wordt er bij deze specialisatie training meer gebruik gemaakt van materialen die de leerling in staat stelt aan de oefeningen deel te nemen.

Specialisatie Autismespectrumstoornissen:

Een voorbeeld voor een leerling met autisme is om bij 'De echte vriend' (oefening 3) de leerling de keuze te geven om in plaats van de watervuist (hand) op de heupbeen of schouder van de leerling te plaatsen, gebruik te maken van een kussentje ertussen. Hiermee kan direct lichamelijk contact vermeden worden, waardoor de prikkels behapbaar zijn.

Over het algemeen wordt er in deze specialisatie training nog meer gefocust op de bouwstenen en worden hierin oefeningen door middel van kleinere stapjes opgebouwd. Daarbij is er veel aandacht voor structuur en veiligheid.

De verwachting is dat leerlingen een betere ontwikkeling op de (sub)doelen laten zien als de 15 themalessen klassikaal zijn gegeven verspreid over 2 leerjaren (PO), of in het geval van leerlingen op het VO (van +-13 jaar en ouder) indien de 24 themalessen klassikaal zijn gegeven verdeeld over 3 leerjaren. Uit de praktijk blijkt dat leerlingen op het SBO doorgaans meer behoefte hebben aan herhaling. Er dient nog verder onderzoek gedaan te worden naar wat de ideale dosering is voor de R&W lessen, de te behalen doelen en het behouden en optimaliseren van de effecten op langere termijn.

Wat de ideale duur en dosering is voor interventies gericht op SEL in het algemeen lijkt ook

nog onbekend. Gefragmenteerde, sporadische en ingekorte lessen lijken de effectiviteit i.i.g. te verzwakken (Chatterjee Singh & Duraipah, 2020). Daarbij is het belangrijk dat wanneer afgeweken wordt van de beschreven aanpak en intensiteit in ieder geval rekening wordt gehouden met het design en intentie van de interventie.

Beknopt gezegd: De lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen en (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten, en verwerkingsopdrachten.

Deze onderdelen moeten niet als losse elementen gezien of ingezet worden, maar als onderdelen van het geheel. Ze zijn met elkaar verweven, en versterken elkaar: de aanpak is fysiek, in harmonie met elementen van zelfbeheersing, emotie-regulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie, en versmolten met psycho-educatie.

Zie voor meer informatie over de inhoud het R&W praktijkboek (Ykema, 2024).

2. Uitvoering

Materialen

De volgende materialen zijn beschikbaar:

- Rots en Water Praktijkboek, Psychofysieke Sociale Competentie Training (Ykema, 2024), Dit boek kan alléén worden verkregen na deelname aan de driedaagse R&W basistraining. Het boek is ook beschikbaar in het Engels, Duits, Frans, Spaans, Turks, Bahasa (Indonesië) en Mandarijn/Chinees (Taiwan, China).
- Usb-stick met daarop:
 - Twee instructievideo's
 - Vier videoscenes rond de thema's pesten, lichaamstaal, grenzen en contact maken. En voor leerlingen op het VO, vanaf +-13 jaar, (thema's 16-24), zijn nog eens vijf videoscenes beschikbaar met als thema: groepsdruk, seksualiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en social media.
- Trainers wordt de mogelijkheid geboden om lid te worden van een forum waarop informatie, ervaringen, en tips uitgewisseld worden.
- Er is een Powerpoint presentatie, inclusief begeleidende tekst, beschikbaar voor een ouderavond over Rots en Water.
- Standaard informatiebrief voor ouders.
- Werkboekjes voor leerlingen:
 - Leerlingenboek deel 1, behorende bij deel 1 van het praktijkboek (les 1 t/m 15).
 - Leerlingenboek deel 2, behorende bij deel 2 van het praktijkboek (les 16 t/m 24, alleen voor leerlingen op het VO van +-13 jaar en ouder).
 - Rots en Water extra werkboek voor bovenbouw PO.
- Verschillende postersets:
 - 10 Rots en Water posters, met name geschikt voor het PO.
 - 18 Rots en Water posters, met name geschikt voor het VO.
- Leerlingcertificaten.
- Rots en Water armbandjes en sleutelhangers.
- Rots en Water actiekaarten behorende bij de specialisatie training fysieke beperking
- Op aanvraag is er een evaluatieformulier beschikbaar die leerlingen na afloop van de lessen digitaal kunnen invullen voor extra informatie voor de R&W trainer.
- Daarbij is het mogelijk om na de driedaagse R&W basistraining de specialisatie Fysieke beperking en de specialisatie Autismespectrumstoornissen te volgen om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften aanvullend te kunnen ondersteunen.

Alle R&W materialen (werkboekjes voor leerlingen, posters, videomateriaal etc.) zijn zowel in het Nederlands als Engels verkrijgbaar en alleen te bestellen door de gecertificeerde R&W trainer.

Meer informatie:

Zie voor algemene basisinformatie over R&W en materialen de website (<https://www.rotsenwater.nl>)

Locatie en type organisatie

X **Basisvoorziening voor alle kinderen en jongeren**

0 Voorziening voor lichte hulp en ondersteuning

0 Gespecialiseerde hulp

De interventie die wordt voorgelegd aan de commissie kan worden uitgevoerd in het PO, SBO, V(S)O, en MBO, de mogelijke contra-indicaties dienen wel in acht te worden genomen. Het programma kan gegeven worden in een speellokaal of gymnastiekzaal, sommige

lesonderdelen, bijvoorbeeld het invullen van de werkboekjes voor leerlingen en verwerkingsopdrachten, evenwel ook in een gewoon klaslokaal.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

De lessen worden voornamelijk gegeven door de eigen groepsleerkracht of gymnastiekdocent. Andere mogelijkheden zijn de mentor, vakleerkracht bewegingsonderwijs, intern begeleider, of een andere (bevoegde) leraar of externe trainer, die de driedaagse R&W basistraining heeft gevolgd. De R&W trainingen worden op HBO werk- en denkniveau gegeven.

Voor de uitvoerders geldt dat ze alleen binnen de pedagogische setting waarvoor ze zijn opgeleid de R&W lessen mogen geven. De uitvoerder beschikt dus al over een passende opleiding zoals bijvoorbeeld de Pabo, ALO enz. Dit betekent dat ze reeds beschikken over de didactische en pedagogische competenties om lessen te geven aan de betreffende doelgroep. Ter verduidelijking, een onderwijsassistent mag wél deelnemen aan de driedaagse R&W basistraining, maar fungeert dan bij het lesgeven aan leerlingen ook als assistent van de leerkracht en niet als hoofdtrainer.

In het geval de R&W-lessen op school door een externe trainer worden verzorgd, wordt aan de school aangeraden om altijd te informeren of de trainer beschikt over een VOG en wat zijn/haar vooropleiding is. Daarnaast wordt, wanneer de groepsleerkracht niet zelf de R&W lessen geeft, de aanwezigheid en proactieve houding van de groepsleerkracht bij de lessen wel nadrukkelijk geadviseerd.

Benodigde competenties:

- Kennis hebben van de ontwikkelingspsychologie van schoolkind tot adolescent;
- Kennis hebben van opbouw en inhoud van de lessenserie voor leerlingen;
- Inzicht hebben in de basisprincipes van het R&W programma, zoals de drie bouwstenen, vier rode draden en het principe van psychofysiek werken;
- De oefenvormen die aan leerlingen worden aangeboden zelf kunnen uitvoeren en voordoen;
- In staat zijn uitgevoerde werkvormen te evalueren en duiden met de groep leerlingen;
- In staat zijn om werkvormen aan te passen aan de leeftijd en zo nodig de specifieke leer- of ontwikkelingsbehoeften van leerlingen;
- In staat zijn om adequaat te kunnen reageren op verschillende reacties van leerlingen op bepaalde oefeningen.
- Inzicht hebben in het eigen functioneren om een positieve onderwijsrelatie te creëren.

Aan deze competenties wordt in de training intensief gewerkt.

Er kan nog nader onderzocht worden welke vooropleiding, competenties en het volgen van extra R&W trainingsdagen voor de beste resultaten kan zorgen.

Via de driedaagse R&W basistraining wordt het certificaat R&W basistrainer verworven.

De driedaagse basisopleiding omvat drie aaneengesloten trainingsdagen met een contacttijd van 24 uur, waarvan 20% theorie en 80% praktische oefening van (rollen)spelen, oefeningen, en reflectie. Tijdens de driedaagse opleiding worden alle oefeningen uit het R&W Praktijkboek beoefend en/of getoond en/of besproken. Daarnaast neemt de cursist het praktijkboek met de lessenplannen en theorie door, de videoscenes en de instructiefilms, waarvoor een geschatte studielast van veertig uur staat.

Bij de training geldt een aanwezigheids- en actieve participatieplicht. Het praktijkboek en bijbehorende videomateriaal zijn alleen verkrijgbaar in combinatie met de training. Het R&W programma dient volgens de inhoud en richtlijnen van het R&W Praktijkboek te worden gegeven aangepast aan de (doel)groep (passend onderwijs).

De basisopleiding wordt jaarlijks op diverse plaatsen in het land aangeboden. Ook is het voor een school/organisatie mogelijk de driedaagse opleiding als een in-company training aan te vragen. De driedaagse training van het R&W Instituut biedt de R&W trainer de benodigde competenties om binnen de pedagogische setting waarvoor hij/zij is opgeleid het R&W programma uit te voeren.

Na de driedaagse R&W basistraining kunnen specialisatietrainingen worden gevolgd om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften aanvullend te kunnen ondersteunen, namelijk de specialisatie (meervoudige) Fysieke beperkingen en de specialisatie Autismespectrumstoornissen¹. In deze specialisaties komt aan bod hoe zij R&W binnen hun expertise kunnen inzetten. Met andere woorden, de leerkracht heeft reeds in zijn opleiding (en door ervaring) geleerd hoe in de gebruikelijke schoolsetting om te gaan met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. In de specialisatie training komt aan bod hoe tijdens de R&W lessen oefeningen gedifferentieerd kunnen worden aangeboden om actieve participatie mogelijk te maken (i.p.v. bijvoorbeeld het geven van een observatieopdracht).

Ook worden er elk jaar op diverse plaatsen in Nederland nascholing/opfrisdagen aangeboden. Voor behoud van de accreditatie R&W-basistrainer is het noodzakelijk om minimaal elke vier jaar een nascholing/opfrisdag of een Specialisatietraining te volgen.

Bij een schoolbrede aanpak is er voor overig schoolpersoneel een Eén Dag Introductie Training (EDIT) om de taal en principes van R&W te leren kennen en, in het PO, om ondersteunend mee te werken bij de implementatie ervan op school. Hierdoor kan ook buiten de R&W lessen om de R&W taal en principes toegepast worden in de communicatie met leerlingen. In het VO wordt deze ondersteunende rol niet gevraagd gezien de andere, specifieke samenstelling van het onderwijs en onderwijsondersteunend personeel: grotere groep wisselende docenten veelal opererend in sectieverband met weinig sectie overkoepelende overlegmomenten.

Master-instructors

De basistrainingen en nascholingsdagen aan professionals worden verzorgd door speciaal daartoe opgeleide 'master-instructors'. De opleiding van Master-instructors omvat gemiddeld zes tot acht jaar, waarin naast eigen praktijkervaring in R&W met leerlingen, en advanced training, alle specialisatie trainingen en nascholing/opfrisdagen gevolgd worden. Ook krijgen de master instructors individuele coaching en intervisie.

Kwaliteitsbewaking

De kwaliteit van het R&W programma, van de trainingen en van de trainers wordt op verschillende manieren geborgd:

- a) De accreditatie van de gecertificeerde R&W trainer (behaald door het volgen van de driedaagse R&W basistraining) is vier jaar geldig. Binnen vier jaar dient men deel te nemen aan een nascholing/opfrisdag of een van de specialisatietrainingen om de accreditatie te behouden. Het R&W Instituut (RWI) houdt daartoe een database bij. Derden kunnen bij het RWI verifiëren of iemand over de juiste accreditaties beschikt. R&W trainers kunnen zich, indien gewenst, ook laten vermelden op de R&W website.
- b) Elke R&W training voor leraren/ trainers wordt mondeling (in de groep) en schriftelijk (met een evaluatieformulier) geëvalueerd.
- c) De eerste 15 lessen (deel 1) van het R&W-praktijkboek zijn opgenomen in het sociaal-emotioneel leerlingvolg- en expertsysteem Zien!

¹ De overige specialisaties vallen buiten het kader van de huidige interventiebeschrijving, vanwege o.a. een ander doel, doelgroep, en implementatie. Laatstgenoemde worden hier derhalve niet verder besproken en niet ter beoordeling aangeboden.

Het gebruik van Zien! is bestemd voor scholen die over een gecertificeerd R&W trainer beschikken en de lessenplannen opvolgen. Met behulp van de ingevulde Zien! lijsten kan de leerkracht door de gekregen overzichten o.a. een beter beeld krijgen op welke aspecten van de oefeningen en lessen hij meer in kan zetten. Daarbij wordt duidelijk vermeld dat de opbouw van het R&W programma niet geschikt is om in te zetten door middel van de toepassing van losse elementen. Zien! is momenteel alleen nog beschikbaar voor speciaal basis en voortgezet onderwijs en bij uitzonderingen op aanvraag. Voor het schooljaar 2024-2025 zal een vergelijkbare koppeling worden gemaakt van het R&W-praktijkboek en het leerlingvolg- en expertsysteem Kindbegrip.

- d) Er is op aanvraag van de R&W trainer een evaluatieformulier beschikbaar die leerlingen (anoniem) na afloop van de lessen digitaal kunnen invullen en zo ook informatie verschaft voor zowel de R&W trainer als het RWI.
- e) De uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek en onderzoek naar de uitvoering (procesonderzoek) naar het R&W programma, zowel in Nederland als daarbuiten, worden benut om het programma waar nodig bij te stellen. Ook worden relevante nieuwe wetenschappelijke inzichten, en feedback van docenten en leerlingen waar nodig verwerkt in het programma. Dit wordt o.a. op nascholing/opfrisdagen naar de uitvoerders gecommuniceerd.
- f) Het RWI heeft zich als doel gesteld om minimaal om de 5 jaar een grootschalig procesonderzoek uit te voeren.

Randvoorwaarden

Om het R&W programma succesvol te kunnen aanbieden op een school zijn de volgende randvoorwaarden van belang:

- a) Er moet draagvlak bestaan voor de invoering van het programma bij zowel de schoolleiding als bij de rest van het team;
- b)
 - i. De leraar/leraren die de training geven moeten de driedaagse basistraining gevolgd hebben. Het is niet toegestaan dat leerkrachten de Rots en Water lessen geven als ze niet geaccrediteerd zijn. Voor scholen en ouders is het mogelijk om bij het Instituut na te gaan of een trainer over de juiste accreditatie beschikt.
 - ii. Wanneer de school kiest voor een externe Rots en Water trainer dan kan op de Rots en Water website of via het Instituut gecontroleerd worden of hij/zij over de juiste Rots en Water accreditaties beschikt en of deze nog up-to-date zijn. Wegens de privacy wet worden Rots en Water trainers alleen op verzoek op de website opgenomen. Daarnaast wordt de aanwezigheid van de eigen leraar bij de lessen nadrukkelijk geadviseerd.
- c) Er moet een ruimte beschikbaar zijn waar de oefeningen uit het programma in een veilige oefen- en leersituatie uitgevoerd kunnen worden (bij meer dan tien leerlingen in een speellokaal, gymnastiek- of sportzaal);
- d) De benodigde materialen, zoals praktijkboek, leerlingenboekjes, videoscenes/instructielessen (eventueel posters en werkkaarten) moeten beschikbaar zijn;
- e) Het programma moet goed verankerd zijn in het curriculum / schooljaarplan; inclusief voldoende voorbereidingstijd voor de leerkracht.
- f) Het is noodzakelijk om bij vastgestelde psychiatrische problematiek en/of gedragsproblemen zoals hoge mate van impulsiviteit, depressie, extreme angst, agressieproblematiek en autisme vooraf in gezamenlijk overleg met de (intern of extern) behandelende deskundige, IB-er, R&W trainer en ouders te beslissen of de leerling wel, niet of op aangepaste wijze aan de lessen deel kan nemen.
- g) De ouders moeten vooraf geïnformeerd worden over de R&W lessen, bijvoorbeeld d.m.v. een informatiebrief.
- h) Rots en Water scholen worden periodiek bezocht en de implementatie wordt geëvalueerd.

Signalerende functie als bijvangst

Juist omdat in het programma veel psychofysieke oefeningen worden ingezet kan het programma ook een signalerende functie hebben. Opvallend gedrag, zoals angstig gedrag, niet mee willen doen, extreem teruggetrokken gedrag, of felle reacties bij oefeningen en rollen- of stoei- spelen kunnen duiden op problemen of onbekende, nog niet gediagnosticeerde problematiek die door bewegend leren eerder zichtbaar kunnen worden. In dit geval dient de R&W trainer contact te zoeken met de IB-er en/of (school)psycholoog, en de ouders zodat mogelijke problemen eerder aan het licht kunnen komen en de leerling een passende begeleiding kan krijgen. Scholen hebben hier hun eigen lijnen in, zoals contact opnemen met de jeugdconsulent van de gemeente, verbindingsfunctionaris van de gemeente of huisarts. Vervolgens dient zodoende (opnieuw) beoordeeld te worden of en op welke manier de leerling nog mee kan doen aan de R&W lessen (zie selectie van de doelgroepen).

Implementatie

Het startpunt voor de implementatie van het R&W programma op een school kan liggen bij individuele docenten die zijn opgeleid om het programma op school te mogen geven. Zij kunnen het programma, in overleg met de schoolleiding, binnen hun lessen aanbieden. Een school kan ook (direct) besluiten om het R&W programma school-breed in te voeren. Bij die optie wordt het volgende stappenplan gevolgd.

1. De school legt contact met het R&W Instituut (RWI).
2. Een medewerker van het RWI legt uit hoe de invoering van het programma in zijn werk gaat.
3. De school neemt besluiten over wie de uitvoering gaan doen, hoe het programma wordt ingepast in het jaarplan / curriculum, voor welke groepen, enz.
4. Uitvoerders (leraren) volgen de driedaagse cursus middels:
 - een open driedaagse training *of*
 - een incompany training waaraan het gehele schoolteam deelneemt
5. Overige leerkrachten en ander schoolpersoneel wordt getraind middels een eendaagse training.
6. De school stelt ouders op de hoogte d.m.v. een informatiebrief en/of organiseert een ouderavond, om ouders te informeren over, en in het PO, optioneel te betrekken bij het programma.
7. De trainer volgt bij het uitvoeren van de lessen het standaardlessenplan zoals dit in het praktijkboek is opgenomen, afgestemd op de groep. De lessen worden doorgaans gegeven tijdens de lessen bewegingsonderwijs, drama, burgerschap, of als apart vak in het lesprogramma opgenomen.
8. De lessen worden door de leerlingen geëvalueerd middels het invullen van een leerlingenboekje waarin op eigen functioneren en de les wordt gereflecteerd. Antwoorden op deze vragen kunnen de R&W trainer helpen bij het aanpassen van de volgende les.

Indien scholen bij de implementatie meer hulp nodig hebben kan bij het RWI de ondersteuning van een R&W consulent worden aangevraagd die ter plekke advies zal geven. De consulent kan op verzoek onder andere hulp en begeleiding bieden bij de structuur en inhoud van de R&W lessen, het opzetten van pilots, adviezen geven aan stuurgroepen en assisteren bij het samenstellen van een meerjarenplan.

Kosten

Vaste personele kosten, vrijgesteld van btw.

- a) Kosten voor deelname aan de open driedaagse training (24 contacturen) op individuele basis bedragen € 890,- pp, inclusief praktijkboek, leerlingenboekjes, USB-stick met videoscenes en groepsinstructie en koffie/thee/lunch gedurende de lesdagen. Plus een geschatte studielast van 40 uur.

- b) Kosten voor de EDIT bedragen € 1.800,- voor een groep van maximaal 30 personen, inclusief 12 startersboeken à € 32,50 per stuk en exclusief reis- en eventuele verblijfskosten van de trainer.
- c) Kosten voor een gesloten driedaagse R&W basistraining voor een groep van maximaal 30 personen bedraagt € 15.750,- inclusief lespakket voor elke deelnemer.
- d) Kosten voor het volgen van een nascholing/opfrisdag bedragen € 225,- pp.

Optionele personele kosten

- e) Specialisatie training (één dag): Meervoudige fysieke beperking € 280,- pp.
- f) Specialisatie training (twee dagen): Autismespectrumstoornissen € 560,- pp.
- g) De driedaagse basistraining, introductietraining, specialisatietrainingen en de nascholing/opfrisdag kunnen ook in-company gegeven worden. Dit is een maatwerkpakket, waarvan de kosten op aanvraag zijn.
- h) Kosten voor het inhuren van een R&W consulent € 1.350,- voor het verzorgen van een eendaagse Consulttraining.
- i) Wanneer ervoor gekozen wordt om de lessen op school door een externe, gecertificeerde R&W trainer te laten verzorgen, lopen de tarieven zeer uiteen.
- j) De school kan ervoor kiezen om niet zelf de ouderavond te verzorgen, maar daarvoor bij het RWI een advanced trainer of master instructor aan te vragen. De kosten daarvoor bedragen € 250,- (excl. reiskosten).

Materiële kosten

- a) De leerlingenboekjes deel I (PO en VO) en deel II (voor leerlingen op het VO, +- 13 jaar en ouder): 1 exemplaar gratis bij het volgen van de basistraining, bij 25 exemplaren € 80,- bij 80 exemplaren € 220,-. Inclusief btw.
- b) De kosten voor zaalhuur zullen meestal binnen het reguliere schoolbudget vallen. Zo niet, dan moet met deze kosten rekening worden gehouden.
- c) Powerpointpresentatie voor een ouderavond, met begeleidende tekst (gratis)

Optionele materiële kosten, allen inclusief btw.

- d) Poster set PO/VO (10 stuks): € 95,-
- e) Poster set VO 1 (10 stuks): € 65,-
- f) Poster set VO 2 (8 stuks) € 55,-
- g) Poster set VO 3 (4 stuks): € 30,-
- h) R&W armbandjes € 1,-
- i) R&W sleutelhangers € 1,80
- j) R&W extra werkboek (bovenbouw PO) € 3,80 (vanaf 20 stuks).
- k) Actiekaarten fysieke beperking € 42,-

3. Onderbouwing

Probleem

R&W is in de eerste plaats een universele interventie. Leerlingen worden door het programma ondersteund in hun sociaal emotionele ontwikkeling door het bevorderen van sociale en emotionele competenties (subdoel 1 t/m 4) en het verminderen van problemen op het intrapersonlijke en interpersoonlijke domein, waarbij:

Het intrapersonlijke domein verwijst naar het vermogen om de eigen gevoelens, emoties en attitudes te beheersen die betrekking hebben op het individuele zelf. Tekortkomingen op dit domein kunnen zich uiten in problemen in het psychologisch welbevinden, seksuele autonomie, internaliserend gedrag en depressieve gevoelens (Barber, 2005; White, Jarret & Ollendick, 2013).

Het interpersoonlijke domein verwijst naar het vermogen om positieve relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden; om sociale situaties, rollen en normen te begrijpen; en om hierop adequaat te reageren. Denk bij problemen op dit domein aan agressie, seksueel grensoverschrijdend gedrag, pesten en gepest worden (Pellegrino & Hilton, 2012; Shek & Leung, 2016; Modecki, Zimmer-Gembeck & Guerra, 2017).

Problemen van beide domeinen worden in literatuur en onderzoek aangeduid met de bredere noemer psychosociale problematiek².

Prevalentie

Uit onderzoek blijkt volgens de Jeugdgezondheidszorg (JGZ) dat 21% van de 8-12 jarigen lichte, matige of zware psychosociale problemen heeft (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005). Volgens de ouders van de 8-12 jarige ligt dit percentage een stuk lager, namelijk 6% (Zeijl et al., 2005), of volgens recenter onderzoek 10% (Bot, de Leeuw den Bouter, Adriaanse, 2011). De prevalentie van psychosociale problemen bij adolescenten (11-16 jarigen) bleek uit onderzoek door middel van zelf-rapportage 16% te zijn (Van Dorsselaer, de Looze, Vermeulen-Smit, de Roos, Verdurmen, ter Bogt & Vollebergh, 2010). Wanneer gekeken wordt naar de meest recente cijfers³, gemeten met de SDQ, lijkt de prevalentie van psychosociale problemen flink gestegen te zijn, namelijk 26.1% voor leerlingen uit groep 8 en 30.5% voor leerlingen van 12-16 jaar in het voortgezet onderwijs (de schaal totale problemen is de som van vier probleemschalen; Boer, Van Dorsselaer, De Looze, De Roos, Brons, Van den Eijnden, et al, 2022).

Verschil in psychosociale problemen per geslacht, leeftijd en type probleem

De prevalentie van psychosociale problemen verschilt tussen jongens en meisjes per type psychosociaal probleem. Jongens rapporteren vaker externaliserende problemen. Terwijl tijdens de adolescentie internaliserende problemen juist vaker bij meisjes voorkomen (Van Dorsselaer, de Looze, Vermeulen-Smit, de Roos, Verdurmen, ter Bogt en Vollebergh, 2010; Van Steijn, de Winter, Reijneveld, 2014). Bij adolescenten (13-16 jarigen) varieert de prevalentie van internaliserende problemen van 17-19%, en de prevalentie van externaliserende problematiek van 14-18%, afhankelijk van de leeftijdsgroep. Psychosociale problemen nemen toe in de adolescentie (met uitzondering van pesten) en komen vaker voor

² Onder psychosociale problemen valt hier: emotionele problemen (oftewel internaliserende problemen, zoals depressieve gevoelens), gedragsproblemen (oftewel externaliserende problemen zoals agressief gedrag), en sociale problemen (problemen die het kind heeft in het maken en onderhouden van het contact met anderen) (TNO, 2016).

³ Deze cijfers zijn waarschijnlijk beïnvloed door de corona-situatie. Vandaar dat meer gedateerde gegevens, als vergelijking, ook in dit stuk zijn meegenomen.

bij jongeren met een lager onderwijsniveau (Van Steijn, de Winter & Reijneveld 2014). Wanneer gekeken wordt naar de meest recente cijfers blijken de problemen met name bij meisjes te zijn verslechterd. De prevalentie van psychosociale problemen (de schaal totale problemen van de SDQ) bij meisjes op de basisschool is 30.7% t.o.v. 21.3% voor jongens. In het voortgezet onderwijs is dit zelfs 39.8% t.o.v. 21.5% voor jongens (totaalscore SDQ; Boer, Van Dorsselaer, De Looze, De Roos, Brons, Van den Eijnden, et al., 2022). Het aantal meisjes met internaliserende problemen in het voortgezet onderwijs steeg tijdens 2017-2021 zelfs van 28 naar 43 procent en in groep 8 van de basisschool steeg dit aantal van 14 naar 33 procent (zie de subschaal emotionele problemen van de SDQ; Boer et al., 2022). Ook opvallend is dat meisjes in deze periode een stijging laten zien in externaliserend gedrag en hierop nu een vergelijkbare scoren hebben als jongens (zie de subschaal gedragsproblemen van de SDQ; Boer et al., 2022).

Gevolgen

Psychosociale problemen kunnen onder andere gevolgen hebben op het gebied van schooluitval, stoornissen of disfunctioneren in de volwassenheid (14 jaar follow-up, Hofstra, van der Ende & Verhulst, 2002; 24-jaar follow-up, Reef, Diamantopoulou, van Meurs, Verhulst, & van der Ende, 2009).

Daarbij voorspellen competenties in het intrapersoonlijke domein betere academische prestaties en competenties in het interpersoonlijke domein voorspellen betere relaties met leeftijdsgenoten en minder conflicten (Park, Tsukayama, Goodwin, Patrick & Duckworth, 2017).

Oorzaken

Risico (-) en beschermende (+) factoren:

In onderstaande overzicht worden de risico- en beschermende factoren voor psychosociale problemen uiteengezet op microniveau, mesoniveau en macroniveau. Hoe meer risicofactoren er voorkomen bij een kind, hoe groter de kans is op een psychosociaal probleem. Beschermende factoren dragen bij aan een positieve ontwikkeling en kunnen tegenwicht bieden aan risico factoren.

Voor een uitgebreid verslag en verwijzingen van de meest genoemde risico en beschermende factoren, zie de 'JGZ-Richtlijn: Psychosociale problemen (2016)' (Nederlandse Organisatie voor toegepast-natuurwetenschappelijk onderzoek [TNO], 2016).

Kind (microniveau)

- Matige of ernstige prematuriteit (TNO, 2016)
- Een moeilijk temperament van het kind; juist geremd, prikkelbaar, en minder sociaal of extrovert, ongeremd (TNO, 2016).
- Kinderen met een chronische aandoening of licht verstandelijke beperking (TNO, 2016).
- + Intelligentie kind (TNO, 2016).
- + Sociale en emotionele competenties (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Ince, van Yperen en Valkestijn, 2018).

Ouder (microniveau)

- Chronische somatische aandoening bij de ouder (TNO, 2016).
- Psychische gesteldheid van de ouders en verslavingsproblematiek (TNO, 2016).
- Mishandeling van de moeder tijdens de jeugd (TNO, 2016).
- Middelengebruik tijdens de zwangerschap (TNO, 2016).
- Ouders met een (licht) verstandelijke beperking (LVB) (TNO, 2016).
- + Warme, sensitieve opvoedstijl (zoals acceptatie en responsiviteit) van moeder (TNO, 2016).
- + Goede band tussen kind en ouders (TNO, 2016).

Ouder-kind interactie (microniveau)

- In gezinnen waarin de interactie tussen ouders en kind minder sensitief of minder warm verloopt, komen psychosociale problemen vaker voor bij het kind. (TNO, 2016).

Gezin en omgeving (meso en macroniveau)

- Kinderen uit een éénooudergezin (TNO, 2016).
- Kinderen uit gezinnen waarin veel ingrijpende gebeurtenissen zich hebben voorgedaan (bijvoorbeeld overlijden van een familielid, ziekenhuisopname of echtscheiding) (TNO, 2016).
- Kinderen die in een achtergesteld gebied wonen. Met achtergesteld gebied wordt bedoeld waar de werkloosheid relatief hoog is en het inkomen en opleidingsniveau laag. (TNO, 2016).
- Een lage sociaal economische status (SES) Een laag opleidingsniveau van de ouder al dan niet samen met een laag inkomen. (TNO, 2016).
- + Sociale steun van het informele netwerk van de ouders (TNO, 2016).
- Er zijn grote zorgen over de invloed van de coronapandemie en de bijbehorende maatregelen op het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de jeugd (Luijten, van Muilekom, Teela, Polderman, Terwee, Zijlmans et al., 2021; Onderwijsinspectie, 2021).

Aan te pakken factoren

De beschermende kindfactoren waar het R&W programma zich op richt zijn '*sociale en emotionele competenties*'

Bij de *emotionele competenties* hoort subdoel 1a, 1b, 2 en 3:

Subdoel 1a: De zelfbeheersing van kinderen en jongeren is toegenomen.

Subdoel 1b: De emotieregulatie van kinderen en jongeren is toegenomen.

Subdoel 2: Het zelfvertrouwen van kinderen en jongeren is toegenomen.

Subdoel 3: Het zelfinzicht van kinderen en jongeren is toegenomen.

Bij de *sociale competenties* hoort subdoel 4.

Subdoel 4: Kinderen en jongeren laten verbeterde sociale competenties (*kennis, vaardigheden en attitudes*) zien (zie 4ABCDEF).

Verantwoording

Inleiding

De Rots en Water lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen, (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten en verwerkingsopdrachten. Deze onderdelen zijn met elkaar verweven en versterken elkaar. Tijdens de Rots en Water lessen wordt gefocust op en geoefend met de sociaal-emotionele competenties (subdoel 1 t/m 4), daarbij staan er bepaalde thema's centraal waarbij specifieke competenties aan bod komen en geoefend worden, zoals grenzen, pesten en groepsdruk. Bij de oefeningen wordt er stapsgewijs toegewerkt naar doelgedrag. Wanneer slechts een deel van het doelgedrag of bepaalde vaardigheden in een oefening aan bod komen, wordt door middel van de psycho-educatie en reflectievragen de transfer gemaakt naar het uiteindelijke doelgedrag. In andere gevallen worden de vaardigheden direct geoefend in een real-life scenario. Denk daarbij aan het oefenen van het stellen van een grens of het samen komen tot een oplossing. De leerkracht geeft aanvullende psycho-educatie over het thema en maakt daarbij de koppeling van de oefeningen naar het klaslokaal en het dagelijks leven van de leerling, bijvoorbeeld het geven van een spreekbeurt, het maken van een toets of een sociale situatie.

Een meta-analyse heeft aangetoond dat sociale vaardigheidstrainingen effectief zijn (De Mooij, Rutgers, Fekkes, 2020). Uit onderzoek komen positieve resultaten naar voren voor o.a. probleemoplossingsvaardigheden (problem-solving skills), zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, sociaal gedrag, verstorend gedrag en agressie (Denham & Almeida 1987; Diekstra, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Lösel & Beelmann 2003; Reddy, Newman, De Thomas & Chun, 2009; Schneider 1992; Sklad, Diekstra, de Ritter, Ben & Gravestijn, 2012; Taylor Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Bradshaw, 2013). Daarbij blijkt uit een review van meta-analyses dat de effecten van universele interventies op school gericht op sociaal-emotioneel leren consistent statistisch significant waren in alle onderzoeken op een reeks uitkomsten, waaronder verbeterde SEL-vaardigheden, attitudes, prosociaal gedrag, academische prestaties, en verminderde gedragsproblemen en emotionele stress (Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

Model Rots en Water (sub)doelen

Zie onderstaande tekst en figuur 1 op bladzijde 28 voor het verband en de aanpak van de (sub)doelen in het R&W programma.

De bouwstenen (subdoel 1 t/m 3)

In elke les wordt er gefocust op de bouwstenen: zelfbeheersing, emotieregulatie, zelfvertrouwen, en zelfinzicht d.m.v. zelfreflectie met het doel dat leerlingen hierin kunnen groeien en het een positief effect heeft op het (door)ontwikkelen van het vermogen om de eigen gevoelens, emoties en attitudes te beheren die betrekking hebben op het individuele zelf (het intrapersoonlijke domein). Op zijn beurt zal dit tot uiting komen in het verminderen van problemen op het intrapersoonlijke domein waaronder: internaliserend gedrag, depressieve gevoelens, psychologisch welbevinden en seksuele autonomie (zie figuur 1: rechtstreekse pijl van bouwstenen 1 t/m 3 naar intrapersoonlijke domein en vervolgens naar verminderen problemen intrapersoonlijk).

Empirisch onderzoek suggereert dat interventies die focussen op het stimuleren van een positieve ontwikkeling beter werken wanneer er ook gefocust wordt op het verbeteren van het zelfbewustzijn van de jeugd (Morrish, Rickard, Chyuan Chin & Vella-Brodrick, 2018). De competenties die hierbij een sleutelrol lijken te vervullen zijn emotieregulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie (Sutton, 2016), overeenkomend met de bouwstenen van Rots en Water. Zelfbewustzijn is door de Collaborative for Academic, Social, and Emotional learning (CASEL) ook aangegeven als een belangrijke competentie die een basis biedt voor een betere positieve ontwikkeling van jongeren (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017).

Daarbij blijkt uit onderzoek dat meer zelfvertrouwen ook de impact van stressvolle gebeurtenissen en falen kan verminderen (Blossom, Adrian, Vander Stoep, & McCauley, 2020; Mann, Hosman, Schaalma & de Vries, 2004). Het ontwikkelen van meer zelfvertrouwen (subdoel 2) is één van de belangrijke bouwstenen in het R&W programma en heeft een belangrijke rol in de R&W lessen.

Sociale competenties (subdoel 4)

In de R&W lessen komen verschillende thema's aan bod (subdoel 4A t/m 4F), om de ontwikkeling van sociale competenties direct te stimuleren. In het model is dit weergegeven door de directe lijn van 'R&W lessen' naar 'Sociale competenties'. Met aandacht voor de bouwstenen (subdoel 1 t/m 3) worden de sociale vaardigheden geoefend (mediërend effect tussen de bouwstenen 1 t/m 3 en het interpersoonlijke domein). Dit is weergegeven door de pijl van de 'Bouwstenen Subdoel 1 t/m 3' via 'Sociale competenties' naar het interpersoonlijke domein.

Door de ontwikkeling van sociale competenties zijn leerlingen beter in staat positieve relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden; om sociale situaties, rollen en normen beter te

begrijpen; en om hierop adequaat te reageren (het interpersoonlijke domein). Op zijn beurt zal dit tot uiting komen in het verminderen van problemen op het interpersoonlijke domein waaronder: agressie, pesten, en (seksueel) grensoverschrijdend gedrag.

Moderatie effect SEL

Leren is een sociaal proces dat een samenwerking vereist met leraren, klasgenoten en ouders. Het is ook aannemelijk om te verwachten dat intrapersonlijke vaardigheden belangrijk zijn in de schoolsetting (Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023).

Een hoger startniveau van leerlingen op SEL zal dus naar alle waarschijnlijkheid positief bijdragen aan de uitvoering van de R&W lessen. Uit praktijkervaring lijkt het effect van de bouwstenen ook sneller te werken wanneer leerlingen bij de start al verder zijn in hun sociaal emotionele leer ontwikkeling.

Anderzijds lijken interventies gericht op sociaal emotioneel leren doorgaans de grootste effecten te sorteren bij leerlingen met de meeste risicofactoren en bij leerlingen die de meeste ondersteuning nodig hebben, inclusief degenen met een lagere sociaal-economische status en/of die op academisch of gedragsmatig vlak achter liggen vergeleken met hun leeftijdsgenoten (Jones, McGarrah & Kahn, 2019).

Er is meer onderzoek nodig om het effect van het aanvangsniveau van o.a. SEL en sociale en emotionele problemen in kaart te brengen (Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

Het intrapersonlijke en interpersoonlijke domein

Het intrapersonlijke domein verwijst naar het vermogen om de eigen gevoelens, emoties en attitudes te beheren die betrekking hebben op het individuele zelf. Tekortkomingen op dit domein kunnen zich uiten in problemen in het psychologisch welbevinden, seksuele autonomie, internaliserend gedrag en depressieve gevoelens (Barber, 2005; White, Jarret & Ollendick, 2013).

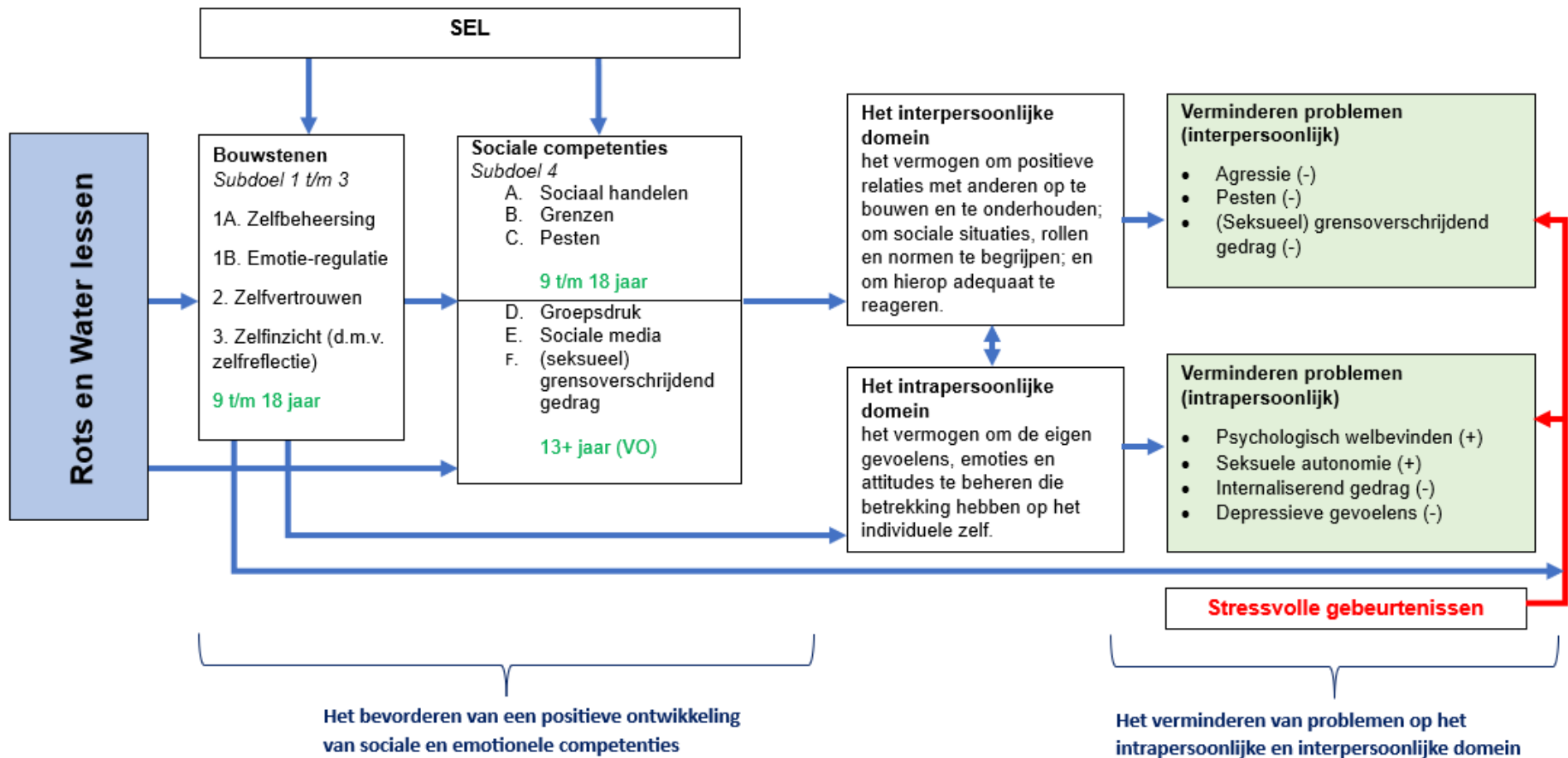
Het interpersoonlijke domein verwijst naar het vermogen om positieve relaties met anderen op te bouwen en te onderhouden; om sociale situaties, rollen en normen te begrijpen; en om hierop adequaat te reageren. Denk bij problemen op dit domein aan agressie, seksueel grensoverschrijdend gedrag, pesten en gepest worden (Pellegrino & Hilton, 2012; Shek & Leung, 2016; Modecki, Zimmer-Gembeck & Guerra, 2017).

Hoe mensen zichzelf zien kan effect hebben op de manier waarop ze sociale interacties aangaan en visa versa (Vohs & Finkel, 2006). In het model is dit weergegeven door de pijl van 'Het intrapersonlijke domein' naar 'Het interpersoonlijke domein' en visa versa.

Hoewel de twee domeinen elkaar beïnvloeden, worden ze apart beschouwd en zouden scholen bewust op beide domeinen de competenties van leerlingen moeten stimuleren om mogelijke problemen te verminderen (Pellegrino & Hilton, 2012).

In lijn met het model zal het bevorderen van de subdoelen (1 t/m 4) en de daarmee samenhangende sociale en emotionele competenties leiden tot het verminderen van problemen op het inter- en intrapersonlijke domein.

Figuur 1.



Werkzame elementen en werkvormen

De Rots en Water lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen, (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten en verwerkingsopdrachten. Deze onderdelen zijn met elkaar verweven en versterken elkaar. De combinatie van een psychologische benadering (d.w.z. instructie, psycho-educatie en reflectie) met een actief leren benadering (d.w.z. het oefenen van vaardigheden en rollenspelen) is kenmerkend voor de lessen en wordt de psychofysieke methodiek genoemd. Het gebruik van een actief leren benadering is gerelateerd aan sterkere interventie-effecten (Mertens, Deković, Leijten, Van Londen & Reitz, 2020). Door de afwisseling wordt de betrokkenheid bij leerlingen vergroot waardoor zij optimaal lijken te kunnen profiteren (Ter Vrugte, De Jong, Wouters, Vandercruysse, Elen, & Van Oostendorp, 2015). In het geheel lijkt het zelf oefenen van de vaardigheden (de Mooij, Rutgers, Fekkes, 2023) en de rol van psycho-educatie een belangrijk aandeel te vervullen bij het leren van sociaal-emotionele vaardigheden (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Mertens et al., 2020).

Enerzijds blijkt uit een recente meta-analyse dat het aanbieden van 'fysieke oefeningen'[1], onafhankelijk van andere componenten, geen invloed te hebben op de effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen op interpersoonlijke en emotionele vaardigheden (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020). De auteurs geven daarbij wel aan dat ze geen conclusies kunnen trekken over de combinatie van componenten en vermelden dat meer onderzoek naar synergetische effecten van de combinaties van individuele trainingscomponenten noodzakelijk is. Anderzijds suggereert een recente meta-analyse dat interventies met een prominente rol voor fysieke activiteiten veelbelovend zijn voor het verbeteren van de mentale gezondheid bij kinderen en adolescenten, bijvoorbeeld op het gebied van stressreductie, zelfvertrouwen, depressie en het verbeteren van sociale vaardigheden, hoewel er volgens de auteurs meer onderzoek (RCT) nodig is om de resultaten te valideren (Fu, Li, Li, Wang, 2025).

Wanneer niet aan de specifieke en algemene werkzame factoren van het R&W programma wordt voldaan, door bijvoorbeeld in een microtrial alleen fysieke oefeningen aan te bieden zonder de ondersteuning van de andere interventiecomponenten blijkt het programma niet effectief (De Mooij, 2021). Dit zou wellicht kunnen worden verklaard doordat gefragmenteerde, sporadische en ingekorte lessen van interventies de effectiviteit lijkt te verzwakken (Chatterjee Singh & Duraipappah, 2020). Daarbij vormen de verschillende interventiecomponenten samen een geheel, en versterken elkaar. Verschillende onderzoeken specifiek gericht op de R&W interventie tonen kleine positieve effecten (Mertens et al., 2022a; Reitz et al., 2019; De Graaf et al., 2015). Het Rots en Water Instituut sluit zich dan ook aan bij de gedachte dat in plaats van het isoleren van de componenten het belangrijk is om in de toekomst meer te kijken naar synergetische componenten, m.a.w. de combinatie van componenten is meer dan de som van de delen. Samenvattend lijkt het dus essentieel om niet alleen de fysieke oefeningen te destilleren uit het Rots en Water programma zonder de overige elementen aan te bieden.

Het consortium Sociale Vaardigheden en Weerbaarheid (de Mooij, Rutgers, Fekkes, 2023) heeft mede op basis van diverse wetenschappelijke onderzoeken en een meta-analyse verschillende werkzame elementen en werkvormen opgesteld. Verschillende van deze elementen en werkvormen komen terug in het Rots en Water programma, namelijk:

[1] In het artikel worden de fysieke oefeningen 'de psychofysieke interventiecomponent' genoemd. Hierbij wordt vanuit gegaan dat alleen door fysieke oefeningen het zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen toeneemt. Het Rots en Water Instituut hanteert een andere definitie van de psychofysieke methodiek, namelijk de verschillende interventiecomponenten samen: De lessen bestaan uit een combinatie van fysieke oefeningen en (rollen)spel, psycho-educatie, kringgesprekken, reflectiemomenten, en verwerkingsopdrachten. Door deze onderdelen samen wordt er een leereffect verondersteld. De aanpak is fysiek, in harmonie met elementen van zelfbeheersing, emotie-regulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie, en versmolten met psycho-educatie.

- Psycho-educatie: het vergroten van kennis en inzicht
- Oefenen van vaardigheden van klein naar steeds iets moeilijker, naar het uiteindelijke doelgedrag (ervaringsleren) en de transfer naar het echte leven, 'real-life'.
- Afwisselende, actieve werkvormen. Denk daarbij bijvoorbeeld aan rollenspellen, 1-op-1 oefeningen en groepsopdrachten.
- Praktische handvatten en tips
- Het oefenen van gedrag in realistische situaties

Sociaal-leren en het ASE-model

Volgens de sociaal leer theorie leren leerlingen sociaal gedrag vooral van en met elkaar, dit wordt vaardigheidstraining door actief leren onder begeleiding genoemd (Bandura, 1986), de school lijkt hiervoor dus een ideale plek. In R&W worden de sociale vaardigheden waaronder strategieën voor conflicthantering (subdoel 4BCDF) en het aangaan en onderhouden van contacten (subdoel 4A) dan ook met name aangeleerd door een combinatie van observeren en doen (Bandura, 1986), waarbij feedback en beloning een bevorderende rol spelen (Golly & Sprague, 2009). Dit wordt aangepakt door middel van psycho-educatie (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Mertens et al., 2020) gecombineerd met het oefenen van de vaardigheden van makkelijk naar moeilijker, naar het uiteindelijke doelgedrag (De Mooij, e.a. 2020).

Het ASE-model (De Vries, Dijkstra & Kuhlman, 1988), is een model dat gebruikt wordt om gedrag te begrijpen en te voorspellen en is gebaseerd op de theorie voor beredeneerd gedrag van Fishbein en Ajzen en op Bandura's sociale leertheorie. Het model stelt dat iemands gedrag wordt bepaald door zijn of haar intentie om bepaald gedrag te vertonen en dat deze intentie wordt beïnvloed door:

- Attitude (houding): De persoonlijke opvattingen, gevoelens en evaluaties van een individu ten opzichte van het gedrag.
- Sociale invloed: Sociale invloed gaat over de waargenomen sociale druk en steun vanuit de omgeving met betrekking tot het gedrag en wat belangrijke anderen (zoals vrienden, klasgenoten, familie en leerkrachten) denken en doen.
- Eigen-effectiviteit: Het geloof in eigen kunnen bij een bepaald gedrag.

Tijdens de Rots en Water lessen wordt op alle drie de componenten ingezet. Het geven van psycho-educatie, het overdragen van kennis en inzicht in bepaald gedrag, en hoe en waar het ingezet kan worden en de gevolgen hiervan, heeft met name betrekking op de factor Attitude. Het beantwoorden en bespreken van de reflectievragen heeft met name betrekking op de factoren Attitude en Eigen-effectiviteit. Het beantwoorden zet aan tot actief denkwerk en zelfanalyse (bewustwording). Dit leidt tot een dieper begrip van zowel de waarde van het gedrag (Attitude) als het eigen vermogen om het gedrag uit te voeren (Eigen-effectiviteit). Het oefenen van vaardigheden en het doelgedrag heeft met name betrekking op de Eigen-effectiviteit, een leerling ervaart dat hij bekwaam is in het uitvoeren van het gedrag. De kringgesprekken en de videoscenes met bijbehorende vragen hebben met name invloed op de component Sociale invloed, doordat leerlingen horen hoe de leerkracht en medeleerlingen over bepaald gedrag denken. Daarbij kunnen de videoscenes invloed hebben op de component Attitude, doordat de gevolgen van bepaald gedrag duidelijk naar voren komen en door de bijbehorende reflectievragen nog meer worden benadrukt.

Doordat in het Rots en Water programma wordt gefocust op alle drie de componenten die invloed hebben op de intentie van gedrag uit het ASE-model en daarbij gebruik wordt gemaakt van de werkzame elementen is het aannemelijk dat Rots en Water bijdraagt aan het behalen van de lange termijn doelen op het interpersoonlijke en intrapersonlijke domein. Een

tekortkoming van het model is echter dat het slechts om de intentie van gedrag gaat, en niet om het daadwerkelijke gedrag, dit is mede afhankelijk van mogelijke barrières. Rots en Water focust op het wegnemen of verminderen van enkele barrières (e.g. zelfbeheersing en emotieregulatie).

De werkzame elementen en werkvormen in combinatie met de sociaal leer theorie en het ASE-model komen terug in het kopje subdoelen en activiteiten.

Subdoelen en activiteiten

Subdoel 1a en 1b: Het verbeteren van de zelfbeheersing en emotieregulatie

Verbetering van de emotieregulatie zou jongeren kunnen helpen om zowel positieve als negatieve emoties beter te reguleren (Morrish et al., 2018). Deze vaardigheid stelt jongeren in staat om gebeurtenissen anders te beoordelen om zo een positief gevoel te intensiveren en/of te kunnen fungeren als buffer voor een negatief gevoel of stressvolle gebeurtenis (Morrish et al., 2018; Quoidback, Mikolajczak & Gross, 2015). Uit onderzoek komt dan ook naar voren dat emotieregulatie gekoppeld is aan meer veerkracht en psychologisch welzijn (Morrish et al., 2018).

Tijdens de Rots en Water lessen wordt met name gefocust op het bewust worden van de fysieke representaties van emoties (en stress), zoals gespannen spieren en een hoge en snelle ademhaling, en hoe leerlingen rustig kunnen blijven of weer worden door sterk en rustig te gaan staan, actief hun spieren te ontspannen en te focussen op een rustige ademhaling (c.q. gronden en centreren) en vervolgens bewust een weloverwogen keuze kunnen maken in plaats van impulsief te reageren. Deze vaardigheden worden met oefeningen en (rollen)spelen geoefend, ook in stressvolle situaties, zoals in een (tik)spel of tijdens een rollenspel waar het gaat om het leren omgaan met een conflict. Wanneer niet direct een real-life situatie wordt geoefend, wordt door middel van reflectievragen en psycho-educatie de transfer gemaakt naar hoe de leerlingen de vaardigheden in hun dagelijks leven kunnen toepassen.

Voorbeeldoefening 'De Rots en Waterhouding in een gesprek (oefening 52 en oefening 58)': Tijdens de oefening wordt een real-life scenario nagebootst waarin de leerling iets heeft wat een ander graag wil hebben. Door middel van een rollenspel oefent de leerling de geleerde vaardigheden in te zetten om rustig het gesprek aan te kunnen gaan zonder de sterke en rustige basishouding te verliezen. Aan de hand van voorlichting (psycho-educatie) en praktische tips van de leerkracht kan de leerling een weloverwogen keuze maken tussen een Rots reactie (het stellen van een grens) of een Water reactie (samen tot een compromis komen). Twee voorbeelden van reflectievragen zijn (uit het Rots en Water werkboek opdracht 9):

- Als ik te Rotsig ben dan helpt het mij als..
- Als ik te Waterig ben dan helpt het mij als..

Poster 5 kan worden gebruikt als zichtbaar signaal binnen de school om leerlingen te helpen herinneren aan het belang van de sterke en rustige basishouding en poster 9 herinnert leerlingen eraan dat ze altijd een keuze hebben.

Subdoel 2: Het verbeteren van het zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen is één van de beschermende factoren voor psychosociale problemen (Ince, van Yperen & Valkestijn, 2018). Meer zelfvertrouwen kan de impact van stressvolle gebeurtenissen en falen verminderen (Blossom, Adrian, Vander Stoep, & McCauley, 2020; Mann, Hosman, Schaalma & de Vries, 2004). Jongeren die zelfverzekerd zijn vertrouwen op hun vaardigheden om effectief met dagelijkse problemen om te kunnen gaan (Blossem et al., 2020). Ze ervaren dagelijkse gebeurtenissen als meer positief en negatieve gebeurtenissen als minder belangrijk dan jongeren die minder zelfvertrouwen hebben. Hierdoor kunnen ze makkelijker hun volledige potentieel bereiken en wordt de kans kleiner op het ontwikkelen van internaliserende en externaliserende problemen (Mann et al., 2004). Aanvullend, wanneer ze geconfronteerd worden met een mislukking worden jongeren met meer zelfvertrouwen juist extra gemotiveerd

om hun doelen na te streven, terwijl jongeren met een laag niveau van zelfvertrouwen juist gedemotiveerd raken. Ze generaliseren de mislukking naar andere aspecten van zichzelf, en zien eerder af van hun doelen doordat ze het vertrouwen in het eigen kunnen (nog meer) verliezen (Park, Crocker, & Kiefer, 2007). Samengevat, 'een toename in zelfvertrouwen bij jongeren kan hun psychologisch welzijn verbeteren, de effecten van negatieve gebeurtenissen verminderen en uiteindelijk een positieve ontwikkeling bevorderen' (Mertens, Dekovic, van Londen & Reitz, 2022b).

In Rots en Water worden de oefeningen stapsgewijs, van makkelijker naar moeilijk (shaping) opgebouwd om succeservaringen op te doen en verbetering te ervaren waardoor het zelfvertrouwen toeneemt (Bandura, 1986; Korrelboom & Ten Broeke, 2008). Mooij, Rutgers & Fekkes (2023) geven ook aan dat het op deze manier opbouwend oefenen van vaardigheden ('ervaringsleren') positieve effecten heeft op zowel het vergroten van de sociale vaardigheid als het versterken van het zelfvertrouwen. In het Rots en Water programma wordt tevens aandacht besteed aan het aanleren van een goede en positieve lichaamshouding. Uit onderzoek blijkt dat er een interactie is tussen de verschillende lichaamshoudingen, het geheugen en betekenisverlening, depressieve gevoelens en zelfvertrouwen (Michalak, Rohde & Troje, 2015; Michalak, Mischnat & Teismann, 2014; Arminjon, et al., 2015; Briñol, Petty, & Wagner, 2009).

Voorbeeld oefening: In de serie oefeningen Rots en Water op het Schoolplein (oefening 66 t/m 68) en de Strand- en Tunnelhouding oefening (86 en 89) wordt aandacht besteed aan een goede en positieve lichaamshouding. De oefeningen starten eenvoudig, maar worden steeds moeilijker door onder andere het verkleinen van de ruimte. Leerlingen leren dat lichaamshouding ertoe doet, welk effect dit heeft op de eigen beleving en in sociale situaties, en oefenen hiermee direct de vaardigheden om dit toe te kunnen passen in bijvoorbeeld een drukke schoolgang of schoolplein.

Subdoel 3: Het verbeteren van het zelfinzicht d.m.v. zelfreflectie

Het lijkt belangrijk om bij het focussen op de zelfreflectie het eigen gedrag, gedachten en gevoelens ook daadwerkelijk te begrijpen. Juist dit begrip, ook wel het 'ahah-moment' genoemd draagt bij aan het zelfinzicht (Stein & Grant, 2014). Stein en Grant (2014) vonden bijvoorbeeld een indirect effect: meer zelfreflectie was gerelateerd aan een toename van zelfinzicht wat weer het welzijn kon verbeteren. Uit onderzoek van Elliott & Coker (2008) bleek zelfreflectie gerelateerd aan meer geluk, terwijl bij Lyke (2009) de relatie tussen zelfinzicht en geluk en tevredenheid (life satisfaction) naar voren kwam. Zelfinzicht komt ook naar voren als een potentieel effectieve component in schoolinterventies (Mertens et al. 2020).

In Rots en Water wordt tijdens elke les verschillende momenten van zelfreflectie ingelast na het doen van een oefening of (rollen)spel en na de les door middel van reflectievragen en verwerkingsopdrachten, waardoor de ontwikkeling van meer zelfinzicht wordt gestimuleerd en vergroot. Wanneer slechts een deel van het doelgedrag of bepaalde vaardigheden in een oefening aan bod komen, wordt door middel van de belangrijke algemene terugkerende vraag in het kringgesprek de transfer gemaakt naar het uiteindelijke doelgedrag. Deze vraag luidt: 'Wat heb je vandaag geleerd en waar zou je dit kunnen inzetten?'.

Voorbeeldoefening: Een concreet voorbeeld van een dergelijke oefening is oefening 34 'Het Rotskasteel; pestgedrag leren negeren'. Bij deze oefening zou de vraag kunnen worden beantwoord met: 'Ik heb vandaag geleerd hoe ik mij voor een korte periode kan afsluiten voor pesterijen. Ik kan dit gebruiken in de brugklas wanneer er in de schoolgang iets tegen mij wordt gezegd dat ik niet leuk vind.'

Voorbeeld verwerkingsopdracht: Via de verwerkingsopdracht 'Sterrenstof' worden conflictsituaties met behulp van het Rots en Waterreferentiekader op eenvoudige wijze geanalyseerd. Via deze weg verkrijgen leerlingen meer inzicht in eigen en andermans gedrag en de gevolgen daarvan, en kunnen andere gedragsmogelijkheden worden verkend.

Subdoel 4A: Sociaal handelen

Om het sociaal handelen te verbeteren worden sociale vaardigheden geoefend, opgebouwd van makkelijk naar moeilijker, in combinatie met psycho-educatie. Binnen Rots en Water oefenen leerlingen dit vooral van en met elkaar, onder begeleiding van de Rots en Water trainer (Bandura, 1986). Bovendien kan de leerkracht in de klas coachend optreden en de leerlingen wijzen op de vaardigheden die zij tijdens de Rots en Water lessen hebben geleerd en hoe en wanneer zij deze in het dagelijks leven kunnen inzetten. Door het gebruik van de termen Rots en Water als beeldspraak kunnen leerlingen hun eigen gedrag en dat van een ander in sociale situaties beter begrijpen, en kunnen ze sociaal gedrag ook makkelijker aanleren. Sociaal gedrag of sociale begrippen kunnen vaak abstract zijn voor leerlingen. Het *dual coding theory* verklaart hoe mensen informatie verwerken, via een verbaal- en non-verbaal systeem (Clark, 1991). Door het gebruik van de termen Rots en Water wordt gepoogd de abstracte vaardigheden (o.a. opkomen voor jezelf, grenzen stellen of juist meer openstaan voor de mening van een ander) een concrete, visuele betekenis te geven. Het elkaar aanspreken in termen van Rots en Water wordt concreet, duidelijk en fijn gevonden (procesonderzoek onder 25 R&W scholen: Van Eldik & Ykema – van Eldik, 2024: Procesonderzoek onder uitvoerders: van Eldik & Ykema, 2018).

Voorbeeldoefeningen: Leerlingen leren de begrippen Rots en Water allereerst via fysieke oefeningen en spelletjes aan, bijvoorbeeld via Chinees Boksen (oefening 25): een meegaande beweging wordt dan een wateractie genoemd, een uitgaande en/of blokkerende beweging een rotsactie. Luisteren naar de ander en de grenzen van een ander respecteren wordt een waterkwaliteit genoemd, je eigen mening geven en hieraan vasthouden of het stellen van grenzen een rotskwaliteit. Het gaat in deze oefening om het kunnen afwisselen van Rots en Water acties in de sterke en rustige basishouding. Na het spel wordt met behulp van de leerkracht de transfer gemaakt naar hoe Rots en Water in een gesprek (verbaal) en relatie eruit zouden kunnen zien. De oefening concretiseert de termen Rots en Water voor de leerlingen. Naast het (rationeel) begrijpen ervaren de leerlingen Rots en Water ook fysiek. Oefeningen 52 en 58 'De Rotshouding en Waterhouding in een gesprek' bouwen hierop voort. Het zijn oefeningen waarmee direct doelgedrag wordt geoefend door middel van een rollenspel. Het zijn actieve werkvormen, waar de leerling praktische handvatten en tips krijgt voor het gebruik tijdens een real-life situatie. In beide oefeningen wil leerling B iets van leerling A. In beide oefeningen nemen de leerlingen een andere houding aan, zo leren ze bij de Waterhouding goed te communiceren, naar elkaars mening te luisteren en samen een compromis te bedenken en bij de Rotshouding voor zichzelf op te komen en een grens te stellen. Vervolgens worden de begrippen in het zogenaamde Rots & Waterkwadrant verder gespecificeerd en gekoppeld aan specifiek gedrag en kwaliteiten.

Voorbeeld verwerkingsopdrachten: De opdracht 'Rots en Water kwadrant' kan worden ingezet om leerlingen een duidelijk begrip en inzicht te laten krijgen over positief en negatief gedrag, uitgedrukt in Rots en Water termen (Zie bijlage 1 voor een ingevuld Rots en Water kwadrant).

Voorbeeld verwerkingsopdracht: Via de verwerkingsopdracht 'Sterrenstof' worden conflictsituaties met behulp van het Rots en Waterreferentiekader op eenvoudige wijze geanalyseerd. Via deze weg verkrijgen leerlingen meer inzicht in eigen en andermans gedrag en de gevolgen daarvan, en kunnen andere gedragsmogelijkheden worden verkend.

Poster 10 kan worden gebruikt als zichtbaar signaal binnen de school om leerlingen te herinneren aan de kwaliteiten van Rots en Water.

Subdoel 4B: Grenzen

Er wordt geoefend door o.a. (rollen)spelen om eigen en andermans grenzen aan te voelen, te respecteren en, indien nodig, grenzen te stellen. Er wordt in verschillende oefeningen het stellen van een grens geoefend, zowel in fysieke situaties (na het krijgen van een duw), als in verbale situaties. De leerkracht maakt daarbij de koppeling naar het dagelijks leven van de leerling. De lichaamshouding en verschillende gradaties van het stellen van een grens in verschillende contexten komen aan bod. Enerzijds leren leerlingen hun eigen gevoelens en grenzen herkennen, en wordt er geoefend met zowel het zelfstandig als samen stellen van grenzen. Anderzijds worden leerlingen bewuster gemaakt van de grenzen van een ander en om hier met respect mee om te gaan. Afhankelijk van de situatie, worden er andere gedragsmogelijkheden gegeven wanneer iemand over je grens gaat, bijvoorbeeld sterk weglopen en om hulp vragen. Om de overgang van een trainingssituatie naar het dagelijks leven te versterken, worden deze vaardigheden herhaaldelijk en concreet geoefend (De Mooij, 2021). Dit subdoel wordt aangepakt door middel van psycho-educatie (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Mertens et al., 2020) gecombineerd met het oefenen van de vaardigheden van makkelijk naar moeilijker, naar het uiteindelijke doelgedrag (De Mooij, e.a. 2020). Subdoelen 4C en 4F bouwen voort op subdoel 4B.

Voorbeeldoefeningen: in oefening 58 'Rots en Water in een gesprek: de Rotshouding' leren leerlingen een duidelijke grens te stellen met behoud van de rustige en sterke basishouding tijdens een gesprek.

In oefening 100 'Grenzen aangeven: de vijf confrontatieregels' wordt er in viertallen geoefend met het stellen van een grens. Persoon A komt op B afgelopen en wil iets van hem hebben. Persoon B geeft een grens aan, maar persoon A luistert niet. Dan stapt persoon C naast B en stellen zij samen een grens.

Reflectievragen les 13: Heb jij de afgelopen tijd meegemaakt dat iemand over de grenzen van een ander heen ging? Hoe heb je daarop gereageerd? Wat zou je nu anders doen? Wat uit Rots en Water zou jou hierbij kunnen helpen?

Videoscene: De videoscene 'Versieren' draait om het aangaan van sociaal contact en persoonlijke grenzen en wordt naderhand geanalyseerd met vragen als: "Wat ging er mis?", "Hoe had het anders gekund?" en "Wat zou je wel acceptabel vinden in zo'n situatie?".

Subdoel 4C: Pesten

Jongeren met positieve sociaal-emotionele vaardigheden hebben minder kans om betrokken te raken bij pesten (Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Daar komt bij dat uit ander onderzoek blijkt dat wanneer jongeren ander, sociaal geaccepteerd gedrag aanleren waarmee zij ook hun doel kunnen bereiken, zij minder snel zullen teruggrijpen op agressie of opstandig gedrag (Sklad e.a., 2012). Bovendien speelt de reactie van omstanders een cruciale rol: onderzoek toont aan dat hun gedrag de frequentie van pesten direct beïnvloedt (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Door middel van psycho-educatie over pesten weten leerlingen beter wat pesten is, wat de mogelijke heftige gevolgen van pesten kunnen zijn, en wat de rol van omstanders voor invloed heeft. De relatie tussen attitudes over geweld en pestgedrag en het daadwerkelijke gedrag op

scholen wordt door onderzoek ondersteund (Lopez, Lopez-Nicolas, Lopez-Lopez, Puente-Lopez & Ruiz-Hernandez, 2021). Door de vaak voorkomende passieve houding van omstanders wordt het idee gewekt dat pesten niet erg is, terwijl tijdens kringgesprekken duidelijk wordt dat niemand pesten okay vindt. De werkelijke norm en waargenomen norm verschillen (Heaney & Isreal, 2008). Door informatieoverdracht (psycho-educatie) en feedback van de leerkracht zullen positieve attitudes ten aanzien van grensoverschrijdend gedrag verminderen (O'Keefe, 2002) en negatieve worden versterkt (Petty, Wegener & White, 1998). Als gevolg hiervan zullen omstanders, doordat zij daarnaast ook leren hoe ze (laagdrempelig) kunnen helpen, eerder actief ingrijpen in plaats van passief toekijken en zal geweld en pestgedrag naar alle waarschijnlijkheid afnemen op school (Lopez e.a., 2021). Uit de meta-analyse van Deng, Yang en Wu (2021) blijkt daarbij dat empathie positief gecorreleerd was met het verdedigen van omstanders. Bovendien werd de sterkte van de relatie tussen empathie en het verdedigen van omstanders gemodereerd door het type empathie waarbij affectieve empathie en het verdedigen significant sterker was dan die tussen cognitieve empathie en het verdedigen van omstanders. Ander onderzoek laat ook zien dat een hogere mate van empathie voor het slachtoffer leidde tot meer verdedigen (Van der Ploeg, 2016). Naast dat het belangrijk is dat door middel van psycho-educatie de gevolgen van pesten duidelijk worden gemaakt, wordt geprobeerd om de affectieve empathie voor het slachtoffer van pesten te vergroten door in de rollenspelen en oefeningen ook de rol van het slachtoffer in te nemen, en te ervaren hoe fijn het is als je door een medeleerling wordt geholpen.

Het programma bevat een breed scala aan oefeningen gericht op het reageren op pestgedrag, zoals voor een korte periode negeren, een grens aangeven, sterk weglopen en om hulp vragen. Het oefenen van deze vaardigheden wordt van eenvoudig naar steeds iets moeilijker opgebouwd naar het uiteindelijke 'doelgedrag'. Het oefenen van vaardigheden (het uiteindelijke 'doelgedrag') is een belangrijk werkzaam element, zowel volgens wetenschappelijk onderzoek als volgens kinderen, ouders en uitvoerende professionals (De Mooij, Rutgers, Fekkes, 2023).

Vanuit het perspectief van het ASE-model wordt er derhalve getracht alle drie de componenten te beïnvloeden. Het geven van voorlichting over de schadelijke gevolgen van pesten heeft invloed op de Attitude van leerlingen. Het creëren van een schoolomgeving waarin pesten actief wordt afgekeurd en het ingrijpen door omstanders wordt aangemoedigd speelt in op het beïnvloeden van Sociale invloed. Het oefenen van vaardigheden om met pesten om te gaan (voor de slachtoffers), om effectief in te grijpen (voor de omstanders), en om door middel van het aanleren van alternatief gedrag je doel te behalen (pesters), en het ervaren van succeservaringen hierin, focust op de Eigen-effectiviteit.

Bij mogelijke barrières, waardoor de intentie van gedrag niet wordt omgezet in daadwerkelijk gedrag, kan bij pesten gedacht worden aan:

- Automatische of gewoonten bij degene die pest, het niet door hebben dat je het gedrag vertoont. Om deze reden wordt medeleerlingen (omstanders) geleerd hoe zij op de-escalerende manier pesten kunnen stoppen, door het gedrag af te keuren maar niet de persoon (zie oefening 140).
- Het niet kunnen beheersen van de emoties, omdat het beheersen van de emoties juist in pestsituaties moeilijk kan zijn, wordt er veelvuldig geoefend op de zelfbeheersing en emotie-regulatie.
- Wanneer pestslachtoffers wel willen praten, maar niet weten bij wie ze veilig terechtkunnen of het uit schaamte niet durven, is het belangrijk dat de leerkracht zowel interne als externe (anonieme) hulpmogelijkheden aanreikt.

Voorbeeldoefeningen:

Voorbeeldoefening 27 ('Het Kreukelspel'): In deze oefening wordt uitgelegd wat de impact en gevolgen van pesten kunnen zijn. Het laat diepe sporen na, die er soms na jaren nog zijn.

Deze oefening focust op de component Attitude ten opzichte van pesten uit het ASE-model. Voorbeeldoefening 11 en 12: Door middel van tikspelen wordt op een laagdrempelige wijze het stellen van een grens, en het helpen van elkaar, geïntroduceerd. Dit houdt in dat de tikker niet mag tikken wanneer er door één leerling en vervolgens door twee of meer leerlingen samen, sterk wordt gestaan en stop wordt gezegd tegen de tikker. Vervolgens benadrukt de Rots en Water trainer de overgang (transfer) naar 'samen sterk tegen pesten', waarbij de groepsverantwoordelijkheid en het principe dat ware kracht ligt in het helpen van elkaar in plaats van pesten, duidelijk worden uitgelegd. Door middel van deze actieve werkvormen en psycho-educatie, wordt de link gelegd naar real-life pestsituaties. Deze vaardigheden worden onder andere verder geoefend in oefening 100 in de variatie met 4 personen, die zich richt op een realistische situatie.

Voorbeeldoefening 84 (Het Ademkasteel bij mentale druk: bewegingen en pesten): In deze oefening wordt voortgebouwd op o.a. oefening 34 en 40 (het Rotskasteel en het Waterkasteel) en wordt geoefend om pestgedrag voor korte tijd te negeren en je impulsen te controleren. In oefening 100 wordt vervolgens geoefend met het rustig maar duidelijk aangeven wat jij niet fijn vindt en wilt dat die ander doet.

Voorbeeldoefening 121: Bij de oefening 'Langs een bedreigende groep lopen' wordt er een realistische situatie nagebootst waarbij de leerling kan worden nageroepen, opgebouwd in stapjes van makkelijk naar moeilijker. De leerling leert vaardigheden om zich af te sluiten en hoe hij of zij zich kan gedragen als dit scenario voor komt in het echte leven, zoals in de gang van de school.

Voorbeeld reflectievragen:

1. Wat heb je vandaag geleerd?
2. En waar zou je dit kunnen gebruiken?

In de videoscènes Pesten en Geintje wordt getoond hoe je iemand die gepest wordt kan bijstaan. De leerkracht kan deze video gebruiken voor psycho-educatie.

Poster 2 kan worden gebruikt als zichtbaar signaal binnen de school om leerlingen te herinneren dat ze elkaar om hulp kunnen vragen en er niet alleen voor staan. Poster 3 kan worden gebruikt om leerlingen te herinneren aan wat je kan doen bij Pesten.

Subdoel 4D: Groepsdruk

Volgens de sociaal leer theorie leren leerlingen sociaal gedrag vooral van en met elkaar, dit wordt vaardigheidstraining door actief leren onder begeleiding genoemd (Bandura, 1986), de school lijkt hiervoor dus een ideale plek. In Rots en Water worden de sociale vaardigheden waaronder strategieën voor groepsdruk dan ook met name aangeleerd door een combinatie van observeren en doen (Bandura, 1986). Het leren 'stop-zeggen' in een veilige omgeving is, naast het ontwikkelen van emotionele competenties (subdoel 1 t/m 3) een belangrijk assertieve vaardigheid dat gerelateerd is aan het bouwen van weerstand tegen groepsdruk (Durlak et. al., 2011). Daarbij wordt door middel van psycho-educatie uitgelegd hoe belangrijk het is om je eigen wil en weg te kennen en te volgen, in plaats van mee te gaan met groepsdruk. In veel van de oefeningen in het Rots en Water programma staat het maken van eigen keuzes centraal. Leerlingen hebben meer weerstand tegen groepsdruk als zij zich meer autonoom en competent voelen (Bandura, 1977).

Voorbeeld oefening 149 (Groepsdruk 3:1).

Deze oefening integreert en bouwt voort op eerdere oefeningen. Er wordt een scenario gesimuleerd waarbij een leerling wordt geconfronteerd door drie andere leerlingen. De drie leerlingen oefenen druk uit op de leerling om hem af te leiden of over te halen iets te doen. Het gaat bij deze oefening om het leren afsluiten van deze groepsdruk. Bovendien kan de leerling ervaren wat er gebeurt als hij zijn focus verliest en hoe hij deze focus weer terug kan pakken, namelijk door 'stop' te zeggen en vervolgens even de tijd voor zichzelf te nemen, een

ademhalingsoefening te doen, te gronden en centreren, en te beslissen wel of niet weer het start teken te geven (zie voor de volledige uitleg oefening 149).

Reflectievragen bij de nabespreking van de oefening zijn onder andere:

- Wie van jullie heeft deze houding al eens toegepast, en hoe ging dat?
- In welke situatie zou je de komende week baat kunnen hebben bij deze oefening?

Videoscene: De videoscène "Op het plein" behandelt groepsdruk en hoe daarmee om te gaan. De scène heeft twee uitkomsten: één waarin de hoofdpersoon zwicht voor groepsdruk en direct de negatieve gevolgen ervaart, terwijl de tweede een positieve afloop laat zien waarin de hoofdpersoon de druk succesvol kan weerstaan.

Subdoel 4E: Social Media

Op het gebied van Social Media is het subdoel dat leerlingen meer kennis hebben van de voor- en nadelen van sociale media, zoals de verspreiding van persoonlijke berichten, foto's en filmpjes en het vertekend beeld dat kan ontstaan van het leven van anderen. Dit subdoel wordt aangepakt door middel van psycho-educatie (De Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020; Mertens et al., 2020) en het gebruik van multimedia. Het gebruik van multimedia is gerelateerd aan sterkere effecten op sociale vaardigheden. (Mertens et al., 2020). Wanneer wordt gekeken naar sociale competenties in offline interacties dan zou verwacht kunnen worden dat sommige aspecten hiervan vergelijkbaar zijn in online interacties. Hier zijn verschillende onderzoeken naar gedaan waaruit naar voren komt dat sommige (offline) sociale vaardigheden overdraagbaar zijn naar online interacties. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat mensen die offline prosociaal gedrag vertonen, dit ook sneller online doen (Reich, 2016; Wright & Yan, 2011).

Om deze reden wordt er bij verscheidene fysieke oefeningen en rollenspelen en reflectievragen in het programma ook de transfer gemaakt naar de online wereld. Zo wordt in les 1 bij de vier Gouden Communicatieregels al duidelijk gemaakt dat je de rustige basishouding ook kunt gebruiken om vooraf een moment van rust in te lassen om na te gaan wat de gevolgen kunnen zijn van het plaatsen van een bericht of content online. Alhoewel er dus niet direct online mediagebruik vaardigheden worden geoefend, wordt wel geprobeerd om (offline) sociale en emotionele vaardigheden overdraagbaar te maken naar de online wereld. Er is meer onderzoek nodig hoe dit verder geoptimaliseerd kan worden, om deze reden is het subdoel omtrent sociale media alleen gericht op kennis.

Videoscene: De videoscene 'De webcam' gaat over een jongen die tijdens online contact een sexy foto van een meisje heeft gemaakt, de scène toont twee aflopen die door een panel van leeftijdsgenoten worden becommentarieerd. Door de videoscene, het zien van de gevolgen van het gedrag bij leeftijdsgenoten, het bespreken van de bijbehorende vragen en door middel van psycho-educatie (zie paragraaf 20.1 en de samenvatting bij les 20), hebben leerlingen meer kennis over de voor en nadelen van sociale media.

Voorbeeld van reflectievragen (uit les 12 en 13):

- Les 12 Grenzen voelen stellen en respecteren: 'Wat kun je doen als je online wordt lastig gevallen? Beschrijf een Rotsactie en een Wateractie'
- Les 13: 'Heb je weleens iemand geholpen die online werd gepest of lastig werd gevallen? Wat uit Rots en Water kun je daarbij gebruiken?'

Subdoel 4F: (Seksueel) grensoverschrijdend gedrag

Grensoverschrijdend gedrag is er in verschillende vormen, waarbij iemand de fysieke, emotionele of sociale grenzen van een ander overschrijdt. In subdoel 4F wordt voortgebouwd

op met name subdoel 4B. Vanwege de oudere leeftijd van de leerlingen wordt er ook aandacht besteed aan en psycho-educatie gegeven over seksueel grensoverschrijdend gedrag.

Uit onderzoek blijkt dat het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden bijdragen aan het verminderen van grensoverschrijdend gedrag, zoals bijvoorbeeld agressie (Dulak, 2011). Tevens lijkt er een wederzijdse beïnvloeding van emoties en emotieregulatie en de verwerking van sociale informatie bij het verklaren van agressief gedrag (Smeijers, 2020). Het verbeteren van de emotieregulatie kan er voor zorgen dat leerlingen beter in staat zijn om passende reacties te kiezen en uit te voeren in sociale interacties. Het onvermogen om emoties te reguleren wordt vaak in verband gebracht met agressief gedrag (Garofalo et. al, 2018). In Rots en Water wordt er gefocust op het verbeteren van de emotieregulatie. Dit stelt leerlingen in staat om weloverwogen keuzes te maken in plaats van impulsief te reageren, hetgeen de kans op grensoverschrijdend gedrag verkleint.

Onderzoek van Sklad en collega's (2012) suggereert dat wanneer jongeren sociaal geaccepteerd gedrag leren om hun doelen te bereiken, zij minder agressief en opstandig gedrag vertonen. Het Rots en Water programma richt zich op het aanleren en oefenen van sociale vaardigheden, zoals het kunnen sluiten van een compromis of het aangeven van een grens (in plaats van bijvoorbeeld slaan), wat kan bijdragen aan het verminderen van grensoverschrijdend gedrag.

Naast het ontwikkelen van sociale en emotionele vaardigheden, is het leren aanvoelen, respecteren en stellen van grenzen een belangrijk onderdeel van het Rots en Water programma ter bevordering van een veiligere en meer bewuste omgang met elkaar en om grensoverschrijding te doen verminderen. Dit gebeurt voornamelijk door psycho-educatie in combinatie met het oefenen in een veilige, gesimuleerde setting waarbij de principes van sociaal leren worden toegepast (Bandura, 1986). De overgang van een trainingssituatie naar het dagelijks leven kan uitdagend zijn, waardoor herhaling en concreet oefenen van belang zijn (De Mooij, 2021). Enerzijds wordt er geoefend hoe de eigen grenzen vroegtijdig kunnen worden herkend en hoe deze op verschillende manieren, afhankelijk van de situatie, kunnen worden aangegeven. Anderzijds wordt geleerd hoe voorkomen kan worden dat (onbedoeld) over de grens van een ander wordt gegaan. Dit gebeurt door te oefenen in het lezen en herkennen van lichaamstaal en door middel van psycho-educatie over persoonlijke ruimte en respectvolle interactie.

Daarbij wordt door middel van psycho-educatie, kringgesprekken en videomateriaal getracht invloed uit te oefenen op attitudes ten aanzien van seksueel geweld. Hierbij wordt gepoogd de acceptatie van dergelijk gedrag te verminderen (O'Keefe, 2002) en een afkeurende houding te versterken (Petty, Wegener & White, 1998). Omdat uit recent onderzoek naar voren is gekomen dat vooral bij gevoelige onderwerpen zoals agressie het gebruik van discussie een negatief effect kan hebben, mogelijk doordat de discussie uit de hand kan lopen (Mertens e.a., 2020), wordt bij de onderwerpen agressie en seksueel grensoverschrijdend gedrag sinds enkele jaren aangeraden om discussie zoveel mogelijk te vermijden en een directieve, meer sturende, aanpak te hanteren.

Zelfverdediging en de non-violent philosophy

Binnen het Rots en Water programma nemen zelfverdediging en de non-violent philosophy een belangrijke plek in bij de aanpak van (seksueel) grensoverschrijdend gedrag. Bij leerlingen van 13 jaar en ouder worden daarom een aantal simpele vormen van zelfverdediging aangeleerd. De arousal die ontstaat bij het oefenen in soortgelijke maar veilige situaties is enigszins vergelijkbaar met de stress of arousal die kan ontstaan in echte bedreigende situaties, waardoor de transfer van de oefensituatie naar de praktijk wordt vergroot (Tokaj, 2013). Leerlingen leren om ook bij enige mate van arousal hun rust te bewaren en een weloverwogen

keuze te maken tussen een aantal gedragsalternatieven. In plaats van in paniek te raken en zich in angst of agressie te verliezen leren zij een keuze te maken tussen: (preventief) bepaalde situaties te vermijden, grenzen aangeven, 'Sterk weglopen', elkaar helpen, wegrekken en als al deze strategieën niet helpen dan zelfverdediging als laatste redmiddel in te zetten.

Uit onderzoek blijkt dat het aanleren van zelfverdediging effectief kan zijn in het verminderen van en/of het omgaan met seksueel grensoverschrijdend gedrag. De mogelijke zorg (en in sommige gevallen ook ideologisch conflict) dat dit een negatief effect zou kunnen hebben op meisjes, omdat ze fysiek (vaak) minder sterk zijn als hun aanvaller wordt door bevindingen uit onderzoek weggenomen (zie bijvoorbeeld Cermele & McCaughey, 2022; Gidycz & Dardis, 2014; Brecklin, 2008; Rothman & Silverman, 2007; Sinclair et al., 2013).

Een ander voordeel van de inzet van simpele zelfverdedigingsoefeningen is dat de meeste leerlingen hier nieuwsgierig naar zijn, dit leuk vinden, dus intrinsiek gemotiveerd zijn en open staan voor het aangaan van een leerproces (Franzen, 2008). Bovendien zijn de wensen van de kinderen en jongeren van belang (Fekkes & de Mooij, 2021). Deze positieve en ontvankelijke houding is van belang, omdat het de trainer beter in staat stelt tot kennisoverdracht over belangrijke aspecten van o.a. (seksueel) grensoverschrijdend gedrag.

Een belangrijk element bij de R&W training bij het leren van stoeivormen en zelfverdediging is de 'non-violent philosophy', die ook bij Martial arts centraal staat. De focus ligt op wederzijds respect, de ontwikkeling van zelfbeheersing en emotieregulatie en het verbeteren hiervan. Het op deze manier werken met stoot en traptechnieken blijkt agressie te kunnen verminderen (Harwood, Lavidor & Rassovsky, 2017). Dit in tegenstelling tot de macho-cultuur, die vaak bij gewichtheffen, (kick)boksen, en worstelen heerst (wie is het sterkste of heeft de grootste mond), en juist kan bijdragen aan negatief externaliserend gedrag (Endresen & Olweus, 2005). Daarbij is een groot verschil dat bij de R&W oefeningen de fysieke oefeningen verweven zijn met onder andere zelfreflectie en psycho-educatie en er op geen enkel moment sprake is van fysieke aanvallen op elkaar met als doel de ander uit te schakelen of pijn te doen, zoals bij bijvoorbeeld (kick)boksen wel het geval is.

Voorbeeldoefening: in oefening 145 'enkelhandige polsbevrijding uit bovengreep' wordt er geoefend op vaardigheden om jezelf uit verschillende polsgrepen te bevrijden. Leerlingen krijgen hiervoor praktische handvatten in een gesimuleerde real-life situatie.

Videoscene: De videoscene 'Verliefd' toont een 'date rape' en raakt belangrijke thema's die met seksualiteit en seksueel geweld te maken hebben. Onder de noemer 'hoe het ook anders kan' wordt ook hier een tweede, positieve afloop getoond waarin Peter wel respect toont voor Carol's grenzen.

Voorbeeld reflectievragen les 18:

- 1a. Beschrijf een situatie waarin jij met geweld te maken had en wat je toen hebt gedaan.
- 1b. Wat zou je nu anders (proberen) te doen?
2. Wat moet je leren of heb je nodig om dat te kunnen doen?
3. Hoe zou je iemand uit de klas kunnen helpen die soms alleen is of wordt genegeerd?

Aanpak ter bevordering van plezier en motivatie

Gemotiveerde leerlingen profiteren naar alle waarschijnlijkheid meer van een interventie (Clarkin & Levy, 2004). Daarbij zal de drop-out, het niet meer willen meedoen met de les minder zijn (Sharf, 2008).

In het R&W programma wordt dan ook veel waarde gehecht aan de intrinsieke motivatie en het versterken daarvan. Bij intrinsieke motivatie is de leerling gemotiveerd vanwege de waarde die een activiteit op dat moment heeft (bijv. het hebben van plezier tijdens het spel) en/of voor het behalen van een doel in de toekomst (bijv. beter een grens kunnen stellen) (Franzen, 2008).

Om deze reden is het belangrijk dat de leerling tijdens de R&W les plezier ervaart én dat de achterliggende bedoeling van elk spel en oefening duidelijk is. Beide zijn sterke punten van het programma door gebruik van de psychofysische didactiek waarin veel spel en het oefenen van rollenspelen in reële contexten aan bod komen (Van de Laarschot & Heusdens, 2012). Het plezier dat leerlingen daarbij kunnen ervaren kan er mogelijk ook voor zorgen dat zij zich prettiger voelen op school. Daarbij stelt de positieve houding de trainer in staat om belangrijke aspecten over de verschillende thema's over te dragen (psycho-educatie).

Om de motivatie en betrokkenheid bij het eigen leerproces nog meer te vergroten kan de leerling aan de start van de lessen zelf een aantal persoonlijke leerdoelen uitkiezen (zie het werkboekje voor leerlingen of Appendix 2 uit het R&W Praktijkboek; Ykema, 2024).

Transfer

De oefeningen en (rollen)spelen worden stapsgewijs, van makkelijk naar moeilijker (shaping) opgebouwd, er wordt hierbij toegewerkt naar het oefenen in bijna echte, maar immer veilige, situaties om een optimale transfer naar de dagelijkse praktijk mogelijk te maken (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2004). Verder moet een vaardigheid die onder stress moet worden uitgevoerd, denk bijvoorbeeld aan het stellen van grenzen, ook onder enige mate van stress worden getraind (Tokaj, 2013). Dit principe wordt tijdens de training veelvuldig toegepast, van minder naar meer, naar bijna echte, arousal opwekkende situaties (shaping en exposure in vivo: Korrelboom & Ten Broeke, 2008). De tikspelen, stoeispelen, rollenspellen en zelfverdedigingsoefeningen dienen o.a. dit doel. Door middel van psycho-educatie, kringgesprekken, het invullen van het werkboekje voor leerlingen en het maken van verwerkingsopdrachten wordt de transfer naar het dagelijks leven verder ondersteund.

Programma's die door middel van een klassikale aanpak focussen op de sociaal emotionele ontwikkeling en door leraren worden gegeven, lijken net zo effectief of zelfs effectiever dan programma's die door externe trainers worden gegeven (Cefai, Barolo, Cavioni & Downes, 2018). Leraren hebben vaak een sterkere relatie met leerlingen en hebben een betere positie om sociaal emotionele vaardigheden te integreren in de schoolcultuur en het leerplan. Dit kan resulteren in een betere impact (Cefai et al., 2018; Green & Garcia-Millan, 2021). Hierbij speelt coaching van het geleerde naar de praktijk ook een positieve rol bij de transfer (Brug, Assema & Lechner, 2007).

Om deze reden wordt de leerkracht gestimuleerd en getraind om de koppeling van de R&W les naar o.a. het klaslokaal te maken. Daarbij wordt het belang van de voorbeeldfunctie die de leerkracht heeft benadrukt (modeling, Bandura, 1986). Wanneer de R&W lessen gegeven worden door een externe trainer, wordt de aanwezigheid en een proactieve houding van de eigen groepsleerkracht (PO / SBO) bij de lessen nadrukkelijk geadviseerd ter bevordering van de transfer.

Voor R&W trainers zijn er verder diverse materialen beschikbaar om de transfer te vergroten, zoals posters, armbandjes, sleutelhangers en de eerder genoemde werkboekjes voor leerlingen.

Geslacht, leeftijd en verschillende culturen

De resultaten uit onderzoek naar het R&W programma in de bovenbouw van de basisschool (groep 6, 7 en 8) lieten geen sekseverschillen zien in de verandering over tijd (Reitz et al., 2019). Deze bevindingen lijken te suggereren dat het R&W programma vergelijkbare effecten heeft voor jongens en meisjes op de basisschool.

Verder lijkt het R&W programma voor kleine positieve resultaten te zorgen bij zowel basisschool kinderen (Reitz et al. 2019) als voor leerlingen op het VO (Mertens et al. 2022a; de Graaf et al. 2015).

Ook in andere landen is er vraag naar het R&W programma zoals België, Australië, Nieuw-Zeeland en Peru. Verschillende kleinschalige onderzoeken in Australië tonen dat na het afronden van de R&W lessen leerlingen zich veerkrachtiger voelden, een verbeterde positieve identiteit ervoeren en meer actieve dan passieve coping strategieën gebruikten (Ykema, Hartman & Imms, 2006). Ook procesonderzoek in Australië (Hartman, 2004) en Peru (Ykema-van Eldik & Duarte, 2023) is veelbelovend over de implementatie in andere culturen. Het is evenwel belangrijk om verder onderzoek te doen of de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar alle leerlingen, naar de meest optimale implementatie van het programma en of deze verschilt tussen leerlingen.

Verschil PO en VO

Een belangrijk verschil in de aanpak van het R&W programma op het PO en het VO is het betrekken van de ouders en het schoolteam. Uit een meta-analyse naar componenten van universele schoolinterventies kwam naar voren dat betrokkenheid van de volledige school en/of ouders gerelateerd was aan sterkere interventie-effecten (Mertens et al., 2020). Het betrekken van de overige leerkrachten en de ouders/familie zou kunnen bijdragen aan het bevorderen van generalisatie en behoud van nieuwe vaardigheden (Mahoney, et al., 2021). Het wordt in het PO dan ook vanuit het R&W Instituut aangeraden om het hele schoolteam middels een EDIT of incompany training te trainen zodat dezelfde R&W taal schoolbreed gesproken kan worden, en leerlingen kunnen leren van het voorbeeldgedrag van de leerkrachten (Bandura, 1986). Bovendien lijken leerkrachten die de R&W lessen geven in het PO hier behoefte aan te hebben en de meerwaarde hiervan in te zien (Van Eldik & Ykema, 2018). In het PO is er ook de mogelijkheid om de ouders/verzorgers te betrekken. Hoewel scholen vrij zijn in de gradatie van het betrekken van de ouders worden er wel verschillende opties aangedragen hoe dit te doen, en wordt het organiseren van een ouderavond geadviseerd. Het doel hiervan is dat de ouders de leerlingen ook thuis op eenvoudige wijze kunnen ondersteunen in het toepassen van de R&W taal en vaardigheden.

Uit een andere meta-analyse kwam echter naar voren dat sociaal emotioneel leren (SEL) interventies, waarbij de hele school en/of ouders betrokken waren, niet effectiever waren dan interventies die alleen in de klas gegeven werden (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Daarbij lijkt de R&W interventie ook tot kleine verbeteringen te leiden op verschillende uitkomstmaten wanneer slechts een aantal leerkrachten zijn opgeleid tot R&W trainer en de lessen geven aan de leerlingen (Reitz et al., 2019). Samengevat lijkt er nog niet een eenduidig beeld te zijn van het effect van de schoolbrede aanpak, om deze reden is de schoolbrede aanpak en het actief betrekken van ouders optioneel in het PO.

In het VO lijkt het actief betrekken van alle docenten en de ouders echter een negatief effect te kunnen hebben op de interventie effecten (Mertens et al. 2022a). Dit zou wellicht kunnen worden veroorzaakt door het bystander effect (het verantwoordelijkheidsgevoel wordt kleiner naarmate de groep groter wordt), en/of het afgeven van gemengde signalen door verschillende leerkrachten en/of door de leeftijdsfase van de leerling waarin de behoefte aan autonomie groeit en de vriendengroep belangrijker wordt.

Om deze reden wordt in het VO geadviseerd om alleen te werken met een kernteam van leerkrachten die de R&W training geven. Het PO lijkt hier minder vatbaar voor, omdat daar één of twee leerkrachten de hele week voor dezelfde klas staan en de leerlingen in een andere leeftijdsfase zitten.

Doorlopend programma

Het programma wordt op school bij voorkeur meerdere jaren achter elkaar gegeven. Onderzoek geeft aan dat dit vooral waardevol kan zijn voor het interpersoonlijke domein, bijvoorbeeld voor pesten, conflicten en het gevoel van veiligheid (Mertens et al., 2020). Omdat zowel op het PO als op het VO met het R&W programma gewerkt wordt is het mogelijk dat een leerling op de basisschool reeds R&W lessen heeft gehad en op het voortgezet onderwijs wederom R&W lessen krijgt. Omdat R&W een vaardigheidstraining is, lijkt dit niet direct een probleem. Uit onderzoek blijkt namelijk dat interventie-effecten vaak verminderen of uitdoven na verloop van tijd en dat tijdens de adolescentie vaardigheden van leerlingen zich nog verder ontwikkelen. Het opnieuw stimuleren en het uitbreiden van belangrijke vaardigheden in de adolescentie lijkt dus juist belangrijk te zijn (Modecki, Zimmer-Gembeck, Guerra, 2017).

Om deze reden en omdat het geven van te veel lessen in één jaar mogelijk ten koste gaat van de motivatie en het leerproces wordt aangeraden om in het PO de lessen te spreiden over groep 7 en 8 en in het VO de R&W lessen over drie opeenvolgende leerjaren te spreiden (zie voor het belang van motivatie; Philips & Wennberg, 2014).

Ondanks dat het geven van één jaar R&W lessen voldoende lijkt om kleine positieve veranderingen te bewerkstelligen (Reitz e.a, 2019; De Graaf et al., 2015; Mertens et al., 2022a), lijkt het belangrijk om door te gaan met de R&W lessen om de positieve verandering te behouden of te vergroten (Mertens, Van Londen, Dekovic & Reitz, 2021). Verder onderzoek moet uitwijzen wat uiteindelijk de ideale onderhoudsdosering is betreffende het aantal R&W lessen per jaar.

4. Onderzoek

4.1 Onderzoek naar de uitvoering

Onderzoek 1

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Ja
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja

Titel: Procesevaluatie Rots en Water Basis, onderzoek naar gebruik en waardering.

Auteurs: Van Eldik, L. H. & Ykema, J.

Organisatie: Rots en Water Instituut. Het betreft een interne publicatie, beschikbaar voor iedereen via de website www.rotsenwater.nl

Jaar van uitgave: 2018

Onderdeel 1.1.

- Betreffende een procesevaluatie. Na het volgen van de driedaagse Rots en Water (R&W) basistraining vulden de deelnemers in oktober en november 2017 een evaluatievragenlijst schriftelijk (en desgewenst anoniem) in. In totaal hebben 164 van de 175 deelnemers de vragenlijst ingevuld (94%). Mogelijk ligt het responspercentage hoger, omdat deelnemers van dezelfde organisatie soms samen één evaluatieformulier invullen. De vragenlijst bestond uit zes gesloten en twee open vragen.
- De 164 deelnemers aan de driedaagse R&W basistraining zijn (zeer) positief over het programma, de training en de presentatie van de Mastertrainers. De cursusinhoud wordt door 99% van de deelnemers met goed tot zeer goed gescoord (gemiddelde 4,67 van de 5) en door 1% als voldoende. De Mastertrainers kregen van alle deelnemers (100%) een waardering van goed tot zeer goed (4,89 van de 5). Verder zou 100% van de deelnemers de training aanraden aan een collega. Veruit het grootste gedeelte van de deelnemers is werkzaam in of verbonden met het onderwijs, en zij zijn van plan om met de interventie te gaan werken met jongens en meisjes samen (78%) in de leeftijd van 9 tot 18 jaar (88%).
18% van de deelnemers gaf bij de evaluatie een verbeterpunt aan. Het verbeterpunt dat het meest naar voren kwam is dat deelnemers liever andere begin- en eindtijden zouden willen hebben in verband met files, of de dagen liever wat korter zouden zien in verband met vermoeidheid (9x).
Er is door het R&W Instituut bewust gekozen voor drie lange dagen (8:30-17:15 uur) in plaats van voor vier kortere dagen. De voorkeur van de meeste scholen en deelnemers gaat hier ook naar uit in verband met het zoeken van vervangend personeel. Bij een incompany training is het wel mogelijk om andere tijden in te plannen.

De meeste feedback kon direct worden doorgevoerd, zoals de stoelkeuze bij de theoriegedeelten, op dag 2 nogmaals herhalen waarvoor de co-trainster aanwezig is (extra hulp, uitleg en nabespreken van oefeningen) en op dag 3 (pas) informatie geven over R&W specialisatie trainingen. Verder waren enkele opmerkingen gericht op de specifieke Mastertrainer. Deze opmerkingen zijn

besproken waaruit naar voren kwam dat in de meeste gevallen de Mastertrainer in het vervolg anders met de situatie om zou gaan (bijvoorbeeld een uitgebreider voorstelrondje, het beter verdelen van de aandacht, kort bespreken hoe een oefening ingezet zou kunnen worden bij jongeren, meer praktische uitleg en meer gebruik van filmmateriaal). Vanuit het onderzoek komen de volgende 7 succesfactoren het vaakst naar voren:

1. Het ervaren en bewust worden van de eigen kracht, zowel fysiek als mentaal en het hierdoor vergroten van het zelfvertrouwen (38x).
2. Het zelf ervaren van de oefeningen waardoor de deelnemers weten hoe het voor leerlingen is of kan zijn (17x).
3. De rust, veiligheid, vertrouwen en het onderling respect dat bij de oefeningen naar voren komt (15x).
4. De afwisseling van theorie en praktijk tijdens de training en de afwisseling van actie, zelfreflectie, en praten tijdens de lessen met leerlingen (12x).
5. Het belang van een goede ademhaling (11x)
6. Het R&W referentiekader, oftewel de R&W taal (7x).
7. Overige punten die worden genoemd zijn de goede toepasbaarheid, de simpelheid, de verschillende spellen, het effect van de oefeningen en de opbouw van het programma.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de deelnemers erg tevreden zijn over de basistraining en dat hetgeen zij als sterke punten van R&W aanhalen, ook belangrijke en kenmerkende factoren van het programma zijn. Het is goed om te horen dat dit met elkaar overeen komt. Verder hebben er, aan de hand van de verbeterpunten, een aantal (kleine) wijzigingen plaatsgevonden waardoor de training verder geoptimaliseerd is.

Onderdeel 1.2.

- b) Uitvoerders van het Rots en Water (R&W) programma op scholen werden gevraagd om middels een online opengestelde vragenlijst het programma en de uitvoering te evalueren. In totaal hebben 140 gecertificeerde R&W trainers werkzaam in Nederland in de periode december 2017 tot en met januari 2018 de vragenlijst digitaal en desgewenst anoniem ingevuld (N=140). De vragenlijst bestond uit 28 meerkeuze vragen, 6 stellingen, 3 numerieke en 10 open vragen.
- b) De 140 uitvoerders op scholen (78% vrouw) zijn grotendeels leerkracht of gymnastiekleraar waarvan 95% een HBO opleiding heeft afgerond. Het programma wordt voornamelijk in de bovenbouw van het primair onderwijs (groep 6, 7 en 8) gegeven. Scholen uit alle provincies zijn in dit onderzoek vertegenwoordigd.

86% van de uitvoerders geven de lessen klassikaal. In andere gevallen wordt m.b.v. de Intern Begeleider en/of de ouders een groep leerlingen geselecteerd. De lesduur is gemiddeld 53 minuten, met gemiddeld 21 leerlingen, en worden gemiddeld 13 keer per schooljaar gegeven. In het SO vindt, overeenkomstig de adviezen, meer herhaling plaats. Indien de training samen wordt uitgevoerd is dit veelal een collega (87%).

De uitvoerders zijn erg positief over het programma en melden dat het leuk is om te geven (100%), dat het hen mogelijk maakt leerlingen in hun sociaal-

emotionele ontwikkeling te steunen (98%), en dat leerlingen zich tijdens de lessen veilig voelden (95%), dat leerlingen groeiden in zelfvertrouwen (77%), bewuster waren van eigen gedrag (70%), beter om kunnen gaan met sociale situaties (56%), en meer zelfbeheersing hadden (64%). Geen enkele uitvoerder geeft aan dat er leerlingen waren die zich onveilig voelden tijdens de lessen.

Betreffende hun eigen professionele ontwikkeling geeft 78% aan meer bewust te zijn geworden van eigen gedrag, geeft 70% aan leerlingen beter in hun sociaal-emotionele ontwikkeling te kunnen ondersteunen, en 58% zegt beter voor de klas te staan. Tevens meent 99% dat de doelstelling en subdoelen van R&W in veel gevallen worden behaald.

Het grootste deel van de uitvoerders (76%) volgt het praktijkboek, 97% meldt dat het programma bij de doelgroep aansluit. Aanpassingen worden in kader van passend onderwijs gemaakt afhankelijk van doelgroep en situatie.

Als grootste succesfactoren worden gemeld: de psychofysieke methodiek, bewustwording van het eigen gedrag (leraar en leerling) en de gemeenschappelijke R&W taal. Verder: de onderlinge samenwerking, respect en plezier, de toepasbaarheid van het programma, en toegenomen zelfvertrouwen.

Slechts 23% van de uitvoerders maakt gebruik van het videomateriaal vanwege tijdgebrek, verouderd materiaal of niet passend bij de doelgroep. Het R&W Instituut (RWI) heeft daarom een nieuwe video (op USB stick) ontwikkeld voor de gecertificeerde trainer.

De R&W posters (20%) en sleutelhangers (6%) worden niet vaak gebruikt. Een aanbeveling is om tijdens de basistrainingen meer aandacht aan doel en wijze van inzet te besteden en posters specifiek voor het PO te ontwikkelen.

Uitvoerders achten de ouderparticipatie belangrijk, 96% betreft hen op enige wijze bij de R&W lessen. 45% Organiseert een ouderavond met opkomstpercentages tussen 40-60%. Tijdens de basistraining en in het praktijkboek worden verschillende gradaties van ouderparticipatie besproken en aanbevolen. Via het R&W Forum zijn materialen voor een ouderavond te downloaden.

Problemen waar uitvoerders tegenaan lopen:

- De beschikbare tijd en organisatie binnen een overvol lesrooster. Tijdens de basistraining worden deze problemen besproken en adviezen verstrekt.
- Sommige leerlingen begrijpen de essentie van het programma niet of hebben in eerste instantie weerstand tegen het programma. Om begrip en motivatie te vergroten zijn recentelijk de R&W leerling werkboekjes (met leerdoelen) ontwikkeld en zijn de lessamenvattingen en vragen in het praktijkboek verkort en eenvoudiger gemaakt.
- Een aanbeveling is om (nog) meer richtlijnen en adviezen op te stellen voor het werken in het Speciaal Onderwijs. Inmiddels is de ééndagse Rots en Water training verstandelijke beperking ontwikkeld. Deze training, die na de basistraining gevolgd kan worden, richt zich op het begeleiden van jongeren met een matige tot ernstige verstandelijke beperking.

- Groepsgrootte: te grote groepen hebben een averechts effect op de effectiviteit. Het werken met een co-trainer en/of het opdelen in kleinere groepen kan dit opheffen.
- Te weinig betrokkenheid van overig onderwijsteam. Advies RWI is om het gehele team middels een EDIT te informeren over inhoud en doelstelling van het programma.
- De lengte van de lessen zoals die in het oude praktijkboek stonden beschreven (90 minuten) sloten niet goed aan bij scholen die met kortere lesuren werkten. Het praktijkboek is inmiddels vernieuwd waarbij de leerstof in 24 x 90 minuten is opgenomen en in 48 x 50 minuten.

Onderdeel 1.3

- b) Betreffende een procesevaluatie. 90 leerlingen uit de brugklas VMBO/MAVO XL van het Sondervick College (11-14 jaar) zijn in december 2017 gevraagd naar hun ervaringen met het R&W programma na het gevolgd hebben van 12 lessen van 45 minuten middels een vragenlijst die digitaal ingevuld kon worden. 12 leerlingen zijn niet meegenomen in de analyses, omdat zij 3 lessen of meer hadden gemist vanwege andere lesverplichtingen (N=78).

- c) Uit de resultaten blijkt dat leerlingen de R&W lessen positief waarderen met een gemiddelde score van 3,82 (op een schaal van 1 tot 5). Onder de 78 leerlingen geven de meeste leerlingen aan dat zij na het volgen van de R&W lessen sterk hebben leren staan (73%), hebben leren concentreren en focussen (67%) en dat ze weerbaarder zijn geworden (het leren van zelfverdediging (62%) en het voor zichzelf opkomen(56%)). Wat aan de resultaten opvalt is dat de toename van zelfvertrouwen in verschillende vragen (zowel als stelling en als open vraag) telkens positief naar voren komt.

Uit de open vragen kwam ook naar voren dat veel leerlingen beter hebben leren omgaan met moeilijke situaties. Het verbeteren van de zelfbeheersing speelt hier een grote rol in. Het grootste gedeelte van de groep geeft in de open vraag aan belangrijke doelstellingen van het R&W programma te hebben behaald. Uit de resultaten van de stellingen kwam tevens naar voren dat veel leerlingen de R&W lessen duidelijk vinden (score van 3,88 van de 5), dat veel leerlingen denken dat je door de R&W lessen beter om kan gaan met pesten (score van 3,62 van de 5) en dat bijna alle leerlingen zich veilig voelden of hier neutraal in stonden (score 4,22 van de 5). Laatstgenoemde is voor het R&W programma erg belangrijk en één van de eerste criteria waaraan een R&W les moet voldoen. Uit de vraag naar veiligheid blijkt dat 3% het niet eens was met deze stelling (74% was het wel eens en 23% stond er neutraal in). Van de twee leerlingen die aangaven het niet eens te zijn met de stelling bleek door de vervolgvragen dat de oorzaak bij één leerling was dat zij bang was dat ze uitgekozen werd om een oefening voor de groep voor te doen (het lag niet aan de oefeningen zelf). De andere leerling gaf aan niet te weten waaraan het lag dat ze zich (soms) niet veilig voelde, en niet meer te weten bij welke oefening(en) het was.

Het is niet duidelijk of eerdergenoemde leerlingen zich alleen tijdens de R&W lessen zich (soms) niet veilig hebben gevoeld, of dat zij zich in het algemeen op school en in de klas (soms) niet veilig voelden. Uit de vervolgvragen lijkt dat beide leerlingen wel geprofiteerd hebben van de R&W lessen. Zo antwoordt de ene leerling op de vraag: 'Wat vind jij goed aan de R&W lessen?' met 'Bescherming zelfvertrouwen' en de ander met 'Eigenlijk alles'.

Het is belangrijk dat leerlingen weten dat zij te allen tijde mogen weigeren om een oefening (voor) te doen (dit wordt in het praktijkboek en tijdens de driedaagse basistraining duidelijk vermeld). In zo'n geval mag de leerling observeren (met

een observatieopdracht). Een aanbeveling zou kunnen zijn dat leerlingen voorafgaand aan een R&W les ook mogen aangeven bij de leerkracht of ze wel of niet naar voren geroepen willen worden om een oefening voor te doen in de groep in plaats van alleen de mogelijkheid te hebben om op dat moment zelf te mogen weigeren.

Het is belangrijk dat de leerkrachten zowel in de klas als tijdens de R&W les blijven monitoren of leerlingen zich veilig voelen en zo niet, dat hierop door wordt gevraagd zodat er passende actie kan worden ondernomen.

Verder gaf 26% van de leerlingen in de vragenlijst aan dat ze meer actie en oefeningen zouden willen doen. Nu kenmerkt het R&W programma zich al door haar fysieke aanpak, echter zou voor de trainers een aanbeveling kunnen zijn om de beschikbare tijd nog meer in het voordeel van actie te kunnen verdelen. Ook op de vraag of de leerlingen suggesties hadden kwam dit meerdere malen naar voren. Het grootste gedeelte van de leerlingen vond de verhouding van oefeningen/gesprek echter wel goed (73%).

Een ander punt dat zowel in de open vragen als in de stelling naar voren kwam, is dat een aantal leerlingen liever meer of langere lessen zou willen hebben (19%). Daartegenover staat dat 54% de duur en aantal van de lessen goed vond en 26% juist te lang. De groep is dus erg verdeeld over de duur en frequentie van de lessen. Een aanbeveling zou kunnen zijn dat er extra lessen worden aangeboden aan de leerlingen die dit graag willen en nodig hebben.

Dit sluit tevens aan op de laatste suggestie, namelijk dat sommige leerlingen juist meer aandacht willen besteden aan bepaalde lesonderdelen (6x) en andere leerlingen juist minder herhaling wensen (4x). Waarschijnlijk zal de motivatie van de leerlingen verbeteren wanneer de leerkracht de focus van de oefeningen en de frequentie aanpast aan de doelen en de wensen van de leerlingen. Een hulpmiddel wat hier voor gebruikt kan worden zijn de R&W werkboekjes voor leerlingen, waardoor de leerkracht meer inzicht verkrijgt in de persoonlijke leerdoelen van de leerling. Per 1 maart 2018 zijn er leerlingenboekjes beschikbaar waarin o.a. een leerlingcontract is opgenomen met een scala van leerdoelen waaruit de leerlingen een keuze maken. Dit ingevulde contract versterkt enerzijds de motivatie en focus van de leerling en geeft anderzijds de docent meer inzicht in wat de leerling zelf wil leren. Het boekje bevat tevens samenvattingen van de lessen, vragen (waaronder reflectievragen) en verwerkingsopdrachten om de transfer van de les naar de praktijk te versterken. Verder lijkt het een goede oplossing te zijn om wat minder herhaling in de reguliere lessen te laten plaatsvinden en extra lessen aan te bieden aan leerlingen die dit nodig hebben.

Uit het onderzoek blijkt dat niet alle leerlingen op dezelfde wijze en in dezelfde mate profiteren van de R&W lessen, sommige leerlingen verbeteren met name op zelfvertrouwen, andere weer op zelfbeheersing. De ene geeft aan beter met moeilijke situaties om te kunnen gaan na afloop van de lessen, de ander dat hij/zij zich beter kan concentreren en focussen. Voor toekomstig onderzoek lijkt het daarom waardevol om te onderzoeken welke leerlingen niet of weinig profiteren van (de subdoelen van) het R&W programma en waar dit aan ligt. Enerzijds geven deze uitkomsten aan dat er nog verbetering mogelijk is in de interventie, anderzijds benadrukt dit ook de hardnekkigheid van sommige problemen, dat vooruitgang niet altijd vanzelfsprekend is en het belang van interventies zoals Rots en Water.

Uit het procesonderzoek blijkt bijvoorbeeld dat 3 op de 4 leerlingen aangeeft dat hun zelfvertrouwen is verbeterd. Voor toekomstig onderzoek is het belangrijk om te kijken naar de overige leerlingen die aangeven geen verbetering te hebben ervaren. Hebben zij bijvoorbeeld al een hoge mate van zelfvertrouwen bij de start? Hebben zij andere persoonlijkheidskenmerken? En/Of kunnen deze leerlingen nog op een andere manier bereikt worden waardoor ook zij op dit punt kunnen profiteren?

De aanbeveling dat leerlingen voorafgaand aan een R&W les ook mogen aangeven bij de leerkracht of ze wel of niet naar voren geroepen willen worden om een oefening voor te doen in de groep in plaats van alleen de mogelijkheid te hebben om op het moment zelf te mogen weigeren wordt momenteel in de training voor professionals benoemd.

Onderzoek 2

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. [Ja](#)
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). [Ja](#)

a.)

Titel: Tevredenheidsmeting en behoefteanalyse onder 25 Rots en Water scholen.

Auteurs: Van Eldik, L.H., Ykema – van Eldik, J.

Organisatie: Rots en Water Instituut. Het betreft een interne publicatie.

Jaar van uitgave: 2024

- b) In een kwalitatief onderzoek zijn tussen 1 oktober 2023 en 1 juni 2024 mondelinge interviews afgenomen bij in totaal 34 leerkrachten (R&W coördinatoren op school) en 14 schooldirecteuren verdeeld over 25 R&W scholen. De scholen die zijn geselecteerd hebben minimaal één volledig schooljaar met R&W lessen gewerkt. De 25 scholen geven les in verschillende typen onderwijs: PO (80%), SO en SBO (12%) en Praktijkonderwijs (8%) aan in totaal ongeveer 6.100 leerlingen. Tijdens de interviews werd er gewerkt met een standaard vragenlijst, waarin werd gevraagd naar de waardering en ervaring van de uitvoerders en de doelgroep en de succes- en faalfactoren volgens de uitvoerders.
- c) Over het algemeen zijn de respondenten erg tevreden met hun keuze voor Rots en Water. Zo beoordelen twaalf scholen (48%) het programma als Uitstekend, elf scholen (44%) als Goed en twee scholen (8%) als Voldoende. Er zijn geen scholen die het programma als Onvoldoende of Matig beoordelen. Het door de respondenten meest genoemde sterke punt rondom de methode is de zichtbare verbetering van gewenst gedrag, waarbij het kunnen aangeven van grenzen een belangrijk onderdeel is. Andere sterke punten die de respondenten vaker noemen: het spreken van dezelfde R&W taal door kinderen en collega's, de steun en waardering van ouders, de gevoelde veiligheid binnen het team en in de school, de hoeveelheid beschikbare materialen, het fysieke aspect van de trainingen en dat R&W goed werkt naast andere onderwijsprincipes. De respondenten vinden R&W met name aansluiten bij hun leerlingen omdat de leerlingen de lessen als positief, fijn en leuk ervaren. Daarnaast past het bewegend leren vaak binnen de eigen schoolvisie op bewegen. Scholen ontvangen positieve feedback van de leerlingen en vinden R&W heel geschikt voor de minder talige leerlingen. Veel genoemde positieve veranderingen die de respondenten op hun scholen zien zijn het gebruik van gronden, centeren en focussen binnen diverse situaties, de verbeterde sfeer en rust in de klas en school, het omgaan met en vermindering van conflicten en de ervaren veiligheid op school.

De verbeterpunten die door de respondenten het vaakst worden genoemd bij de implementatie van R&W zijn: de transfer van het geleerde in de gymzaal naar de klas- en/of andere schoolsituaties (bijvoorbeeld het schoolplein), de ouderbetrokkenheid, de afwezigheid van de groepsleerkracht tijdens de lessen en het omgaan met grote groepen en het ruimtegebrek dat daarbij komt kijken. Van de 25 R&W scholen geven er tien de R&W lessen in de gymzaal, dertien in het speellokaal, één in een dojo en één in het dramalokaal.

Wat opvalt is dat wat bij de ene school als succesfactor wordt genoemd, bijvoorbeeld de transfer van het geleerde, de ouderbetrokkenheid, of de hoeveelheid beschikbare materialen, bij een andere school juist benoemd wordt als verbeterpunt. Het is goed om te onderzoeken waar dit mee te maken heeft en of er in de toekomst bijvoorbeeld adviezen in de vorm van 'best-practice' van de R&W scholen gebundeld kunnen worden.

Volgens de respondenten werken alle R&W scholen met de preventieve lessenplannen, maar wordt daar in de praktijk wel soms van afgeweken. De meest genoemde redenen wanneer er wordt afgeweken zijn: als er wat speelt in de groep, als de groep iets nodig heeft (bijvoorbeeld met een hulpvraag) of bij afwijkende eigenschappen of (start)niveau van de groep.

Aanbevelingen:

3. Het verbeteren en/of uitbreiden van (nieuw) lesmateriaal en het ontwikkelen van een aparte trainingsmodule om de transfer van het geleerde in de gymzaal naar zowel de klas als het schoolplein te verbeteren. Bijvoorbeeld het gebruik van oefeningen of leskaarten voor activiteiten buiten de gymzaal. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de succesverhalen van R&W scholen waarbij dit goed gaat.
4. Het promoten en/of vernieuwen van (schriftelijke) verwerkingsopdrachten.
5. Het vernieuwen van videomateriaal
6. Promoten van het beschikbare materiaal voor ouders, en de mogelijkheid van een ouderles of ouderavond.
7. Het ontwikkelen van adviezen voor leerkrachten als ze ervoor kiezen om van het lessenplan af te wijken.

Op basis van bovenstaand onderzoek is direct actie ondernomen op punt één en twee.

1. Er wordt momenteel een extra opleidingsdag ontwikkeld met de focus op de transfer van het gymlokaal naar het klaslokaal 'R&W transfer'. Hierbij zal de nadruk liggen op het doen van oefeningen, psycho-educatie, en verwerkingsopdrachten in het klaslokaal, het actief gebruiken van de R&W posters en zullen 'Best practice' van R&W scholen besproken en geoefend worden. Daarbij wordt er een checklist gemaakt, waarbij scholen zelf kunnen kijken of ze aan alle factoren voldoen voor een optimale transfer.
2. Er is een nieuw R&W werkboekje voor leerlingen (leerling boekje) voor het PO ontwikkeld met aantrekkelijke tekeningen en verwerkingsopdrachten om de leerling op een leuke manier te laten oefenen met hetgeen er geleerd is in de R&W les. Daarbij wordt momenteel naar de mogelijkheden gekeken voor een nieuwe lay-out voor de bestaande werkboekjes voor groep 7-8 PO en VO.

Er is momenteel overleg over de overige punten, of, wanneer, en hoe deze worden doorgevoerd.

Onderzoek 3

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Ja
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja

a)

Titel: Ervaren effectiviteit: Reacties van leerlingen na afloop van de Rots en Water lessenreeks.

Auteurs: Heinsdijk, J. V.

Organisatie: Rots en Water Instituut. Het betreft een interne publicatie.

Jaar van uitgave: 2024

- b) Het betreft een kwalitatief onderzoek. In het schooljaar van 2023-2024 is kwalitatieve data verzameld naar aanleiding van een R&W lessenreeks. De lessenreeks is gegeven door drie externe R&W trainers op vier verschillende scholen en bij zes verschillende klassen. In totaal deden 140 leerlingen mee, het responspercentage was 99%.
De lessenreeksen varieerden van zes tot acht lessen. De les duur varieerde van 45 minuten tot 1,5 uur. Vijf klassen vallen onder het reguliere basisonderwijs en één klas valt onder het speciaal basisonderwijs. De leerlingen zaten in groep 7 en waren rond de 9-10 jaar. Door een andere organisatie van de klassen op één school varieert de leeftijd bij deze leerlingen tussen de 8-10 jaar. De R&W trainers werden door de directie gevraagd om de R&W lessen te geven vanwege verschillende redenen, zowel preventief als curatief. De eigen groepsleerkracht was bij alle lessen aanwezig.
- c) Leerlingen hebben duidelijk hun eigen voorkeur in hetgeen zij het belangrijkste vinden van wat zij hebben geleerd. De doelen en lesinhouden van het R&W programma komen hier wel duidelijk in naar voren. De meest genoemde antwoorden (43% van de respondenten) zijn te herleiden naar de Waterhouding (samenwerken en met respect met elkaar omgaan) en de Rotshouding (opkomen voor jezelf en stop zeggen).
Wat opvalt bij de vraag 'R&W kan mij helpen als ik ...' is dat leerlingen vooral emoties hebben ingevuld, bijvoorbeeld momenten van boosheid of irritatie, situaties van verdriet of somberheid of bij momenten dat zij zich druk of gestresst voelen (samen 61% van de respondenten). Daarbij geeft 9% van de leerlingen aan dat het hen kan helpen in situaties rondom pesten en 17% in andere situaties zoals bij het samenwerken of 'lief zijn voor elkaar'.
Op de vraag of de leerlingen nog wat kwijt willen, valt op dat het merendeel niets meer kwijt wil of nog iets positiefs wil zeggen over de lessen: bijvoorbeeld over de trainer.

Onderzoek 4

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Nee
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja

a)

Titel: Rock and Water evaluation report 2003-2004 - Boys in Schools Program, Family Action Centre, University of Newcastle Australia

Auteurs: Dr. Deborah Hartman

Organisatie: Family Action Centre, University of Newcastle, Australia.

Jaar van uitgave: 2004

- b) Het betreft een procesevaluatie naar de inhoud en wijze van uitvoering van het 'Rock and Water program' en de tevredenheid van de (toekomstige) uitvoerders, uitgevoerd door de universiteit van Newcastle. Verder wordt er kort ingegaan op de implementatie van het R&W programma binnen scholen. Het 'Rock and Water program' is een Engelse vertaling van het R&W programma en naar inhoud, werkwijze en vorm

grotendeels gelijk aan het hedendaagse Nederlandse R&W basisprogramma. De thema's die in de training naar voren kwamen waren: Sterk staan, de R&W houding op het fysieke, mentale en sociale vlak, omgaan met groepsdruk en pesten, ademkracht en zelfbeheersing, lichaamstaal, grenzen voelen, respecteren en stellen, het innerlijke kompas, seksualiteit en persoonlijke ontwikkeling. Omdat er in Australië (in 2003) een sterke behoefte was naar programma's gericht op jongens lag de focus van het programma destijds meer op jongens, maar werd het ook toen al voor meisjes ingezet. In 2003 werden 20 driedaagse R&W seminars georganiseerd waarin 673 docenten/hulpverleners werden opgeleid tot R&W basistrainer door de ontwikkelaar F. Ykema. Na afloop van elke training werden de deelnemers gevraagd een uitgebreid evaluatieformulier schriftelijk in te vullen. Uit deze 673 formulieren werden willekeurig 100 formulieren nader bekeken en geanalyseerd.

c) 56% van de respondenten betrof mannen, 44% vrouwen. Meer dan 90% van de deelnemers wil met het R&W programma gaan werken met jongeren in de leeftijd 10-12 jaar en/of 13-18 jaar. 83% van de respondenten gaf aan dat het programma volledig aan de verwachtingen voldeed en classificeerde het programma als excellent, 15% als goed, 2% hebben de vraag niet beantwoord.

83% van de deelnemers wil met het R&W programma op school gaan werken en 79% van de deelnemers wil dit samen met collega's gaan doen.

De meerderheid gaf aan dat ze de intentie hadden om het programma in sekse specifieke groepen aan te bieden. Er was echter erkenning voor de relevantie van het programma voor zowel jongens als meisjes en het vermogen van het programma om te worden aangepast voor gebruik met verschillende groepen. 'I can think of many students, boys and girls, at my school who would benefit from this programme. It has great potential!'

De sterke punten die het vaakst naar voren kwamen was de balans tussen theorie en praktijk, het fysieke karakter, de praktijkgerichtheid en de bruikbaarheid en de eigenschappen en presentatiestijl van de Mastertrainer. Ook kwam er uit de evaluaties naar voren dat de training een impact had op de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers, met name: persoonlijke groei, tevredenheid, het centreren, het geloof in eigen kunnen, en de bekwaamheid om de principes ook buiten de klas toe te gaan passen, bijvoorbeeld als ouder.

Verbeterpunten die uit de evaluaties naar voren kwamen waren dat het deelnemers belangrijk lijkt dat er een formele erkenning komt en/of dat het programma wordt ondersteund door het Ministerie van Onderwijs zodat het programma nog breder ingezet kan worden. Andere verbeterpunten zijn, het verbeteren van het videomateriaal naar het Engels, het maken van een instructievideo, en het doen van onderzoek zodat (bijvoorbeeld) schooldirecteuren de voordelen van het programma (nog) duidelijk(er) kunnen zien.

Afsluitend wordt gemeld dat de meerderheid van leerkrachten die reeds met het programma hebben gewerkt het R&W programma succesvol hebben kunnen implementeren voor jongens en meisjes in het primair en secundair onderwijs en in jeugdcenters. Dat er verschillende evaluaties hebben plaatsgevonden op scholen waaruit blijkt, met een zekere mate van vertrouwen, dat het programma zijn doel behaalt (namelijk; toegenomen zelfbeheersing, zelfvertrouwen, verbeterde sociale vaardigheden, het vergroten van het bewustzijn van zichzelf en anderen en vaardigheden om met moeilijke situaties om te gaan). Bovendien bleek dat het R&W programma op verschillende manieren goed geïntegreerd kan worden binnen het school curriculum en

het PDHPE (Personal development, health and physical education).

Onderzoek 5

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Nee
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja

a)

Titel: Procesevaluatie Rots en Water Peru: Onderzoek naar waardering en uitvoering van het Rots en Water programma in Peru.

Auteurs: Ykema – van Eldik, J. & Duarte, R.

Organisatie: Rots en Water NL i.s.m. El Tulipan Peru. Het betreft een interne publicatie, beschikbaar voor iedereen via de website www.rotsenwater.nl

Jaar van uitgave: 2023.

- b) Het betreft een procesonderzoek. In november 2019 vond er in Peru drie R&W basistrainingen plaats. Een half jaar later ontvingen de deelnemers via de e-mail een link om de training en de implementatie van het R&W programma in Peru te beoordelen.

In totaal hebben 45 deelnemers, hetgeen 45% is van het totaal aantal deelnemers, de vragenlijst volledig ingevuld. Het responspercentage van 45% is voldoende om de resultaten als waardevol en representatief te kenmerken. In de periode dat de deelnemers de vragenlijst opgestuurd kregen, werd Peru zwaar getroffen door de COVID-19-pandemie. De deelnemers zaten op dat moment in een lockdown van 107 dagen en de pandemie had een groot ontwrichtend effect op de gehele Peruaanse samenleving. Peru had wereldwijd het hoogste sterftecijfer door COVID-19 met meer dan 6.400 sterfgevallen per miljoen inwoners. Het is heel aannemelijk dat het responspercentage door deze situatie is beïnvloed.

Van de 45 deelnemers waren 41 vrouw (91%) en 4 man (9%). Tabel 1 laat een overzicht zien van de verdeling van de leeftijdsgroepen. De grootste groep is tussen de 40 en 50 jaar oud. Betreffende het opleidingsniveau geeft veruit de grootste groep aan WO als hoogst genoten afgeronde opleiding (93%).

- c) De professionals (leerkrachten en psychologen) in Peru, die hebben deelgenomen aan de R&W training zijn zeer positief over de cursus inhoud, de presentatie van de trainers, en geven allen aan (zeer) gemotiveerd te zijn om R&W in het eigen werkveld in te gaan zetten.

Het vertrouwen dat R&W kan bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en jongeren in Peru en sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting, volggedrag; en voor leerlingen van 13 jaar en ouder, grensoverschrijdend seksueel gedrag kan voorkomen en/of verminderen is zeer hoog⁴.

De kracht van het R&W programma is volgens de professionals met name de focus op de persoonlijke ontwikkeling en het ontdekken van de eigen kracht en zelfvertrouwen, de focus op de emotie-regulatie en de zelfbeheersing en de psychofysieke methodiek. De actieve en speelse benadering sluit goed aan bij leerlingen en maakt het leerproces eenvoudiger en completer.

Van de professionals die hebben deelgenomen aan de tweedaagse R&W training is 71% binnen een half jaar begonnen met het zelf geven van de R&W lessen (22%

⁴ In de vraagstelling werd nog de oude doelstelling van het R&W programma gehanteerd.

wilden eerst dag drie van de opleiding voltooid hebben voor zelf te starten met het geven van de lessen). De uitvoerders zijn erg positief over het (geven van het) R&W programma en de effecten hiervan. De top vier van effecten op leerlingen, die het vaakst worden genoemd door de uitvoerders zijn, meer zelfvertrouwen, het ontwikkelen en verbeteren van sociale vaardigheden, meer zelfbeheersing en een betere emotie-regulatie. Dit komt overeen met de subdoelen van het R&W programma. Van de uitvoerders gaf dan ook 97% aan de lessen te geven zoals beschreven in het praktijkboek. Bij de uitvoering gaf 78% aan geen problemen te hebben ondervonden. Het advies dat uitvoerders aan andere beginnende R&W trainers zouden geven hebben vooral betrekking op het belang van een goede voorbereiding, zowel in de theorie als de praktijk (de beschikking over een juiste locatie of ruimte).

De implementatie door psychologen geeft een goed overzicht voor welk doel en voor welke problematiek zij het R&W programma inzetten. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een procesevaluatie geheel gericht op de inzet van het programma door psychologen en de effecten hiervan.

Uit de vraag naar (mogelijke) faalfactoren en de behoefteanalyse komt duidelijk naar voren dat het merendeel van de professionals behoefte heeft aan aanvullende opleiding van R&W (87%). Aangezien de basistraining wegens omstandigheden niet uit drie maar uit twee dagen bestond en dag drie door de coronapandemie niet gepland kon worden was deze uitkomst te verwachten. Daarbij zouden deelnemers het fijn vinden om jaarlijkse of tweejaarlijkse opleidingsdagen te ontvangen. De helft van de deelnemers geeft verder aan behoefte te hebben aan meer ondersteuning vanuit het DRELM (Dirección Regional De Educación De Lima Metropolitana). Ook is er behoefte aan meer ondersteuning vanuit de scholen en organisaties waar de professionals werkzaam voor zijn, denk aan voorbereidingstijd en het beschikken over een juiste locatie voor het geven van de lessen. Inmiddels is in de vraag naar een Spaanstalig gesloten netwerk voor R&W trainers, en R&W materialen (zoals posters, leerling boekjes en filmmateriaal) reeds voorzien. Het R&W Instituut neemt de feedback ten harte en bekijkt mogelijkheden om hierin betere ondersteuning te bieden aan deelnemers dan wel hierover vooraf informatie en richtlijnen te verschaffen aan de scholen en organisaties waar zij werkzaam voor zijn.

Het R&W programma lijkt over het algemeen ook geschikt te zijn in een land als Peru, ondanks de andere cultuur dan de Nederlandse of de Australische, waar het programma al vele jaren succesvol wordt ingezet.

4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

Onderzoek 1

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Ja
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk. Ja
- Er is een voormeting. Ja
- Er is een nameting. Ja

- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie.
nee

Publicaties 1.1

Geef voor elke publicatie over het betreffende onderzoek een samenvatting:

a)

Titel: Veranderingen in sociale veiligheid, competentiebeleving en depressieve gevoelens van basisschoolkinderen die aan het interventieprogramma Rots en Water deelnemen: een vergelijkingsstudie.

Organisatie: Universiteit van Utrecht

Auteurs: Reitz, E., Mertens, E., Van Londen, M. & Dekovic, M.

Jaar van uitgave: 2019 (*Tijdschrift Klinische Psychologie*, 49(1), 38-57.)

b) Betreffende een RCT op schoolniveau.

Deze studie had als doel om veranderingen in sociale veiligheid (pesten en gepest worden), competentiebeleving (zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie) en depressieve gevoelens te onderzoeken wanneer het interventieprogramma Rots en Water (R&W) wordt toegepast.

Een totaal van 1203 basisschoolleerlingen tussen de 7 en 14 jaar oud (corresponderend met de groepen 6, 7 en 8) participeerden in het onderzoek; ze waren afkomstig van 17 basisscholen die door een onafhankelijke notaris random werden toegewezen aan de interventiegroep (2/3 kans) of de controlegroep/care-as-usual (1/3 kans). Minder dan 1% van de leerlingen (n=5) mocht niet meedoen van hun ouders. De leerlingen zelf mochten te allen tijde deelname weigeren (niemand weigerde). Voor aanvang (pre-interventie [oktober 2015], T1) en na afloop (postinterventie [maart 2016], T2) van het programma werden vragenlijsten afgenomen. Een aantal leerlingen was afwezig op T1 (n = 35), maar heeft wel de vragenlijsten ingevuld op T2; 36 leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld op T1, maar niet op T2.

De meetinstrumenten: Om de verschillende vormen van pesten te meten, werd de frequentie gemeten waarmee leerlingen andere leerlingen op school pesten. Dit werd gemeten met een item van de Bullying and Victimization-vragenlijst. Wanneer leerlingen rapporteerden dat ze gepest hadden vulden zij vervolgens acht vragen in over het soort en de frequentie van het pesten. De categorieën bestonden uit: verbaal, fysiek, relationeel, eigendomsschade, cyber, overig. Om de verschillende vormen van gepest worden te meten, werden dezelfde vragen gebruikt als voor het pesten van anderen, maar dan geherformuleerd, zodat ze betrekking hadden op slachtofferschap in plaats van daderschap.

De uitkomstmaat zelfregulatie werd gemeten met de Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). Om gevoelens van globaal zelfvertrouwen te meten, is gebruik gemaakt van de globale zelfwaarderingsschaal van de Self-Perception Profile for Children. Om de mate van ervaren sociale acceptatie te meten, is gebruikgemaakt van de sociale acceptatieschaal van de Self-Perception Profile for

Children en om de mate van ervaren depressieve gevoelens te meten, is gebruik gemaakt van de Major Depression Disorder Scale⁵.

- c) In de interventiegroep werd het R&W programma verzorgd door nieuw getrainde leerkrachten, zij ontvingen 2 maanden voor de start van de R&W lessen de 3 daagse R&W basistraining. De R&W handleiding werd intensief gebruikt als leidraad voor iedere sessie. In totaal bestond de training uit dertien wekelijkse sessies van ongeveer 45 minuten. Voorts ontvingen alle scholen voor iedere leerling een werkboekje waarin de samenvatting van de lessen stonden, een aantal korte vragen en verwerkingsopdrachten.

Wanneer verschillen tussen de interventiegroep en controlegroep in verandering over tijd werden onderzocht, bleek dat zij verschillen wat twee vormen van pesten betreft (fysiek gepest worden en pesten 'overig'), en op zelfregulatie, zelfvertrouwen en depressieve gevoelens. Er werd geen effect gevonden op sociale acceptatie. De range van de Effectgroottes (Cohen's d) van de significante en niet-significante effecten varieerden van 0.01 (daderschap - eigendomsschade) tot 0.20 (zelfregulatie), klein. De leerlingen die R&W hadden gevolgd, rapporteerden grotere verbeteringen dan de leerlingen in de controlegroep. Omdat het aantal niet-westerse leerlingen hoger was in de controlegroep, werd hiervoor gecontroleerd in de analyses. In de controlegroep zaten proportioneel iets meer meisjes. Het geslacht is meegenomen als moderator in de analyses. Verder: Er werden geen sekseverschillen gevonden in veranderingen over tijd tussen de verschillende groepen en ook niet binnen de interventiegroep.

Een beperking van het onderzoek is dat het om zelfrapportages gaat, leerlingen kunnen mogelijk sociaal wenselijk antwoord geven of een andere perceptie hebben van de werkelijkheid (ook al gaat het bij pesten per definitie om een subjectieve beleving). Verder is het mogelijk dat meer ervaren R&W trainers en door het geven van het volledige lessenplan, verspreid over meerdere jaren, voor grotere veranderingen kunnen zorgen. Vervolgonderzoek met follow-upmetingen zou dit en langetermijneffecten in kaart kunnen brengen.

Alle leerlingen uit het onderzoek maakten gebruik van dezelfde lessen en materialen. Er zijn geen cijfers bekend of (en hoeveel) leerlingen er aan één of meerdere oefeningen of lessen in aangepaste vorm deelnamen. De leerkrachten die de lessen gaven hadden de driedaagse basistraining gevolgd en geen specialisatie training. Mochten leerlingen in aangepaste vorm aan één of meerdere oefeningen deel hebben genomen dan zal het hierbij dus gaan om de standaard aanpassingen: de les vooraf doorspreken, werken met vaste partners, observatieopdrachten etc.

Publicatie 1.2

- a) Titel: Rots & Water in het primair onderwijs – veranderingstrajecten kwetsbare leerlingen.

5 De vragenlijsten waren voor het nationaal pestonderzoek aangepast aan de Nederlandse populatie door onderzoekers van KIVA, RUG en de VU en ter beschikking gesteld aan Rots en Water.

Organisatie: R&W Instituut NL m.b.v. de Universiteit van Utrecht⁶.
Auteur: Ykema-van Eldik, J.
Jaar van uitgave: 2020, gepubliceerd op de eigen website:
www.rotsenwater.nl/onderzoeken/effectiviteit-rots-en-water-in-het-po/

- b) *Het eerste doel* van dit rapport die in aanvulling op de RCT uit 2019 is uitgevoerd (zie publicatie 1.1) was om verschillen in reactie op de universele schoolinterventie Rots en Water (R&W) te onderzoeken bij subgroepen leerlingen uit groep 6, 7 en 8 uit het PO vergeleken met care-as-usual. Door te identificeren welke subgroepen van leerlingen beter of minder goed reageren op een interventie, kunnen interventies geoptimaliseerd worden om bepaalde subgroepen beter te bereiken. *Het tweede doel* was om in het bijzonder te kijken of kwetsbare leerlingen konden profiteren van de interventie. Meer specifiek: of juist kwetsbare leerlingen de meest voordelige veranderingstrajecten lieten zien, een gelijksoortig traject hadden of mogelijk zelfs nadelige effecten ondervinden vergeleken met de andere subgroepen op sociale veiligheid (pesten en gepest worden), competentiebeleving (zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie) en depressieve gevoelens. In het huidige onderzoek hebben we gekeken naar leerlingen die kwetsbaar waren met betrekking tot depressieve gevoelens op de voormeting (d.m.v. de Major Depression Disorder Scale) en de mate waarin leerlingen gepest werden voor de start van de klassikale interventie (onderverdeeld in: niet gepest, 1-2x gepest, 2-3x per maand gepest, 1x per week gepest, meerdere keren per week gepest.).
- c) Uit de resultaten blijkt dat er verschillen bestaan tussen subgroepen leerlingen uit de R&W conditie vergeleken met de controle conditie. De veranderingstrajecten lijken over het algemeen gunstiger voor de subgroepen leerlingen die R&W hadden gevolgd. Door te kijken naar veranderingstrajecten bij leerlingen die 2-3x per maand gepest werden op de voormeting (een gemiddelde groep qua kwetsbaarheid) lijken leerlingen uit de R&W conditie vaker een gunstiger traject te doorlopen dan leerlingen uit de controleconditie wat betreft de verschillende vormen van gepest worden. Leerlingen met een verschillende mate van depressieve gevoelens op de voormeting (zowel de groep depressie laag, gemiddeld, als hoog) lijken verder in alle gevallen iets beter af te zijn in de R&W conditie wat betreft globaal zelfvertrouwen, gepest worden totaal en twee vormen van gepest worden: verbaal en relationeel. Bovendien lijken kwetsbare leerlingen over het algemeen juist de meest gunstige veranderingstrajecten te doorlopen in de R&W conditie. Dit gunstigere veranderingstraject is ook in de controleconditie zichtbaar. Mogelijk dat dit wordt veroorzaakt doordat deze leerlingen meer vooruitgang kunnen boeken dan hun medeleerling die op de voormeting al een (relatief) goede score heeft behaald. Uit de resultaten blijkt geenszins een negatief effect van de R&W lessen op het kwetsbare kind. De effectgroottes (Partial Eta Squared) van de moderatie effecten (conditie hoe vaak gepest/depressie) van de significante en niet significante resultaten varieerden van ($p = .0024$ (zeer klein) tot $.111$ (gemiddeld). Het is goed om verder te onderzoeken hoe interventies nog beter kunnen aansluiten bij verschillende subgroepen leerlingen. Mogelijk dat bijvoorbeeld door extra ondersteuning of bijles voor de kwetsbare leerling, bijvoorbeeld door individuele begeleiding of door het geven van extra R&W lessen in kleine groepjes, het veranderingstraject nog meer ten positieve kan beïnvloeden voor deze leerlingen.

6 Dit onderzoeksrapport is mede mogelijk gemaakt door de Universiteit van Utrecht. De universiteit van Utrecht heeft ondersteuning geboden bij het opzetten van het onderzoek, de dataverzameling en heeft geadviseerd bij het uitvoeren van de analyses.

Publicatie 1.3

-
- | | |
|-------------------|--|
| Titel: | Het effect van Rots en Water in het Primair Onderwijs op pesten: vanuit het perspectief van de groepsleerkracht. |
| Organisatie: | R&W Instituut NL m.b.v. de Universiteit van Utrecht ⁷ . |
| Auteur(s): | Ykema- van Eldik, J. |
| Jaar van uitgave: | 2019. Gepubliceerd op de eigen website www.rotsenwater.nl |
- Het doel van deze studie (die in aanvulling op de RCT uit 2019 werd gedaan, zie publicatie 1.1) was om veranderingen in pesten te onderzoeken in de groepen 6, 7 en 8 van de basisschool wanneer het interventieprogramma Rots en Water (R&W) wordt toegepast. Een totaal van 56 leerkrachten participeerden in het onderzoek; ze waren afkomstig van 17 scholen die random werden toegewezen aan de interventiegroep (N = 32) of de controlegroep (N = 24) en vulden voor en na de interventie een vragenlijst in over hun leerlingen. De vragen waren afgeleid van de Bullying and Victimization-vragenlijst (Olweus, 1996) aangepast voor leerkrachten. De vragenlijst bestond uit vragen over hoe vaak de leerkracht was geconfronteerd met pestgedrag, hoeveel leerlingen er uit hun klas werden gepest (slachtoffers) en hoeveel leerlingen uit hun klas hadden gepest (daders).
- Het responspercentage was 91% op T1 en 87% op T2. In totaal hebben 56 leerkrachten zowel de voor als de nameting ingevuld.
- c) Wanneer de voor- en nameting apart voor de interventiegroep en de controlegroep werden vergeleken, rapporteerden de leerkrachten in de interventiegroep een afname in zowel het aantal leerlingen dat gepest werd, het aantal leerlingen dat pestte en de frequentie van het pesten. In de controlegroep rapporteerden de leerkrachten daarentegen een toename in het aantal leerlingen dat gepest werd. Voorts werden er in de controlegroep geen verschillen gevonden tussen de voor- en nameting. Wanneer verschillen tussen de interventiegroep en de controlegroep in verandering over tijd werden onderzocht, bleek dat zij verschillen wat betreft het aantal leerlingen dat gepest werd (slachtoffers) en de frequentie van pesten. De leerkrachten wiens leerlingen R&W hadden gevolgd rapporteerden grotere verbeteringen dan de leerkrachten wiens leerlingen in de controlegroep zaten (ervaren effectiviteit). Er werd geen significant verschil gevonden wat betreft het aantal leerlingen dat pesten (daders). De effectgroottes (Partial Eta Squared) varieerden van 0.07 (gemiddeld) tot .17 (groot). In vervolgonderzoek is het belangrijk om de vragenlijst voor de leerkracht uit te breiden en te verbeteren en om een follow-up meting te implementeren. Ondanks de beperkingen van de huidige studie zijn de resultaten relevant. Ze ondersteunen de positieve uitkomsten van het onderzoek, gebaseerd op de rapportages van de leerlingen, naar het effect van de interventie R&W op het reduceren van pesten in het primair onderwijs (zie bovenstaande publicatie 1.1 van Reitz, Mertens, Van Londen & Dekovic, 2019).

Onderzoek 2

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. [Ja](#)
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). [Ja](#)

⁷ Dit onderzoeksrapport is mede mogelijk gemaakt door de Universiteit van Utrecht. De universiteit van Utrecht heeft ondersteuning geboden bij het opzetten van het onderzoek, de dataverzameling en heeft geadviseerd bij het uitvoeren van de analyses.

- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk. Ja
- Er is een voormeting. Ja
- Er is een nameting. Ja
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie. Ja, zie publicatie 2.2

Publicatie 2.1

-

Titel: Solid as a Rock, Flexible as Water? Effectiveness of a School-Based Intervention Addressing Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains.

Auteurs: Mertens, Deković, Leijten, Van Londen, & Reitz

Organisatie: Universiteit van Utrecht

Jaar van uitgave: 2022a

Titel: Stevig als een Rots, Flexibel als Water? Effectiviteit van een Schoolinterventie Gericht op het Intrapersoonlijk en Interpersoonlijk Domein.

Auteurs: Mertens, Deković, van Londen, & Reitz

Organisatie: Universiteit van Utrecht, Universiteit Leiden.

Jaar van uitgave: 2023

- Aan het onderzoek, een RCT op schoolniveau, dat plaats vond tussen 2016 en 2020 namen 1299 vmbo-leerlingen deel met een gemiddelde leeftijd van 12 à 13 jaar. Er werd onderzocht of Rots en Water (R&W), gegeven in de eerste en tweede klas, tot verbeteringen zou leiden in het intra- en interpersoonlijk domein, op welke wijze, en voor wie R&W vooral effectief is. Dertien scholen werden willekeurig ingedeeld in 4 groepen: 1.Light (kernteam van docenten is getraind in R&W), 2.Standaard (idem aan Light en het lesgevende docententeam is getraind in R&W), 3.Plus (idem aan Standaard plus ouders ontvangen extra informatie over R&W), 4.Controlegroep (geen R&W, wel gebruikelijk schoolbeleid, zoals anti-pest protocol, mentor, persoonlijke coach). Belangrijk om te benadrukken is dat de term Standaard conditie wellicht de indruk geeft dat deze manier van implementeren het vaakst wordt toegepast in het VO, dit is niet het geval. De Light conditie werd en wordt nog steeds veruit het meest toegepast, waarin door een kernteam (van veelal docenten lichamelijke opvoeding) de R&W lessen worden gegeven. Deze wijze van implementatie wordt mede door het huidige onderzoek ook geadviseerd in het VO. Om deze reden worden de resultaten in deze conditie in onderstaande samenvatting extra belicht.

Op vier meetmomenten zijn gegevens verzameld op het intrapersoonlijke domein: psychologisch welzijn ('subscale Psychological wellbeing' van de KIDSCREEN-27), weerbaarheid (Connor-Davidson Resilience Scale – short version), seksuele autonomie (5 items van de studie 'Sex under 25'), internaliserend gedrag ('internalizing subscale' van de korte versie van de Youth Self Report, YSR). En op het interpersoonlijke domein: interpersoonlijke relaties in de klas (Classroom Peer Context Questionnaire), externaliserend gedrag ('externalizing subscale' van de korte versie van de YSR), agressie (Reactive and Proactive Aggression Questionnaire), pesten en gepest worden (d.m.v. 2 globale vragen van de Olweus Bully/Victim Questionnaire). Secundaire uitkomstmaten waren: zelf-controle, zelf-reflectie, zelfvertrouwen en emotieregulatie. Het responspercentage op meetmoment vier was 83%.

Op basis van contra-indicaties zijn vooraf geen leerlingen uitgesloten in het onderzoek en hebben alle leerlingen uit het onderzoek gebruik gemaakt van

dezelfde materialen. Wel hebben leerlingen een observatieopdracht ontvangen wanneer zij niet aan een oefening wilden of konden deelnemen (door o.a. een fysieke beperking of een specifieke ondersteuningsbehoefte). Specifieke aantallen zijn hiervan niet bekend, door observaties van experts is wel bekend dat dit sporadisch het geval was.

- Vmbo-leerlingen hebben door een groter risico op problemen, zowel op het intra- als interpersoonlijke domein (Stevens & De Looze, 2018; Schrijvers & Schuit, 2010), meer behoefte aan een effectieve interventie die deze problemen voorkomt en de ontwikkeling van competenties positief stimuleert. Tegelijkertijd is het een moeilijke doelgroep om te bereiken. Over het algemeen zijn ze minder zelfstandig, intrinsiek gemotiveerd voor school, voor (verbaal) leren en hebben ze lagere cognitieve capaciteiten vergeleken met leerlingen op de havo en vwo (Timmermans, Naaijer, Keuning & Zijssling, 2017). Het huidige onderzoek naar R&W laat zien dat een interventie die gebruik maakt van een psychofysieke aanpak een positieve invloed kan hebben op vmbo-leerlingen. In de R&W Light conditie zijn er positieve interventie effecten gevonden op 4 van de 8 primaire uitkomsten: psychologisch welzijn, seksuele autonomie, internaliserend gedrag, en agressie. Verder is er een positieve tendens zichtbaar dat R&W de afname van positieve interpersoonlijke relaties in de klas en de toename in niveaus van pesten vermindert. R&W lijkt hierbij de potentie te hebben om te functioneren als gezonde buffer tegen verslechtering. Er werden geen effecten gevonden op externaliserend gedrag en weerbaarheid. Op de secundaire uitkomstmaten was er in de Light conditie een significant positief interventie effect zichtbaar op zelfcontrole en emotieregulatie, een positieve tendens op zelfvertrouwen en bij zelfreflectie werd geen effect gevonden. In de Standaard conditie is er alleen een klein positief effect gevonden op internaliserend gedrag. Dit effect was minder sterk dan in de Light conditie. In de Plus conditie zijn geen interventie effecten gevonden. De interventie effecten werden voornamelijk in het eerste jaar bewerkstelligd; positieve effecten namen in het tweede jaar nauwelijks verder toe. De range van de Effectgroottes (T1-T4) van de significante en niet-significante uitkomsten van zowel de Light, Standaard als Plus conditie samen varieerde van (Cohen's d) -0,1 tot 0,38. Wanneer alleen naar de range van de effectgroottes (T1-T4) van de Light conditie wordt gekeken is de range (Cohen's d) 0,01 tot 0,38 (zie tabel 1). De effectgroottes van de significante uitkomsten zijn klein maar in lijn met wat men ziet bij universele interventie. De effectgroottes van de significante uitkomsten (Cohen's d = .24 – .38, gemiddeld voor universele interventies; Tanner-Smith, Durlak & Marx, 2018) kwamen overeen met die van andere effectieve universele school interventies die gericht zijn op het intra- en interpersoonlijke domein (zie, Cohen's d = .22 – .27, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Cohen's d = .10 – .25, Mertens, Deković, Leijten, Van Londen & Reitz, 2020).

Met betrekking tot het modelgetrouw uitvoeren van de interventie bleek op basis van zowel zelfrapportages door de uitvoerders als door observaties van experts dat het merendeel van de R&W lessen werden uitgevoerd en was het volgen van de handleiding gemiddeld tot hoog. Bovendien kwam de betrokkenheid van leerkrachten en ouders overeen met de opzet van de verschillende condities, m.a.w. meer betrokkenheid van overige leerkrachten in de standaard conditie en meer ouderparticipatie in de plus conditie. Een mogelijke verklaring waarom de

standaard en plus condities minder effectief waren is het 'bystander effect': hoe meer mensen betrokken zijn hoe minder verantwoordelijk zij zich voelen. In alle condities werd de R&W les door de gymdocent gegeven (op enkele uitzonderingen na, dat bijvoorbeeld de drama docent de R&W les gaf). In de Light conditie was het ook de taak van de gymdocent om het werkboekje voor leerlingen te behandelen. In de andere condities waren de scholen vrij in deze keuze en kon dit ook gedaan worden door bijvoorbeeld de mentor.

Een andere verklaring kan zijn dat in de standaard en plus conditie de taken van de leerkrachten en ouders niet duidelijk genoeg waren omschreven, waardoor de leerlingen mogelijk gemengde boodschappen kregen waardoor verwarring is ontstaan. In vervolgonderzoek is het daarom belangrijk om te onderzoeken of en hoe leerkrachten en ouders buiten de interventie lessen van toegevoegde waarde kunnen zijn.

Verder maakte het huidige onderzoek gebruik van onervaren R&W trainers om de resultaten goed te kunnen vergelijken tussen de verschillende condities en met ander wetenschappelijk onderzoek. Meer ervaren leerkrachten kunnen mogelijk meer positieve veranderingen teweeg brengen. Resultaten van enkele Nederlandse onderzoeken laten zien dat de kwaliteit van de implementatie toeneemt als leraren voldoende tijd hebben om de innovatie in de praktijk te brengen (Fleuren, Wiefferink & Paulussen, 2002; Wensing, Van Splunteren, Hulscher & Grol, 2000).

Bovengenoemde resultaten suggereren dat de R&W Light conditie voor vmbo leerlingen het meest effectief is. Hierbij was R&W vooral effectief in het bevorderen van competenties en het verminderen van problemen op het intrapersonlijke domein⁸ (d.w.z. psychologisch welbevinden, seksuele autonomie en internaliserend gedrag, er werd geen significant effect gevonden op veerkracht). Op het interpersoonlijke domein lijkt R&W Light de potentie te hebben om als buffer te werken tegen verslechtering van positieve relaties in de klas (tendens), en tegen het toenemen van agressie (significant) en pesten (tendens). Er werd geen significant effect gevonden op externaliserend gedrag en gepest worden. Daarbij liet R&W kleine positieve interventie effecten zien op de secundaire uitkomstmaten zelfcontrole, emotieregulatie en een tendens voor zelfvertrouwen. Er werd geen significant effect gevonden op zelfreflectie. Zie tabel 1 voor alle effectgroottes van verandering over tijd in R&W condities in vergelijking met de Controle-conditie.

Het onderzoek focust zich op de uitkomsten van het intrapersonlijke en interpersoonlijke domein. Voor vervolgonderzoek is het goed om ook de rol en het (mediërende en modererende) effect van de subdoelen te onderzoeken.

⁸ In het artikel wordt over 'het voorkomen van problemen' gesproken. Hiermee wordt niet bedoeld het geheel voorkomen van alle problemen op het intrapersonlijke domein in de R&W Light conditie, maar het gedeeltelijk voorkomen of verminderen van problemen op het intrapersonlijke domein in de R&W Light conditie in vergelijking met de controle conditie.

Tabel 1

Effectgroottes van verandering over tijd in R&W condities in vergelijking met de Controle-conditie.

	Light				Standaard				Plus			
	T1-T2	T2-T3	T3-T4	T1-T4	T1-T2	T2-T3	T3-T4	T1-T4	T1-T2	T2-T3	T3-T4	T1-T4
<i>Interventie-specifieke uitkomsten</i>												
– Zelfcontrole ¹	0,19	0,03	0,03	0,25	0,00	0,00	0,00	0,01	0,04	0,01	0,01	0,06
– Zelfreflectie	0,01	0,00	0,00	0,02	-0,02	0,00	0,00	-0,03	0,06	0,01	0,00	0,07
– Zelfvertrouwen	0,04	0,15	0,04	0,22	0,02	0,08	0,02	0,12	-0,01	-0,05	-0,01	-0,08
– Emotionele zelfregulatie	0,17	0,09	0,04	0,29	0,08	0,04	0,02	0,13	-0,01	0,00	0,00	-0,01
<i>Intrapersoonlijk domein</i>												
– Psychologisch welzijn	0,07	0,18	-0,01	0,24	0,04	0,10	-0,01	0,14	0,02	0,06	0,00	0,08
– Veerkracht	0,04	-0,03	0,02	0,03	0,09	-0,07	0,04	0,06	-0,05	0,04	-0,02	-0,04
– Seksuele autonomie ¹	0,32	0,06	0,01	0,38	0,15	0,03	0,00	0,18	0,12	0,02	0,00	0,15
– Internaliserend gedrag ¹	0,19	0,04	0,03	0,26	0,11	0,03	0,02	0,15	-0,01	0,00	0,00	-0,01
<i>Interpersoonlijk domein</i>												
– Interpersoonlijke relaties in de klas	0,05	0,03	0,02	0,10	-0,05	-0,03	-0,02	-0,10	-0,04	-0,02	-0,02	-0,08
– Externaliserend gedrag	0,13	-0,05	0,03	0,11	0,09	-0,03	0,02	0,08	0,02	-0,01	0,00	0,02
– Agressie	0,18	0,10	0,03	0,31	-0,01	-0,01	0,00	-0,02	0,01	0,01	0,00	0,02
– Pesten	0,10	0,08	0,06	0,24	0,11	0,09	0,07	0,28	0,05	0,04	0,03	0,11
– Gepest worden	0,01	0,01	0,00	0,01	0,04	0,02	0,00	0,06	-0,03	-0,02	0,00	-0,04

¹Variantie van de voormeting van de desbetreffende uitkomstvariabele was vastgezet op nul vanwege negatieve residuele variantie van de geobserveerde variabele op T1; Effectgroottes (*d*) zijn dusdanig berekend dat positieve effectgroottes een verandering in de gewenste richting voor R&W aangeven.

Publicatie 2.2

- a) Titel: Lange termijn effecten van Rots en Water (6 maanden).
Auteurs: Mertens, E. C. A., Van Londen, M., Deković, M. & Reitz, E.
Organisatie: Universiteit van Utrecht
Jaar van uitgave: 2021, betreft een intern rapport.
- b) Het betreft een RCT, dat plaats vond tussen 2016 en 2020 en waar 1299 vmbo-leerlingen aan deelnamen met een gemiddelde leeftijd van 12 à 13 jaar (zie publicatie 1.1). Tijdens het onderzoek zijn 5 metingen geweest waarbij vragenlijsten zijn afgenomen: Voormeting (T1; oktober/november 2017), meting na de interventielessen van jaar 1 (T2; maart/april 2018), meting voor de start van de interventielessen in jaar 2 (T3; oktober 2018), nameting (T4; januari 2019), en een follow-up meting ongeveer 6 maanden na afronden van de interventie (T5; juni/juli 2019). Het huidige rapport focust op de lange termijn effecten.
- c) De resultaten kunnen samengevat worden in drie overkoepelende conclusies. Hierbij is het van belang om te vermelden dat het onderzoek is uitgevoerd bij vmbo leerlingen, conclusies betreffen dus alleen deze groep.

Ten eerste, er zijn veel positieve interventie effecten, bewerkstelligd tijdens de interventie, gevonden in de R&W Light conditie (T1 à T4), namelijk op; psychologisch welzijn, seksuele autonomie, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, agressie,

zelfcontrole, zelfvertrouwen en emotieregulatie. Veel van deze effecten doven 6 maanden na het stoppen van de interventie uit (internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, agressie en zelfvertrouwen). De verbetering in seksuele autonomie en emotieregulatie lijken hierop een uitzondering; leerlingen in de Light conditie verbeteren op deze uitkomsten tijdens de interventie en lijken deze verbetering vast te houden over tijd. Vergeleken met lange termijn interventie effecten van schoolinterventies in het algemeen, zijn de lange termijn effecten van R&W op de meeste uitkomsten kleiner, behalve voor effecten op internaliserend gedrag, seksuele autonomie en emotieregulatie. Op deze uitkomsten zijn de effecten van R&W groter dan de effecten van universele schoolinterventies in het algemeen (Meta-analyse $d_{\text{internaliserend}} = .08$, $d_{\text{seksuele autonomie}} = .10$, $d_{\text{emotieregulatie}} = .13$ vs. lange termijn effecten R&W $d_{\text{internaliserend}} = .13$, $d_{\text{seksuele autonomie}} = .33$, $d_{\text{emotieregulatie}} = .23$).

Er werden geen interventie effecten gevonden in de R&W Light conditie (T1 à T4) op weerbaarheid, interpersoonlijke relaties, zelfreflectie en pesten en gepest worden.

Ten tweede, de beste methode om R&W aan te bieden lijkt op basis van deze gegevens de Light conditie te zijn, waarbij slechts de trainers die de interventie geven ook betrokken zijn bij de interventie. In de Light conditie zijn er direct na de interventie positieve effecten te zien waarvan enkele op lange termijn blijvend zijn.

Ten derde, R&W heeft mogelijk een klein negatief effect op weerbaarheid, interpersoonlijke relaties in de klas (hoewel dit niet gevonden is in de Light conditie), en gepest worden in vergelijking met gebruikelijk schoolbeleid (Controle conditie). Deze verslechtering ten opzichte van de Controle conditie is echter pas te zien in de periode na de interventie; waar leerlingen in de Controle conditie verbeteringen laten zien op deze uitkomsten, laten leerlingen in de interventie condities een kleine achteruitgang zien. Dit kan er op duiden dat op de lange termijn het aanbieden van gebruikelijk beleid van scholen in staat is bepaalde competenties te verbeteren en problemen te verminderen in het intra- en interpersoonlijk domein. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de controlescholen tussen de nameting en de follow-up meting mogelijk al waren begonnen met de R&W lessen, hetgeen de resultaten kan hebben vertekend. Ook zou dit kunnen duiden op het feit dat het belangrijk is om te blijven werken aan een veilig schoolklimaat, ook als een (tijdelijke) interventie met dit doel is ingezet, de R&W lessen waren gestopt in de Light, Standaard en Plus conditie, het gebruikelijk schoolbeleid in de controle conditie (zoals anti-pest protocol, mentor, persoonlijke coach) ging wel door. Mogelijk zijn extra R&W lessen nodig voor gunstigere lange termijn effecten.

Samenvattend, de (kleine) interventie effecten van R&W in de Light conditie (tijdens en) direct na de interventie zijn vergelijkbaar in grootte met effecten van universele schoolinterventies in het algemeen. Zes maanden nadat de laatste R&W les was gegeven blijven positieve effecten van seksuele autonomie en emotieregulatie bestaan en deze effecten zijn zelfs wat groter dan lange termijn effecten van universele schoolinterventies in het algemeen. Een half jaar na de laatste R&W les lijken veel interventie effecten uit te doven en lijken er wat (kleine) nadelige effecten te zijn⁹. Het is aan de ontwikkelaars om te beoordelen hoe de interventie aangepast zou kunnen worden om de lange termijn effecten te verbeteren.

⁹ In het artikel worden geen cijfermatige effectgroottes benoemd voor T1-T5 (van voormeting tot follow-up) meting.

Het R&W Instituut raadt naar aanleiding van bovenstaande uitkomsten aan om:

1. In het VO (met name VMBO) te werken met een kernteam van leerkrachten die de R&W lessen geven (dit komt overeen met de Light conditie uit het onderzoek).
2. Te blijven werken aan een veilig schoolklimaat ook als een (tijdelijke) interventie zoals R&W met dit doel is ingezet.
3. De R&W lessen te verspreiden over drie opeenvolgende leerjaren en/of extra R&W lessen als onderhoudsdosis in te plannen voor gunstigere lange termijneffecten en niet na een lessenreeks abrupt te stoppen.

Onderzoek 3

Algemene informatie

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd. Ja
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant). Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk. Ja
- Er is een voormeting. Ja
- Er is een nameting. Ja
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie: Nee, de follow-upmeting was 4 á 5 maanden na T1.

a)

Titel: Effects of Rock and Water: an intervention to prevent sexual aggression

Auteurs: De Graaf, De Haas, Zaagsma & Wijsen.

Organisatie: Trimbos Instituut

Jaar van uitgave: 2015

b)

(Quasi-)experimenteel onderzoek: Het doel van deze studie was om het effect van het Rots en Water (R&W) programma m.b.t. seksuele grensoverschrijding (seksuele agressie) te onderzoeken. Het gaat om een pragmatische quasi-experimentele vragenlijststudie met een experimentele (n = 260) en een controle groep (n = 261) met drie meetmomenten (baselinemeting (T0), 3 maanden later (T1) en follow-up meting 4/5 maanden na T1 (T2). Voor de toewijzing aan de groepen is vooraf zoveel mogelijk op schoolniveau gematched op stedelijkheid, verdeling naar ethniciteit, opleidingsniveau en schoolgrootte. Vervolgens zijn groepen willekeurig aan één van de twee condities toegewezen.

In totaal deden 521 jongens tussen de 14 en 17 jaar van 9 verschillende vmbo-scholen mee (T0). Bij de nameting (T1) was het responspercentage 99% en bij de follow-upmeting (T2) 89%. Onderzoeksgegevens werden verkregen door zelfrapportage.

De primaire uitkomstmaat: Seksueel grensoverschrijdend gedrag (seksuele agressie) werd gemeten door middel van:

1. Sexual Experience Survey (SES) (Koss, et al., 2007), aangepaste Nederlandse versie. De vragenlijst bestaat uit 12 pressiemethoden van seksuele agressie resulterend in fysiek contact onderverdeeld in 3 subcategorieën;

- *Verbale manipulatie*: boos worden, liegen, laten merken dat je het jammer vindt (of balen), dreigen met roddels, zeggen dat het anders uit is (relatie verbreken), blijven aandringen of zeuren nadat iemand nee had gezegd, iets beloven wat de ander graag wil(de).

- *Situatie gebonden misbruik*: gebruik maken van dronkenschap/invloed van drugs.

- *Seksuele dwang*: geweld gebruiken, dreigen met geweld of iemand dwingen alcohol of drugs te gebruiken.

2. SES-non-contact sexual aggression part, aangepaste versie (Koss et al., 2007), vertaald naar het Nederlands door De Haas (2012; Koss et al., 2007). De vragenlijst bestaat uit 11 items gerelateerd aan seksuele agressie zonder seksueel fysiek contact ('hands-off'), bijvoorbeeld seksuele pijnlijke opmerkingen maken of pornografische plaatjes laten zien.

De secundaire uitkomstmaat waren cognities en attitudes t.a.v. seksueel grensoverschrijdend gedrag en risico factoren en zijn onder te verdelen in: *Seksuele interactiecompetentie, Zelfregulatie, Attitude ten opzichte van seksuele dwang, Persoonlijke effectiviteit (zelfvertrouwen dat zijn of haar acties verantwoordelijk zijn voor succesvolle uitkomsten)* en *Zelfwaardering*.

- c) Uit het onderzoek blijkt dat R&W bij jongens zorgt voor meer zelfvertrouwen, meer zelfbeheersing en minder fysiek seksueel grensoverschrijdend gedrag ($p = .019$, OR = 0.48). In de R&W groep maakten deelnemers met name significant minder gebruik van verbale manipulatie als pressiemethode (zoals aandringen, boos worden of chanteren) om seks te krijgen ($p = .025$ OR = 0.49). Deze resultaten waren er niet bij jongens die het programma R&W niet volgden¹⁰. In de controlegroep was de toename groter op de subcategorie 'Seksuele dwang' en op 'Situatiegebonden misbruik' dan in de R&W groep maar was het effect niet significant (respectievelijk $p = .087$, effect size OR = 0.49 en $p = .143$, effect size OR = 0.45). Ook is een kleine verbetering gevonden in het 'vertrouwen in eigen kunnen' en 'zelfregulatie'. Dat betekent dat de jongens in de R&W groep iets meer op zichzelf vertrouwen en iets minder impulsief reageren ($p = .008$ en $p = .016$, klein effect). Er werd geen significant verschil gevonden op seksueel grensoverschrijdend gedrag zonder fysiek contact (bijvoorbeeld seksuele opmerkingen maken of pornografische plaatjes laten zien) en op de secundaire uitkomstmaten Seksuele interactiecompetentie, Attitude ten opzichte van seksuele dwang en Zelfwaardering. De meeste jongens hadden echter al voorafgaand aan de interventie positieve attitudes en een hoge zelfwaardering. Er werden geen interactie-effecten gevonden, wat betekent dat R&W geschikt is voor jongens ongeacht etnische achtergrond, seksuele ervaring, ervaring met geslachtsgemeenschap, woonsituatie en band met de ouders. De range van effectgrootte van zowel significante als niet-significante resultaten berekend met odds ratio was: OR 0.45 – 0.74. De range van effectgrootte van zowel significante als niet-significante resultaten berekend met de regressie coëfficiënt was: β -0.13 – 2.76. Zie tabel 2.

Beperkingen van het onderzoek zijn dat het gaat om zelfrapportages, de vragenlijsten zijn ingevuld door de jongens zelf wat 'bias' kan opleveren. Daarnaast scoorden de meeste jongens op een aantal uitkomstmaten voorafgaand aan de interventie al goed. Op deze maten was weinig winst te behalen. Het is mogelijk dat R&W meer effect heeft bij jongens die negatievere attitudes en minder goede vaardigheden hebben, zoals bijvoorbeeld in de jeugdhulpverlening of jeugddetentie. Daarbij was de implementatie niet optimaal vanwege de onervarenheid van de leerkrachten, het gebrek aan een ondersteunende omgeving

¹⁰ Er moet niet te licht gedacht worden over de term verbale manipulatie. Het is de pressiemethode die veruit het meest wordt gebruikt door jongens om seks te krijgen terwijl de partner dit niet wil (De Graaf et al., 2015) en valt wel degelijk onder seksuele agressie, oftewel fysiek seksueel grensoverschrijdend gedrag. Zie o.a. de MeToo-beweging voor de grote maatschappelijke relevantie.

in school en het verkorten en aanpassen van de lessen. Resultaten van enkele Nederlandse onderzoeken laten zien dat de kwaliteit van de implementatie toeneemt als leraren voldoende tijd hebben om de innovatie in de praktijk te brengen. (Fleuren, Wiefferink & Paulussen, 2002; Wensing, Van Splunteren, Hulscher & Grol, 2000). Bij het verkorten en aanpassen van de lessen was de aanpak wel in overeenstemming met het R&W programma. De aanpak was fysiek, in harmonie met elementen van zelfbeheersing, emotie-regulatie, zelfvertrouwen en zelfreflectie, en versmolten met psycho-educatie.

Mogelijk worden er meer effecten gevonden, als de implementatie meer volgens de richtlijnen van het programma gebeurt en de focus wordt verbreed (het doel van het R&W programma is breder dan alleen het verminderen van seksuele agressie). Verder kwam het design van het onderzoek dicht in de buurt van de gouden standaard van een RCT, maar is dit niet helemaal bereikt.

Toevoeging: Op basis van contra-indicaties zijn vooraf geen leerlingen uitgesloten in het onderzoek en hebben alle leerlingen uit het onderzoek gebruik gemaakt van dezelfde materialen. Eventuele aanpassingen die werden gedaan voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften bestonden uit het standaard assortiment aanpassingen zoals beschreven onder het kopje selectie van doelgroepen, zoals het geven van een observatieopdracht bij een oefening.

Tabel 2:

Effectgroottes per uitkomstmaat (Odds ratio of regressiecoëfficiënt), het 95% betrouwbaarheidsinterval en de p-waarde.

Primary outcomes	Short-term effects (T1: Post test)*			Long-term effects (T2: 4-5 Months Follow up)*		
	OR	95% CI	p	OR	95% CI	p
Pressure methods	NA	NA	NA	0.48	0.28-0.84	0.019
Verbal manipulation	NA	NA	NA	0.49	0.27-0.88	0.025
Situation-bounded abuse	NA	NA	NA	0.45	0.14-1.43	0.143
Sexual coercion	NA	NA	NA	0.49	0.20-1.15	0.087
Non-physical sexual aggression	NA	NA	NA	0.74	0.37-1.47	0.329
Direct sexual aggression	NA	NA	NA	0.72	0.38-1.40	0.279
Media-related sexual aggression	NA	NA	NA	0.57	0.30-1.08	0.074
Secondary outcomes	β	95% CI	p	β	95% CI	p
Control	-0.11	-0.27-0.06	0.159	0.12	-0.14-0.38	0.291
Assertiveness	-0.08	-0.43-0.28	0.618	0.14	-0.24-0.53	0.397
Self-regulation	-0.11	-0.25-0.04	0.129	0.25	0.07-0.43	0.016
Attitudes towards sexual pressure	-0.00	-0.22-0.22	1.000	-0.13	-0.47-0.22	0.379
Self-efficacy	1.02	-0.72-2.75	0.199	2.76	1.14-4.39	0.008
Self-esteem	-0.29	-2.15-1.57	0.717	1.10	-0.24-2.44	0.092

* Analyses on imputed data (by means of predictive means matching), adjusted for the nested data structure (by means of first-order Taylor series linearization method), and corrected for education level

5. Samenvatting Werkzame elementen

Inhoudelijke werkzame elementen:

1. Oefenen van sociale en emotionele competenties
2. Psycho-educatie en kringgesprek: het vergroten van kennis en inzicht
3. Het oefenen van vaardigheden en het doelgedrag: het oefenen van vaardigheden en het van eenvoudig naar steeds iets moeilijker opbouwen van de oefeningen naar het uiteindelijke 'doelgedrag' (shaping en exposure in vivo).
4. Lichaamsoefeningen: o.a. om de motivatie, zelfinzicht, en betrokkenheid van leerlingen te vergroten
5. Het verbeteren van de zelfbeheersing, emotieregulatie, zelfvertrouwen en het zelfinzicht
6. Oefenen met leeftijdsgenoten, leren van elkaar
7. Deskundige uitvoerders
8. Vertrouwensrelatie R&W trainer – leerling
9. Duidelijke R&W begrippen (taal) dat toegepast kan worden in verbale en fysieke communicatie
10. Implementatie van verschillende effectief gebleken strategieën in de (opbouw van de) lessen zoals, transfer en stresstraining, intrinsieke motivatie, coaching, modeling/voorbeeldgedrag, operante technieken, het effect van een positieve lichaamshouding.

Punt 1 tot en met 5 wordt in het Rots en Water programma de psychofysieke methodiek genoemd.

Praktische elementen:

1. Universele interventie
2. Past goed in de structuur van een school
3. Duidelijk praktijkboek met lessenplan
4. Uit te voeren door de eigen docenten, de leerkracht kan in de klas coachend optreden en als voorbeeld fungeren
5. Langdurige inzet van de interventie op school
6. Naast klassikale aanpak ook mogelijkheid tot extra begeleiding (Mertens et al., 2020)
7. Beschikbaarheid van multimedia/videomateriaal, posters en werkboekjes voor leerlingen (met vragen en verwerkingsopdrachten) voor een betere transfer (ook wel leerling boekje genoemd).
8. Betrekken van de doelgroep en uitvoerders bij het (door)ontwikkelen van de interventie, waarbij praktijkervaringen, onderzoek, en nieuwe wetenschappelijke inzichten constant worden verwerkt in het programma.

Daarbij geldt (nog) voor het PO:

9. Brede aanpak: Naast de R&W trainer(s) kunnen ook de overige leerkrachten en schoolpersoneel betrokken worden.
10. Ouderparticipatie: De mogelijkheid bestaat om ouders te betrekken. Hiervoor worden verschillende handreikingen gedaan.

6. Aangehaalde literatuur

Arminjon, M., Preissmann, D., Chmetz, F., Duraku, A., Ansermet, F., Magistretti, P.J. (2015). Embodied memory: unconscious smiling modulates emotional evaluation of episodic memories. *Frontiers in Psychology*, 6, 650.

Bandura, A. & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Barber, B. K. (2005). Positive interpersonal and intrapersonal functioning: An assessment of measures among adolescents. In K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 147-161). New York, NY: Springer Science and Business Media.

Blossom, J. B., Adrian, M. C., Vander Stoep, A. & McCauley, E. (2020). Mechanisms of change in the prevention of depression: An indicated school-based prevention trial at the transition to high school. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59, 541–551. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.05.031>

Boer, M., Van Dorsselaer, S. A. F. M., De Looze, M. E., De Roos, S. A., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., Ter Bogt, T., Vollebergh, W. & Stevens, G. W. J. M. (2022). *HBSC 2021. Gezondheid en Welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bot, M., de Leeuw den Bouter, B. J. E & Adriaanse, M.C. (2011). Prevalence of psychosocial problems in Dutch children aged 8-12 years and its association with risk factors and quality of life. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20, 357-365.

Bradshaw, C. P. (2013). Preventing bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A multi-tiered approach to prevention and integration. *Theory Into Practice*, 52, 288–295.

Brecklin, L. R. (2008). Evaluation outcomes of self-defense training for woman: A review. *Aggression and Violent behavior*, 13, 60-76.

Briñol, P., Petty, R. E. & Wagner, B. (2009). Body posture effects on self-evaluation: A self-validation approach. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1002/ejsp.607>

Brug, J., Assema, P. van & Lechner, L. (2007). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: een planmatige aanpak*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence*, European Commission. Directorate-General for Education, Youth. Public Policy and Management Institute.

Cermele, J. & McCaughey, M. (2022). Self-defense as an effective and neglected form of sexual assault prevention: A commentary and overdue correction to the literature. *Sex Roles* 86(6), 1-11.

Chatterjee Singh, N. & Duraiappah, A. (eds.) (2020). *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*, UNESCO.

Clark, J. M., Paivio A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.

Clarkin, J. F. & Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 211–213). New York: Wiley.

De Graaf, I., De Haas, S., Zaagsma, M. & Wijsen, C. (2015). Effects of Rock and Water: an intervention to prevent sexual aggression. *Journal of Sexual Aggression*, 22, 4-19. Doi: 10.1080/13552600.2015.1023375.

De Haas, S. (2012). Seksueel grensoverschrijdend gedrag bij jongeren en volwassenen in Nederland [Sexual behavior among young people and adults in the Netherlands]. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 36, 136–145.

De Mooij, L. S. (2021). Opening the black box. Examining effective components of interventions for children's social-emotional development. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

De Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H. J. & Overbeek, G. (2020). Effective components of Social Skills Training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 250–264.

De Mooij, B., Rutgers, L. & Fekkes, M. (2023). *Werkzame elementen in sociaal-emotionele vaardigheids- en weerbaarheidstrainingen: Tips bij het opzetten van effectieve trainingen en interventieprogramma's*. TNO Child Health & Universiteit van Amsterdam. <https://resolver.tno.nl/uuid:a5a772d4-fe28-44ba-8dad-b7ec0e708cca>

De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3(3), 273-282.

Deng, L., Yang, S., & Wu, X. (2021). Adolescent Empathy Influences Bystander Defending in School Bullying: A Three-Level Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 2095–2111.

Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391–409.

Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. F. Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.), *Social and emotional education: An International Analysis* (pp. 255–312). Fundacion Marcelino Botin: Santander.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88, 408-416.

Durlak, J., Mahoney, J. & Boyle, A. (2022). "What We Know, and What We Need to Find

Out About Universal, School-Based Social and Emotional Learning Programs for Children and Adolescents: A Review of Meta-Analyses and Directions for Future Research", *Psychological Bulletin*, 148, 765-782.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Elliott, I. & Coker, S. (2008). Independent self-construal, self-reflection, and self-rumination: A path model for predicting happiness. *Australian Journal of Psychology*, 60, 127-134.

Endresen, I. M. & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 468-478.

Fekkes, M. & de Mooij, B. (2021). Tipsheet voor ontwikkelaars: Werkzame elementen in sociale vaardigheidstrainingen. Leiden: TNO.

Fleuren, M. A. H., Wiefferink, C. H. & Paulussen, T. G. W. M. (2002). *Belemmerende en bevorderende factoren bij de implementatie van zorgvernieuwingen in organisaties* [Barriers and facilitators to implementing health innovations in organizations]. TNO Preventie en Gezondheid.

Franzen, G. (2008). *Motivatatie: denken over drijfveren sinds Darwin*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Fu, Q., Li, L., Li., Q., Wang, J. (2025). The effects of physical activity on the mental health of typically developing children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 25(1). DOI: 10.1186/s12889-025-22690-8

Garofalo, C., Neumann, C. S., & Vellante, M. (2018). Emotion Regulation and Aggression: The Incremental Contribution of Alexithymia, Impulsivity, and Emotion Dysregulation Facets. *Aggressive Behavior*, 44(2), 173-183. DOI: 10.1037/vio0000141

Gidycz, C. A. & Dardis, C. M. (2014). Feminist Self-Defense and Resistance Training for College Students: A Critical Review and Recommendations for the Future. *Trauma, Violence & Abuse*, 14, 322-333.

Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2004). Memory. In *Psychology*. (pp. 240-275) (6nd ed.) New York: Norton & Company.

Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Uitgeverij Pica.

Green, C. & García-Millán, C. (2021). *Spotlight: Social & Emotional Learning*. Helsinki: Hundred. <https://doi.org/10.58261/CQTM5329>.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.

Hartman, D. (2004). Rock and Water evaluation report 2003-2004 - Boys in Schools Program, Family Action Centre, University of Newcastle Australia. Geraadpleegd op 7 juli 2021, van <https://rotsenwater.nl/onderzoeken/rots-en-water-in-australie/>

Harwood, A., Lavidor M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96-101.

Heaney, C. A. & Israel, B. A. (2008). "Social networks and social support". In Glanz, K.; Rimer, B. K.; Viswanath, K. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Heinsdijk, J. V. (2024). *Ervaren effectiviteit: Reacties van leerlingen na afloop van de Rots en Water lessenreeks*. Rots en Water Instituut. Interne publicatie.

Hofstra, M. B, van der Ende, J., Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: a 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 182-189.

Ince, D., van Yperen, T. & Valkestijn, M. (2018). *Top tien beschermende factoren, Voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Jones, S., McGarrah, M. & Kahn, J. (2019), "Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context", *Educational Psychologist*, Vol. 54/3, 129-143.

Korrelboom, C. W. & Broeke, E. ten, (2008). *Geïntegreerde cognitieve gedragstherapie: handboek voor theorie en praktijk*. Bussum: Coutinho.

Koss, M. P., Abbey, A., Campbell, R., Cook, S., Norris, J., Testa, M., et al. (2007). Revising the SES: A collaborative process to improve assessment of sexual aggression and victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 357–370.

Lopez, D. P., Lopez-Nicolas, R., Lopez-Lopez, R., Puente-Lopez, E. & Ruiz-Hernandez, J. A. (2021). Association Between Attitudes Toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22, 100278.

Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84–109.

Luijten, M. A. J., van Muilekom, M. M., Teela, L., Polderman, T. J. C., Terwee, C. B., Zijlmans, J., et al. (2021). The impact of lockdown during the COVID-19 pandemic on mental and social health of children and adolescents. *Quality of Life Research*, 30(10), 2795-2804.

Lyke, J. A. (2009). Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46, 66–70. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.010>

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., et al. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success

for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76, 1128-1142.
<https://doi.org/10.1037/amp0000701>

Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P. & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19, 357-372.

Mertens, E. C. A. (2021). Personality as a Moderator of Intervention Effects of a School-Based Intervention. In Mertens, E.C.A., Dekovic, M., Van Londen, M., Reitz, E. (red.) *Skills and Struggles in the Intra- and Interpersonal Domain Effectiveness of Universal School-Based Interventions* (pp. 68-89). (dissertatie, Universiteit van Utrecht).
Geraadpleegd op 14 juli 2021, van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/400656>

Mertens, E. C. A., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M. & Reitz, E. (2020). Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 605-631.

Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, M., Nye, E. & Reitz, E. (2022a). Solid as a Rock, Flexible as Water? Effectiveness of a School-Based Intervention Addressing Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains. *Journal of School Psychology*, 92, 1-18.

Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, M. & Reitz, E. (2022b). Parallel Changes in Positive Youth Development and Self-awareness: the Role of Emotional Self-regulation, Self-esteem, and Self-reflection. *Prevention Science* 23, 502-512 (2022).
<https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9>

Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, M. & Reitz, E. (2023). Stevig als een Rots, Flexibel als Water? Effectiviteit van een Schoolinterventie Gericht op het Intrapersoonlijk en Interpersoonlijk Domein. *Jeugd in Ontwikkeling* 3, DOI: 10.54447/JiO.13371.

Mertens, E. C. A., Van Londen, M., Deković, M. & Reitz, E. (2021). *Lange termijn effecten van Rots en Water (6 maanden)*. Intern rapport Universiteit Utrecht: intern rapport.

Michalak, J., Mischnat, J. & Teismann, T. (2014). Sitting posture makes a difference e embodiment effects on depressive memory bias. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 21, 519-524. <http://dx.doi.org/10.1002/cpp.1890>.

Michalak, J., Rohde, K. & Troje, N. (2015). How we walk affects what we remember: Gait modifications through biofeedback change negative affective memory bias. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 121 - 125.

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J. & Guerra, N. (2017). Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*, 88, 417-426.

Morrish, L., Rickard, N., Chyuan Chin, T. & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>

Nederlandse Organisatie voor toegepast-natuurwetenschappelijk onderzoek (TNO). (2016). *JGZ-richtlijn Psychosociale problemen*. Binnengehaald op 22 augustus 2022 van <https://assets.ncj.nl/docs/de60fc81-b442-4705-8904-182e5dfbe9d9.pdf>

O'Keefe, D.J. (2002). *Persuasion: Theory and research*. Thousand Oaks: Sage.

Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotions (HEMIL Center), University of Bergen.

Onderwijsinspectie (2021). *Gevolgen van zestien maanden corona voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Onderwijsinspectie.

Park, L. E., Crocker, J. & Kiefer, A. K. (2007). Contingencies of self-worth, academic failure, and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1503–1517. <https://doi.org/10.1177/0146167207305538>

Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, P. & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16-27.

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Petty, R. E., Wegener, D. T. & White, P. (1998). Flexible correction processes in social judgment: Implications for persuasion. *Social Cognition*, 16, 93-113.

Philips, B. & Wennberg, P. (2014). The importance of therapy motivation for patients with substance use disorders. *Psychotherapy*, 51, 555-562.

Quoidback, J., Mikolajczak, M. & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141, 655–693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>

Reddy, L. A., Newman, E., De Thomas, C. A. & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 47(2), 77–99.

Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. & van der Ende, J. (2009). Child to adult continuities of psychopathology: A 24-year follow-up. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 120, 230–238

Reich, S. M. (2016). Connecting Offline Social Competence to Online Peer Interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45. DOI: 10.1037/ppm0000111

Reitz, E., Mertens, E., Londen M. van & Dekovic, M. (2019). Veranderingen in sociale veiligheid, competentiebeleving en depressieve gevoelens van basisschoolkinderen die aan het interventieprogramma Rots en Water deelnemen: een vergelijkingsstudie. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 49 (1), 38 – 57.

Rothman, E. & Silverman, J. (2007). The Effect of a College Sexual Assault Prevention Program on First-year Students' Victimization Rates. *Journal of American College Health*, 55, 283-290.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.

Schneider, B. H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12(3), 363–382.

Schrijvers, C. T. M. & Schuit, A. J. (2010). *Middelengebruik en seksueel gedrag van jongeren met een laag opleidingsniveau. Aangrijpingspunten voor preventie*, 270372001, Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM).

Sharf, J. (2008). Psychotherapy dropout: A meta-analytic review of premature termination. *Dissertation Abstracts International*, 68(9-B), 6336.

Shek, D. T. L. & Leung, J. T. Y. (2016). Developing social competence in a subject on leadership and intrapersonal development. *International Journal on Disability and Human Development*, 51, 165–173.

Sinclair, J. M. D., Sinclair, L., Otieno, E., Mulinge, M., Kapphahn, C. & Golden, N. H. (2013). A Self-Defense Program Reduces the Incidence of Sexual Assault in Kenyan Adolescent Girls. *Journal of Adolescent Health* 53, 374–380.

Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J. & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioural programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behaviour, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 153–178.

Smeijers, J., Benbouriche, M., & Garofalo, C. (2020). The Association Between Emotion, Social Information Processing, and Aggressive Behavior: A Systematic Review. *European Psychologist*, 25(2), 81–91. DOI: 10.1027/1016-9040/a000395

Stein, D. & Grant, A. M. (2014). Disentangling the relationships among self-reflection, insight, and subjective well-being: The role of dysfunctional attitudes and core self-evaluations. *The Journal of Psychology*, 148, 505–522. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.810128>

Steponavičius, M., C. Gress-Wright & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*, OECD Education Working Papers, No. 304, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>.

Stevens, G. & De Looze, M. (2018). Welbevinden en psychische problemen [wellbeing and psychological problems]. In M. Boer, & G. Stevens (Eds.), *HBSC 2017: Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland [Health, wellbeing, and child rearing of youth in the Netherlands]* (pp. 63–75). Ridderprint BV.

Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 645–658. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1178>

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503–520.

Tanner-Smith, E. E., Durlak, J. A. & Marx, R. A. (2018). Empirically based mean effect size distributions for universal prevention programs targeting school-aged youth: A

review of meta-analyses. *Prevention Science*, 19, 1091–1101.
<https://doi.org/10.1007/s11211-018-0942-1>.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

Ter Vrugte, J., De Jong, T., Wouters, P., Vandercruysse, S., Elen, J. & Van Oostendorp, H. (2015).

When a game supports prevocational math education but integrated reflection does not. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 462-480.

Timmermans, A., Naaijer, H., Keuning, J. & Zijssling, D. (2017). *Cohortonderzoek COOL5-18 Basisrapport meting VO-3 in 2014*. GION onderwijs/onderzoek.

Tokaj, A. (2013). Falen door te veel nadenken. *Psyche & Brein* 4, 13-17.

Van de Laarschot, M. & Heusdens, W. (2012), Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld: resultaten van een onderzoek naar het handelen van de vmbo-docent. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33, 10-18.

Van der Ploeg, L. (2016). *Be a buddy, not a bully?: Peer status and defending in bullying* [Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen] Rijksuniversiteit Groningen Repository.

Van Dorsselaer, S., Looze, M. de, Vermeulen-Smit, E., Roos, S. de, Verdurmen, J., Bogt, T. ter, et al. (2010). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht, Trimbos-instituut.

Van Eldik, L. H. & Ykema, J. (2018). *Procesevaluatie Rots en Water Basis, onderzoek naar gebruik en waardering*. Geraadpleegd op 7 juli 2021, van <https://rotsenwater.nl/onderzoeken/procesevaluatie/>

Van Eldik, L. H. & Ykema-van Eldik, J. (2024). *Tevredenheidsmeting en behoefteanalyse onder 25 Rots en Water scholen* (Projectnummer: RW2024.1). Rots en Water Instituut. Geraadpleegd op 23 juli 2024, van <https://www.rotsenwater.nl/wp-content/uploads/2024/11/Onderzoek-uitvoering-2-Tevredenheidsmeting-en-behoefteanalyse.pdf>

Van Steijn, L., de Winter A. F. & Reijneveld S. A. (2014). *Stabiliteit en verandering van psychosociale gezondheid en leefstijl bij adolescenten en mogelijkheden voor interventies. Bouwstenen voor het Extra Contactmoment Adolescenten*. Groningen: UMCG, Rijksuniversiteit Groningen.

Vohs, K. D., & Finkel, E. J. (Eds.). (2006). *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes*. The Guilford Press.

Wensing, M., van Splunteren, P., Hulscher, M. & Grol, R. (2000). *Praktisch nieuw; implementatie van vernieuwingen in de gezondheidszorg* [Practically new: Implementation of innovations in health care]. Assen: Van Gorcum en Comp. B.V.

White, B. A., Jarrett, M. A. & Ollendick, T. H. (2013). Self-Regulation Deficits Explain the Link between Reactive Aggression and Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Children. *Journal Psychopathology and Behavior Assessment*, 35, 1–9.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989–1002.

Wright, J. C., Li, L. (2011). The associations between young adults' face-to-face prosocial behaviors and their online prosocial behaviors. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1959-1962

Ykema, F. (2024). *Rots en Water, Psychofysieke Sociale Competentietraining. Praktijkboek*. Schagen: Rots en Water Instituut.

Ykema, F., Hartman, D. & Imms, W. (2006). *Bringing it together. Includes 22 case studies of Rock & Water in practice in various settings*. Callaghan: University of Newcastle, Family action Centre and Gadaku institute.

Ykema – van Eldik, J. (2019). *Het effect van Rots en Water in het Primair Onderwijs op Pesten: vanuit het perspectief van de groepsleerkracht*. Geraadpleegd op 9 juli 2024, van <https://www.rotsenwater.nl/wp-content/uploads/2021/08/Artikel-FINAL-Onderzoek-PO-leerkrachten.pdf>

Ykema – van Eldik, J. (2020). *Rots & Water in het primair onderwijs – veranderingstrajecten kwetsbare leerlingen*. Geraadpleegd op 9 juli 2024, van <https://www.rotsenwater.nl/wp-content/uploads/2021/08/1.2-Rots-Water-in-het-primair-onderwijs-%E2%80%93-veranderingstrajecten-kwetsbare-leerlingen.pdf>

Ykema – van Eldik, J. & Duarte, R. (2023). *Procesevaluatie Rots en Water Peru: Onderzoek naar waardering en uitvoering van het Rots en Water programma in Peru*. Geraadpleegd op 9 juli 2024, van <https://www.rotsenwater.nl/wp-content/uploads/2024/07/Rots-en-Water-Peru-Procesevaluatie.pdf> <https://rotsenwater.nl/onderzoeken/procesevaluatie/>

Zeijl, E. M. Crone, M. Wiefferink, K., Keuzenkamp, S. & Reijneveld, S. A. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag/Leiden: SCP/TNO Kwaliteit van Leven.

7. Bijlage

Bijlage Rots en Water Kwadrant

Chantal de Jong
Klas: 2 d

Een Rots en Water kwadrant

Rots en Water hebben allebei zowel een positieve als een negatieve kant. Schrijf in de vakken bijbehorende zinnen en opmerkingen die je wel eens hebt gehoord of zou kunnen horen

Rots: positief

- Weten wat je wil
- Je grenzen aangeven
- Voor jezelf en/of voor een ander kunnen opkomen (bijv. bij pesten)
- Kunnen concentreren en focussen (bijv. kunnen afsluiten voor je omgeving bij een toets/tentamen)
- Afsluiten voor groepsdruk of pesten
- Eigen keuzes kunnen maken en hier aan vast houden (doorzetten).

- Inleven/verplaatsen in de ander
- Rekening houden met anderen
- Grenzen van anderen respecteren
- Luisteren, communiceren, compromissen kunnen sluiten en conflicten kunnen oplossen
- Anderen helpen
- Complimenten geven
- Samen kunnen spelen, werken, leren.

Water: positief

Rots: negatief

- Starheid, eigen zin doorrijven
- Niet respectvol naar anderen zijn/ grenzen van een ander niet respecteren
- Niet kunnen samen werken, niet luisteren of verplaatsen/ inleven in een ander.
- Te heftige reacties zoals schreeuwen, duwen, schoppen, slaan, schelden etc
- Ruzie maken
- Pesten
- Ego centrisch

- Geen rekening houden met jezelf
- Geen grenzen (kunnen) stellen, over jezelf heen laten lopen, te meegaan
- Meelopen, bijv. met pesten mee doen
- Geen eigen mening (durven) hebben
- Anderen altijd hun zin geven.
- Snel afgeleid zijn.

Water: negatief

Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Kenniscentrum Sport & Bewegen, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

