

# **DE LEERKRACHT EN/OF CLB MEDEWERKER ALS TRAINER VAN EMOTIEREGULATIE VAARDIGHEDEN (BOOST CAMP): EEN HAALBAARHEIDSONDERZOEK**

Aantal woorden: 13 983

Kimberley De Keyser

Studentennummer: 01407109

Promotor: Prof. dr. Caroline Braet

Begeleider: Brenda Volkaert

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad master in de klinische psychologie

Academiejaar: 2022 – 2023

## **Dankwoord**

Deze masterproef werd geschreven met het oog op het behalen van de academische graad 'Master of Science in de psychologie (klinische psychologie)' aan de Universiteit Gent. Het was een proces van bloed, zweet en tranen. Voorafgaand zou ik dan ook graag nog enkele mensen willen bedanken.

Graag wil ik mijn promotor Caroline Braet bedanken voor haar constructieve feedback en suggesties. Daarnaast wil ik ook mijn dank uiten aan mijn begeleidster Brenda Volkaert voor alle steun en tips. Mede dankzij haar kritische blik en gedetailleerde feedback kon ik deze masterproef tot een goed einde brengen. Ook een dankjewel aan Elisa Boelens en Heleen Goemaere om een deel van de begeleiding op zich te nemen.

Mijn oprechte dank aan alle leerkrachten en CLB-medewerkers voor hun deelname aan het empirisch gedeelte van dit onderzoek.

Verder wil ik graag mijn ouders Rik en Sandra, mijn vriend Timothy, mijn zus Stephanie, mijn schoonbroer Yentel, mijn meme Juliana en mijn pepe Raymond zaliger bedanken. Zij steunden mij jarenlang en gaven me het nodige vertrouwen om door te zetten. Alsook wil ik mijn oogappels Keano en Ilana bedanken voor hun talrijke kusjes, knuffels en lieve woorden op moeilijke momenten doorheen de opleiding. Ook mijn dank aan alle vrienden voor de steun, het luisterend oor en het geloof in mij gedurende mijn opleiding.

Tot slot wil ik graag mijn dankbaarheid uiten aan de directie, coördinatoren en collega's vanuit Samen1Plan Gent-Scheldekraacht, OOOO De Bries en OBC De Waai. Bedankt om in mij te geloven en bedankt om mee aan de zijlijn te supportereren.

## **Corona Preamble**

De coronapandemie heeft een grote impact gehad op het huidige masterproefonderzoek. De Boost Camp opleidingen voor deelnemers werden – omwille van de opgelegde maatregelen – meerdere keren uitgesteld. Uiteindelijk is er maar één opleidingsdag kunnen doorgaan (binnen de voorziene tijd van dataverzameling), waaraan 10 leerkrachten deelnamen. Slechts vier van deze deelnemers gaven aan interesse te hebben om mee te werken aan het vervolgonderzoek (i.e., focusgroep), en niemand ging uiteindelijk in op de effectieve uitnodiging. Om de steekproef te vergroten, werd er een nieuw onderzoek opgezet bij vijf medewerkers van het VCLB Gent. Deze medewerkers hadden zelf een vraag om een Boost Camp opleiding te volgen (binnen de tijd van de dataverzameling) en gingen akkoord om deze mee te evalueren aan de hand van een focusgroep.

## Abstract

De adolescentiefase wordt omschreven als een turbulente emotionele periode met het risico op het ontwikkelen van een psychische stoornis. Om psychische stoornissen bij adolescenten te voorkomen werden universele schoolgerichte preventieprogramma's in het leven geroepen waaronder het Boost Camp programma, dewelke zich richt op het aanleren van adaptieve emotieregulatie. Binnen huidige studie wordt getracht de train-de-trainer opleiding van Boost Camp te evalueren op zijn haalbaarheid voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders. **Methode.** De train-de-trainer opleiding van Boost Camp werd aangeboden aan twee groepen, met name leerkrachten en leerlingenbegeleiders. De haalbaarheid van de Boost Camp training werd multi-method en multi-informant geëvalueerd aan de hand van vragenlijstonderzoek bij leerkrachten (N = 10) en een focusgroep bij leerlingenbegeleiders (N = 5). **Resultaten.** De train-de-trainer opleiding van Boost Camp wordt algemeen als haalbaar geëvalueerd door zowel leerkrachten als leerlingenbegeleiders. Echter geven leerlingenbegeleiders aan dat mits een aantal randvoorwaarden Boost Camp meer haalbaar is om in de klas te geven. **Discussie.** Boost Camp wordt door de deelnemers als overwegend positief ervaren binnen zijn huidige vorm. Het is aangewezen om in vervolgonderzoek in te zetten op het bereiken van meer leerkrachten en bijgevolg over te gaan tot een grotere steekproefpopulatie. Mogelijks kan er geëxperimenteerd worden met een format waarbij een leerkracht samen met een leerlingenbegeleider de Boost Camp training geeft aan adolescenten. Verder kan het zinvol zijn om in te zetten op super- of intervisiemomenten.

## Inhoud

Dankwoord.....	I
Corona Preambule .....	II
Abstract.....	III
Probleemstelling.....	1
Inleiding .....	2
Prevalentiecijfers van psychische problemen in de adolescentie .....	2
Gevolgen van psychische problemen .....	3
Stoornis-specifieke versus transdiagnostische benadering .....	3
Emotieregulatie als transdiagnostisch mechanisme: in een notendop.....	5
Ontwikkeling van emotieregulatie in de adolescentie. ....	6
Emotieregulatie en psychische stoornissen. ....	8
Preventieprogramma's .....	10
Universele preventieprogramma's op school.....	12
Stoornisspecifieke programma's. ....	12
Transdiagnostische programma's. ....	14
Onderzoeksvragen .....	18
Methode .....	19
Deelnemers.....	19
Procedure .....	20
Train-de-trainer opleiding Boost Camp: inhoudelijk.....	21

Meetinstrumenten .....	21
Vragenlijsten.....	21
Focusgroep. ....	22
Data-analyse .....	23
Resultaten.....	24
Vragenlijstonderzoek .....	24
Algemene beoordeling. ....	24
Beoordeling van specifieke kenmerken. ....	24
Begrijpbaarheid. ....	25
Uitvoerbaarheid. ....	25
Zelfredzaamheid. ....	26
Focusgroeponderzoek .....	27
Opleidingsbeoordeling aan de hand van 5 thema's. ....	27
Implementatie in de klas: open bevraging.....	30
Discussie .....	36
Onderzoeksvraag 1: In welke mate is de train-de-trainer opleiding van Boost Camp haalbaar voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders?.....	37
Onderzoeksvraag 2: In welke mate ervaren leerlingenbegeleiders de implementatie van het Boost Camp programma in de klas of op schoolals haalbaar? .....	39
Sterktes, beperkingen en toekomstig onderzoek .....	39
Klinische implicaties .....	41
Conclusie.....	43
Bibliografie .....	44

## Probleemstelling

Het mentaal welbevinden bij adolescenten is de laatste decennia prominent op de agenda te komen staan van beleidsmakers. Initiatieven zoals Rode Neuzendag brachten het thema ‘mentaal welzijn’ onder grootse media-aandacht, wat dan weer tot financiële solidariteitsacties leidde, dewelke mee van invloed was tot het ontwikkelen en ontstaan van onder meer de OverKop-huizen (Beel, 2017). Ook het fonds voor wetenschappelijk onderzoek kreeg een deel van het budget en hierdoor werd ook onderzoek in dit domein aangemoedigd. Daarnaast werd er ruimte gecreëerd om stappen te ondernemen binnen het preventieve luik. Zo kennen heel wat psychische problemen hun oorsprong in de kindertijd en de adolescentieperiode, eveneens kenmerkt deze laatste zich als een kritische periode in het ontwikkelen van psychische stoornissen (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Steinberg, 2005). Om hierop te anticiperen, werd onderzoek naar het ontwikkelen van preventieprogramma’s in het leven geroepen.

Recent werd onder deze impuls vanuit de Universiteit Gent het Boost Camp programma ontwikkeld, een universeel schoolgericht preventieprogramma dewelke focust op het trainen van emotieregulatie vaardigheden bij adolescenten (Volkaert et al., 2018; Volkaert et al., 2022). De Boost Camp sessies werden initieel gegeven door externe hulpverleners. Binnen het huidig onderzoek wordt gepoogd om de overstap te maken naar de leerkracht als trainer van het Boost Camp programma, zodat vaardigheden mogelijks langer kunnen worden getraind in de klas en zo langer kunnen worden behouden. Het is van belang om dergelijke wijziging grondig te evalueren, zodat het programma kan gegeven worden in zijn meest effectieve vorm.

In het *eerste deel* wordt er vanuit de literatuur een overzicht gegeven omtrent de psychische problemen en -stoornissen in de adolescentie, de motivatie om dit te bestuderen op grond van cijfers over het voorkomen ervan en de ernst, en verder de ontwikkeling ervan met vooral aandacht voor veranderbare mechanismen zoals de transdiagnostische rol van emotieregulatie en preventieprogramma’s. Meer specifiek wordt er ingegaan op universele, schoolgerichte preventieprogramma’s. Vervolgens wordt er in een *tweede deel* dieper ingegaan op de methode van huidig onderzoek. Meer specifiek wordt er stilgestaan bij de deelnemers van het onderzoek, de onderzoeksprocedure, de meetinstrumenten alsook de data-analyse. In het *derde deel* worden de resultaten van huidige onderzoek toegelicht, met name de uitkomsten van het

vragenlijstonderzoek bij leerkrachten en de focusgroep bij leerlingenbegeleiders. Het *vierde en laatste deel* vormt de discussie van de resultaten, waarbij er wordt stilgestaan bij de sterktes en de zwaktes van huidig onderzoek. Binnen de klinische implicaties worden aanbevelingen voorgesteld voor vervolgonderzoek. Tot slot wordt er een algemene conclusie van huidig masterproefonderzoek geformuleerd.

### **Inleiding**

Hoewel elke leeftijdsfase gekenmerkt wordt door verschillende uitdagingen en veranderingen, wordt vooral de adolescentie beschreven als een unieke transitieperiode. De adolescentie situeert zich tussen de kinderjaren en de volwassenheid, dewelke doorgaans wordt beschreven als de periode van 12 tot 18 jaar (van Aken & Slot, 2013). Tijdens deze ontwikkelingsperiode ondergaan adolescenten biologische (e.g. hormonale en lichamelijke veranderingen), sociale (e.g.. loskomen van de ouders), cognitieve (e.g. veranderingen in de structuur van het denken) en emotionele (e.g.. het zelfwaardegevoel) veranderingen (Hurrelmann & Hamilton, 1996; Rapee et al., 2019). Indien adolescenten moeite ervaren met het succesvol doorkomen van deze uitdagingen, kunnen psychische problemen ontstaan (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012).

### **Prevalentiecijfers van psychische problemen in de adolescentie**

Verschillende internationale studies rapporteren dat een op de vijf adolescenten psychische problemen, zoals bijvoorbeeld depressieve- of angstklachten, ontwikkelen in de adolescentie (Belfer, 2008; Costello et al., 2011). Een studie in Vlaanderen die werd uitgevoerd bij 2000 middelbare scholieren bevestigt deze cijfers. De resultaten tonen aan dat 17% van de ondervraagde scholieren matige tot ernstige depressieve klachten rapporteren. Daarnaast geeft 17% van de scholieren aan matige tot ernstige angstklachten te ervaren, alsook rapporteert 14% van de scholieren milde tot ernstige psychotische klachten (Kirtley et al., 2019). Bovendien blijkt uit de resultaten van Sciansano (2018) dat een op de tien Belgische kinderen en adolescenten van twee tot achttien jaar een psychisch probleem heeft dat professionele begeleiding vereist. Daarnaast geven de resultaten van de Covid-19-Gezondheidsenquête aan dat adolescenten psychisch zwaar werden getroffen door de (maatregelen van de) coronacrisis (Sciansano, 2020). Het wegvallen van structuur, de langdurige sluiting van de scholen en het verminderd sociaal contact met leeftijdsgenoten zijn slechts enkele zaken waardoor het leven van de adolescent zwaar op de proef werd gesteld (Fegert et



al., 2020).

Wanneer psychische problemen zeer intens zijn, langdurig aanhouden en/of een negatieve impact hebben op het functioneren van de adolescent, is er sprake van een psychische stoornis. Een meta-analyse van Polanczyk en collega's (2015) rapporteert dat wereldwijd de prevalentie van psychische stoornissen bij adolescenten op 13,4% ligt, waaronder twee veelvoorkomende: de angststoornis (6,5%) en de depressieve stoornis (2,6%).

### **Gevolgen van psychische problemen**

De impact van psychische problemen in de adolescentie valt niet te onderschatten. Zo ervaren adolescenten met (symptomen van) psychische stoornissen over het algemeen meer academische problemen op school, wat tot een aantal ernstige lange termijn implicaties kan leiden; vanuit economisch oogpunt gezien hebben ze een lagere kans om succesvol af te studeren en bijgevolg een grotere kans op werkloosheid (Bowman, 2010; Dalsgaard et al., 2020; Jaycox et al., 2009). Daarnaast zijn er vooral de mentale implicaties, zoals het meer ervaren van relationele problemen met familie (i.e. ruzies) en peers (i.e. minder hechte vriendschappen) (Zeman et al., 2006). Psychische problemen in de adolescentie kunnen overigens ook een risicofactor zijn voor het ontwikkelen van éénzelfde of andere vormen van psychische problemen in de volwassenheid (Collins & Muñoz-Solomando, 2018; Harrington et al., 1990). Met name, ongeveer de helft van de psychische problemen in de volwassenheid vindt zijn oorsprong in de adolescentie (Belfer, 2008).

### **Stoornis-specifieke versus transdiagnostische benadering**

Om het ontstaan van psychologische problemen en stoornissen goed te kunnen begrijpen, werden binnen het vakgebied van de psychologie al tal van specifieke ontwikkelingsmodellen ontwikkeld en onderzocht. Traditioneel gezien werd de etiologie voornamelijk bestudeerd vanuit *een stoornis specifiek kader*. Deze visie vertrekt vanuit een categorisch denkkader, waarbij sprake is van een stoornis als aan een klinische drempel waaraan het individu moet voldoen (Brown & Barlow, 2005). Hierdoor omvat het stoornis-specifiek kader een zwart-wit denken waarbij het individu de psychische stoornis wel of niet heeft. Meer bepaald wordt er binnen het stoornis-specifiek kader vanuit gegaan dat psychische stoornissen afgebakend zijn en kunnen onderscheiden worden van elkaar. Al decennialang is de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ook wel

gekend als de DSM, internationaal de meest gehanteerde leidraad binnen het categorisch denken (APA, 2013). Het zorgt voor uniformiteit van de diagnostiek en biedt eveneens een gemeenschappelijke taal voor clinici.

Desondanks het stoornis specifiek kader een waardevolle bijdrage heeft geleverd, is het de laatste decennia steeds meer onder vuur komen te staan (Jongedijk, 2001). Naast de vele voordelen en de sterke klinische implicaties kent het ook enkele tekorten. De traditionele categorische blik is eng en houdt te weinig rekening met de individuele kenmerken, wat kan resulteren in eenzijdige diagnostiek. De grootste limitatie van deze visie is dat er te weinig, eerder op een absurde manier, rekening gehouden wordt met een potentiële comorbiditeit (Krueger & Eaton, 2015). Comorbiditeit slaat op het samen voorkomen of het samengaan van twee of meerdere psychische stoornissen bij eenzelfde persoon. In de praktijk is een hoge mate van comorbiditeit eerder de regel dan de uitzondering (Garber & Weersing, 2010). Een tweede groot probleem van het zwart-wit denken is dat mensen in slechts één vak terecht komen en dat er zo geen rekening wordt gehouden met mensen die slechts enkele criteria van een psychische stoornis vertonen.

Omwille van de voorgenoemde reden trachten onderzoekers steeds meer te vertrekken vanuit andere denkkaders om de ontwikkeling van psychologische problemen te verklaren. Dankzij het *dimensionele* denkkader bijvoorbeeld zullen individuen -ook jongeren- gesitueerd worden op één of meerdere dimensies waarbij ze voor elk van de dimensies een hoge of lage score kunnen halen zonder dat ze in één categorie moeten vallen. Zo wordt er bijvoorbeeld bij het transdiagnostisch kader niet gefocust op een specifieke stoornis, maar wordt de nadruk eerder gelegd op onderliggende mechanismes over stoornissen heen (Gutner & Proulx, 2019). Met name wordt in het transdiagnostisch gedachtegoed getracht om dysfunctionele mechanismen, die onderliggend zijn aan verschillende psychische problemen, te identificeren en te beïnvloeden (Brown & Barlow, 2005; Chu et al., 2012, Ehrenreich-May & Chu, 2014). Bovendien wordt er ook afgestapt van de categorische DSM-stoornissen en wordt er gepoogd om ruimer en op een dimensionele manier naar psychische stoornissen te kijken (Harvey et al., 2004). Doordat het transdiagnostisch kader de mogelijkheid biedt om verschillende psychische stoornissen gelijktijdig aan te pakken, is het geschikt voor de behandeling van individuen met comorbide stoornissen (Seager et al., 2014). Transdiagnostische benaderingen zorgen mogelijks voor een meer efficiënte, effectieve

en meer economisch voordelige resultaten (Johnstone et al., 2020). Zo kunnen klinici in één programma worden opgeleid, dewelke verschillende psychische stoornissen aanpakt in plaats van verschillende afzonderlijke programma's die elk gericht zijn op een specifiek probleem (González-Robles et al., 2018; Sloan et al., 2017). Voorbeelden van transdiagnostische mechanismen zijn onder andere cognitieve vertekeningen, vermijdingsgedrag en zwakke probleemoplossingsvaardigheden (Schniering & Rapee, 2020). Een transdiagnostisch mechanisme dat de laatste jaren intensief werd onderzocht in de klinische literatuur, is emotieregulatie (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Sloan et al., 2017). De reden voor de verhoogde aandacht is dat het talrijke aanknop punten biedt voor interventie maar ook voor preventie.

### **Emotieregulatie als transdiagnostisch mechanisme: in een notendop**

Wanneer mensen overspoeld worden door hun emoties, die uitgelokt worden door (stresserende) gebeurtenissen, doen ze beroep op emotieregulatie processen. Meer bepaald wordt emotieregulatie gedefinieerd als de interne en externe processen of strategieën waarmee individuen beïnvloeden welke emoties worden ervaren, wanneer ze worden ervaren en hoe ze worden ervaren en worden uitgedrukt (Gross, 1998).

Doorgaans worden emotieregulatie strategieën gecategoriseerd als adaptief of maladaptief. Adaptieve emotieregulatie strategieën kunnen gezien worden als die strategieën die op korte of lange termijn bijdragen aan het halen van doelen en resultaten die voor het individu belangrijk zijn (Leahy et al., 2012), zoals onder meer probleemgericht handelen (i.e. het zelf veranderen van de negatieve situatie die je een slecht gevoel geeft), accepteren (i.e. het neerleggen bij wat er gebeurd is en er het beste van maken) en cognitieve herevaluatie (i.e. het nadenken over wat men zou of had kunnen doen om het probleem op te lossen). Maladaptieve emotieregulatie strategieën kunnen gezien worden als een onaangepaste reactie om met (uitdagende) emoties om te gaan (Aldao et al., 2010). Voorbeelden van maladaptieve emotieregulatie strategieën zijn vermijding (i.e. zich terugtrekken), rumineren (i.e. het voortdurend blijven denken waarom je je slecht voelt en de gedachten die ermee geassocieerd zijn niet uit je hoofd krijgen) en suppressie (i.e. het onderdrukken van emoties en gedachten) (Aldao et al., 2010; Jansen, 2020; Wante et al., 2018). Het voortdurend gebruiken van maladaptieve emotieregulatie strategieën, alsook het te weinig of niet gebruiken van adaptieve emotieregulatie strategieën kan aanleiding geven tot de ontwikkeling en instandhouding

van psychische stoornissen (Aldao et al., 2014). Zo wordt maladaptieve emotieregulatie in verband gebracht met een lager welzijn, een verminderd persoonlijk functioneren en hogere niveaus van angst (Brehl et al., 2021). Toch dienen we behoedzaam om te gaan met het classificeren in categorieën, aangezien maladaptieve emotieregulatie strategieën in bepaalde omstandigheden ook functioneel kunnen zijn. Wanneer een situatie bijvoorbeeld gevaar inhoudt, kan het relevant zijn om zich in die situatie vermijdend op te stellen (Heyns, 2016). Ook adaptieve emotieregulatie strategieën kunnen in sommige situaties als dysfunctioneel gezien worden. Zo is het bijvoorbeeld niet helpend wanneer een individu voortdurend iedere situationele gebeurtenis die hij ondergaat, herevalueert.

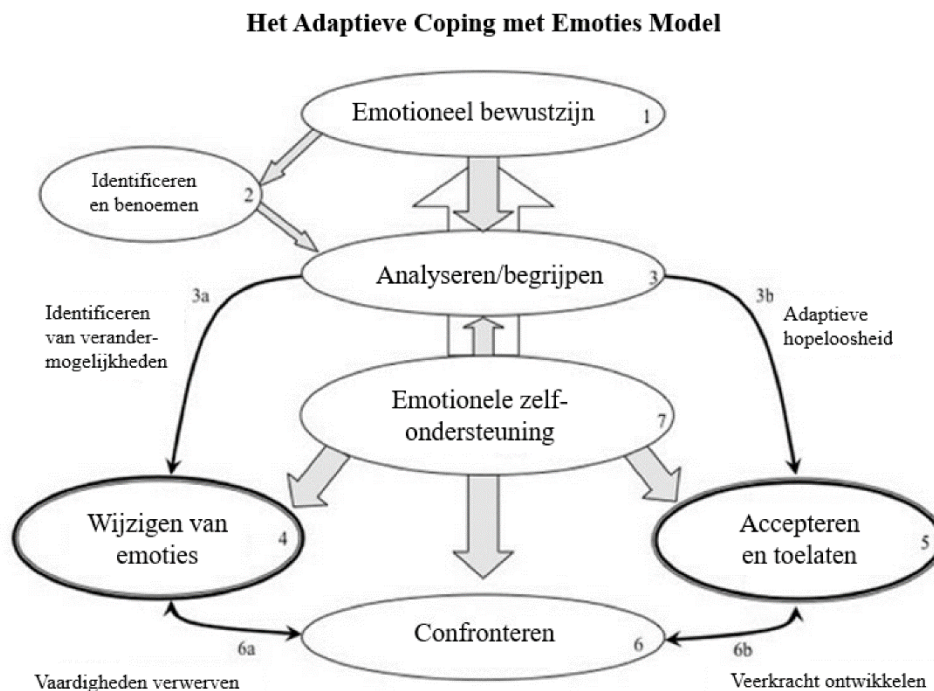
Hoewel het gebruik van strategieën vaak gehanteerd wordt in de literatuur om emotieregulatie te definiëren, zijn er doorheen de jaren ook verschillende andere emotieregulatie *vaardigheden* gedefinieerd en onderzocht. Gratz en Roemer (2004) conceptualiseren emotieregulatie als verschillende emotieregulatie vaardigheden, waaronder het emotioneel bewustzijn, het aanvaarden van emoties alsook de mogelijkheid om impulsief gedrag te controleren en zich te gedragen in overeenstemming met gewenste doelen terwijl men negatieve emotieservaart (Gratz & Roemer, 2004). Daarnaast conceptualiseren Berking en Whitley (2014) in het *Adaptive Coping with Emotions Model* (ACE model) adaptieve emotieregulatie als de situatie afhankelijke interactie tussen zeven kernvaardigheden, met name het emotioneel bewustzijn (1), het identificeren en benoemen van emoties (2), het identificeren van de huidige emoties (i.e. begrijpen van de oorzaak van een emotie) (3), het wijzigen van emoties op een adaptieve manier (4), het accepteren en toelaten van emoties (i.e. het doelgericht reguleren) (5), het confronteren met ongewenste emoties (6) en tot slot emotionele zelfondersteuning (7) (zie figuur 1). Dit model is momenteel het meest omvattende model en daarom als kader gekozen voor het Boost camp programma (Volkaert et al., 2018).

### **Ontwikkeling van emotieregulatie in de adolescentie.**

De adolescentie wordt gekenmerkt als een periode waarin er sprake is van een zowel hogere als meer intense mate van negatieve emoties, in vergelijking met jongere en oudere individuen (Grob & Smolenski, 2013; Silk et al., 2003). Zo ervaren adolescenten meer negatieve gevoelens en meer stress (Gross, 2014; de Veld et al., 2012).

## Figuur 1

### *Het Adaptive Coping with Emotions Model*



*Noot.* Aangepast overgenomen uit Affect Regulation Training: A practitioners' manual, door M. Berking en B. Whitley, 2014, Springer.

Met name is er in de adolescentie sprake van een overgevoelige en snellere ontwikkeling van het reactieve hersensysteem (de subcorticale hersengebieden), alsook is er sprake van een langzamere ontwikkeling van de regulerende hersensystemen (de corticale hersengebieden), waaronder de prefrontale cortex (Crone, 2013). Bijgevolg zorgt deze asynchrone ontwikkeling – het sneller ontwikkelen van de emotionele reactiviteit en het trager ontwikkelen van het bewust en doelgericht gedrag – ervoor dat adolescenten hun emoties, uitgelokt door stresserende of emotionele gebeurtenissen, minder goed kunnen reguleren (Crone & Dahl, 2012; Poon, 2018; Sommerville et al., 2010; Steinberg, 2005). Meer specifiek kenmerkt de adolescentiefase zich door een ‘maladaptieve shift’ in emotieregulatie strategieën. Adolescenten maken enerzijds – tijdelijk – meer gebruik van maladaptieve emotieregulatie strategieën en anderzijds is er een verminderd gebruik van de adaptieve emotieregulatie strategieën. Dit werd onder meer bevestigd in het onderzoek van Cracco en collega's (2017) waarbij er een duidelijk

verschil was in het gebruik van interne versus externe en adaptieve versus maladaptieve emotieregulatie strategieën bij adolescenten tussen de 12 en de 15 jaar in vergelijking met jongere of oudere participanten. Zo maken adolescenten vanaf 12 jaar meer gebruik van maladaptieve emotieregulatie strategieën en minder gebruik van adaptieve emotieregulatie strategieën. Waar adolescenten in voorgaande ontwikkelingsfases eerder gebruik maakte van externe strategieën, zoals de hulp inschakelen van een ouder, zal men nu eerder overschakelen naar het intern reguleren van emoties, waarbij de adolescent zelf een manier zoekt om met zijn/haar emoties om te gaan. De adolescent zal met andere woorden zijn/haar emoties (autonoom) trachten te reguleren (Calkins & Mackler, 2011).

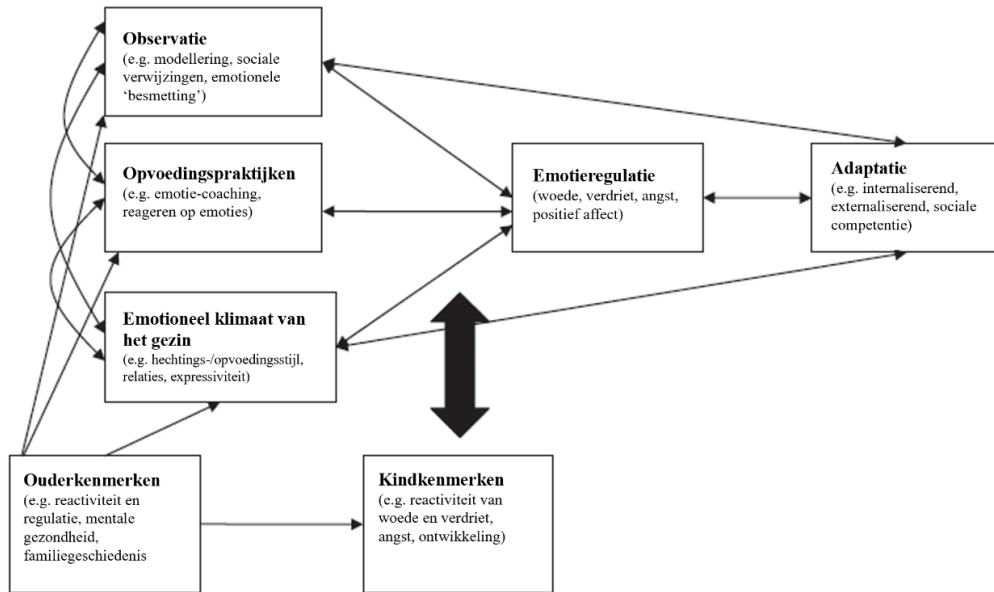
Verder hebben ook interpersoonlijke processen een invloed op de ontwikkeling van emotieregulatie (Aldao, 2013; Aldao & Tull, 2015). Volgens het tripartite model van Morris en collega's (2007) zijn er drie mechanismes die meespelen in de ontwikkeling van emotieregulatie (zie figuur 2). Ten eerste leren kinderen en adolescenten emoties reguleren door te observeren hoe significante anderen (e.g., ouders) omgaan met hun emoties. Ten tweede hebben ook de reacties van deze significante anderen op de emoties van het kind een belangrijke invloed. Ouders kunnen hun kinderen bijvoorbeeld ondersteunen door de emoties te (h)erkennen, het kind te helpen de emotie te verwoorden, en het kind ondersteunen in het reguleren van deze emotie, bijvoorbeeld door probleemoplossing. Ten derde heeft ook het emotionele (gezins)klimaat een invloed. Zo zullen kinderen gemakkelijker emoties uiten wanneer ze zich veilig voelen in de ouder-kind relatie. Hieruit kunnen we concluderen dat jongeren weliswaar meer kwetsbaar zijn, maar weerbaar kunnen worden via het versterken van hun emotieregulatie en dit via meerdere kanalen, wat hen vanuit het standpunt van preventie een ideale doelgroep maakt.

### **Emotieregulatie en psychische stoornissen.**

Steeds vaker wordt emotieregulatie als een centraal begrip gezien bij het beschrijven en verklaren van psychische stoornissen (Ahmed et al., 2015; Nolen-Hoeksema, 2012). Naar schatting hebben 40 tot 75% van de individuen met psychische stoornissen moeilijkheden met emoties en emotieregulatie (Gross & Jazaieri, 2014).

**Figuur 2**

*Tripartite model van Morris*



*Noot.* Aangepast overgenomen uit The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation, door Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L., 2007, *Social Development*, 16(2).

Onderzoek bij adolescenten tussen de 12 en 15 jaar toonde aan dat adolescenten die moeite hebben met het reguleren van emoties, meer depressieve symptomen en probleemgedrag rapporteren (Silk et al., 2003). Een meta-analyse van Aldao en collega's (2010) onderzocht daarnaast de relatie tussen zes specifieke emotieregulatie strategieën en symptomen van de depressieve-, angst-, eet- en middelenmisbruikstoornis. De resultaten toonden aan dat hoe meer symptomen de participanten rapporteerden, hoe hoger het gebruik van de emotieregulatie strategieën rumineren, vermijding, en suppressie. Daarnaast werden er negatieve correlaties gerapporteerd tussen psychische symptomen en de emotieregulatie strategieën probleemoplossing, herwaardering en acceptatie. Uit dezelfde resultaten kwam naar voor dat internaliserende problemen, vaker dan externaliserende problemen, geassocieerd worden met emotieregulatie strategieën. Schäfer en collega's (2017) voerden een gelijkaardig meta-analyse uit bij adolescenten tussen de 13 en de 18 jaar, en vond dezelfde resultaten als in de meta-analyse van Aldao et al. (2010).

**Om te besluiten** kan gesteld worden dat bovengenoemde zaken aantonen dat de adolescentie periode onderhevig is aan verschillende veranderingen binnen de ontwikkeling van de adolescent en zijn context (Hurrelmann & Hamilton, 1996). De prevalentiecijfers van psychische problemen en psychische stoornissen in de adolescentie zijn alarmerend en onderzoek wijst uit dat adolescenten tijdens de adolescentiefase een toegenomen risico hebben op het ontwikkelen van psychische problemen en -stoornissen (Kessler et al., 2005; Kirtley et al., 2019; Steinberg et al., 2006). Eens psychische problemen ontwikkeld zijn, kunnen deze op hun beurt een (verregaande) impact hebben en beperkingen opleggen op het dagelijks functioneren en het verdere leven van een individu (Chen et al., 2006). Om die reden is het belangrijk om net in te zetten op hoe we de ontwikkeling van psychische problemen en psychische stoornissen kunnen voorkomen. Onderzoek wijst emotieregulatie aan als belangrijk transdiagnostisch mechanisme bij de ontwikkeling en instandhouding van psychische problemen en psychische stoornissen (Aldao et al., 2010; Fernandez et al., 2016). Een mogelijke benadering om dit transdiagnostisch mechanisme aan te pakken, is het aanbieden van preventieprogramma's die inspelen op emotieregulatie bij adolescenten.

### **Preventieprogramma's**

Preventie wordt gedefinieerd als het voorkomen en het vroeg signaleren van het ontstaan van psychische stoornissen alsook het bevorderen van het welbevinden en de levensvreugheid (van Zundert, 2011; Kösters et al., 2018). Preventieprogramma's streven ernaar om de psychische gezondheid te verhogen en kunnen bijgevolg leiden tot het verminderen of voorkomen van psychische klachten (Kazdin, 1993; Van der Stel, 2004). Doorgaans wordt er een onderscheid gemaakt tussen geïndiceerde, selectieve en universele preventie.

*Geïndiceerde preventie* richt zich op individuen die reeds symptomen vertonen van psychische stoornissen, maar niet voldoen aan de diagnostische (DSM-)criteria van die stoornis (Mrazek & Haggerty, 1994). Kinderen die bijvoorbeeld verhoogde angstklachten ervaren, zoals angstgevoelens of somatische klachten, maar waarbij deze klachten weinig tot niet interfereren met het dagdagelijkse leven, kunnen een doelgroep vormen voor een geïndiceerd preventieprogramma.

*Selectieve preventie* richt zich specifiek tot individuen waarvan het risico op het ontwikkelen van psychische stoornissen hoger is dan gemiddeld. Bijvoorbeeld, kinderen



uit gezinnen met een lage sociale economische status of waarvan één van beide ouders kamp of heeft gekampt met een psychische stoornis, hebben een verhoogd risico op de ontwikkeling van psychische stoornissen en kunnen een doelgroep vormen voor een selectief preventieprogramma (Beardslee et al., 1997; Leijdesdorff et al., 2017).

*Universele preventie* richt zich tot de algemene bevolking en heeft als doel het verkleinen van de impact van globale risicofactoren (van Rooijen & Ince, 2013). Alle kinderen in het basisonderwijs krijgen bijvoorbeeld lessen seksuele opvoeding met als doel om onder andere het risico op ongewenste zwangerschappen te verkleinen (Nation et al., 2003).

De verschillende preventieniveaus kennen elk tal van andere voor- en nadelen. In de huidige literatuur blijken er vooral veelbelovende resultaten te vinden voor universele preventieprogramma's. *Ten eerste* is het inzetten van een universeel preventieprogramma minder stigmatiserend aangezien universele preventie zich op een algemene bevolkingsgroep, waardoor alle adolescenten, al dan niet met een hoog risico op het ontwikkelen van psychische stoornissen, deelnemen aan het preventieprogramma (Offord, 2000; Barrett & Turner, 2001; Horowitz & Garber, 2006; Johnstone et al., 2020). Ook sociale ongelijkheid krijgt bij universele preventie nauwelijks een kans. Doordat iedereen het programma volgt, hebben adolescenten minder het gevoel dat ze anders zijn dan de anderen. *Ten tweede* wordt de kans op vals negatieven teniet gedaan. Adolescenten die in andere omstandigheden mogelijk door de mazen van het net zouden glippen, worden bij universele preventieprogramma's wel bereikt (Ginsburg & Drake, 2002; Van Zundert, 2011). *Ten derde* kan universele preventie leiden tot een stap richting de (gespecialiseerde) hulpverlening. Het kan leiden tot vroegdetectie, waardoor psychische stoornissen bij adolescenten voorkomen kunnen worden of indien nodig in een verder stadium behandeld kunnen worden. Verder biedt het ook de mogelijkheid om te werken met adolescenten die een beperkte toegang hebben tot de hulpverlening, alsook kan er gewerkt worden met adolescenten waarbij initieel het vermoeden was dat ze geen hulp nodig hadden (García-Escalera et al., 2020). *Ten vierde* zorgt universele preventie voor het bespreekbaar maken van psychische stoornissen. Op die manier kunnen adolescenten ook steun bij elkaar vinden. Tot slot zijn universele preventieprogramma's kosteneffectiever dan selectieve en geïndiceerde preventieprogramma's (Horowitz & Garber, 2006). Initieel zal universele preventie

meer tijd en middelen kosten, maar op lange termijn kan het zorgen voor een daling in de kosten. Er zal namelijk een daling zijn van de behandelingskosten in de gezondheidszorg alsook zal er een winst zijn in de productiviteit (Lee et al., 2021).

Talrijke universele preventieprogramma's worden aangeboden op scholen. De school vormt een geschikte plaats, aangezien er zo heel gemakkelijk een aanzienlijk deel van een belangrijke doelgroep op een laagdrempelige manier kan bereikt worden (Masia-Warner et al., 2006; Van Zundert, 2011). Er zijn geen exclusiecriteria, waardoor iedereen uit een bepaalde klas, jaar of school deelneemt aan het programma. Verder worden de preventieprogramma's vaak ingebed in het lessenrooster, waardoor iedereen het programma zal doorlopen. De school is ook een plaats waar emotionele en sociale vaardigheden ontwikkeld en aangeleerd worden, alsook heeft de school een belangrijke socialiserende invloed (Domitrovich et al., 2010; O'Connell et al., 2009; Spence & Shortt, 2007). School wordt aanzien als een plaats waar adolescenten kunnen groeien en kunnen leren (Rambaldo et al., 2001). Onderzoek wijst bovendien uit dat sociale en emotionele vaardigheden de betrokkenheid tot leren en op lange termijn tot academische successen kunnen bevorderen (Domitrovich et al., 2010). Eveneens creëert de school als omgeving een mogelijkheid om leerkrachten en ouders te ondersteunen en op te leiden (Masia-Warner et al., 2006).

### **Universele preventieprogramma's op school**

#### **Stoornisspecifieke programma's.**

In lijn met het stoornis-specifiek kader (cfr. supra), zijn er reeds verschillende universele, school gebaseerde programma's ontwikkeld die als doel hebben een bepaalde vorm van stoornis te voorkomen.

Het *Penn Resiliency Program (PRP)* focust zich bijvoorbeeld op het tegengaan van een *depressie* (Gillham et al., 2007). Het programma wordt wekelijks op school in sessies van 90 minuten gegeven over een periode van 12 weken. Het omvat een groepsprogramma waarin adolescenten tussen 10 en 14 jaar cognitief-gedragsmatige en sociale probleemoplossende vaardigheden worden aangeleerd (Brunwasser et al., 2009; Challen et al., 2014). Adolescenten krijgen vaardigheden aangereikt om flexibeler en accurater met problemen om te gaan, alsook wordt er gewerkt met copingtechnieken, zoals bijvoorbeeld hoe men kan onderhandelen (Gillham et al., 2007). Het programma werd ondertussen ook vertaald naar het Nederlands, onder de naam: *Op Volle Kracht*

(Tak et al., 2012). Het gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek van Gillham en collega's (2007) kon weinig evidentie bieden voor de effectiviteit van het PRP.

Spence en Shortt (2007) onderzochten 12 studies van universele, schoolgerichte, preventieprogramma's gefocust op depressie, waaronder het PRP. De resultaten van deze review tonen aan dat er onvoldoende evidentie is met betrekking tot de werkzaamheid en effectiviteit van de preventieprogramma's uitgevoerd bij 7- tot 18-jarigen. Onmiddellijk na de interventie werden er geen positieve effecten op depressie gevonden. Er werden wel kleine, significante effecten gevonden op depressie zes tot tien maanden na de interventie, maar in verdere follow-up onderzoeken kon men geen significant effect meer vaststellen. Deze resultaten liggen in lijn met de bevindingen van de meta-analyse van Stockings en collega's (2016). Andere studies vonden eveneens geen evidentie voor het aanbieden van preventieprogramma's gefocust op depressie (Harnett & Dadds, 2004; Sheffield et al., 2006).

Het *VRIENDEN-programma* (Barrett et al., 2000) is een schoolgebaseerd preventieprogramma dat ontwikkeld werd voor het voorkomen van *angststoornissen* bij kinderen en adolescenten (MacDonald et al., 2015; Stallard et al., 2014). Het is gebaseerd op de cognitieve gedragstherapie en heeft als doel vaardigheden te leren waarmee kinderen en adolescenten hun gedrag, gedachten en lichamelijke reacties kunnen aanpakken (Kozina, 2020). Het programma vertoont zowel direct na de interventie als na een follow-up van 12, 24 en 36 maanden een daling van angst (Barrett et al., 2006) en werd door de Wereldgezondheidsorganisatie erkend als evidence-based preventie- en behandelprogramma (WHO, 2004). Barrett en collega's (2006) stelden verder vast dat het programma gemakkelijk kan geïntegreerd worden in de schoolse context en dat er geen verschil in effect is wanneer het programma wordt gegeven door psychologen of door leerkrachten.

Waldron et al. (2018) deden een systematische review naar de effectiviteit van schoolgerichte preventieprogramma's die gericht zijn op angst, waaronder ook het *VRIENDEN-programma*. De review omvat acht onderzoeken uitgevoerd bij 9- tot 18-jarigen. Vijf van de acht opgenomen onderzoeken rapporteerden bij de experimentele conditie een grotere reductie van angstsymptomen in vergelijking met de controlegroep, ook na een follow-up van 12 maanden. Bij twee van de acht onderzoeken was er geen direct effect, maar was er na de follow-up wel een afname van angstsymptomen.

Gelijkaardige resultaten werden gevonden in een voorgaande review van Neil & Christensen (2009).

Verder zijn er ook nog programma's ontwikkeld die zich richten op de preventie van andere soorten van psychische stoornissen, zoals bijvoorbeeld het POPS-program voor eetstoornissen, dewelke kleine, doch significante resultaten vertoonde bij adolescenten tussen 12 en 16 jaar (Warschburger et al., 2011). Ter preventie van middelenmisbruik werd het programma Unplugged ontwikkeld (Van der Kreeft et al., 2009). Dit preventieprogramma bleek op korte termijn effectief voor het verminderen van alcoholgebruik, roken en cannabis bij adolescenten tussen 12 en 14 jaar (Vigna-Taglianti et al., 2014).

Hoewel deze bovengenoemde programma's vaak goede effecten tonen, hebben ze een groot nadeel, namelijk dat ze uitsluitend gericht zijn op één specifieke psychische stoornis, zoals bijvoorbeeld enkel op het voorkomen van angst. Dit impliceert dat het programma slechts voor een beperkte groep als zinvol kan worden beschouwd, namelijk diegenen die een risico vormen voor het ontwikkelen van (symptomen van) een specifieke stoornis. Wil men vele problemen voorkomen dat moeten deus meerdere programma's ingezet worden. De keuze en prioriteiten liggen evenwel niet vast. Dit kan bezorgdheid opwekken, aangezien psychische stoornissen vaak gekenmerkt worden door een verhoogde comorbiditeit (cfr. supra). Het transdiagnostisch kader kan hieraan tegemoet komen, daar deze eerder gericht is op gemeenschappelijke onderliggende mechanismes van meerdere psychische stoornissen, waardoor verschillende klinische beelden tegelijkertijd aanpakken kunnen worden (García-Escalera et al., 2019).

### **Transdiagnostische programma's.**

Transdiagnostische preventieprogramma's richten zich op onderliggende mechanismen die gemeenschappelijk zijn voor verschillende soorten van psychische stoornissen. Gezien de theoretische en klinische sterke onderbouwing van de rol van emotieregulatie in de ontwikkeling van psychische problemen, en de kwetsbaarheid van de adolescentie fase voor het tot stand komen van adaptieve emotieregulatie, lijkt het sterk aangewezen om preventieprogramma's te ontwikkelen en te evalueren die hier op in zetten (Aldao et al., 2010, Sloan et al., 2017).

De eerste transdiagnostische universele preventieprogramma's op school werden gelanceerd onder het concept '*sociaal en emotioneel leren*' (*SEL*) (Zins & Elias, 2006).

SEL programma's zetten in op het bevorderen van vijf samenhangende vaardigheden, met name zelfbewustzijn, zelfmanagement, sociaal bewustzijn, relationele vaardigheden en verantwoorde besluitvorming (Durlak et al., 2011). De meta-analyse van Durlak en collega's (2011) onderzocht aan de hand van 213 studies de effectiviteit van SEL programma's bij kinderen en adolescenten tussen 5 en 18 jaar. Er werd een significant verschil vastgesteld tussen de test- en controlegroep. Met name, deelnemers die een SEL programma volgden, vertoonden verbeterde emotionele- en sociale vaardigheden, attitudes, gedrag, alsook presteerden ze op school beter in vergelijking met participanten die het SEL programma niet volgden. Verder bleek uit de resultaten dat programma's die geïmplementeerd worden door leerkrachten en ander schoolpersoneel vaak meer effectief zijn in vergelijking met programma's die geïmplementeerd worden door extern academisch personeel. Helaas, daar waar de eerste publicaties zeer positief waren, zijn er momenteel steeds meer kritische geluiden te lezen. Zo ontbreken de SEL programma's doorgaans een theoretisch en onderbouwd referentiekader, alsook zijn deze programma's vaak te weinig uitgewerkt (Volkaert et al., 2022).

Onder invloed van de derde generatie in de klassieke gedragstherapie, zijn verschillende preventie programma's ontstaan die focussen op één specifieke component van emotieregulatie, zoals bijvoorbeeld de vaardigheid om, in het hier en nu, bewust aandacht te schenken aan wat zich afspeelt, zonder te oordelen, ook wel mindfulness genoemd (Kabat-Zinn, 2003; Roemer et al., 2009). 'Learning To Breathe' (L2B) is bijvoorbeeld een schoolgebaseerd, universeel preventie programma dat beoogt om emotieregulatie te ondersteunen door middel van mindfulness (Broderick & Metz, 2009). Het programma, dat bestaat uit 6 lessen, kan in diverse settings gegeven worden, waaronder ook klasgroepen. Verschillende studies bevestigen de effectiviteit van het programma (Broderick & Metz, 2009; Metz et al., 2013).

Voorts zijn er ook gelijkaardige mindfulness-programma's lopende die dat potentieel bevestigen (Erbe & Lohrmann, 2015). Zo is er onder meer het onderzoek van Raes et al. (2014) die de invloed van een mindfulness training (Dewulf, 2009) op symptomen van depressie bij Vlaamse adolescenten tussen de 13 en de 20 jaar (N = 408) onderzocht. Uit de resultaten kwam naar voor dat de leerlingen uit de experimentele conditie onderworpen aan de training significant minder symptomen van depressie vertoonden dan de leerlingen uit de controlegroep die geen training kregen. Ook na een

follow-up van zes maanden was er een beduidend verschil tussen de twee groepen. De studie van Desrosiers en collega's (2013) bevestigt dat mindfulness de symptomen van angst en depressie kunnen beïnvloeden via emotieregulerende mechanismen. Ander onderzoek toonde ook verbeteringen bij eetstoornissen (Atkinson & Wade, 2016) en angststoornissen (Siblinga et al., 2013), wat impliceert dat het programma kan inwerken op symptomen van verschillende stoornissen. Desalniettemin vonden Johnson en collega's (2016) geen significante resultaten voor de effectiviteit van hun preventief mindfulness-programma, ondanks een brede waaier aan uitkomstmaten. Dit kan mogelijks te wijten zijn aan indirecte neveneffecten zoals een verhoogd emotioneel bewustzijn bij het volgen van het programma, waardoor jongeren kritischer zijn tegenover zich al dan niet beter voelen. Verder werden de preventieprogramma's gegeven door een externe begeleider in plaats van een leerkracht. De auteurs suggereren dat het inzetten van leerkrachten zou kunnen zorgen voor een groter effect, aangezien zij onder meer regelmatig contact hebben met leerlingen en leerlingen kunnen herinneren aan de opdrachten (Johnson et al. 2016). Het onderzoek van Burckhardt en collega's (2017) tot slot beoordeelde de resultaten van een mindfulness preventieprogramma, gebaseerd op Acceptance and Commitment Therapy, als een haalbaar programma binnen de schoolcontext.

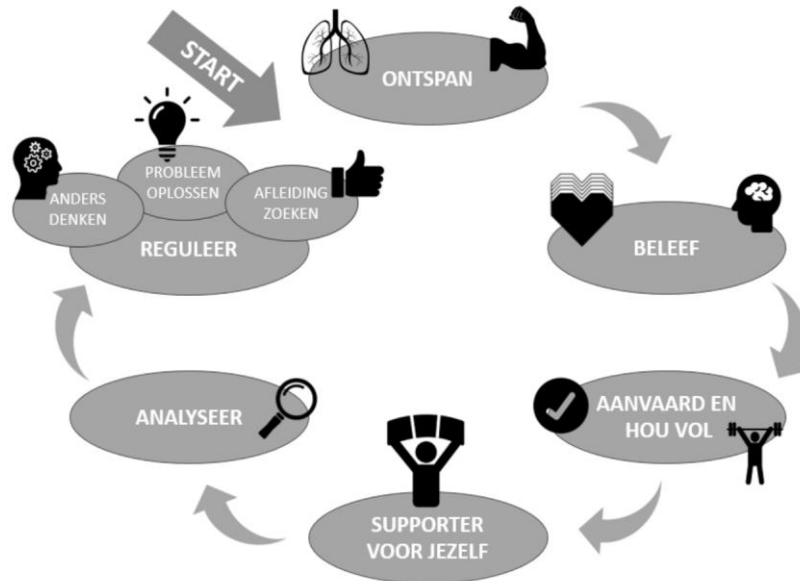
In lijn met de systematische review en meta-analyse van Zenner en collega's (2014) kunnen we concluderen dat op mindfulness gebaseerde programma's veelbelovend zijn. Echter focussen ze maar op één of een beperkt aantal emotieregulatie vaardigheden (emotioneel bewustzijn, accepteren). In het licht van de recentere emotieregulatie theorieën, kan het focussen op een klein aantal emotieregulatie vaardigheden beschouwd worden als een tekortkoming (Berking & Whitley, 2014). Berking ontwikkelde daarom zowel een interventieprogramma als een stevig preventieprogramma, voor een brede waaier aan volwassenen die in een risicozone kunnen belanden, zoals bijvoorbeeld politiemensen. Gezien de veelbelovende resultaten leek een aanpassing voor jongeren wenselijk én mogelijk. Hierdoor ontstond er recent een ontwikkeld schoolgebaseerd, universeel preventieprogramma het Boost Camp programma.

*Boost Camp* is gebaseerd op het ACE model en heeft als doel jonge adolescenten (tussen 11 en 13 jaar) te stimuleren en te laten groeien in zes specifieke emotieregulatie

vaardigheden, met name ontspannen, bewust worden, accepteren, effectieve zelfondersteuning, het analyseren van een emotionele ervaring en het reguleren van een emotionele ervaring (zie figuur 3) (Volkaert et al., 2018).

### **Figuur 3**

#### *De Boost Camp Cirkel*



*Noot.* Overgenomen uit ‘Boost Camp’, a universal school-based transdiagnostic prevention program targeting adolescent emotion regulation; evaluating the effectiveness by a clustered RCT: a protocol paper (p. 6), door B. Volkaert, L. Wante, L. Vervoort, en C. Braet, 2018, *BMC Public Health*, 18(904).

Recent werd de haalbaarheid en effectiviteit van het Boost Camp programma geëvalueerd door een grootschalig gerandomiseerd onderzoek, met een preventiegroep die een tweedaagse emotieregulatie-training van Boost Camp volgde en een controlegroep die deze training niet kreeg. Aan de twee groepen werd gevraagd om zelfrapportage vragenlijsten in te vullen. Deze werden afgenomen op vier momenten: in het begin van het schooljaar (T0), onmiddellijk na het Boost Campprogramma (T1), in het begin van het tweede semester (T2) en op het einde van het schooljaar (T3). Aan de ouders van leerlingen in beide groepen werd ook gevraagd om een vragenlijst in te vullen in het begin (T0) en op het einde (T3) van het schooljaar (Volkaert et al., 2018). Resultaten toonden aan dat het Boost Camp programma haalbaar is en dat het kan

geïmplementeerd worden in een schoolcontext. Met name werden er onmiddellijk na de interventie significante, positieve effecten vastgesteld op het emotioneel welzijn, academische prestaties, pestervaringen en stigmatisering. Echter konden deze resultaten niet worden behouden op lange termijn (i.e., follow-up na drie en zes maand) (Volkaert et al., 2022).

Zoals gesuggereerd door deze auteurs en anderen (Durlak et al., 2011; Kisheda et al., 2022; Weare & Nind, 2011), kan het includeren van leerkrachten en leerlingbegeleiding (in plaats van externe hulpverleners), er mogelijks voor zorgen dat de voordelige effecten ook op lange termijn kunnen worden behouden. Het is wel belangrijk om leerkrachten en leerlingenbegeleiders voldoende op te leiden in het programma voordat ze het implementeren in de klas, wat men ‘train de trainer’ is gaan noemen. Bepaalde kennis en toepassingen over emotionele concepten en technieken zijn namelijk nodig om het programma goed te kunnen implementeren. Verder verhoogt zo een opleiding het competentiegevoel bij trainers, en is het van invloed op het welzijn van de leerkracht en het algemeen emotioneel welzijn in de klas (Domitrovich et al., 2016; Webster-Stratton et al., 2001).

### **Onderzoeksvragen**

Het doel van huidige studie is een **dubbel haalbaarheidsonderzoek**: om de haalbaarheid te evalueren van een train-de-trainer workshop voor leerkrachten en leerlingenbegeleiding, gefocust op het Boost Camp programma. Meer specifiek tracht deze masterproef een antwoord te formuleren op volgende vragen:

- (1) In welke mate is de train-de-trainer opleiding van Boost Camp **haalbaar** voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders? Meer specifiek wordt aan de hand van een vragenlijstonderzoek en een focusgroep nagegaan (a) hoe leerkrachten en leerlingenbegeleiders de training in het algemeen beoordelen, op grond van drie globale scores omtrent hun globale indruk en apart voor het theoretisch en praktische luik (b) Daarnaast worden specifieke kenmerken, zoals organisatie, duur en tempo, geëvalueerd. (c) Tot slot wordt ook nagegaan in welke mate leerkrachten en leerlingenbegeleiders het programma beoordelen als begrijpbaar en uitvoerbaar, en in welke mate het programma zelfredzaamheid induceert.
- (2) In welke mate ervaren leerlingenbegeleiders de implementatie van het Boost



Camp programma in de klas of op school **als haalbaar**? Meer specifiek wordt er aan de hand van een focusgroep nagegaan hoe leerlingenbegeleiders Boost Camp evalueren nadat ze het in de klas hebben gegeven.

## Methode

### Deelnemers

Huidige studie bestaat uit twee groepen van deelnemers gezien er twee onderzoeken waren: een vragenlijstonderzoek en een focusgroep. Aan het **vragenlijstonderzoek**, dat verbonden was aan een Boost Camp opleiding voor leerkrachten, namen twaalf participanten deel. Zeven participanten waren effectief leerkrachten, allen uit de derde graad basisonderwijs. Verder namen ook drie directieleden uit het basisonderwijs deel, een orthopedagoog en een psycho-pedagogisch consultant van het CLB. Omwille van het verschil in achtergrond en opleiding, werden de resultaten van de laatste twee geëxcludeerd. Alle participanten waren vrouwen, werkachtig in de regio van Deinze ( $N=10$ ).

**Aan de focusgroep**, die verbonden was aan een Boost Camp opleiding voor leerlingenbegeleiders, namen vijf participanten deel, allen medewerkers van het Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding (VCLB) Gent. Alle participanten waren vrouwen ( $N=5$ ), waaronder drie maatschappelijk werkers en twee psycho-pedagogische consultants (zie tabel 1 voor meer achtergrondinformatie). In wat volgt zal er systematisch gesproken worden over leerlingenbegeleiders.

**Tabel 1**

*Achtergrondkenmerken deelnemers focusgroep (leerlingenbegeleiders)*

Naam	Leeftijd	Functie	Aantal jaar werkervaring
Deelnemer A	26 jaar	Maatschappelijk werker	2 jaar
Deelnemer B	30 jaar	Maatschappelijk werker	2 jaar
Deelnemer C	24 jaar	Psycho-pedagogisch consultant	1 jaar
Deelnemer D	31 jaar	Psycho-pedagogisch consultant	7 jaar
Deelnemer E	29 jaar	Maatschappelijk werker	5 jaar

## Procedure

Het onderzoek maakte deel uit van een grootschalig Rode Neuzen Project, gesubsidieerd door het fonds voor wetenschappelijk onderzoek, toegekend aan UGENT, dat werd goedgekeurd door de ethische commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. In huidige studie worden twee onderzoeken beschreven: een vragenlijst onderzoek en een focusgroep. **Een vragenlijst onderzoek** heeft als voordeel dat de deelnemers de mogelijkheid hebben om objectief te antwoorden, aangezien deze vragenlijst anoniem wordt afgenomen. Verder leent deze onderzoeksmethode er zich toe om snel resultaten te bekomen. Een nadeel is dat er niet kan doorgevraagd worden (Pauwels, 2015). De deelnemers van het vragenlijstonderzoek (leerkrachten) werden gerekruteerd door middel van een oproep van de stad Deinze. Via de website van de stad konden leerkrachten zich inschrijven om deel te nemen aan de train-de-trainer opleiding van Boost Camp. Per deelname werd een individuele vergoeding van 50 euro gevraagd. De train-de-trainer opleiding vond plaats in oktober 2021 en ging door in een lokaal voorzien door de stad Deinze. Op het einde van de train-de-trainer opleiding werden deelnemers gevraagd om vrijwillig deel te nemen aan het haalbaarheidsonderzoek. Alle participanten stemden in met deelname, en tekenden een toestemmingsformulier voor het invullen van de vragenlijsten.

Daarnaast werd er binnen dit onderzoek gekozen om **ook een focusgroep** te organiseren. Een focusgroep is een onderzoeksmethode waarbij een kleine groep deelnemers onder leiding van een moderator discussieert over een thema die de moderator aanreikt (Mortelmans, 2020). Het voordeel van een focusgroep is dat het perspectief van de deelnemers het centraal element is van het onderzoeksdesign en dat de deelnemers inhoudelijk en structureel de agenda mee bepalen. Bovendien kan er met de focusgroep op korte tijd vrij veel informatie verzameld worden (Vander Laenen, 2016). Omwille van deze kenmerken kan gesteld worden dat de focusgroep een meerwaarde kan zijn naast het vragenlijstonderzoek. De deelnemers van de focusgroep (leerlingenbegeleiders) volgden op eigen vraag de train-de-trainer opleiding van Boost Camp in februari 2022. Zij werden aangeschreven via mail met de uitnodiging om deel te nemen aan de focusgroep. De focusgroep ging door in oktober 2022, in het VCLB Gent, en nam 70 minuten in beslag. Ook binnen de focusgroep stemden alle deelnemers in met hun deelname en tekenden ze een formulier met toestemming voor het verwerken van de gegevens van de focusgroep.

### **Train-de-trainer opleiding Boost Camp: inhoudelijk.**

Voorafgaand aan de train-de-trainer opleidingsdag van Boost Camp bekeken de deelnemers twee videofragmenten. Videofragment 1 ( $\pm 35$  minuten) omvatte het belang van preventieprogramma's op school en de rol die emotieregulatie hierin kan spelen en een eerste voorstelling van het Boost Camp programma. In videofragment 2 ( $\pm 15$  minuten) werden de verschillende bouwstenen van de Boost Camp training toegelicht, dewelke een kader omvatte voor de praktijkdag.

De opleidingsdag ging door van 9 uur tot 16 uur en werd gegeven door twee klinisch psychologen en onderzoekers van de Universiteit Gent die het Boost Camp programma hebben ontwikkeld. Er werd gedurende de volledige dag gebruik gemaakt van een PowerPoint presentatie, inclusief audio- en beeldmateriaal. De deelnemers ontvingen de slides van de presentatie, alsook werkbladeren, en hadden de mogelijkheid tot het nemen van notities en het stellen van vragen. Gedurende de dag werd de opbouw van het protocol toegelicht. Als ankerfiguur werd de Boost Camp cirkel gebruikt (cfr. supra) en werden alle stappen van de cirkel doorlopen. Iedere stap werd voorzien van achtergrondinformatie en oefening(en), dewelke in het protocol zijn verwerkt.

### **Meetinstrumenten**

#### **Vragenlijsten.**

De *Feedback Vragenlijst Train-De-Trainer* die voor deze studie werd gebruikt, werd ontwikkeld door de Universiteit Gent, onderzoekgroep Klinische Ontwikkelingspsychologie. De vragenlijst **bestaat uit 40 items**, onderverdeeld in vijf subschalen, met name 'algemene beoordeling', 'beoordeling van specifieke kenmerken', 'zelfredzaamheid', 'begrijpbaarheid' en 'uitvoerbaarheid'. De vragenlijst heeft 5 open en 35 gesloten vragen. De gesloten vragen maken gebruik van een 3-puntsschaal (3 items), een 4-puntsschaal (10 items) en een 5-punt Likert schaal (22 items) (zie bijlage 1). De *Feedback Vragenlijst Train-De-Trainer* kon anoniem worden ingevuld, maar werd wel via 'paper and pencil' aangeboden op het einde van de workshopdag.

De ontwikkeling van deze *Feedback Vragenlijst Train-De-Trainer* werd gebaseerd op twee bestaande vragenlijsten, met name de *Train the Trainer Feedback Questionnaire* (Via et al., 2019) en de *Teacher Self Efficacy Questionnaire* (Schwarzer et al., 1999).

*De Train the Trainer Feedback Questionnaire* (Via et al., 2019) is een vragenlijst die als doel heeft om feedback te verzamelen betreffende het nut van een train-de-trainer

opleiding. De vragenlijst bestaat in een korte (10 items) of een lange (32 items) versie en wordt gekenmerkt door open en gesloten vragen. Een voorbeeld van een open vraag is bijvoorbeeld “*Wat vond je het meest/minst interessante stuk van de opleiding?*”, een voorbeeld van een gesloten vraag is bijvoorbeeld “*Hoe beoordeelt u de volgende opleidingscomponenten?*” De gesloten vragen worden over het algemeen beoordeeld op een vijfpunt Likert Schaal, met 1 = “*Zwak*” en 5 = “*Uitstekend*”. In kader van huidig onderzoek werd een groot deel van de vragenlijst overgenomen en vertaald, weliswaar op maat van de train-de-trainer opleiding van Boost Camp. Er werd gevraagd naar de algemene beoordeling, alsook een beoordeling van specifieke kenmerken van de train-de-trainer opleiding.

*De Teacher Self Efficacy Questionnaire* is een vragenlijst met 10 items, met als doel het meten van de zelfredzaamheid bij leerkrachten (Schwarzer et al., 1999). De items beoordelen de overtuigingen van zelfeffectiviteit bij leerkrachten op vlak van vier domeinen, met name (a) prestatie op het werk, (b) de ontwikkeling van vaardigheden op het werk, (c), de sociale interactie met studenten, ouders en collega’s en (d) het omgaan met werkstress. De vragenlijst wordt gekenmerkt door 10 gesloten vragen, met antwoordmogelijkheden op een 4 puntsschaal met (1) helemaal niet waar, (2) nauwelijks waar, (3) redelijk waar en (4) helemaal waar. De betrouwbaarheid van de vragenlijst werd beoordeeld in drie steekproeven als acceptabel tot goed ( $\alpha$  = tussen 0.76 en 0.82). De test-hertestbetrouwbaarheid resulteerde in een twijfelachtige ( $\alpha$  = 0.67) en acceptabele betrouwbaarheid ( $\alpha$  = 0.76). In kader van huidig onderzoek werden alle items overgenomen onder het luik ‘zelfredzaamheid’.

### **Focusgroep.**

Op basis van de 40-items van de *Feedback Vragenlijst Train-De-Trainer* (onderverdeeld in vijf subschalen) werd vervolgens een semigestructureerd script uitgewerkt voor de focusgroep (zie bijlage 2). Ter inspiratie werd gebruik gemaakt van de leidraad ‘Eerste hulp bij... focusgroepen’ (Vlaams Instituut Gezond Leven, 2018) en de leidraad dewelke gehanteerd werd in de haalbaarheidsstudie van Desmet en collega’s (2022). In het script werd de focus gelegd op enerzijds de vijf thema’s die aan bod komen in het vragenlijstonderzoek, met name algemene beoordeling, beoordeling van specifieke kenmerken, begripbaarheid, uitvoerbaarheid en zelfredzaamheid. Anderzijds werd geopteerd om de leerlingenbegeleiders te beluisteren omtrent de implementatie in de klas.

Deze thema's werden vooraf niet vastgelegd en kregen hun eigen vorm doorheen de focusgroep. Met toestemming van de deelnemers werd het ganse focusonderzoek opgenomen op band (audio-opname).

### **Data-analyse**

Binnen het vragenlijstonderzoek werd gebruik gemaakt van Statistical Package for the Social Sciences 28. Omwille van de beperkte steekproef (N=10) werd ervoor gekozen om deze data beschrijvend, i.e. kwalitatief, te interpreteren. In SPSS werden gemiddelden en standaarddeviaties opgevraagd. Vervolgens werden ook de percentages per item en de subschaal bekeken en gerapporteerd binnen de resultatensectie. Om de totale somscore van het item 'zelfredzaamheid' te berekenen werd een nieuw item toegevoegd, i.e. 'ZELFTOT', dewelke werd berekend door het optellen van de scores van de tien items. Het theoretisch bereik van de somscore 'ZELFTOT' is 10 tot 40. Dit item werd toegevoegd om de resultaten te vergelijken met eerder onderzoek waarbij men de *Teacher Self Efficacy Questionnaire* had gebruikt als vragenlijst. De ontbrekende data werd gerapporteerd door de codering '999'. Wanneer respondenten twee antwoorden hadden aangeduid, werd geopteerd om de laagste waarde in te geven in SPSS.

Voor de focusgroep werd gebruik gemaakt van het softwareprogramma NVivo. De data van de focusgroep werd geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Deze methode identificeert, analyseert en rapporteert het onderzoeksmateriaal aan de hand van thema's (Braun & Clarke, 2006; Mortelmans, 2020). De data van dit masterproefonderzoek werd behandeld in zes fasen, dewelke ontwikkeld zijn door Braun & Clarke (2006). In een eerste fase werd de data verkend. Zo werd de audio-opname getranscribeerd en werd de uitgeschreven transcriptie meerdere malen doorgelezen. Tijdens een tweede fase kregen de initiële kernthema's een code toegeschreven. Vervolgens werd er gepoogd om de overige data ook te voorzien van een code. In een derde fase werd getracht om de codes te bundelen in overkoepelende thema's. Doorheen de vierde fase werden tekst, codes en thema's nogmaals bekeken en gefinetuned waar nodig. Vervolgens werd er in de vijfde fase een definitieve lijst met vijf thema's vooropgesteld en kregen alle thema's een naam, dewelke ook werden opgenomen binnen de resultatensectie. Tot slot werd er in een zesde en laatste fase overgegaan tot het rapporteren van de data.

## Resultaten

### Vragenlijstonderzoek

#### Algemene beoordeling.

Alle deelnemers binnen het Boost Camp vragenlijstonderzoek (N=10) beoordelen de train-de-trainer opleiding als *goed*. Ook de aparte scoring voor het theoretisch en praktische luik wordt door de meerderheid van de deelnemers beoordeeld als goed (90%). Er is één deelnemer die het theoretische luik evalueert als gemiddeld en één andere deelnemer die het praktische luik evalueert als uitstekend. Alle deelnemers overwegen om het programma aan te raden aan collega's (100%).

#### Beoordeling van specifieke kenmerken.

De grote meerderheid van de deelnemers beoordeelt de specifieke kenmerken van de opleiding (i.e., organisatie, onderwerpen, tempo, kwaliteit en duidelijkheid van de lesmethoden, en de kwaliteit van de PowerPoint) als goed. Bovendien beoordeelt één tot twee deelnemers de specifieke kenmerken, met uitzondering van het tempo, als uitstekend (zie tabel 2 voor een overzicht). De duur van de opleiding wordt door de grote meerderheid als gemiddeld gescoord (50%). Eén deelnemer beoordeelt de duur als slechts voldoende. Verder wordt er, op één deelnemer na, aangegeven dat het programma aan ieders verwachtingen heeft voldaan.

**Tabel 2**

*Resultaten in percentages: beoordeling van specifieke kenmerken*

	Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekend
Organisatie	0%	0%	0%	90%	10%
Onderwerpen	0%	0%	0%	80%	20%
Duur	0%	10%	50%	30%	10%
Tempo	0%	0%	30%	70%	0%
Kwaliteit lesmethoden	0%	0%	10%	70%	20%
Duidelijkheid lesmethoden	0%	0%	0%	80%	20%
Kwaliteit ppt	0%	0%	0%	90%	10%

### **Begrijpbaarheid.**

Alle deelnemers geven aan dat ze alle theorie, instructies en opdrachten begrepen die nodig zijn voor het implementeren van het train-de-trainer programma in de klas of op school, met uitzondering van één deelnemer die een gemiddelde score toekende. Verder geeft de meerderheid aan dat ze duidelijk weten wat er van hen verwacht wordt wanneer zij Boost Camp zouden implementeren (80%). De helft van de deelnemers geeft aan zichzelf in staat te vinden om de opleiding te implementeren in de klas (zie tabel 3).

**Tabel 3**

*Resultaten in percentages: begrijpbaarheid*

	Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
Alle theorie	0%	0%	10%	90%	0%
Alle instructies	0%	0%	10%	90%	0%
Alle opdrachten	0%	0%	10%	90%	0%
Verwachtingen	0%	0%	20%	80%	0%
Mezelf in staat	0%	30%	20%	50%	0%

### **Uitvoerbaarheid.**

Alle deelnemers van het vragenlijstonderzoek geven aan dat ze de train-de-trainer opleiding geschikt vinden om als leerkracht bij te wonen, alsook dat ze geloven dat de opleiding bijdraagt aan het welzijn van kinderen op de school. De meerderheid van de deelnemers vindt dat het programma voldoende handvaten biedt (70%), is gemotiveerd om het programma te implementeren (90%), en geeft aan dat men aan de slag zou gaan met de kennis en oefeningen die tijdens de opleiding verworven werden (90%). Eén iemand geeft aan de opleiding niet uit eigen interesse te volgen (zie tabel 4).

**Tabel 4***Resultaten in percentages: uitvoerbaarheid*

		Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
Geschikt leerkracht	als	0%	0%	0%	70%	30%
Voldoende handvaten		0%	0%	30%	60%	10%
Gemotiveerd om te implementeren		0%	0%	10%	60%	30%
Gevolgd eigen interesse	uit	0%	10%	20%	60%	10%
Welzijn kinderen	van	0%	0%	0%	70%	30%
Aan de slag gaan	slag	0%	0%	10%	60%	30%
Succesvol doorlopen		0%	0%	20%	70%	10%

**Zelfredzaamheid.**

De deelnemers behalen gemiddeld een totale score van 30.0, met een standaarddeviatie van 2.71 (min 27, max. 35). Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten zichzelf inschatten als zelfredzaam. Deze resultaten liggen eveneens in lijn met voorgaand onderzoek waar men in 22 landen een gemiddelde score van 29.46 rapporteerde met een standaarddeviatie van 5.33 (Schwarzer & Scholz, 2000).

Alle leerkrachten geloven er in dat Boost Camp bijdraagt tot een persoonlijke- en academische ontwikkeling van hun leerlingen. Eveneens zijn ze er allen van overtuigd dat Boost Camp de positieve relatie met leerlingen zal behouden. Het valt op dat bijna de helft van de leerkrachten aangeven dat zij het moeilijk zouden hebben met praktische barrières die Boost Camp met zich kan meebrengen, alsook dat zij het moeilijk zouden hebben indien collega's een sceptische houding hebben ten aanzien van het Boost Camp programma (zie tabel 5 voor een volledig overzicht).



**Tabel 5***Resultaten in percentages: zelfredzaamheid*

	Helemaal waar	niet waar	Waar	Helemaal waar
Vaardigheden aanleren	0%	20%	70%	10%
Positieve relatie behouden	0%	0%	60%	40%
In die extra nood hebben	0%	10%	80%	0%
In staat zijn	0%	10%	70%	10%
Als ik overstuur geraak	0%	10%	80%	0%
Waakzaam voor individuele noden	0%	20%	80%	0%
Invloed op de ontwikkeling	0%	0%	30%	70%
Creatief omgaan met barrières	0%	40%	20%	20%
Creatief omgaan met collega's	0%	60%	30%	0%
Leerlingen motiveren	0%	20%	70%	10%

**Focusgroeponderzoek****Opleidingsbeoordeling aan de hand van 5 thema's.*****Algemene beoordeling.***

Vanuit de focusgroep is er consensus dat de opleidingsdag kan beoordeeld worden als goed, doch was deze vrij intensief (cfr. infra). Omtrent hun aparte scoring voor het theoretische luik gaven de deelnemers aan dat ze het goed vinden dat Boost Camp wetenschappelijk onderbouwd is. Echter geven zij ook aan dat ze de theoretische achtergrond als minder waardevol te beschouwen. Omtrent het praktische luik van de opleiding zijn de deelnemers positief en enthousiast. Meer specifiek wordt het zelf doen en ervaren aan de hand van oefeningen als zinvol beschouwd.

*“Ik vind het goed dat het voorhanden is, maar ik vind het niet per se nodig dat iedere leerkracht die Boost Camp geeft, weet hoe dat het is onderzocht om tot dat protocol te komen. [...] Mocht je ons dat geven in een boek we zouden dat skippen en we zouden gaan naar het begin van wat moeten we geven. Ik vind het supergoed dat het bestaat, maar ik vind het niet per se noodzakelijk dat iedereen dat beluistert.”* (Deelnemer D)

### ***Beoordeling van specifieke kenmerken.***

Omtrent de duur van de train-de-trainer opleidingsdag geven meerdere deelnemers van de focusgroep aan dat het een lange, intensieve dag was. Oplossingen die hiervoor werden aangebracht zijn onder andere de opleiding verdelen over twee dagen (in plaats van één dag) of de opleiding vroeger starten. Daarentegen geeft één deelnemer aan dat het zinvol kan zijn om één volledige dag opleiding te voorzien, aangezien de deelnemers op die manier de volledige Boost Camp cirkel doorlopen.

*“Ik vind wel dat wij achteraf het gevoel hadden dat het echt wel veel was. Het is super interessant, het was goed om het een keer een dag te horen. Maar eigenlijk moet je op uw dag ineens alle kennis vergaren om dan nadien tien weken aan de slag te gaan met een klas.”* (Deelnemer D)

*“Ik denk dat het wel goed zou zijn als je dat in twee halve dagen zou splitsen, omdat je dan meer kan nadenken over wat je hebt geleerd en ook het protocol nog eens kunt bekijken en eventueel dat je dan vragen stelt in de volgende sessie.”* (Deelnemer A)

*“Op zich vond ik het wel goed dat het na elkaar was, waardoor dage zelf ook wordt ondergedompeld in die cirkel. Door het feit dat er veel oefenmomenten inzitten breekt het ook wel de theorie: zelf iets mogen doen en zelf iets delen. Eigenlijk is het wel een lange dag, eigenlijk krijgen we veel informatie over de hele dag.”* (Deelnemer D)

*“Beginnen om 9 uur [...] Dat je meer in de voormiddag doet en dan dat de namiddag iets lichter is. Puur aandachtsgewijs.”* (Deelnemer D)

### ***Begrijpbaarheid.***

De deelnemers van de focusgroep geven aan dat ze het merendeel van de opleidingsdag en het protocol begrepen, op enkele uitzonderingen na. Nadat het programma werd geïmplementeerd in de klas doken er bijkomende onduidelijkheden op.

*“[...] de opkikker. Ik merkte dat in beide klassen waar we de les hebben gegeven, dat het een enorm leuke opdracht was. Dat kwam ook altijd terug in de feedback. Dat was leuk om dat te doen, te knutselen. Maar in dat protocol stond niet uitgeschreven wat dat was, of waarom zij een opkikker moesten maken. Als we dat misschien wat meer hadden kunnen uitleggen, dan had het misschien nog meer betekenis kunnen hebben voor de kinderen. In die zin denk ik dat niet alles super duidelijk was uit het protocol, met dat als voorbeeld dan.”* (Deelnemer A)

Daarnaast was het niet voor alle leerlingenbegeleiders duidelijk waarom men de oefeningen van het protocol diende te overlopen.

*“Ik heb gehoord bij de laatste training dat sommige collega's zoiets hadden van wat moeten wij zo'n oefeningen doen voor de kinderen, terwijl dat ze niet altijd goed begrepen dat het belangrijk kan zijn om het te ervaren van 'hoe is dat nu voor mij om in te vullen', om hun nadien beter te verplaatsen.”* (Deelnemer D)

### ***Uitvoerbaarheid.***

De leerlingenbegeleiders geven in de focusgroep aan dat ze gemotiveerd waren om Boost Camp in de klas te implementeren. Zij geven ook aan het gevoel te hebben dat zij het programma onmiddellijk konden geven in de klas. Echter botsten de leerlingenbegeleiders bij de voorbereiding en uitvoering van Boost Camp in de klas nog op voorbereidingswerk (cfr. infra, onderzoeksvraag 2).

*“Misschien ook nadruk leggen op het feit dat je juist uw eigen voorbeelden moet gaan verzinnen en dat je nog heel veel naar maat van de klas moet aanpassen. Dat het niet lijkt na die opleiding dat je klaar zijt om het aan een klas te geven, want dat gevoel had ik wel.”* (Deelnemer A)

### ***Zelfredzaamheid.***

De leerlingenbegeleiders achten zichzelf in staat om het Boost Camp programma in de klas te geven. Weliswaar zijn ze graag goed voorbereid om het programma in de klas te implementeren. Zij trachten een goede voorbereiding tot stand te brengen, waarbij zij proberen rekening te houden met de individuele noden van ieder kind. Er worden zelf voorbeelden gezocht, teneinde meer zelfredzaam voor de klas te kunnen staan.

*“Als kinderen niet tot voorbeelden komen, welke voorbeelden zouden we dan zelf geven? Dat zijn dingen waar je vooraf moet over nadenken omdat het voor ons de eerste keer is dat we Boost Camp gaven, dat zit ons nog niet 100% in de vingers”* (Deelnemer D)

*“Dus ook zo de bijzonderheden per klasgroep verschillen heel fel en maken zeker ook dat het niet altijd evident om dat als preventief programma voor een hele klas te draaien.”* (Deelnemer D)

### **Implementatie in de klas: open bevraging.**

Alle deelnemers van de focusgroep, i.e. de leerlingenbegeleiders, gingen aan de slag met Boost Camp in de klas. Scholen konden intekenen om Boost Camp in een van hun klassen te laten geven door een leerlingenbegeleider. Het CLB zocht naar een mix van gemeente- en katholieke scholen, alsook was de motivatie een belangrijke factor. Iedere leerlingenbegeleider gaf Boost Camp in twee verschillende klassen. Alle leerlingenbegeleiders die deelnamen aan de focusgroep hebben Boost Camp op de lagere school gegeven (derde graad), met uitzondering van één leerlingenbegeleider die Boost Camp ook gaf in het secundair onderwijs (1<sup>e</sup> jaar, B-stroom). De klasgroepen werden telkens opgesplitst en twee leerlingenbegeleiders gaven elk afzonderlijk het Boost Camp programma in de klas. Omwille van praktische omstandigheden werden er vijf bijeenkomsten gehouden van telkens twee sessies na elkaar. Bij de open bevraging werden na toepassing van het open coderen in NVivo., volgende vijf thema's onderscheiden: (a) voorbereiding: Boost Camp in de klas, (b) maatwerk, (c) veiligheid, (d) leerlingenbegeleider als trainer, (e) toekomst.

### ***Voorbereiding: Boost Camp in de klas.***

De leerlingenbegeleiders zaten, ter voorbereiding van de sessies, om de twee weken een halve dag samen. Per halve dag werden er telkens twee sessies inhoudelijk (i.e. voorbeelden bedenken, stof herhalen, afstemmen op elkaar) en praktisch (i.e. het afdrukken van het materiaal, het plannen van de sessies) doorlopen. Ter ondersteuning van het aangeboden Boost Camp protocol, hielden verschillende leerlingenbegeleiders er een eigen schriftelijke voorbereiding op na, waarin alle voorbereidingen werden opgenomen en waarmee de sessie effectief werd gegeven.

*“Na de opleidingsdag had ik het gevoel van ik heb het redelijk mee en ik zie het zitten. En dan las ik het protocol en dan dacht ik ‘hoho’. Als ik het morgen moet geven, dan ga ik er toch nog keer goed moeten denken.”* (Deelnemer D)

*“We hebben nog veel werk moeten steken in per sessie kijken van ok hoe gaan we van de theorie van het protocol in de praktijk brengen voor de groep die we hebben implementeren.”* (Deelnemer C)

*“Gewoon een halve dag rekenen om dan nog te kijken: stel dat we teveel tijd hebben, wat zijn oefeningen die we langer kunnen laten lopen, of oefeningen uit vorige sessies die we kunnen herhalen waarvan we weten dat vonden ze leuk of in het andere geval: stel dat we wat minder tijd hebben wat zijn dan de dingen in het protocol die we eventueel kunnen overslaan of weglaten zonder dat we de kern van de sessie beschadigen.”* (Deelnemer C)

*“Als kinderen niet tot voorbeelden komen, welke voorbeelden zouden we dan zelf geven? Dat zijn dingen waar je vooraf moet over nadenken”* (Deelnemer D)

### ***Maatwerk.***

Afhankelijk van de school of klasgroep werden er verschillen ervaren in het geven van het Boost Camp programma. Die verschillen situeren zich op verschillende domeinen, met name de leeftijd van de kinderen en adolescenten, de klasgrootte, de klasgroep (i.e. het niveau van de klasgroep, de interesse en motivatie van een klasgroep,

de openheid in de klas om over emoties te kunnen spreken), alsook de blik van scholen of leerkrachten op het aanbod van Boost Camp. Het onderwijs van vandaag de dag zorgt ook voor bijkomstige zorgen en noden waar rekening mee moet gehouden worden. Daarnaast zijn er ook andere factoren, zoals bijvoorbeeld het tijdstip waarop Boost Camp werd gegeven, dewelke bepalend kunnen zijn.

*“Eén school was in X., was een ander publiek, ‘blanke’ leerlingen allemaal uit relatief middenklasse gezinnen eigenlijk. De andere was dan een centrumschool waar meer diversiteit was, ook in leermogelijkheden van de leerlingen zelf. We merkten dat op de school met die ‘blanke’ populatie dat het sneller ging om te geven. We hadden daar minder tijd en we konden ook twee sessies geven in minder tijd. Die kinderen waren ook altijd mee met alles wat we gaven, wat verschillend was in die andere school waar het wel wat moeilijker liep. Ook naar interesse en motivatie toe denk ik. In die ene school was er meer openheid in de klas, denk ik, om over emoties te spreken. Waardat bij de andere school, de centrumschool, het er niet echt was. Waardoor we echt moesten doorvragen bij onze voorbeelden en ook vaak op wat weerstand stoten.”* (Deelnemer A)

*“In X. was de feedback van kan je dat niet op 1 dag of twee dagen na mekaar geven dat we daar snel doorgaan, ze zijn toch mee, het mag allemaal wat sneller, er is geen herhaling nodig. In de andere school was dat ja misschien is het toch beter om de sessies uit te splitsen om toch een traject van 10 of 12 weken, zodat er meer herhaling is, meer tijd en meer oefening. Het was heel frappant eigenlijk dat het zover uit elkaar ligt.”* (Deelnemer C)

*“Denk dat dat in de klascontext van de lagere school van vandaag de dag wel zeer bepalend is, als je een aantal leerlingen hebt die weinig Nederlands begrijpen, dan is dat een moeilijke taak, als je leerlingen hebt met ASS, dan is het niet evident om te reflecteren, heb je leerlingen met ADHD dan moet je veel meer kunnen bewegen om zich te kunnen reguleren”* (Deelnemer D)

*“Ik dacht een eerste middelbaar daar gaat het wel wat vlotter kunnen gaan omdat ze ouder zijn, maar net omdat ze ook al wat puberen, was het niet zo evident om over die*

*emoties te praten, dat was zo meer een taboe sfeer” (Deelnemer E)*

### ***Veiligheid.***

Binnen de focusgroep was er consensus rond het aspect van een veilige groep. Deelnemers stelden de veiligheid van de groep als een noodzakelijke voorwaarde om aan de slag te kunnen gaan met Boost Camp.

*“Dat is echt hetgeen mij is bijgebleven [...]. Die veiligheid, ik vind dat je Boost Camp enkel kunt geven als je een veilige groep hebt.” (Deelnemer E)*

*“Echt een contra-indicatie om tegen leerkrachten te zeggen van begin er niet aan als er gepest wordt, anders geven kinderen zich bloot en wordt het nadien dubbel en dik gebruikt” (Deelnemer D)*

*“Want ik verwees wel iedere sessie naar die afspraken ook in het begin opnieuw, en toch heb ik situaties gehad: dat er een naar de directeur is gestuurd, een kind heeft een ander kind geslaan, op een gegeven moment was er een klassikale ruzie. Als die basis er niet zit in een groep, dan kun je daar met Boost Camp niet op werken. Dat is niet iets wat je op 1 of 2 sessies gaat opbouwen.” (Deelnemer C)*

### ***Leerlingenbegeleider als trainer.***

De deelnemers van de focusgroep geven aan dat er zowel voor- als nadelen zijn aan het geven van Boost Camp in de klas als leerlingenbegeleider. Het voordeel van de leerlingenbegeleider als trainer is onder meer de open houding van leerlingenbegeleiders en de open klassfeer, dewelke helpend is om te spreken over emoties. Het reserveren van tijdsblokken door iemand extern, zorgt ervoor dat er tijd wordt vrijgemaakt voor Boost Camp en alle stappen kunnen doorlopen worden. Het nadeel is dat leerlingenbegeleiders niet pedagogisch geschoold zijn en dus handvaten missen om didactisch te werk te gaan.

*“Ik denk dat het voor sommige leerlingen ook wel helpend is dat het niet de juf is, omdat ze dan dingen zeggen waarvan ze eigenlijk niet zo tof vinden dat de juf het weet. Want uiteindelijk moet ze (i.e. de leerkracht) ook na Boost Camp nog verder met die*

groep.” (Deelnemer C)

*“Wij keken veel meer vanuit de emotiepet, emotiebegeleiders, wij nodigen kinderen uit om mee te doen. Wij gaan hen niet verplichten. We zijn geen leerkrachten, wij lopen niet rond met de rode stylo’s. Dat maakt dat er een andere sfeer werd gecreëerd dan dat klassikale.”* (Deelnemer D)

*“Ik denk ook dat door het feit dat het door een externe wordt gegeven, wordt er ook tijd voor gemaakt. [...]. Door het feit dat we daar waren van 8u30-12u. We waren daar, het ging over emoties gaan of de les wiskunde nu af was of niet.”* (Deelnemer D)

*“[...] die (i.e. de leerkracht) wou het ook op punten zetten. Daarin merk je wel dat sommige leerkrachten dat dan wel zien als een beetje rekenen ofzo, terwijl dat is het niet.”* (Deelnemer B)

*“Enerzijds heb je niet veel vertrouwen of band met die klas, anderzijds heb je ook geen negatieve ervaringen in de klas en ook geen vooroordelen over kinderen.”* (Deelnemer B)

*“We zijn geen leerkrachten. Als je als leerkracht zoiets voor je krijgt, heb je al een idee hoe je dat kan inkleden. Als je dan gewoon de theorie krijgt op een blaadje en je moet dat zelf nog in woorden gaan zetten van hoe breng je dat naar een groep van 12-jarigen. Ik moet dat letterlijk uitschrijven voor mijn eigen en dan inoefenen ’s avonds om dat voor de klas brengen eigenlijk.”* (Deelnemer A)

*“[...] en ook omdat we vaak niet allemaal even vaak didactisch bezig zijn, om dan ineens voor een groep te staan en dan ineens iets uit te leggen binnen een lossere sfeer, dan vroeg dat wel wat voorbereiding om ... bijvoorbeeld ‘we verwijzen terug naar vorige les’. Prima, maar hoe doe je dat dan?.”* (Deelnemer D)”

### **Toekomst.**

De leerlingenbegeleiders geven aan dat ze van plan zijn om de sessies nog verder



te geven op scholen. Eén iemand geeft aan zich meer zelfzeker te voelen, aangezien ze Boost Camp al eens gegeven heeft. Verder zorgt de omvangrijke voorbereiding van de eerste serie Boost Camp er mogelijks ook voor dat er minder voorbereidingstijd zal nodig zijn. Echter is er een algemene consensus binnen de groep dat er altijd wel tijd ingecalculleerd dient te worden, ten gevolge van het op maat van de klasgroep werken. Er zijn ook verschillen in aanpak ter voorbereiding. Zo geeft men weer dat het mogelijks helpend kan zijn om observatie in de klas te doen. Echter zijn hier ook tegenargumenten voor te vinden.

*“Ik denk dat ik mij wel zelfzekerder gaat voelen, omdat ik het al eens heb gegeven. En je hebt ook de voorbereiding van de vorige keer”* (Deelnemer A)

*“Bij mij zou het een wereld van verschil maken een tweede keer buiten een eerste keer. Ik heb de eerste keer pakt per les 4u ingestoken, en als ik een tweede keer het moet geven dak echt wel op een uur rond ben. Dat eerst allemaal uittikken en er structuur insteken. Nu is het voor mij 80% ok, als ik het nog beter wil maken, als je dat nog meer wilt aanpassen, dan neemt dat wel wat tijd maar niet in dezelfde grootte dan de eerste keer dat je daar met knikkende knietjes voor die groep staat. Voor mij zou het wel verschil maken.”* (Deelnemer D)

*“Als ik het nog eens zou geven, zou ik op voorhand vragen om te observeren in de klasgroep, om te zien hoe loopt dat zo’n gewone les, hoe gaan leerlingen met elkaar om, hoe snel gaat het.”* (Deelnemer C)

*“Ik heb het in het secundair laten doorgaan, in het secundair heb je altijd andere leerkrachten. Bij die leerkracht waar ze net heel flink, de andere leerkrachten minder flink. Ik ben toen ook gaan observeren in de les Nederlands toen in het secundair. Ik dacht ah ja en da werkt bij die gasten en da werkt. Maar bij mij werkt dat dan niet, omdat er geen vertrouwensband werd gecreëerd. Bij mij aanvaarden ze dat totaal niet als ik dezelfde aanpak zou gedaan hebben als haar.”* (Deelnemer E)

## Discussie

Algemeen kan gesteld worden dat de adolescentiefase een turbulente levensperiode is, dewelke onderhevig is aan talrijke veranderingen (Cracco et al., 2017; Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012). Bovendien stellen cijfers vast dat de adolescentie een kritische periode vormt voor het ontwikkelen en in stand houden van psychische problemen en -stoornissen, die op hun beurt kunnen leiden tot verregaande problemen op verschillende levensdomeinen (Belfer, 2008; Collins & Muñoz-Solomando, 2018; Jaycox et al. 2009; Zeman et al., 2006). Onderzoek naar het begrijpen van dit problematische ontwikkelingstraject is nog steeds aangewezen. Recent onderzoek geeft aan dat adolescenten meer gebruik maken van maladaptieve emotieregulatie strategieën en minder van adaptieve emotieregulatie strategieën, waardoor het risico op het ontwikkelen van psychische stoornissen toeneemt tijdens de adolescentie (Aldao et al., 2014; Cracco et al., 2017). Overigens wordt een tekort in emotieregulatie vaardigheden geassocieerd met psychische problemen- en stoornissen in de adolescentie (Schäfer et al., 2017). Om hieraan tegemoet te komen, werden preventieprogramma's ontwikkeld die zich richten op het voorkomen en verminderen van psychische problemen en -stoornissen. Specifiek werd binnen het huidig onderzoek gefocust op een universeel transdiagnostisch schoolgebaseerd preventieprogramma, genaamd Boost Camp, dat ingaat op het bewust worden en aanleren van adaptieve emotieregulatie (Volkaert et al., 2018). Dit programma werd ontwikkeld, uitgevoerd én geëvalueerd door de onderzoeksgroep klinische ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Gent. Gezien de positieve bevindingen werd een nieuw project opgestart waarbij Boost Camp door leerkrachten en CLB-leerlingenbegeleiders als trainers het programma geven, na het volgen van een train-de-trainers opleiding.

Het doel van huidige studie was om de haalbaarheid na te gaan van het train-de-trainer programma tot Boost Camp trainer en dit via twee methodieken en bij twee targetgroepen. Ten *eerste* werd nagegaan in welke mate leerkrachten en leerlingenbegeleiders de train-de-trainer opleiding van Boost Camp al dan niet evalueren als haalbaar. In beide onderzoekspopulaties werd dit onderzocht aan de hand van vijf criteria, met name de algemene beoordeling, de beoordeling van specifieke kenmerken, de begrijpbaarheid, de uitvoerbaarheid en de zelfredzaamheid. In de leerkrachtenpopulatie werd een vragenlijstonderzoek gebruikt, bij leerlingenbegeleiders

werden dezelfde vragen in een interviewsript voorgelegd. *Ten tweede* werd nagegaan in welke mate leerlingenbegeleiders de implementatie van Boost Camp in de klas evalueren als haalbaar, nadat ze Boost Camp op verschillende scholen hebben gegeven en dit aan de hand van open vragen waarbij de antwoorden in scripts werden uitgeschreven en thematisch geanalyseerd.

### **Onderzoeksvraag 1: In welke mate is de train-de-trainer opleiding van Boost Camp haalbaar voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders?**

Om een antwoord te formuleren op de haalbaarheid van de train-de-trainer opleiding van Boost Camp, werd als *eerste* gepeild naar de algemene beoordeling van de deelnemers. Uit de resultaten van het vragenlijstonderzoek en de focusgroep kan geconcludeerd worden dat alle deelnemers de train-de-trainer opleiding van Boost Camp beoordelen als goed. Vervolgens werden er twee aparte beoordelingen gevraagd over het theoretische en het praktische luik. Zowel leerkrachten als leerlingenbegeleiders geven aan het praktische luik van de opleiding interessant te vinden. Omtrent het theoretische luik zijn de ervaringen van leerkrachten en leerlingenbegeleiders verschillend. De leerkrachten vinden het theoretisch luik goed, terwijl leerlingenbegeleiders dit als minder relevant beschouwen om de opleiding goed te doorlopen. Mogelijks kan dit verklaard worden door een verschil in opleiding, aangezien leerlingenbegeleiders meer geschoold zijn in deze materie. Overigens is het ook mogelijk dat, nadat leerlingenbegeleiders het programma in de klas hebben gegeven, ze de theorie percipiëren als minder relevant, gezien de theoretische achtergrond geen noodzakelijke voorwaarde vormt om het programma te geven in de klas. De systematische review van Pearce en collega's (2012) suggereerde dat een gecombineerde aanpak (i.e. *'blended learning'*), zoals bij Boost Camp het geval is, het meest effectief blijkt te zijn binnen de train-de-trainer opleidingen.

*Ten tweede* werd de beoordeling van specifieke kenmerken nagegaan. Uit de resultaten blijkt dat de organisatie, de onderwerpen, het tempo, de kwaliteit en duidelijkheid van de lesmethoden, alsook de kwaliteit van de PowerPoint als goed beoordeeld worden door iedereen. Niettemin geeft men vanuit beide onderzoeksdoelgroepen aan dat de opleidingsduur intensief is. Met name speciëren de leerlingenbegeleiders in de focusgroep dat er veel informatie dient verwerkt te worden op een korte tijd, die vervolgens ook toegepast moet worden in de praktijk. Tegelijkertijd wordt de intensieve opleidingsduur ook als voordeel beschouwd, aangezien je op die

manier het volledige Boost Camp protocol zelf doorloopt en zelf ervaart. De resultaten liggen in lijn met de literatuur, dewelke laat zien dat train-de-trainer opleidingen die minder dan drie dagen duren het meest effectief zijn (Pearce et al., 2012). Verder is er nog advies om de mogelijkheid te voorzien om op een later moment vragen te kunnen stellen, alsook stelt men voor om ter concentratie tijdig te beginnen.

Ten *derde* werd de begrijpbaarheid van de train-de-trainer opleiding in kaart gebracht. Algemeen kan gesteld worden dat de opleiding tot Boost Camp trainer begrijpbaar was voor bijna alle deelnemers. Alle leerkrachten geven aan alle theorie, instructies en opdrachten te begrijpen, doch voelt slechts de helft van de leerkrachten zich in staat om de opleiding te implementeren in de klas. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerkrachten op korte tijd veel informatie kregen, waardoor zij – net na de opleiding – zichzelf minder in staat voelden om het programma te geven. Mogelijks begrijpen leerkrachten het programma beter, nadat zij de tijd voorzien om het protocol door te nemen. Daarentegen geven de leerlingenbegeleiders aan dat zij zo goed als alles begrepen van de opleiding. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingenbegeleiders voorbereidingstijd ingecalculereerd hebben alvorens het programma in de klas te geven, waardoor ze de relevantie van het programma, alsook het programma zelf beter begrijpen. Enkele onduidelijkheden doken pas op na de implementatie van het programma in de klas. Bijkomend is het opvallend dat leerkrachten bij het onderdeel ‘begrijpbaarheid’ in het vragenlijstonderzoek vrij centraal antwoorden in vergelijking met andere schalen (i.e., hoofdzakelijk “waar” in plaats van “helemaal waar”). Mogelijks is er omtrent de begrijpbaarheid nog een lichte ruimte tot verbetering.

Vervolgens werd als *vierde* naar de uitvoerbaarheid van de opleiding gepeild. Zowel het merendeel van de leerkrachten als de leerlingenbegeleiders geven aan dat ze gemotiveerd zijn om met Boost Camp aan de slag te gaan. Algemeen kan worden gesteld dat er geen enkele deelnemer inschat dat het protocol niet uitvoerbaar is.

Ten *vijfde* werd de zelfredzaamheid van leerkrachten en leerlingenbegeleiders nagegaan. Beide onderzoeksgroepen geven aan zichzelf voldoende zelfredzaam te vinden om voor de klas te staan. Leerkrachten voelen zich minder zelfredzaam bij het creatief omgaan met praktische barrières en het creatief omgaan met collega’s die een sceptische houding hebben om het programma te implementeren op school. Bijkomend dient gesteld te worden dat de leerlingenbegeleiders blijvende contacten met elkaar hebben, gezien zij

eenzelfde werkgever hebben, en dus op (in)formele wijze elkaar kunnen aanspreken over het programma. Daarentegen kwamen de leerkrachten van verschillende scholen, wat mogelijks kan interfereren met het zichzelf minder in staat zien om met moeilijkheden omtrent het programma om te gaan, gezien zij er meer alleen voor staan. Om zich zelfzeker voor de klas te voelen, plannen leerlingenbegeleiders met elkaar voldoende voorbereidingstijd in en proberen zij zoveel als mogelijk op maat van de klasgroep te werken.

Desondanks de goede begripbaarheid en motivatie van leerkrachten, ziet de helft van de leerkrachten zichzelf niet in staat om het programma te implementeren in de klas. Om die reden is het zinvol om leerkrachten verder te bevragen in mogelijke verklaringen hiervoor. Echter konden we in huidig onderzoek geen leerkrachten bereiken voor vervolgonderzoek.

## **Onderzoeksvraag 2: In welke mate ervaren leerlingenbegeleiders de implementatie van het Boost Camp programma in de klas of op school als haalbaar?**

Vanuit de resultaten van de focusgroep kunnen we concluderen dat de implementatie van het Boost Camp programma in de klas haalbaar is, indien men rekening houdt met enkele belangrijke factoren (Adelman & Taylor, 2001). Zo dient men rekening te houden dat er een zekere voorbereidingstijd ingecalculeerd moet worden om het Boost Camp programma voor de klas te brengen. Deze tijd kan gebruikt worden om zowel inhoudelijk als praktisch de sessies voor te bereiden. Daarnaast moet men zich bewust zijn om op maat van de klas te werken. Elke klas, in elke school, brengt verschillende uitdagingen met zich mee waarop men moet anticiperen. Vervolgens is het belangrijk om een veilige klasomgeving te creëren, dewelke het mogelijk maakt om over emoties te kunnen spreken. Verder zien leerlingenbegeleiders zichzelf in staat om het Boost Camp programma in de klas te geven, maar lijkt het zinvol om de voor- en nadelen in vergelijking met de leerkracht af te wegen en hierin een bewuste keuze te maken. Tot slot geven leerlingenbegeleiders aan dat zij zichzelf in de toekomst het programma nog verder zien te geven.

## **Sterktes, beperkingen en toekomstig onderzoek**

Een sterkte van huidig onderzoek is dat er sprake is van een multi-methodische, alsook een multi-informant onderzoeksmethode. Met name werd er gebruik gemaakt van een vragenlijstonderzoek bij leerkrachten en een focusgroep bij leerlingenbegeleiders.

Door de combinatie van onderzoeksmethodes kan er veel informatie verzameld worden bij de deelnemers (Doyle et al., 2009). De twee onderzoeksmethoden vullen elkaar aan: zo konden er op basis van de uitkomsten van de vragenlijsten, gelijkaardige gerichte vragen gesteld worden aan de leerlingenbegeleiders in de focusgroep. Door meerdere informanten te bevragen wordt er meer kennis vergaard vanuit verschillende invalshoeken waardoor er completer advies kan gegeven worden.

Een andere sterkte van huidig onderzoek is dat er inzicht wordt verworven en belang wordt gehecht aan de opinie van de doelgroep om de training verder vorm te geven. Zo wordt er aan de hand van het vragenlijstonderzoek en de focusgroep bekeken welke wijzigingen kunnen worden aangebracht binnen het programma, dewelke het programma verder kunnen optimaliseren.

Een beperking binnen het huidige onderzoek betreft de zeer beperkte steekproef (N = 10) van leerkrachten die deelnamen aan het vragenlijstonderzoek. Hierdoor konden geen ruimere analyses worden uitgevoerd. Bovendien was het binnen huidig onderzoek niet mogelijk om leerkrachten verder in de diepte te bevragen omtrent hun ervaringen van het train-de-trainer programma van Boost Camp, waardoor belangrijke bevindingen door leerkrachten ontbreken binnen de analyse. Zo blijkt bijvoorbeeld dat de helft van de leerkrachten zich niet in staat voelt om het programma in de klas te brengen, maar is het eerder onduidelijk wat de achterliggende betekenis hiervan is. Evenwel is het gevoel van zelfredzaamheid bij leerkrachten een belangrijke component voor een effectieve en duurzame implementatie in de klas, en bij uitbreiding in de school (Durlak, 2016). Dit mede omdat het gevoel van zelfredzaamheid van invloed kan zijn op het al dan niet verder aan de slag gaan met het programma (Durlak & DuPre, 2008). Binnen toekomstig onderzoek kan het aangewezen zijn om het vragenlijstonderzoek uit te breiden met bijvoorbeeld open vragen. Een andere mogelijkheid is om onmiddellijk na de opleiding een focusgroep te organiseren met leerkrachten, waarbij er de mogelijkheid is om leerkrachten in de diepte te bevragen (Fixsen et al., 2005). Voorts kan het zinvol zijn om na te gaan welke factoren bijdragen tot een niet-deelname van leerkrachten bij vervolgonderzoek. Binnen het huidig onderzoek werden leerkrachten bevraagd naar de achterliggende reden voor hun niet-deelname, maar kwam er hierop ook geen respons.

Verder zorgt deze beknopte steekproefpopulatie er voor dat de resultaten niet voldoende zijn om te generaliseren naar de algemene populatie van leerkrachten en

leerlingenbegeleiders. Zo werden er bijvoorbeeld in beide onderzoekspopulaties enkel vrouwen bevraagd. Bovendien evalueren leerkrachten het Boost Camp programma als overwegend haalbaar, maar is het op heden niet duidelijk in welke mate zij er mee aan de slag gingen en hoe de implementatie in de klas verliep. Het kan zinvol zijn om in de toekomst longitudinaal onderzoek te voorzien, om de haalbaarheid stelselmatig verder te evalueren. Hiervoor kan het helpend zijn om met een grotere steekproefpopulatie te werken, waardoor uitval of non-respons van enkelen geen of een minimale impact heeft op het onderzoeksopzet.

Een andere mogelijke beperking is dat de vragenlijst nog niet empirisch is gevalideerd. Hierdoor kunnen de resultaten van deze vragenlijst niet volledig vergeleken worden met ander onderzoek. Voor toekomstig onderzoek kan het zinvol zijn om een grootschalig gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek op te zetten, dewelke het mogelijk maakt om de resultaten empirisch te valideren. Zo kan het zinvol zijn om ook leerlingen te bevragen, omtrent hun emotieregulatie en welzijn, die het Boost Camp programma kregen van eigen leerkrachten versus leerlingen die het kregen van externe hulpverleners, zoals leerlingenbegeleiders. Net zoals in het onderzoek van Boelens en collega's (2022) kan het zinvol zijn om de deelnemers op meerdere tijdstippen actief te bevragen aan de hand van een (verkorte) afname van de *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (FEEL-KJ, vertaald door Cracco en collega's, 2015). Naast dit kwantitatief onderzoek, kan het zinvol zijn om bij leerlingen ook een focusgroep te organiseren, dewelke het mogelijk maakt om hen in de diepte te bevragen over hun ervaringen met het Boost Camp programma.

Nog een beperking van huidig onderzoek is dat de leerlingenbegeleiders niet onmiddellijk na de opleiding werden bevraagd, zoals dat bij leerkrachten wel het geval was. Dit kan ervoor zorgen dat hun inzichten omtrent de opleiding mogelijks vervaagd en verkleurd zijn doordat zij het protocol hebben doorlopen en het programma in de klas al hebben gegeven. In de toekomst kan het zinvol zijn om een gelijkaardig onderzoeksopzet te organiseren voor leerkrachten en leerlingenbegeleiders, dewelke het beter mogelijk maakt om de resultaten te vergelijken met elkaar (Fixsen et al., 2005).

### **Klinische implicaties**

Bovenstaande resultaten tonen aan dat de huidige training van het Boost Camp programma overwegend positief onthaald wordt in de huidige vorm. Echter kunnen

enkele aanpassingen geadviseerd worden op basis van de resultaten.

Zo kan het zinvol zijn om na de opleiding momenten te voorzien van super- of intervisie, i.e. een lerend netwerk (Edmunds et al., 2013). Dit om enerzijds te reflecteren over het opleidingsmoment, alsook om tegemoet te komen aan de onduidelijkheden die opdoken na de implementatie van het programma in de klas. Overigens kan er ook stilgestaan worden bij de praktische barrières en het omgaan met collega's die een meer sceptische houding hebben ten aanzien van het programma. Anderzijds kan een ingepland moment van super- of intervisie ervoor zorgen dat er bewust tijd wordt gependeed aan het Boost Camp programma.

Binnen het huidige onderzoek was het moeilijk om leerkrachten te bereiken voor vervolgonderzoek. Het kan van belang zijn om stil te staan bij manieren om leerkrachten meer te bereiken en meer te motiveren voor deelname aan vervolgonderzoek (Ashworth et al., 2018). Zo kan er overwogen worden om concrete afspraken te maken met directies, waarbij leerkrachten de ruimte krijgen om (tijdens de uren) mee te werken aan vervolgonderzoek. Verder kan het mogelijks helpend zijn om tijdens de introductie het belang van de leerkracht als informant nog meer te benadrukken, waardoor zij mogelijks meer gemotiveerd zijn om deel te nemen. Het kan verder zinvol zijn om leerkrachten op korte termijn aan te spreken over het programma, zodanig dat zij een warm gevoel blijven behouden (Gadais et al., 2020).. Verder kan nagedacht worden over mogelijke incentives die gekoppeld kunnen worden aan hun deelname bij vervolgonderzoek.

Om tegemoet te komen aan het gegeven dat slechts de helft van de leerkrachten zich competent voelt om Boost Camp te geven, kan het zinvol zijn om een leerlingenbegeleider naast de leerkracht te stellen. Deze combinatie kan ervoor zorgen dat enerzijds de aangeleerde vaardigheden en competenties binnen de klasgroep blijven behouden door de leerkracht (Shucksmith et al., 2007). Bijkomend is de leerkracht ook didactisch beter geschoold dan de leerlingenbegeleider. Anderzijds kan een leerlingenbegeleider helpend zijn omwille van de niet-veroordelende, open houding, alsook zijn zij meer expert in het klinisch werk, dewelke interessant kan zijn wanneer er diepgaande moeilijkheden optreden. Overigens blijkt professionele ondersteuning ten aanzien van leerkrachten helpend om het programma kwaliteitsvol uit te bouwen (Durlak, 2016). In deze vorm worden de sterktes van beide groepen benadrukt en wordt er tegemoet gekomen aan mogelijke hiaten. Uiteraard is het zinvol om de haalbaarheid van



deze combinatie te evalueren en aanbevelingen te doen naar toekomstig onderzoek. Tot slot kan er mogelijk overwogen worden om het Boost Camp programma te geven aan alle leerkrachten binnen eenzelfde school. Op die manier kunnen leerkrachten bij elkaar ten rade gaan wanneer zij vastlopen met het programma, is de gedragenheid van het programma binnen de schoolomgeving mogelijk groter en kunnen er op een hoger niveau beslissingen worden gemaakt omtrent de praktische zaken (Martinsen et al., 2006).

## **Conclusie**

Ter besluit kan gesteld worden dat de train-de-trainer opleiding van Boost Camp als overwegend haalbaar en uitvoerbaar wordt geëvalueerd door leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Echter moet met deze uitspraak behoedzaam omgegaan worden, gezien de beperkingen van huidig onderzoek. Zo is er sprake van een beperkte steekproefpopulatie en zijn leerkrachten niet in de diepte bevraagd, waardoor mogelijk belangrijke nuances ontbreken. Verder is er geen zicht op hoe leerkrachten, een jaar na de opleiding, met het programma aan de slag zijn gegaan. Het spreekt voor zich dat het belangrijk is om in toekomstig onderzoek sterk in te zetten op de leerkrachtenpopulatie.

Bijkomend kan het zinvol zijn om verder te experimenteren en te evalueren welk onderzoeksopzet het meest aangewezen is voor het Boost Camp programma. Gezien de voor- en nadelen om het programma enkel te laten geven door leerkrachten of enkel te laten geven door leerlingenbegeleiders, kan het zinvol zijn om de krachten van beide onderzoeksgroepen te bundelen en te gaan voor een gezamenlijke verantwoordelijkheid, waarbij een leerkracht samen met een leerlingenbegeleider de Boost Camp sessies vorm geven. Daarenboven kan het ook zinvol zijn om de leerlingen hierover te bevragen via een grootschalig gerandomiseerd onderzoek, waarbij leerlingen hun mentaal welbevinden en hun gevoel kunnen evalueren wanneer zij het programma kregen van hun eigen leerkracht, van een leerlingenbegeleider of van een leerkracht én een leerlingenbegeleider samen. Overigens lijkt het ook zinvol om na te denken over een gezamenlijke gedragenheid dewelke het mogelijk maakt om Boost Camp als geheel op de school te implementeren.

Idealiter zal de Boost Camp opleiding verder vorm krijgen en geoptimaliseerd worden in een latere fase, mede dankzij de invloeden van huidig onderzoek. Er kan alvast gesteld worden dat de resultaten van huidig onderzoek hoopgevend zijn voor de toekomst.

## Bibliografie

Adelman, H., & Taylor, L. (2001). Enhancing Classroom Approaches for Addressing Barriers to Learning: Classroom-Focused Enabling. *Los Angeles: UCLA Center for Mental Health in Schools.*

Ahmed, S., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 15*, 11–25.

Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science, 8*(2), 155-172.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 276–281.

Aldao, A., & Tull, M. (2015). Putting emotion regulation in context. *Current opinion in psychology, 3*, 100-107.

Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P., & Gross, J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: interactive effects during CBT for social anxiety disorder. *Journal Anxiety Disorder, 28*(4), 382-9.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237.

APA (2013). *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders* (5<sup>th</sup> edition). Washington DC.

Ashworth, E., Demkowicz, O., Lendrum, A., & Frearson, K. (2018). Coaching models of school-based prevention and promotion Programmes: a qualitative exploration of UK teachers' perceptions. *School mental health, 10*(3), 287-300.

Atkinson, M., & Wade T. (2016). Mindfulness-based prevention for eating disorders: A school-based cluster randomized controlled study. *International Journal of Eating Disorders, 48*(7), 1024-1037.

Barrett, P., Webster, H., & Turner, C. (2000). *FRIENDS program for children: Participants workbook*. Brisbane: Australian Academic Press.

Barrett, P., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology, 40*, 399-410.

Barrett, P., Farrell, L., Ollendick, T., & Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: an evaluation of the Friends program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*, 403-411.

Beardslee W., Wright, E., Salt, P., Drezner, K., Gladstone, T., Versage, E., & Rothberg, P. (1997). Examination of children's responses to two preventive intervention strategies over time. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(2), 196-204.

Beel, V. (2017, 8 juni). Overkop-huizen in vijf Vlaamse steden. *De Standaard*. Geraadpleegd van [https://www.standaard.be/cnt/dmf20170608\\_02916850](https://www.standaard.be/cnt/dmf20170608_02916850)

Belfer, M. (2008). Child and adolescent mental disorders: The magnitude of the problem across the globe. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(3), 226–236.

Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affect regulation training: a Practitioners' Manual*. New York: Springer.

Boelens, E., Braet, C., Debeuf, T., Wante, L., Volkaert, B., & Verbeken, S. (2022). A brief emotion regulation training in children and adolescents with obesity: A feasibility study. *Obesity Research & Clinical Practice, 16*(4), 330-336.

Bowman, N. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development, 51*(2), 180-200.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Brehl, A. , Schene, A., Kohn, N., & Fernandez, G. (2021). Maladaptive emotion regulation strategies in a vulnerable population predict increased anxiety during the Covid-19 pandemic: a pseudo-prospective study, *Journal of Affective Disorders Reports, 4*, 100-113.

Broderick, P., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*(1), 35–46.

Brown, T., & Barlow, D (2005). Dimensional versus categorical classification of mental disorders in the fifth edition of the diagnostic and statistical manual of mental disorders and beyond: Comment on the special section. *Journal of Abnormal Psychology, 114*(4), 551-556.

Brunwasser, S., Gillham, J., & Kim, E. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology, 77*(6), 1042–1054.

Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J., Hadzi-Pavlovic, D., & Shand, F. (2017). Acceptance and commitment therapy universal prevention program for adolescents: a feasibility study. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 11*, 27.

Calear, A., & Christensen, H. (2009). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence, 33*(3), 429-438.

Calkins, S., & Mackler, S. (2011). Temperament, emotion regulation, and social development. In M. Underwood & L. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*. New York: Guilford Press.

Casey, B., Duhoux, S., & Malter Cohen, M. (2010). Adolescence: What do Transmission, Transition, and Translation Have to do with it? *Neuron, 67*(5), 749-760.

Challen, A., Machin S., & Gillham J. (2014). The UK Resilience Programme: a school-based universal nonrandomized pragmatic controlled trial. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 82*(1), 75-89.

Chen, H., Cohen, P., Kasen, S., Johnson, J. G., Berenson, K., & Gordon, K. (2006). Impact of adolescent mental disorders and physical illnesses on quality of life 17 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 160*(1), 93-99.

Chottera, S., Douglass-Bright, A., Sedky, K., Gogineni, R., & Rostain, A. (2020). COVID-19, Social Distancing: Mental Health Implications for Children, Adolescents, and Families – Pediatric and Psychiatric Perspectives. *World Soc Psychiatry, 2*, 159-162.

Chu, B., Merson, R., Zandberg, L., & Areizaga, M. (2012). Calibrating for comorbidity: clinical decision-making in youth depression and anxiety. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*, 5-16.

Collins, A., & Muñoz-Solomando, A. (2018). The transition from child and adolescent to adult mental health services with a focus on diagnosis progression. *BJPsych Bulletin, 42*(5), 188–192.

Costello, E., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: what changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied*

*disciplines*, 52(10), 1015-25.

Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 1-13.

Cracco, E., Van Durme, K., & Braet, C. (2015). Validation of the FEEL-KJ: an instrument to measure emotion regulation strategies in children and adolescents. *PLoS One*. 10(9).

Crone, E. (2013). Hersenontwikkeling. In W. Slot & M. van Aken (Eds.). *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Crone, E., & Dahl, R. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650.

Dalsgaard, S., McGrath, J., Østergaard, S., Wray, N., Pedersen, C., Mortensen, P.B., & Petersen, L. (2020). Association of Mental Disorder in Childhood and Adolescence With Subsequent Educational Achievement. *JAMA psychiatry*, 77(8), 797–805.

De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Front Psychology*. 14(10), 18-30.

de Veld, D., Riksen-Walraven, J., & de Weerth, C. (2012). The relation between emotion regulation strategies and physiological stress responses in middle childhood. *Psychoneuroendocrinology*, 37, 1309–1319.

Desmet, M., Franssen, S., Varol, T., Fillon, A., Thivel, D. Roefs, A., & Braet, C. (2022). Feasibility of a smartphone application as a personalized treatment tool for adolescents with overweight: an explorative qualitative study. *Research Square*.

Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: common and distinct mechanisms of action. *Depression and anxiety*, 30(7), 654–661.

Dewulf, D. (2009). *Mindfulness voor jongeren*. Tielt, Belgium: Lannoo.

Domitrovich, C., Bradshaw, C., & Berg, J. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17, 325– 337.

Domitrovich, C., Bradshaw, C., Greenberg, M., Embry, D., Poduska, J., & IaIongo, N. (2010). Integrated models of school-based prevention: logic and theory. *Psychology*

*in the Schools*, 47(1), 71-88.

Doyle, L., Brady, A-M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185.

Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Durlak, J. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333–345.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Edmunds, J., Beidas, R., & Kendall, P. (2013). Dissemination and implementation of evidence-based practices: Training and consultation as implementation strategies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20, 152-165.

Ehrenreich-May, J., & Chu, B. (2014). *Transdiagnostic treatments for children and adolescents: Principles and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Erbe, R., & Lohrmann, D. (2015). Mindfulness Meditation for Adolescent Stress and Well-Being: A Systematic Review of the Literature with Implications for School Health Programs. *Health Educator*, 47(2), 12-19.

Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P., Clemens V. (2020) Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child & Adolescent Psychiatry Mental Health*, 14(20), 1-11.

Fernandez, K., Jazaieri, H., & Gross, J. (2016). Emotion regulation: a transdiagnostic perspective on a new RDoC domain. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 426-440.

Fixsen, D., Naoom, S., Blasé, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Gadai, T., Caron, T., Ayoub, M., Karelis, A., & Nadeau, L. (2020). The Role of the Teacher in the Implementation of a School-Based Intervention on the Physical Activity

Practice of Children. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7344.

Garber, J., & Weersing, V. (2010). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 293–306.

García-Escalera, J., Chorot, P., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A., & Valiente, R. (2019). An open trial applying the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Adolescents (UP-A) adapted as a school-based prevention program. *Child & Youth Care Forum*, 48(1), 29–53.

García-Escalera, J., Valiente, R., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A., & Chorot, P. (2020). The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Adolescents (UP-A) Adapted as a School-Based Anxiety and Depression Prevention Program: An Initial Cluster Randomized Wait-List-Controlled Trial. *Behavior Therapy*, 51(3), 461-473.

Gillham, J., Reivich, K., Freres, D., Chaplin, T., Shatté, A., Samuels, B., Elkon, A., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75(1), 9–19.

Ginsburg, G., & Drake, K. (2002). School-based treatment of anxious African-American adolescents: A controlled pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 768-775.

González-Robles, A., Díaz-García, A., Miguel, C., García-Palacios, A., & Botella, C. (2018). Comorbidity and diagnosis distribution in transdiagnostic treatments for emotional disorders: A systematic review of randomized controlled trials. *PLoS One*, 13(11).

Grant, M., Salsman, N., & Berking, M. (2018) The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *PLoS ONE*, 13(10).

Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*,

26(1), 41-54.

Grob, A., & Smolenski, C. Aanpassing voor Vlaanderen door Braet, C., Cracco, E., & Theuwis, L. (2013) *FEEL K-J Vragenlijst over emotieregulatie bij kinderen en jongeren*. Amsterdam: Hogrefe.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Publication.

Gross, J., & Jazaieri, H. (2014) Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401.

Gutner, C., & Plessen, C. (2019). Dealing with complexity and comorbidity: Opportunity for transdiagnostic treatment for PTSD. *Current Treatment Options in Psychiatry*. 6(2).119-131.

Harnett, P., & Dadds, M. (2004). Training school personnel to implement a universal school-based prevention of depression program under real-world conditions. *Journal of School Psychology*, 42, 343– 357.

Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A., & Hill, J. (1990). Adult outcomes of childhood and adolescent depression: I. Psychiatric status. *Archives of general psychiatry*, 47(5), 465-473.

Harvey, A., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive Behavioural Processes across Psychological Disorders: A Transdiagnostic Approach to Research and Treatment*. Oxford University Press, Oxford.

Heyns, E. (2016). Het procesmodel van emotieregulatie als inspiratiebron voor een transdiagnostische behandeling. *Signaal*. 4-21.

Horowitz, J., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415.

Hurrelmann, K., & Hamilton, S. (1996). Social problems and social contexts in adolescence : perspectives across boundaries.

Jansen, S. (2020). *FEEL-KJ: vragenlijst over emotieregulatie bij kinderen en jongeren (ouderrapportage)*. Geraadpleegd op 7 juni 2021, van <https://www.hogrefe.com/nl/shop/media/downloads/sample->



reports/5703001\_FEELKJouderrapportage\_mr.pdf

Jaycox, L., Stein, B., Paddock, S., Miles, J., Chandra, A., Meredith, L., Tanielian, T., Hickey, S., & Burnam, M. (2009). Impact of teen depression on academic, social and physical functioning. *Pediatrics*, *124*(4), 596-605.

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, *81*, 1-11.

Johnstone, K., Middleton, T., Kemps, E., & Chen, J. (2020). A pilot investigation of universal school-based prevention programs for anxiety and depression symptomatology in children: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, *24*.

Jongedijk, R. (2001). Psychiatrische diagnostiek en het DSM-systeem: Een kritisch overzicht [Psychiatric diagnostics and the DSM-system: A critical review]. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, *43*(5), 309–319.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. *10*, 144-156.

Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, T. T. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication: Erratum. *Archives of General Psychiatry*, *62*, 593 – 602.

Kirtley, O., Achterhof, R., Hiekkaranta, A., Hermans, K., Hagemann, N., & Myin-Germeys, I. (2019). Sigma 2019: Fase I Rapport Hoe word ik wie ik ben?. Geraadpleegd van

<https://gbiomed.kuleuven.be/english/research/50000666/50000673/cpp/images/sigma-rapport-w1>

Kishida, K., Hida, N., & Ishikawa, S. (2022). Evaluating the effectiveness of a transdiagnostic universal prevention program for both internalizing and externalizing problems in children: two feasibility studies. *Child & Adolescent Psychiatry Mental Health*. *16*(1), 9.

Kösters, M., Koot, H., & Van Der Wal, M. (2018). Benut de kansen voor preventie in de jeugdzorg beter. *Kind & Adolescent Praktijk*, *17*, 26–32.

Kozina, A. (2020). School-based prevention of anxiety using the "My FRIENDS"

emotional resilience program: Six-month follow-up. *Int J Psychol.* 55(1), 70-77.

Krueger, R., & Eaton, N. (2015). Transdiagnostic factors of mental disorders. *World Psychiatry, 14*(1), 27.

Leahy, R., Tirch, D., & Napolitano, L. (2012). *Emotieregulatie : een praktische gids voor professionals*. Amsterdam: Hogrefe.

Lee, Y., Le, L., Lal, A., Engel, L., & Mihalopoulos, C. (2021). The cost-effectiveness of delivering universal psychological interventions in schools to prevent depression among Australian adolescents: A model-based economic evaluation. *Mental Health & Prevention, 24*.

Leijdesdorff, S., van Doesum, K., Popma, A., Klaassen, R., & van Amelsvoort, T. (2017). Prevalence of psychopathology in children of parents with mental illness and/or addiction: an up to date narrative review. *Current Opinion in Psychiatry, 30*(4), 312-317.

MacDonald, J., Bourke, R., Berg, M., & Burgon, J. (2015). *"It's, like, trying to make us better people": My FRIENDS youth final evaluation report*. Wellington: Ministry of Education.

Martinsen, K., Rasmussen, L., Wentzel-Larsen, T., Holen, S., Sund, A., Løvaas, M. E., Patras, J., Kendall, P., Waaktaar, T., & Neumer, S.-P. (2019). Prevention of anxiety and depression in school children: Effectiveness of the transdiagnostic EMOTION program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 87*(2), 212–219.

Masia-Warner, C., Nangle, D., & Hansen, D. (2006). Bringing Evidence-Based Child Mental Health Services to the Schools: General Issues and Specific Populations. *Education and Treatment of Children, 29*(2), 165-172.

Metz, S., Frank, J., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development, 10*(3), 252-272.

Morris, A., Silk, S., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development (Oxford, England), 16*(2), 361–388.

Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. 3e uitgave. Leuven: Acco.

Mrazek, P., & Haggerty, R. (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. National Academy Press: Washington, DC, US.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003) What works in prevention. Principles of effective prevention programs. *Am Psychol.* 58(6-7), 449-56.

Neil, A., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215.

Nolen-Hoeksema, S. (2012) Emotion regulation and psychopathology: the role of gender. *Annu Rev Clin Psychology*, 8, 161-87.

O'Connell, M., Boat, T., & Warner, K. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Washington, D.C: The National Academies Press.

Offord, D. (2000). Selection of levels of prevention. *Addict Behaviors*, 25(6), 833-842.

Pauwels, L. (2015). *Kwantitatieve criminologie: basishandboek kwantitatieve methoden van criminologisch onderzoek*. Gent: Academia Press.

Pearce, J., Mann, M., Jones, C., Van Buschbach, S., Olf, M., & Bisson, J. (2012). The most effective way of delivering a Train-the-Trainers program: A Systematic Review, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 32, 215–226.

Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L., Caye, A., & Rohde, L. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345–365.

Poon, K. (2018). Hot and cool executive functions in adolescence: Development and contributions to important developmental outcomes. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2311

Raes, F., Griffith, J., Van der Gucht, K., & Williams, J. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: a cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*, 5(5), 477–486.

Rambaldo L., Wilding L., Goldman M., McClure J., & Friedberg R. (2001). School-based interventions for anxious and depressed children. In L. VandeCreek, T. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*, Professional Resource Press, Sarasota, 347-358.

Rapee, R., Oar, E., Johnco, C., Forbes, M., Fardouly, J., Magson, N., & Richardson,

C. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour research and therapy*, 103501 .

Roemer, L., Lee, J., Salters-Pedneault, K., Erisman, S., Orsillo, S., & Mennin, D. Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions (2009). *Behav ther*, 40(2), 142-54.

Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261–276.

Schniering, C., & Rapee, R. (2020). Evaluation of a transdiagnostic treatment for adolescents with comorbid anxiety and depression. *Journal of Affective Disorders*, 2(1), 1-13.

Schwarzer, R. & Scholz, U. (2000). Cross-Cultural Assessment of Coping Resources: The General Perceived Self-Efficacy Scale. Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan.

Schwarzer, R., Schmitz, G., & Daytner, G. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale. Retrieved from [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fuserpage.fu-berlin.de%2F~health%2Fmaterials%2Fteacher\\_self\\_efficacy.ppt&wdOrigin=BROWSE LINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fuserpage.fu-berlin.de%2F~health%2Fmaterials%2Fteacher_self_efficacy.ppt&wdOrigin=BROWSE_LINK)

Sciensano (2018). *Geestelijke gezondheid. Gezondheidsenquête 2018*. Retrieved from [https://his.wiv-isp.be/nl/Gedeelde%20%20documenten/MH\\_NL\\_2018.pdf](https://his.wiv-isp.be/nl/Gedeelde%20%20documenten/MH_NL_2018.pdf)

Sciensano (2020). *Tweede COVID-19 Gezondheidsenquête: eerste resultaten*. Geraadpleegd van <https://www.sciensano.be/en/biblio/tweede-covid-19-gezondheidsenquete-eerste-resultaten>

Seager, I., Rowley, A. M., & Ehrenreich-May, J. (2014). Targeting common factors across anxiety and depression using the unified protocol for the treatment of emotional disorders in adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(1), 67–83.

Sheffield, J., Spence, S., Rapee, R., Kowalenko, N., Wignall, A., Davis, A., et al. (2006). Evaluation of universal, indicated, and combined cognitive-behavioral approaches to the prevention of depression among adolescents. *Journal of Consulting and*

*Clinical Psychology*, 74, 66–79.

Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S., & Whittaker, V. (2007). *Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities)* London: National Institute for Health and Clinical Excellence.

Sibinga, E., Perry-Parrish, C., Chung, S., Johnson, S., Smith, M., & Ellen J. (2013). School-based mindfulness instruction for urban male youth: a small randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 57(6), 799-801.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880.

Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H., & Staiger, P. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review. *Clin Psychol Rev*. 57, 141-163.

Sommerville, L., Jones, R., & Casey, B. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and cognition*, 72(1), 124-133.

Spence, S., & Shortt, A. (2007). Research review: can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 48, 526-542.

Stallard, P., Skryabina, E., Taylor, G., Phillips, R., Daniels, H., Anderson, R., & Simpson, N. (2014). Classroom-based cognitive behaviour therapy (FRIENDS): A cluster randomised controlled trial to Prevent Anxiety in Children through Education in Schools (PACES). *The Lancet Psychiatry*, 1(3), 185-192.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.

Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D., Masten, A., & Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience* (pp. 710–741). John Wiley & Sons Inc.

Stockings, E., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y., Erskine, H., Whiteford, H., &

Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: A review of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine*, 46(1), 11-26.

Tak, Y., Van Zundert, R., Kuijpers, R., van Vlokhoven, B., & Rensink, H. (2012). A randomized controlled trial testing the effectiveness of a universal school-based depression prevention program 'Op Volle Kracht' in the Netherlands. *BMC Public Health*, 12(1), 21.

Van Aken, M., & Slot, W. (2013). Inleiding. In W. Slot & M. van Aken (Eds.), *Psychologie van de adolescentie* (pp 75-85). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Van Der Kreeft, P., Wiborg, G. Galanti, M., Siliquini, R., Bohrn, K., Scatigna, M., Lindahl, A., Melero, J., Vassara, M., Faggiano, F., & The Eu-Dap Study Group (2009) 'Unplugged': A new European school programme against substance abuse, *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 16(2), 167-181.

Van der Stel, J. (2004). *Handboek preventie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum b.v.

Van Rooijen, K., & Ince, D. (2013). *Wat werkt bij angst- en stemmingsproblemen*. Nederlands Jeugdinstituut (NJI).

van Zundert, R. (2011). Universele preventie en weerbaarheidsbevordering op middelbare scholen: Op Volle Kracht. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 121-125.

Vander Laenen, F. (2016). Focusgroepen. In In T. Decorte & D. Zaitch (eds), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 223-253). Leuven: Acco.

Via, A., Attwood, T., Fernandes, P., Morgan, S., Schneider, M., Palagi, P., Rustici, G., & Tractenberg R. (2019). A new pan-European Train-the-Trainer programme for bioinformatics: pilot results on feasibility, utility and sustainability of learning. *Briefings in Bioinformatics*, 20(2), 405-415.

Vigna-Taglianti, F., Galanti, M., Burkhart, G., Caria, M., Vadrucci, S., & Faggiano, F. (2014), "Unplugged," a European school-based program for substance use prevention among adolescents: Overview of results from the EU-Dap trial. *New Directions for Youth Development*, 141, 67-82.

Volkaert, B., Wante, L., Loeys, T., Boelens, E., & Braet, C. (2022). The evaluation of boost camp: A universal school-based prevention program targeting adolescent emotion regulation skills. *School mental health*, 14(2), 440-453.

Volkaert, B., Wante, L., Vervoort, L., & Braet, C. (2018). Boost Camp', a universal

school-based transdiagnostic prevention program targeting adolescent emotion regulation; evaluating the effectiveness by a clustered RCT : a protocol paper. *BMC Public Health*, 18(1), 904.

Waldron, S., Stallard, P., Grist, R., & Hamilton-Giachritsis, C. (2018). The 'long-term' effects of universal school-based anxiety prevention trials: A systematic review. *Mental Health and Prevention*, 11, 8–15

Wante, L., Van Beveren, M., Theuwis, L., & Braet C. (2018) The effects of emotion regulation strategies on positive and negative affect in early adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(5), 988-1002.

Warschburger, P., Helfert, S., & Krentz, E. (2011). POPS: A school-based prevention programme for eating disorders. *Journal of Public Health*, 19(4), 367–376.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental Health Promotion and Problem Prevention in Schools: What Does the Evidence Say? *Health Promotion International*, 26, 29-69.

Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.

WHO (2004). *Effective interventions and policy options summary report*. Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27, 155-168.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.

Zins, J., & Elias, M. (2006). Social and Emotional Learning. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (1-13). National Association of School Psychologists.

## Bijlage 1

Beste leerkracht of directielid,

Bedankt voor u deelname aan het **train-de-trainer opleiding** van het Boost Camp. Om het train-de-trainer programma zo goed mogelijk af te stemmen op de toekomstige deelnemers, willen wij graag de uitvoerbaarheid en toepasbaarheid van deze opleiding **evalueren**. Daarom vragen wij u deel te nemen aan een **vragenlijstonderzoek** dewelke peilt naar de vorm, inhoud, en consequenties van het volgen van de train-de-trainer opleiding.

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig en u bent op elk moment vrij om de deelname stop te zetten. De antwoorden worden gelinkt aan een code, waardoor de verwerking van de gegevens vertrouwelijk en anoniem zal gebeuren. De resultaten zullen aldus niet voor derden opspoorbaar zijn. De persoonsgegevens zullen verwerkt worden volgens de algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG of GDPR), die effectief van toepassing is sinds 25 mei 2018 en de onderzoekers zijn gebonden aan het beroepsgeheim voor psychologen

Indien u uw toestemming geeft voor deelname, vragen wij u de bijgevoegde antwoordstrook in te vullen:

Ik, ondergetekende, ..... (vul hier uw volledige naam in) verklaar hierbij dat ik, als deelnemer van een onderzoek van de *Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkheds- en Sociale Psychologie* van de Universiteit Gent,

1. de uitleg over de aard van de vragen die me tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen.
2. totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek.
3. de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
4. op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten.
5. weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten geen enkel gevolg heeft.
6. ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum)



De deelnemer,..... (handtekening)

Onderzoeker,..... (handtekening)

### Feedback Vragenlijst Train-De-Trainer

#### Algemene beoordeling

Wat is uw algemene beoordeling van het train-de-trainer programma? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

Wat is uw algemene beoordeling van het theoretische luik (opgenomen PowerPoint)? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

Wat is uw algemene beoordeling van het praktische luik (praktijkdag)? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

De balans tussen theorie en praktijk doorheen het programma was:

Veel te weinig theorie (veel te praktisch)	Precies goed	Te weinig praktijk (Veel te theoretisch)
--	--------------	--

Wat was het beste stuk van het train-de-trainer programma?

Wat was het slechtste stuk van het train-de-trainer programma?

--

Zou je het train-de-trainer programma aanraden aan collega's?

Ja, zeker	Misschien	Nee, helemaal niet
-----------	-----------	--------------------

Waarom wel/waarom niet?

--

***Beoordeling van specifieke kenmerken***

Hoe beoordeelt u:

- De organisatie van het train-de-trainer programma? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- De onderwerpen van het train-de-trainer programma? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- De duur van het train-de-trainer programma? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- Het tempo van het train-de-trainer programma? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- De kwaliteit van de lesmethoden? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- De duidelijkheid van de lesmethoden? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

- De kwaliteit van de PowerPoint? (omcirkel wat past)

Zwak	Voldoende	Gemiddeld	Goed	Uitstekende
------	-----------	-----------	------	-------------

Voldeed het train-de-trainer programma aan uw verwachten?

Ja, zeker	Misschien	Nee, helemaal niet
-----------	-----------	--------------------

Waarom wel/waarom niet?

### *Zelfredzaamheid*

Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen:

- Ik ben ervan overtuigd dat ik alle componenten/vaardigheden van het Boost Camp kan aanleren aan mijn leerlingen (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik weet dat ik een positieve relatie zal behouden met mijn leerlingen bij het implementeren van het Boost Camp programma (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Als ik echt hard probeer, weet ik dat ik ook de leerlingen die nood hebben aan extra ondersteuning zal meekrijgen in het Boost Camp programma (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik ben ervan overtuigd dat ik, over de tijd heen steeds meer in staat zal zijn om op een gepaste manier het Boost Camp te implementeren in de klas/op school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Als ik zelf overstuur geraak bij het implementeren van het Boost Camp programma, vertrouw ik er op dat ik het programma verder kan zetten op een kwaliteitsvolle manier (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik ben er van overtuigd dat ik waakzaam kan zijn voor de individuele noden van elke leerling tijdens de implementatie van het Boost Camp programma, ook als ik zelf een slechte dag heb (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik geloof dat ik door het implementeren van het Boost Camp programma een positieve invloed kan uitoefenen op zowel de persoonlijke alsook academische ontwikkeling van mijn leerlingen (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik ben er van overtuigd dat ik creatief kan omgaan met praktische barrières (zoals bijvoorbeeld tijd of locaties) die de implementatie van het Boost Camp programma kunnen bemoeilijken (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik ben ervan overtuigd dat ik creatief kan omgaan met collega's die eerder een sceptische houding vertonen ten aanzien van het Boost Camp programma (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

- Ik weet dat ik mijn leerlingen al kunnen motiveren om met een open en geïnteresseerde houding deel te nemen aan het Boost Camp programma (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Waar	Helemaal waar
--------------------	-----------	------	---------------

### **Begrijpbaarheid**

Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen:

- Ik begrijp alle theorie die nodig is voor het implementeren van het train-de-trainer programma in de klas/op school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik begrijp alle instructies die nodig zijn voor het implementeren van het train-de-trainer programma in de klas/op school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik begrijp alle opdrachten die nodig zijn voor het implementeren van het train-de-trainer programma in de klas/op school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Na het volgen van het train-de-trainer programma, is het duidelijk wat er van mij verwacht wordt wanneer ik het Boost Camp zou implementeren in de klas/school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Na het volgen van het train-de-trainer programma, voel ik mijzelf in staat om de opleiding te implementeren in de klas/school (omcirkel wat past)  
(omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

***Uitvoerbaarheid***

Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen:

- Ik vind het train-de-trainer programma geschikt om als leerkracht bij te wonen (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Het train-de-trainer programma biedt voldoende handvaten om het Boost Camp programma te implementeren in de klas/school (omcirkel wat past)  
(omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Na het volgen van het train-de-trainer programma, ben ik gemotiveerd om het Boost Camp programma te implementeren in de klas/school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik volgde deze train-de-trainer opleiding uit eigen interesse (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik ben van mening dat het volgen van deze train-de-trainer opleiding kan bijdragen aan het welzijn van kinderen en adolescenten op onze school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik ga zeker aan de slag met de kennis en oefeningen die ik vandaag heb verworven in de klas/op school (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

- Ik vind dat ik het train-de-trainer programma succesvol heb doorlopen (omcirkel wat past)

Helemaal niet waar	Niet waar	Neutraal	Waar	Helemaal waar
-----------------------	-----------	----------	------	---------------

Indien u nog andere suggesties, aandachtspunten of opmerkingen heeft, kunt u deze hier noteren:

Tot slot, om de feedback van onze deelnemers nog beter te kunnen begrijpen en verwerken, zullen wij in de toekomst ook **een groepsdiscussie** organiseren. Een onderzoeker (in opleiding) van de Universiteit Gent zal daarvoor vragen stellen aan de groep deelnemers over hun mening over het train-de-trainer programma. Gelieve hieronder aan te geven of wij u al dan niet (vrijblijvend) mogen uitnodigen voor deelname aan de groepsdiscussie (kruis aan wat pas)

- Ik wens WEL vrijblijvend uitgenodigd te worden voor deelname aan de



groepsdiscussie

Een onderzoeker van de universiteit Gent kan mij contacteren via

GSM: \_\_\_\_\_

E-mail adres: \_\_\_\_\_

- Ik wens NIET uitgenodigd te worden voor deelname aan de groepsdiscussie

Bij eventuele vragen of opmerkingen over dit onderzoek, kan u steeds terecht op het onderstaand adres:

Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkeids- en Sociale Psychologie, Henri  
Dunantlaan 2 , 9000 Gent

[Tel:09/264.64.12](tel:09/264.64.12); [Brenda.Volkaert@Ugent.be](mailto:Brenda.Volkaert@Ugent.be)/[Elisa.Boelens@ugent.be](mailto:Elisa.Boelens@ugent.be)

Met vriendelijke groeten,

Brenda Volkaert, Elisa Boelens en Kimberley De Keyser

## **Bijlage 2**

Script Focusgroep – Leerkrachten en/of CLB-medewerkers (semi-gestructureerd)

### **Verwelkoming (ongeveer 5 minuten)**

Dag iedereen! Welkom en bedankt om hier te zijn vandaag.

Het doel van deze groepsdiscussie is om jullie mening te horen over hoe jullie de opleiding van Boost Camp hebben ervaren en wat jullie ervaringen zijn binnen de klasgroep/school.

Jullie hebben ongeveer 1 jaar geleden de opleiding van Boost Camp doorlopen (en vulden daaropvolgend ook een vragenlijst in). Jullie vulden in dat jullie bereid waren om deel te nemen aan de focusgroep, waarvoor dank.

### **Introductie (ongeveer 5 minuten)**

Ik ben Kimberley en ik zal het gesprek leiden.

Dit gesprek is een focusgroep. Dit betekent dat we een gesprek hebben dat focust op specifieke vragen in een veilige en betrouwbare omgeving. Wij zullen jullie doorheen dit gesprek leiden door vragen te stellen waar jullie allemaal op mogen antwoorden.

Er zijn geen goede of foute antwoorden op deze vragen. Ieders ervaringen en meningen zijn belangrijk. Wij hebben jullie mening nodig en het zou fijn zijn dat jullie eerlijke gedachten met ons delen.

Dan wil ik ook nog afspreken dat we elkaar niet onderbreken en dat we elkaar laten uitspreken.

Dit gesprek zal ongeveer een uur duren (max anderhalf uur). Dit gesprek zal opgenomen worden zodanig dat we na dit gesprek de belangrijke dingen die jullie hebben gezegd kunnen samenvatten. Deze opnames zullen veilig bewaard worden. De resultaten worden verwerkt en zullen binnen mijn masterproef worden opgenomen. Als je dat wil, kan een samenvatting van de resultaten achteraf gevraagd worden.

Zijn er vragen?

## **Ijsbreker – vraag 1**

Laten we beginnen met onszelf voor te stellen. Wie zit er rond de tafel? Stel jullie zelf eens voor

Rondje om zichzelf voor te stellen (deelnemers zich aan elkaar laten voorstellen, kennismaking)

*Via google forms (vooraf):*

*Leeftijd*

*Geslacht*

*Huidige werkplaats*

*Functie: directie, leerkracht, zorgfunctie*

*Aantal jaar werkervaring*

*Motivatie deelname focusgroep (open vraag)*

## **Inleidende vraag – vraag 2**

Waar denken jullie aan of wat komt er bij jullie op wanneer jullie aan Boost Camp denken?

*Brainstorm:*

*Fysiek: groot wit papier / kaartjes (drie kernwoorden)*

*Online: mentimeter / chat*

*Ppt met Boost Camp cirkel (afbeelding)*

## **Transitvraag / sleutelvraag – vraag 3**

Hoe hebben jullie de train-de-trainer opleiding vorig jaar ervaren? Wat is jullie bijgebleven?

Ppt met Boost Camp Cirkel laten staan

*Open vraag die aansluiting geeft en herinnering naar opleidingsdag stimuleert*

*Inhoudelijk*

*Praktisch*

*Kernthema: beoordeling van specifieke kenmerken*

Faciliterende vraag:

Wat vonden jullie van de onderwerpen die aan bod zijn gekomen? (eventueel opsplitsen in de zes stappen)

Wat vonden jullie van de praktische kant: organisatie, de duur, het tempo, de kwaliteit van de lesmethode, de duidelijkheid van de lesmethode, de kwaliteit van de powerpoint

Voldeed de opleiding aan jullie verwachtingen? Waarom wel/niet?

#### **Sleutelvraag – vraag 4**

**Zijn jullie aan de slag gegaan met Boost Camp? Hoe hebben jullie het aangepakt? Welke stappen hebben jullie ondernomen?**

*Korte gesloten vraag, aangevuld met open vragen: hebben ze enerzijds het programma kunnen implementeren in de klas. Zo ja, hoe aan de slag gegaan?*

*Kernthema: uitvoerbaarheid*

Faciliterende vragen:

Biedt het train-de-trainer programma voldoende handvaten om het Boost Camp programma te implementeren in de klas/op school? Wat was er helpend? Waar zijn jullie op gebotst? Wat hebben jullie nog meer nodig?

Hoe Boost Camp geïmplementeerd? 10 bijeenkomsten gehouden? Welke tijdsperiode? Alles tijdig kunnen afronden?

Heb je Boost Camp proberen integreren binnen de bredere schoolomgeving? Wat was de rol van andere leerkrachten, directeur?

Hoe reageerden ouders? Welke rol vervulden ouders?

Waren jullie gemotiveerd om na de opleiding aan de slag te gaan met het Boost Camp programma?

Volgden jullie de opleiding uit eigen interesse?

### **Sleutelvraag – vraag 5**

**Begrepen jullie alles van het Boost Camp programma? Was alles duidelijk wanneer jullie aan de slag gingen?**

*Dieper ingaan op theorie, instructies en opdrachten*

*Kernthema: begrijpbaarheid*

Faciliterende vragen:

Wat vonden jullie sterktes? Wat waren zaken waar jullie op gebotst zijn en wat zou ervoor kunnen zorgen dat jullie het beter zouden begrijpen?

Hebben jullie het gevoel dat jullie weten wat er van jullie wordt verwacht wanneer jullie het Boost Camp programma hebben geïmplementeerd in de klas?

Begrepen de leerlingen de opdrachten? Wat heb je gedaan opdat ze het beter zouden begrijpen?

### **Sleutelvraag – vraag 6**

**Voelden jullie zich comfortabel/competent om het Boost Camp programma uit te voeren? Wat vonden jullie sterktes, wat zou helpend kunnen zijn?**

*Kernthema: zelfredzaamheid*

Faciliterende vragen:

Hebben jullie het gevoel dat jullie alle componenten/vaardigheden van Boost Camp kunnen aanleren aan jullie leerlingen?

Hadden jullie het gevoel dat jullie in staat waren om de opleiding te implementeren in de klas? Wat zijn jullie ervaringen?

Hebben jullie oog kunnen hebben voor leerlingen met individuele noden? Hoe zijn jullie daarmee aan de slag gegaan? Waren alle leerlingen even enthousiast en hoe zijn jullie ermee omgegaan wanneer dit niet zo was?

### **Sleutelvraag – vraag 7**

Zijn jullie van plan om het volgend schooljaar opnieuw te geven en hebben jullie het gevoel dat jullie het nu meer/minder in staat zijn om het opnieuw te geven?

Kernthema: toekomstplannen

Faciliterende vragen:

Zouden jullie het volgende schooljaar opnieuw aan de slag gaan met Boost Camp?

Willen jullie het uitbreiden of eerder klein houden?

### **Besluitende vraag (overzichtsvraag) – vraag 8**

Wat zou jullie gouden tip zijn mochten we de opleiding aan een nieuwe groep geven? Omschrijf dit in 1 zin. Waarom heb je dat gekozen?

*Dwingt de deelnemer naar de kern*

*Zorgt voor aanbevelingen (vervolgopleiding, nieuwe opleiding, vervolgonderzoek)*

### **Besluitende vraag (samenvattende vraag) – vraag 9**

\*Hetgeen aan bod is gekomen in de focusgroep samenvatten\* Zijn jullie het met deze samenvatting eens? Ben ik nog iets vergeten toevoegen aan deze samenvatting?

**Besluitende vraag (eindvraag) – vraag 10**

Zijn er zaken niet aan bod gekomen die jullie in deze discussie wel belangrijk vinden, zo ja welke?

Ik zie dat onze tijd op is. Heel erg bedankt om deze nuttige informatie met ons te delen.