

Een Positieve Kijk op Emoties van Docenten in het Voortgezet Onderwijs: Een Onderzoek naar de Emotieregulatie, de Docent-Leerling Relatie en de Mate van Bevlogenheid

Suzanne van Hoogstraten

Universiteit Utrecht

suzannevanhoogstraten@hotmail.com

Kim Severien

Universiteit Utrecht

kimseverien@live.nl

Maaïke van der Veen

Universiteit Utrecht

maaike.vanderveen@live.nl

ABSTRACT

In het beroep van een docent is de emotionele betrokkenheid en de relatie met de leerlingen van groot belang. De emotionele betrokkenheid is enerzijds een motivatie voor dit beroep, anderzijds kan het ook voor stress zorgen. De huidige studie, onder 21 docenten in het voortgezet onderwijs, onderzoekt of en hoe sterk de voorkeur voor emotieregulatie, de emotieregulatiestrategie en de docent-leerling relatie samenhangen met de mate van bevlogenheid. De emotieregulatiestrategie reappraisal bleek een significante samenhang te vertonen met de bevlogenheid van docenten. Dit betekent dat interventies gericht op de emotieregulatiestrategie van docenten gevolgen zouden kunnen hebben voor de mate van bevlogenheid.

Keywords

Bevlogenheid, emotieregulatie, docent-leerling relatie, voortgezet onderwijs

INTRODUCTIE

Uit onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en de Nederlandse Organisatie voor toegepast-natuurwetenschappelijk onderzoek (TNO; 2015) blijkt dat één op de zeven medewerkers in Nederland in 2014 kampte met burn-outklachten. De onderwijssector spant de kroon: één op de vijf medewerkers heeft te maken met deze burn-outklachten. Dit hoge aandeel heeft onder andere te maken met de hoge werklast en de hoge mate van emotionele betrokkenheid die het werk van docenten met zich meebrengt (CBS, 2015). De docent-leerling relatie en de daarbij horende emoties is dus een belangrijke factor in het beroep van docent. De manier waarop docenten met deze emoties omgaan, i.e. de emotieregulatie, hangt sterk samen met hun welzijn (Gross, 2002).

Het welzijn van medewerkers is voornamelijk onderzocht vanuit het begrip burn-out, tot in de 21^e eeuw de 'positieve psychologie' opkwam (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De gedachtegang van deze benadering is het ontdekken, begrijpen en stimuleren van factoren die het optimaal functioneren van mensen vergroten. Aandacht voor de bevlogenheid van een medewerker, past bij deze positieve focus. Bevlogenheid wordt door Schaufeli en Bakker (2001, p. 245) omschreven als "een toestand van opperste voldoening bij medewerkers, die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie". Het is opvallend dat docenten uit het voortgezet onderwijs erg bevlogen zijn (Smulders, 2006), maar het beroep van docent ook koploper is wat betreft het aandeel medewerkers

met burn-out klachten (CBS, 2015). Bovenstaande bevindingen geven aanleiding tot het nader onderzoeken van de samenhang tussen de emotieregulatie van docenten en de docent-leerling relatie met hun welzijn. Om verder te gaan in de lijn van de positieve psychologie, zal in het huidige onderzoek worden gefocust op de bevlogenheid van docenten.

Docent-leerling relatie

Zoals eerder gesteld, wordt door docenten de docent-leerling relatie gezien als een positief aspect van hun beroep (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Deze relatie geeft de docenten betekenis aan hun werk en wordt dan ook vaak genoemd als reden om het beroep van docent uit te blijven oefenen (Hargreaves, 1998; O'Connor, 2008). Een model om de relatie tussen de docent en de leerling te beschrijven, is het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Brekelmans, 1989). Dit model zet de dimensies van 'invloed' en 'nabijheid' tegen elkaar af. Uit onderzoek is gebleken dat een sociaal klimaat in de klas met een interactiepatroon met een relatief hoge mate van nabijheid en invloed van docenten, de voorkeur heeft bij zowel docenten als leerlingen (Créton & Wubbels, 1984). Volgens het *Job Demands-Resources* (JD-R) model hebben energiebronnen op het werk een positief verband met de bevlogenheid van een medewerker (Bal, Bakker, & Kallenberg, 2006). Een goed sociaal klimaat in de klas zou dus als energiebron kunnen gelden voor de bevlogenheid van docenten.

Emotieregulatie

Onder emotieregulatie wordt het proces verstaan waarbij een individu (in dit geval de docent) beïnvloedt welke emotie hij ervaart, wanneer hij deze emotie ervaart en hoe hij deze emotie ervaart en uit (Gross, 1998). Het verschilt echter per persoon hoe vaak en op wat voor manier emoties worden gereguleerd. Voor het reguleren van emoties bestaan verschillende strategieën. In het huidige onderzoek wordt er gefocust op twee vaak voorkomende strategieën: *reappraisal* (omvormen) en *suppression* (onderdrukken; Gross & John, 2003). Onder reappraisal wordt het cognitief aanpassen van een emotie verstaan, voordat de emotie tot stand komt (bijvoorbeeld het omzetten van angst in nieuwsgierigheid). Onder suppression wordt het onderdrukken van de al tot stand gekomen emotionele reactie verstaan (bijvoorbeeld het verbergen van angst). Gross en John (2003) tonen in hun onderzoek aan dat individuen die reappraisal als strategie gebruiken meer positieve dan negatieve emoties ervaren en uiten, terwijl individuen die suppression als strategie gebruiken het tegenovergestelde ervaren. Individuen die suppression

gebruiken, zijn hierdoor over het algemeen minder tevreden met hun leven, zichzelf en relaties, en vatbaarder voor kenmerken van bijvoorbeeld depressie (Gross & John, 2003). Verschillende emotieregulatiestrategieën brengen dus verschillende consequenties voor het welzijn met zich mee.

Naast deze twee strategieën voor het reguleren van emoties, is er ook een onderscheid te maken tussen de voorkeur voor het uiten danwel beheersen van emoties. Volgens Mauss, Evers, Wilhelm en Gross (2006) is deze voorkeur voor het uiten of beheersen van emoties vaak onbewust aanwezig. Zij noemen dit de impliciete evaluatie van emotieregulatie. Dit geeft aan of een individu onbewust het beheersen of uiten van emoties preferereert. Een meting van de impliciete evaluatie van emotieregulatie geeft betrouwbaardere resultaten dan zelfrapportages, omdat zelf-rapportages vaak niet geschikt zijn om inzicht te verkrijgen in processen die veelal automatisch plaatsvinden (Bagby, Parker, & Taylor, 1994). De impliciete evaluatie van emotieregulatie voorspelt hoe een individu in het dagelijks leven zijn emoties reguleert (Mauss et al., 2006). Zoals eerder beschreven, heeft deze emotieregulatie vervolgens weer invloed op het welzijn en gedrag van een individu (Gross, 2002).

HUIDIG ONDERZOEK

Door een link te maken tussen de docent-leerling relatie, de emotieregulatiestrategie en de impliciete evaluatie van emotieregulatie en de bevlogenheid van een docent, worden er relaties onderzocht die tot nu toe niet tot weinig zijn onderzocht in één studie. Met een focus op bevlogenheid en het stimuleren van het positieve menselijke kapitaal binnen de onderwijspraktijk, kan dit onderzoek bijdragen aan nieuwe wetenschappelijke kennis. Daarnaast kunnen er aanbevelingen worden gedaan voor de onderwijspraktijk. In het huidige onderzoek zal de volgende vraag centraal staan: 'Hoe hangen de emotieregulatie van docenten en de docent-leerling relatie samen met hun bevlogenheid?'

De bestaande literatuur doet vermoeden dat de onbewuste voorkeur voor emotieregulatie samenhangt met de uiteindelijke emotieregulatie, wat op zijn beurt weer samenhangt met het gedrag en welzijn van een individu. Er kan hierdoor verwacht worden dat er een verband gevonden wordt tussen de impliciete evaluatie van emotieregulatie en de bevlogenheid van docenten. Aangezien de specifieke samenhang met het welzijn van een individu nog niet eerder is onderzocht, kan er nog geen gefundeerde voorspelling worden gedaan over die richting van het verband. Naar aanleiding van de bevindingen van Gross en John (2003) wordt er verwacht dat reappraisal een positievere samenhang heeft met bevlogenheid dan suppression. Tot slot wordt wat betreft de docent-leerling relatie als uitkomst verwacht dat hoge scores op de twee dimensies van 'nabijheid' en 'invloed' positief samenhangen met bevlogenheid. Deze verwachting is gebaseerd op het Job Demands-Resources model van Schaufeli & Bakker (2004).

METHODE

Aan dit onderzoek hebben 21 docenten uit het regulier voortgezet onderwijs meegedaan. De deelnemers zijn geworven door middel van een gemakssteekproef. Onder de deelnemers waren er 11 mannen en 10 vrouwen. De gemiddelde leeftijd was $M = 44.7$ ($SD = 11.28$) en varieerde tussen 26 en 63 jaar. Per docent hebben minimaal tien leerlingen een vragenlijst over het gedrag van de docent voor

de klas ingevuld. Gemiddeld hebben $M = 22.6$ leerlingen ($SD = 5.92$) per klas de vragenlijst ingevuld, met een minimum van 10 en een maximum van 32 leerlingen. Van de leerlingen ($N = 475$) was de gemiddelde leeftijd $M = 15.8$ ($SD = .98$). Er deden 198 jongens en 277 meisjes mee. Alle leerlingen zaten in klas 3 tot en met 5, waaronder 1 vmbo-kl/bl klas, 5 havo klassen en 15 vwo klassen.

Meetinstrumenten

Om de mate van bevlogenheid bij de deelnemers te meten, werd de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES; Schaufeli & Bakker, 2003) afgenomen. De vragenlijst bevat 17 items over de drie dimensies van bevlogenheid: 'vitaliteit' (6 items), 'toewijding' (5 items) en 'absorptie' (6 items). De stellingen worden beoordeeld op een 7-punts Likertschaal.

Om de docent-leerling relatie te meten, is de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) gebruikt. Deze vragenlijst wordt ingevuld door de leerlingen en geeft een indicatie van de mate van invloed en nabijheid die de docent over het algemeen in de klas laat zien. Hiermee geeft de vragenlijst een beeld van het sociale klimaat in de klas (Brekelmans, 2010). De VIL bestaat uit 26 stellingen die vallen onder de dimensies 'invloed' en 'nabijheid'. Elke stelling heeft betrekking op beide dimensies, maar weegt zwaarder voor één van de twee. De leerlingen beoordelen deze stellingen op een 5-punts Likertschaal.

Voor het meten van een voorkeur voor een emotieregulatiestrategie (reappraisal en suppression) is de Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) gebruikt (Gross & John, 2003). De ERQ bestaat uit tien items, waarvan zes het construct 'reappraisal', en vier het construct 'suppression' meten. De items worden beantwoord door middel van een 7-punts Likertschaal.

Voor het meten van de impliciete voorkeur voor emotieregulatie is de Emotion Regulation - Implicit Association Test (ER-IAT) gebruikt. De oorspronkelijke IAT is ontwikkeld door Greenwald, McGhee en Schwartz (1998) om de impliciete evaluatie van categorieën te onderzoeken. De emotieregulatie variant hierop meet wat de onbewuste voorkeur van de participant is voor het reguleren van zijn emoties. De ER-IAT is een sorteertaak die op de computer uitgevoerd wordt. Deelnemers dienen zo snel mogelijk woorden in te delen in de juiste categorie. De categorieën zijn 'beheersen' versus 'uiten' en 'positief' versus 'negatief'. In de testblokken dient de deelnemer woorden afwisselend in 'beheersen' of 'uiten' en 'positief' of 'negatief' te categoriseren. De uiteindelijke score op de test wordt berekend door de gemiddelde reactietijd van blok 4 (beheersen-negatief en uiten-positief) af te trekken van de gemiddelde reactietijd van blok 7 (beheersen-positief en uiten-negatief).

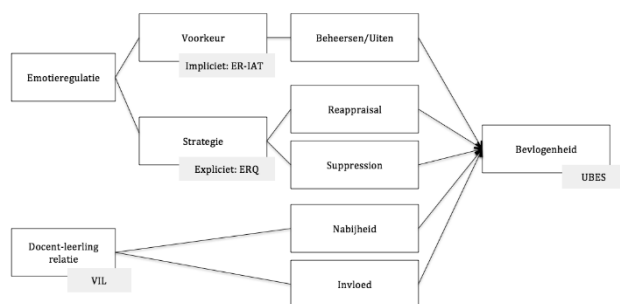
Alle gebruikte meetinstrumenten zijn betrouwbaar en valide bevonden (Schaufeli en Bakker, 2003; Brekelmans, Mainhard, Den Brok, & Wubbels, 2011; Gross & John, 2003; Mauss et al., 2006). De docenten hebben achtereenvolgens de ER-IAT, de UBES en de ERQ gemaakt (digitaal). Minimaal één van de onderzoekers was aanwezig op de school voor ondersteuning en informatievoorziening. Daarnaast heeft elke docent de VIL laten invullen door één klas.

Analyse

Voor het analyseren van de data zijn allereerst de

schaalscores voor de VIL (nabijheid en invloed) en de ERQ (suppression en reappraisal), en de totaalscore van de UBES berekend met behulp van SPSS. Om de relaties tussen de onafhankelijke variabelen (emotieregulatie voorkeur en strategie en docent-leerling relatie) en de afhankelijke variabele (bevlogenheid van de docent) te onderzoeken, is er gebruik gemaakt van een multi-pele regressie analyse. Er is tweezijdig getoetst met $\alpha = .05$. Om de verbanden die werden onderzocht in kaart te brengen, is een conceptueel model ontwikkeld (zie figuur 1).

Figuur 1. Geconceptualiseerd model van de relaties tussen de constructen. Voor elk construct is in het licht gekleurde tekstvak ook het bijbehorende meetinstrument aangegeven.



RESULTATEN

Na het controleren van de assumpties behorende bij de multi-pele regressieanalyse, zijn allereerst de beschrijvende statistieken berekend.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken en Onderlinge Correlaties

Variabele	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
Bevlogenheid	4.69	.67	.21	.62**	.02	-.17	-.14
Predictoren							
<i>Emotieregulatie</i>							
1. Onbewuste voorkeur	-.13	.54	-	.33	.13	-.22	.12
2. Reappraisal	4.61	.99		-	-.04	-.10	-.45*
3. Suppression	3.24	1.21			-	.53*	.14
<i>Interpersoonlijk gedrag</i>							
4. Nabijheid	.48	.17				-	-.27
5. Invloed	.23	.10					-

Note. *N* = 21
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Vervolgens is er een multi-pele regressieanalyse uitgevoerd. Uit de analyse bleken de predictoren samen in het model niet significant de mate van bevlogenheid te verklaren, $R^2 = .42$, aangepaste $R^2 = .22$, $F(5,15) = 2.16$, $p = .114$. De emotieregulatiestrategie reappraisal bleek een significante proportie van de afhankelijke variabele te verklaren. Een samenvattend overzicht van de resultaten van de multi-pele regressie analyse is te zien in tabel 2.

Tabel 2

Resultaten Multi-pele Regressie Analyse

Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Onbewuste voorkeur	-.10	.28	-.08	-.35	.73
Reappraisal	.47	.17	.69	2.77	.01
Suppression	.06	.14	.11	.43	.68
Nabijheid	-.55	1.10	-.14	-.51	.62
Invloed	.89	1.80	.13	.50	.63

CONCLUSIE

De resultaten tonen aan dat het totale regressiemodel met alle aanwezige predictoren geen significante voorspeller is voor de mate van bevlogenheid van docenten. Echter, uit de analyses blijkt dat de emotieregulatiestrategie reappraisal positief samenhangt met de score op de mate van bevlogenheid. Een docent die hoger scoort op de emotieregulatiestrategie reappraisal, scoort dus ook hoger op de bevlogenheid. Dit sluit aan bij de verwachting.

Dat er geen verband is gevonden tussen de impliciete emotieregulatievoorkeur (uiten of beheersen) en de bevlogenheid, kan mogelijk verklaard worden doordat docenten zich tijdens het werk mogelijk meer bewust zijn van hun emotieregulatie door de constante aanwezigheid en effecten van emoties. Docenten zouden hun emoties meer op een bewuste manier kunnen reguleren vanuit het idee dat dit onder andere hun effectiviteit en relatie met de leerlingen zou verbeteren (Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009). Uit onderzoek bleek ook dat docenten hun emotieregulatie als een belangrijk doel van het lesgeven zien (Sutton, 2004). Dit zou kunnen betekenen dat docenten hun onbewuste voorkeur onderdrukken om een bewuste keuze voor de, naar hun inzicht, beste manier van emotieregulatie voor de desbetreffende situatie te maken.

Een mogelijke verklaring voor het verkregen resultaat met betrekking tot de docent-leerling relatie, is dat andere factoren als energiebronnen ook meewegen in relatie tot bevlogenheid. Volgens het JD-R model kunnen energiebronnen namelijk niet alleen sociaal van aard, maar ook fysiek, psychologisch of organisatorisch van aard zijn (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Deze overige factoren zouden, wanneer negatief ervaren door de docent, het sociale klimaat kunnen overschaduw en hierdoor invloed hebben gehad op het resultaat. Daarbij hebben energiebronnen niet alleen een relatie met de mate van bevlogenheid, maar ook met de mate van burn-out. Omdat deze factoren niet zijn meegenomen in het huidige onderzoek, kan hier echter niet met zekerheid uitspraak over worden gedaan.

Bij het huidige onderzoek zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Allereerst is de steekproef van 21 deelnemers te klein om de resultaten te kunnen generaliseren. Daarbij bleek dat de docenten die hebben meegedaan aan dit onderzoek een hogere mate van bevlogenheid vertonen dan gemiddeld. De uitkomsten van het onderzoek zijn hierdoor mogelijk niet één-op-één generaliseerbaar naar de gehele populatie. In vervolgonderzoek zou er dus gebruik kunnen worden gemaakt van een grotere, gevarieerdere steekproef.

Ten tweede waren er tijdens het afnemen van de computertaak en vragenlijsten bij de docenten, vaak opmerkingen over de vragen. Het zou kunnen zijn dat de gebruikte meetinstrumenten voor de emotieregulatie (ERQ en ER-IAT) niet een volledig beeld hebben kunnen geven van de emotieregulatiestrategie en -voorkeur van de docenten. In dit onderzoek is er enkel gebruik gemaakt van kwantitatieve meetinstrumenten, waardoor er weinig ruimte was voor aanvullende informatie. In de toekomst zou kwalitatief onderzoek de docenten meer de ruimte kunnen geven om de onderzoekers inzicht te geven in hun werksituatie en gedachten, zodat er accurater naar voorspellers voor bevlogenheid gezocht kan worden.

Omdat blijkt dat reappraisal samenhangt met de

bevlogenheid, zou in vervolgonderzoek meer ingezoomd kunnen worden op dit verband. Er zou bijvoorbeeld door middel van een longitudinale studie onderzocht kunnen worden of het gevonden verband tussen reappraisal en bevlogenheid van causale aard is. Wanneer blijkt dat dit een causaal verband is, kunnen de aanbevelingen voor de praktijk concreet en direct toepasbaar geformuleerd worden. Er zou dan voor de praktijk geïmpliceerd kunnen worden dat het aanleren van de emotieregulatiestrategie reappraisal aan docenten mogelijk een positieve uitwerking zou kunnen hebben op hun bevlogenheid.

In conclusie kan gezegd worden dat het huidige onderzoek een begin heeft gemaakt aan het onderzoeken van de variabelen die in relatie kunnen staan tot de bevlogenheid van een docent. Toekomstig onderzoek zou gebruik kunnen maken van de bevindingen uit het huidige onderzoek, om uiteindelijk dieper in te kunnen gaan op de complexe werksituatie van docenten in het voortgezet onderwijs en aanbevelingen te doen voor het verbeteren van de onderwijspraktijk.

ROL VAN DE STUDENTEN

Suzanne van Hoogstraten, Kim Severien en Maaike van der Veen hebben als bachelorstudenten Onderwijskunde aan het Lesgeven en Emotie Onderzoek van PhD kandidaat Monika Donker bijgedragen. De onderzoeksopzet met focus op de bevlogenheid van docenten is door de studenten bedacht. De meetinstrumenten zijn door de begeleidster aangeleverd, waarna de studenten zelf deelnemers hebben geworven, data hebben verzameld en geanalyseerd en hieruit conclusies hebben getrokken. Elke student heeft individueel het onderzoeksartikel geschreven. Voor deze inzending zijn de artikelen samengevoegd.

REFERENTIES

1. Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*(1), 23-32. doi:10.1016/0022-3999(94)90005-1
2. Bal, P. M., Bakker, A., & Kallenberg, T. (2006). Bevlogen voor de klas. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 27*(11), 19-22.
3. Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: WCC.
4. Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Oratie Universiteit Utrecht, Utrecht. Geraadpleegd van: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903>
5. Brekelmans, M., Mainhard, M. T., Brok, P. J. den, & Wubbels, T. (2011). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree? *Journal of Classroom Interaction, 46*, 17-26.
6. Centraal Bureau voor de Statistiek (2015, 16 november). *CBS en TNO: Een op de zeven medewerkers heeft burn-outklachten*. Geraadpleegd van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/47/cbs-en-tno-een-op-de-zeven-werknemers-heeft-burn-outklachten>
7. Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.
8. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. doi:10.1037//0021-9010.86.3.499
9. Greenwald, A. G., McGhee D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1464-1480. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1464
10. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
11. Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. doi:10.1017/S0048577201393198
12. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
13. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 35-854. doi:10.1016/S0742-051X(98)00025-0
14. Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm F. H., & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(5), 589-602. doi:10.1177/0146167205283841
15. O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 117 -126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
16. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de arbeid- en gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie, 14*, 229-253.
17. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UBES Utrechtse Bevlogenheidschaal*. Voorlopige Handleiding. Utrecht: Sectie Psychologie van Arbeid, Gezondheid en Organisatie, Universiteit Utrecht.
18. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. doi:10.1002/job.248
19. Seligman, A. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
20. Smulders, P. G. W. (2006). De bevlogenheid van Nederlandse werknemers gemeten. *TNO special, 8*-12.
21. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
22. Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379-398. doi:10.1007/s11218-004-4229-y
23. Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130-137. doi:10.1080/00405840902776418