



Onderwijs kan mentale gezondheid vergroten

Rinka van Zundert

'In 2 woorden of minder, wat wil je het liefst voor je kind?' Het antwoord op deze vraag die Martin Seligman inmiddels aan honderden ouders heeft voorgelegd (Seligman et al. 2009), bevat het vaakst 'geluk', 'zelfvertrouwen', 'gezondheid', 'tevredenheid'. En wat leren ze op school? Rekenen, taal, en kennis over de wereld om ons heen (natuurkunde, geschiedenis, aardrijkskunde, enz.). Dit komt eigenlijk maar weinig overeen met wat we graag willen voor onze kinderen. We brengen kinderen feitelijke kennis bij over de wereld om hen heen maar leren hen doorgaans weinig over hoe ze zich daarin moeten handhaven. Sterker nog, Dan Siegel, een bekende neurowetenschapper en kinderpsychiater stelt dat we in het huidige schoolsysteem de hersenen van kinderen 'gevangen' zetten; een groot deel van de kennis en vaardigheden die we kinderen aanleren doen een beroep op de kennis van rekenen en taal, maar creativiteit, empathie, en positieve emoties worden nauwelijks gestimuleerd (Siegel en Bryson 2011). Dan Siegel stelt dan ook voor om in het onderwijs naast de gebruikelijke lesstof drie andere R's te stimuleren, zodat er een betere balans komt in het type vaardigheden dat we aanleren: *reflection*, *relationships*, en *resilience* (reflectie, relaties en veerkracht). Dit komt sterk overeen met hoe in de literatuur 'mentale gezondheid' wordt gedefinieerd.

Mentale gezondheid beslaat namelijk meerdere gebieden van welbevinden: *emotioneel welbevinden* (geluk, ook wel subjectief welbevinden genoemd, en positieve emoties), *psychologisch welbevinden* (veerkracht, zelfvertrouwen, copingsvaardigheden, autonomie, betrokkenheid, probleemoplossend vermogen) en *sociaal welbevinden* (goede relaties, emotionele intelligentie, conflictoplossend vermogen en sociale vaardigheden) (Keyes 2009). In welke mate worden deze belangrijke eigenschappen en vaardigheden bij scholieren gestimuleerd? Naast het feit dat het bevorderen van deze vaardigheden en eigenschappen jeugdigen gewoon veel blijere mensen maakt, zijn dit niet juist ook vaardigheden die belangrijk zijn wanneer zij zich op de arbeidsmarkt gaan begeven?

Nu zien sommige mensen het aanleren van deze vaardigheden als onderdeel van de opvoeding, en dus als taak van de ouders. 'Schoenmaker blijf bij je leest: scholen zijn niet verantwoordelijk voor het welbevinden van kinderen en moeten niet helpen opvoeden. Er wordt al zo veel gevraagd van scholen'. Ondanks dat menigeen zich zal kunnen vinden in de voorgaande stelling, voelen de meeste middelbare scholen in Nederland zich betrokken bij het welzijn van hun leerlingen. Veel scholen en leerkrachten participeren in allerhande preventie- en interventieprogramma's ook al hebben ze het druk met reguliere werkzaamheden. Door mijn bezoeken aan scholen in het kader van het universele depressie preventieprogramma 'Op Volle Kracht' – waarnaar wij (onderzoekers van de Radboud Universiteit) effectiviteitsonderzoeken doen – heb ik eveneens de indruk

gekregen dat veel scholen wel degelijk willen bijdragen aan het welzijn van hun leerlingen. De vraag is vaak alleen, hoe?, want we weten inmiddels hoe we kinderen prosocialer en veerkrachtiger kunnen maken, maar zijn we ook bereid om dit daadwerkelijk te doen?.

Wat zijn de technieken waar we het welzijn van leerlingen mee kunnen bevorderen? We weten uit studies van onder anderen Sonja Lyubomirsky en collega's (zie Lyubomirsky et al. 2009) dat een bepaald deel van geluk maakbaar is, al is er wel discussie over hoeveel dat aandeel precies inhoudt (Lyubomirsky heeft het over 40%). Lyubomirsky laat zien dat er in ieder geval twaalf activiteiten zijn waarvan onderzoek aantoonde dat zij effectief positieve emoties opwekken en welzijn vergroten (Lyubomirsky, 2008). Twee belangrijke daarvan zijn 'optimisme cultiveren' en 'piekeren en sociale vergelijking vermijden'. Een effectieve manier om optimisme te cultiveren is het achterhalen van je pessimistische gedachten, deze uit te dagen (op waarheid te onderzoeken) en een alternatieve, meer optimistische (doch realistische) gedachte te genereren (Seligman et al. 1995). Dit is nu net de basis van de 'Cognitieve Gedragstherapie' (CGT). Dit zou ervoor pleiten om principes uit de CGT die veelal de basis vormen van depressie- en angstpreventieprogramma's in te zetten op grote schaal voor alle kinderen, als universele preventie dus. Het onderzoek naar de effecten van universele preventieprogramma's op positieve uitkomstmaten is nog vrij jong, maar de resultaten tot nu toe met programma's zoals Zippy's Friends (basisschool) zijn hoopgevend (Mishara en Ystgaard 2006). Daarnaast zijn enkele depressiepreventieprogramma's succesvol in het voorkomen en verminderen van depressie en angst, onder andere het Penn Resiliency Program (Brunwasser et al. 2009; Gillham et al. 2006), een op de CGT gebaseerd programma waarvan het Nederlandse programma 'Op Volle Kracht' een bewerking is.

Andere activiteiten zijn bijvoorbeeld 'dankbaarheid voelen en tonen', 'vergeven', 'investeren in sociale relaties', 'bewust genieten van fijne dingen' en 'je zegeningen tellen'. Dit zijn uitermate simpele technieken die je heel makkelijk aan leerlingen kunt aanleren en als opdracht kunt laten uitvoeren. Het Nederlandse lesprogramma 'Lessen in Geluk', is bijvoorbeeld grotendeels op deze activiteiten gebaseerd (Braam et al. 2008a, 2008b). Verder zijn goede sociale relaties één van de sterkste voorspellers van menselijk geluk. Niet iedereen bezit van nature goede sociale en communicatieve vaardigheden en niet iedereen krijgt dat van huis uit mee. Zou het niet heel waardevol zijn om kinderen goede communicatieve vaardigheden bij te brengen? Tot slot is mindfulness een techniek die met veel succes wordt toegepast in de hulpverleningspraktijk maar die ook het leervermogen en gedrag van leerlingen positief blijkt te beïnvloeden. Mindfulness houdt kort gezegd het volgende in: je aandacht bewust richten, in het hier en nu, zonder oordeel. Het is dus op een niet-veroordelende wijze aandachtig je ervaringen waarnemen, inclusief je gedachten en gevoelens. Zowel bij kinderen als volwassenen vergroot de beoefening van mindfulness het aandachts- en concentratievermogen (Kabat-Zinn 2003). Kinderen die in mindfulness getraind worden, tonen minder symptomen van ADHD, zijn minder faalangstig op schooltoetsen, komen sneller tot rust in de klas en slapen beter (Napoli et al. 2005; Zylowska et al. 2008). Bovenstaande is allerminst een volledig over-

zicht van de mogelijkheden, maar geeft wel een indruk van de technieken die op diverse gebieden inzetbaar zijn in het onderwijs.

Misschien denkt u al lezende: allemaal leuk en aardig, maar daar hebben we toch helemaal geen tijd voor op school! Gaat dit niet ten koste van de kostbare leertijd? Er zijn inmiddels aanwijzingen dat dat niet per se zo hoeft te zijn. Mentoruren worden niet altijd goed of volledig benut en bovendien kunnen deze technieken toegepast worden bij het behandelen van de reguliere lesstof. In Amerika is bijvoorbeeld het Positive Psychology Curriculum ontwikkeld (Seligman et al. 2009) waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs het vak Engelse literatuur kregen met daarin verweven uitleg over en oefening van de CGT technieken, alsmede de oefeningen dankbaarheid uiten, je zegeningen tellen en mindfulness. Ook werden de sterke kanten versterkt door bij kinderen hun unieke talenten te identificeren en die extra te laten toepassen in hun dagelijks leven. Een gerandomiseerde gecontroleerde studie naar dit curriculum laat zien dat kinderen die de Engelse lessen kregen met daarin de elementen van positieve psychologie verweven, na het volgen van dit programma door hun leraren en moeders als sociaal vaardiger werden beoordeeld, meer zin hadden om te leren en zelfs hogere cijfers haalden bij dit vak in vergelijking met de leerlingen die alleen de lessen Engels kregen zonder positieve psychologie erin vermengd (Seligman et al. 2009).

We weten inmiddels dat het cognitief vermogen van mensen wordt beperkt door 'negatieve' emoties. Positieve emoties daarentegen, zorgen er juist voor dat het denken creatiever, integratiever en associatiever wordt en minder snel uitgeput raakt (Fredrickson en Branigan 2003). Daarnaast belemmert stress het leervermogen. Door kinderen te leren hoe ze kunnen omgaan met stress en hoe ze positieve emoties kunnen opwekken vergroot je het leervermogen. Onderzoek laat dan ook zien dat een hogere mate van welbevinden samenhangt met betere schoolprestaties, minder verzuim/ziekteverlof (geldt overigens ook voor docenten) en meer intrinsieke motivatie om te leren (Seligman et al. 2009).

Scholen kunnen gebruikmaken van losse, bestaande, evidence-based programma's zoals training in sociale vaardigheden, een depressiepreventieprogramma, 'Lessen in Geluk', enzovoort, en die inpassen in hun curriculum. Maar ze kunnen het ook veel breder trekken en een zogeheten *whole-school approach* ontwikkelen, waardoor de veerkracht en het welzijn van alle betrokkenen op de school expliciet en impliciet wordt bevorderd. Expliciet door middel van training en het inpassen van afzonderlijke programma's, en impliciet door de hele schoolcontext in het teken van een positieve benadering te zetten. Deze context omvat de ethos, organisatie, managementstructuren, relaties, fysieke omgeving, alsmede het lescurriculum en de pedagogische praktijk van de school, zodat de totale schoolervaring bevorderend is voor de gezondheid van eenieder die daar werkt en leert (Weare en Markham 2005).

Een ‘schoolvoorbeeld’ van een *whole-school approach* is de Geelong Grammar School in Australië. In 2008 werden alle 160 stafleden van deze kostschool heel intensief getraind in de essentie van de Cognitieve Gedragstherapie door middel van het Penn Resiliency Program, in mindfulness, in de activiteiten van Sonja Lyubomirsky en in het identificeren en inzetten van hun unieke sterke kanten. Alle leerlingen kregen en krijgen hier ook expliciet les in, omdat training hiervan is opgenomen in het curriculum (Seligman et al. 2009). Schoolbrede aanpakken hebben zoals je zou verwachten een sterker effect op mentale gezondheid dan losstaande preventie programma’s (Wells et al. 2003).

Is dit nou eigenlijk allemaal wel nodig? Gaat het niet al heel erg goed met de Nederlandse jeugd? Ja, het gaat zeker redelijk goed met de Nederlandse jeugd en ze behoren tot de gelukkigste kinderen van de wereld. En toch zijn er zorgwekkende cijfers: in de zieke-lasten top 10 van 2010 staan depressie en angst respectievelijk op de tweede en de vierde plaats. In Nederland lijden elk jaar ongeveer 740.000 volwassenen en 37.000 adolescenten (13-17 jaar) aan een depressieve stoornis (Meijer et al. 2006). Daarnaast rapporteren veel adolescenten verhoogde, maar subklinische niveaus van depressieve symptomen (Kessler et al. 2001). Hoewel ze niet in de klinische range vallen zorgen deze symptomen voor substantiële ondermijning van het welbevinden van jongeren en vergroten ze het risico op een depressieve stoornis in de volwassenheid (Gotlib et al. 1995). Een van deze symptomen is hopeloosheid – een belangrijk kenmerk van depressie – wat onder 25% van de jongeren voorkomt (Duke et al. 2009). Tot slot komen gevoelens van eenzaamheid relatief vaak voor in de adolescentie (Heinrich en Gullone 2006) en veel jongeren piekeren over hun sociale positie binnen vriendengroepen en scholen (Rose en Rudolph 2006). Kortom, voor veel jeugdigen en volwassenen is mentale gezondheid geen vanzelfsprekendheid. En we weten inmiddels dat een slechte mentale gezondheid sterke repercussies heeft voor de fysieke gezondheid.

Voor fysieke gezondheid weten we dat we een aantal dingen moeten doen: gezond eten, voldoende slapen en sporten. Voor spier- en conditieontwikkeling is training nodig. Maar dit geldt ook voor mentale gezondheid! Je bewust zijn en blijven van je gedachten bijvoorbeeld (om niet in automatische ongezonde gedragspatronen te schieten), vraagt veel aandacht en training. Het lijkt echter nog geen *common sense* te zijn dat je, evenals voor een goede fysieke conditie, voor een goede mentale conditie ook inspanning moet leveren. Wellicht gaan meer mensen dit beseffen en hebben we straks naast LO (lichamelijke oefening) ook een vak MO (mentale oefening) op school. Dan Siegel geeft een mooi voorbeeld daarvan: tientallen jaren geleden werd een grote gezondheids campagne gevoerd dat mensen hun tanden dagelijks moesten gaan poetsen. Inmiddels doen we dat ook bijna allemaal en is het totaal vanzelfsprekend. Aangezien we nu zo veel meer weten over hoe ons brein werkt en hoe we dit ten goede kunnen inzetten voor het welzijn van allen, raadt hij aan om op scholen ook aan het poetsen van het brein te doen (*brain-brushing*).



Have you Brushed Your Brain Today?

www.innovativebrains.com

Nu zullen de meeste scholen niet de middelen en de tijd hiervoor hebben. Maar wellicht is dat niet nodig. Ik ben ervan overtuigd dat er in iedere school onder de stafleden een schat aan creativiteit, kennis en inzicht aanwezig is, die gebruikt kan worden om in samenwerking met een expert een op hun school afgestemde *whole school approach* te ontwikkelen.

Noot

- 1 De cognitieve theorie waarop de cognitieve gedragstherapie onder andere gebaseerd is, houdt heel simpel gezegd in dat bijna al onze emoties en ons gedrag bepaald worden door hoe we denken en situaties interpreteren.

Literatuur

- Braam, H., S. Tan, M. Wentink, J. Boerefijn en A. Bergsma (2008a). *Lessen in Geluk. Docentenhandleiding*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.
- Braam, H., S. Tan, M. Wentink, J. Boerefijn en A. Bergsma (2008b). *Lessen in Geluk. Werkboek*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.
- Brunwasser, S.M., J.E. Gillham en E. Kim (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, jg. 77, nr. 6, p. 1042-1054.
- Duke, N.N., I.W. Borowsky, S.L. Pettingell en B.J. McMorris (2011). Examining youth hopelessness as an independent risk correlate for adolescent delinquency and violence. In: *Maternal and Child Health Journal*, jg. 15, nr. 1, p. 87-97.
- Fredrickson, B.L. en C. Branigan (2003). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. In: *Cognition & Emotion*, jg. 19, nr. 3, p. 313-332.
- Gillham, J.E., J. Hamilton, D.R. Freres, K. Patton en R. Gallop (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, jg. 34, nr. 2, p. 203-219.

- Gotlib, I.H., P.M. Lewinsohn en J.R. Seeley (1995). Symptoms versus a diagnosis of depression: Differences in psychosocial functioning. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, jg. 63, nr. 1, p. 90-100.
- Heinrich, L.M. en E. Gullone (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. In: *Clinical Psychology Review*, jg. 26, nr. 6, p. 695-718.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. In: *Clinical Psychology: Science and Practice*, jg. 10, nr. 2, p. 144-156.
- Kessler, R.C., S. Avenevoli en K.R. Merikangas (2001). Mood disorders in children and adolescents: An epidemiologic perspective. In: *Biological Psychiatry*, jg. 49, nr. 12, p. 1002-1014.
- Keyes, C.L.M. (2009). Toward a science of mental health. In: C.R. Snyder en S.J. Lopez (red.), *Oxford handbook of positive psychology* (p. 89-95). New York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., K.M. Sheldon en D. Schkade (2009). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. In: *Review of General Psychology*, jg. 9, nr. 2, p. 111-131.
- Meijer, S.A., F. Smit, C.G. Schoemaker en P. Cuijpers (2006). *Gezond verstand. Evidence-based preventie van psychische stoornissen*. Bilthoven: Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (rapport 270672001).
- Mishara, B.L. en M. Ystgaard (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. In: *Early Childhood Research Quarterly*, jg. 21, nr. 1, p. 110-123.
- Napoli, M., P.R. Krech en L.C. Holley (2005). Mindfulness training for elementary school students. In: *Journal of Applied School Psychology*, jg. 21, nr. 1, p. 99-125.
- Rose, A.J. en K.D. Rudolph (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. In: *Psychological Bulletin*, jg. 132, nr. 1, p. 98-131.
- Seligman, M.E.P., K. Reivich, L. Jaycox en J. Gillham (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.
- Seligman, M.E.P., R.M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich en M. Linkins (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. In: *Oxford Review of Education*, jg. 35, nr. 3, p. 293-311.
- Siegel, D.J. en T.P. Bryson (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. New York: Delacorte Press.
- Weare, K. en W. Markham (2005). What do we know about promoting mental health through schools? In: *Global Health Promotion*, jg. 12, nr. 3-4, p. 118-122.
- Wells, J., J. Barlow en S. Stewart-Brown (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. In: *Health Education*, jg. 103, nr. 4, p. 197-220.
- Zylowska, L., D.L. Ackerman, M. Yang, J.L. Futrell en N.L. Horton (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. A feasibility study. In: *Journal of Attention Disorders*, jg. 11, nr. 6, p. 737-746.