

University of Groningen

Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs

Ruit, Peter

DOI:
[10.33612/diss.181608974](https://doi.org/10.33612/diss.181608974)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2021

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Ruit, P. (2021). *Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs: onderzoek naar het versterken van welbevinden en het verhogen van het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs met behulp van kernkwaliteiten*. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.181608974>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs

Onderzoek naar het versterken van welbevinden en het verhogen van
het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs met behulp van
kernkwaliteiten

Peter Ruit

Cover ontwerper: Tessa Morren
Fotografie: Antonie Ruit en Peter Ruit
ISBN: 978-94-6416-683-5
Printing: Ridderprint | www.ridderprint.nl

© Peter Ruit, Waddinxveen 2021, p.ruit@driestar-educatief.nl, peterruit.nl

Verveelvoudigen en/of openbaar maken van (delen van) deze uitgave op welke wijze dan ook, is uitsluitend toegestaan na voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.



rijksuniversiteit
groningen

Het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs

Onderzoek naar het versterken van welbevinden en het verhogen
van het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs met behulp
van kernkwaliteiten

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de
rector magnificus prof. dr. C. Wijmenga
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op
donderdag 28 oktober 2021 om 12.45 uur

door

Pieter Ruit

geboren op 24 januari 1957
te Rotterdam

Promotor

Prof. dr. K. van Veen

Copromotores

Dr. J.J.M. Geldens

Dr.mr. H.L. Popeijus

Beoordelingscommissie

Prof. dr. A.W.E.A. Bakx

Prof. dr. W.H.A. Hofman

Prof. dr. M. Meeter

*Ik draag dit proefschrift op aan mijn moeder (†) die zonder dat ze het beseft
aan positieve psychologie deed met haar lijfspreuk “Tel je zegeningen”.*

Inhoud

Voorwoord		1
Hoofdstuk 1	Algemene inleiding	7
Hoofdstuk 2	Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten	29
Hoofdstuk 3	De impact van het werken met kernkwaliteiten op het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs	57
Hoofdstuk 4	De impact van het werken met kernkwaliteiten op de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs	73
Hoofdstuk 5	De werkzaamheid van de ontwikkelde en toegepaste Positieve Psychologie Interventie	99
Hoofdstuk 6	Conclusie en discussie	129
Summary		147
Referenties		158
Lijst van publicaties		171
Curriculum Vitae		176
Appendices		177



Voorwoord

Deze studie over het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten door leerlingen in het basisonderwijs komt voort uit persoonlijke interesse en mijn opvoeding. Mijn vader was als conciërge werkzaam in het onderwijs, op de Kweekschool met den Bijbel, en hij was in hoge mate betrokken op docenten en studenten. Mijn moeder had een heel positieve levenshouding en probeerde altijd het goede in mensen te benadrukken. Haar vriendelijkheid, gastvrijheid en opgewektheid waren krachtige kernkwaliteiten die ze voorgeleefd heeft. Na de middelbare school ging ik naar de Pedagogische Academie om mij voor te bereiden op het leraarschap. Na de afronding van deze opleiding ben ik verdergegaan met de studie voor leraar bewegingsonderwijs. Na tien jaar lesgeven in het voortgezet onderwijs als leraar bewegingsonderwijs vervolgde ik mijn onderwijsloopbaan aan de pabo 'De Driestar' te Gouda. Daar heb ik de kans gekregen om mij verder en breder te ontwikkelen binnen het onderwijs. Na veel verschillende taken en functies vervuld te hebben, ben ik de weg van onderzoek opgegaan. Mijn kennismaking met onderzoek was een onderzoek naar mijn eigen praktijk als opleider, dat begeleid werd vanuit de VU door Mieke Lunenberg, Rosanne Zwart en Fred Korthagen. Mijn enthousiasme voor onderzoek werd gestimuleerd door hun geduld en empathische en adequate manier van begeleiden. Nadat ik het zelfstudietraject had afgerond met een publicatie in het Tijdschrift voor lerarenopleiders, nam ik kennis van een artikel waarin aangetoond werd dat het welbevinden van volwassenen op een eenvoudige wijze te vergroten is (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Ik vroeg me af of het ook mogelijk zou zijn het welbevinden van kinderen in het basisonderwijs te vergroten door gebruik te maken van hun kernkwaliteiten. Na een gesprek met Fred Korthagen, die een grote passie voor dit onderwerp heeft, zijn we samen begonnen een onderzoek op te zetten en uit te voeren. Daarmee was het promotietraject gestart. Judith Schoonenboom is tijdens het promotietraject als copromotor erbij gekomen. Door omstandigheden is de samenwerking met Fred Korthagen en Judith Schoonenboom na de tweede deelstudie beëindigd en heeft Klaas van Veen de taak van promotor op zich genomen. Jeannette Geldens en Herman Popeijus werden mijn copromotoren.

Ik begon aan het promotietraject, maar beseftte niet hoe zwaar het traject zou worden, omdat het veel tijd en energie vroeg naast mijn baan, gezin en werkzaamheden in de kerkelijke gemeente. Het wisselen van promotor gaf de nodige spanningen, waardoor het promotietraject een periode stil heeft gelegen. In deze periode ben ik getroffen door een hartinfarct wat een grote impact op mij heeft gehad. Dankbaar aan mijn hemelse Vader dat ik weer volledig hersteld was van het hartinfarct, kon ik het onderzoeksmateriaal niet laten rusten. Ik ben blij dat er een mogelijkheid gevonden is om mijn promotietraject voort te zetten. Tijdens het traject heb ik daarover momenten van twijfel gehad, maar ook twijfel aan mijzelf. Mensen uit mijn omgeving

en netwerk hadden mij gestimuleerd om te gaan promoveren, maar hadden zij het wel goed gezien? Toch heeft de steun van verschillende mensen uit mijn omgeving ervoor gezorgd dat ik nu aan het eind gekomen ben van mijn promotietraject. Daarom wil ik verschillende mensen bedanken voor hun steun in de achterliggende jaren. Allereerst wil ik Atie, mijn vrouw, bedanken die mij de volledige ruimte gaf om mij te kunnen richten op het onderzoek en hierover op congressen verslag van te doen. Zij vroeg wel eens of ik het echt leuk vond om met het onderzoek bezig te zijn, wanneer ik mij andere aantrekkelijke zaken moest ontzeggen. Maar ze heeft me onvoorwaardelijk gesteund. Dank ook aan mijn kinderen: Corine, Leonie, Irma, Ronald, Antonie, Marnix en Brenda, die elk op hun manier met me meegeleefd hebben. Een aantal van hen heeft mij geholpen de data in te voeren in Excel en Irma heeft voor mij de vragenlijsten in haar groep op de basisschool uitgetoetst op begrijpelijkheid. Brenda heeft mij geholpen met de Engelse vertaling van de samenvatting, waarna Marlena Hamelink ook nog een check uitgevoerd heeft. Margreta, mijn schoondochter, heeft het proefschrift op APA 6^e editie richtlijnen gecontroleerd. Tessa, mijn andere schoondochter, heeft de omslag van het proefschrift ontworpen. De foto's op de omslag en in het proefschrift zijn van mijn kleinkinderen die vele kernkwaliteiten laten zien. Met dank aan hen en hun ouders dat ik deze heb mogen opnemen.

Mijn begeleiders uit het eerste deel van het promotietraject, Fred Korthagen en Judith Schoonenboom, wil ik bedanken voor hun begeleiding. Van hun kennis, bekwaamheid en ervaring heb ik heel veel mogen leren.

Dank ook aan mijn begeleiders uit het tweede deel van mijn promotietraject: Klaas van Veen, Jeannette Geldens en Herman Popeijus. Klaas voor begeleiding. Zijn humor, scherpzinnigheid en vertrouwen in mij hebben veel voor mij betekend. Jeannette en Herman voor hun meeleven en weergaloze ondersteuning. Zij zijn mij op de moeilijke momenten tot grote steun geweest. Ik kon altijd bij hen terecht, via Skype of voor een gesprek in een restaurant.

Het college van bestuur en het management van de pabo zijn mij tegemoetgekomen door facilitering te geven, zodat ik niet alles in mijn eigen tijd hoefde uit te voeren. Hartelijk dank ook aan betrokken collega's die met belangstelling mijn promotietraject gevolgd hebben. Nico Broer wil ik hartelijk bedanken voor de ondersteuning bij het opstellen van de vragenlijsten en het invoeren van de gegevens in SPSS. Ria Verwoert heeft de ingevulde vragenlijsten ingelezen, dank daarvoor. Dank ook aan William den Braber die mij de eerste beginselen van SPSS heeft bijgebracht. Hanneke Verkleij die enkele analyses in de logboeken heeft uitgevoerd en de studenten die de data uit de logboeken van de leerlingen hebben verwerkt. Sanne

Verhoek-Samson wil ik danken, omdat ze als tweede codeur de kwalitatieve analyse heeft willen controleren. Cor Suhre heeft op het gebied van methodologie mij zeer waardevolle adviezen gegeven. Wim Bosland voor het corrigeren van het manuscript. Zijn hulpvaardigheid, nauwgezetheid en humor zijn goud waard. De fouten die er nu nog in staan zijn voor mijn rekening, het blijft tenslotte mensenwerk. Mijn beste vriend en collega, Lennart Visser, is ongelooflijk belangrijk geweest tijdens het promotietraject. Hij heeft zelf inmiddels het promotietraject achter de rug en weet dan ook uit ervaring hoe het is om met een promotie bezig te zijn. We hebben samen gehuild, gelachen, gebeden en heel veel zaken met elkaar gedeeld. Ook zaken die over de zingeving van ons leven gaan, hebben we gedeeld en zo zijn we voor elkaar tot een hand en een voet geweest. Hij heeft mij gestimuleerd door te gaan op de moeilijke momenten. Ik hoop in de toekomst nog veel met hem samen te werken en wat we samen onderzocht hebben verder te introduceren in het onderwijs.

Ik wil verder iedereen bedanken die meegewerkt heeft in de uitvoering van mijn onderzoek. De directies, leraren en leerlingen van de scholen waar ik mijn onderzoek heb mogen uitvoeren. Tiemen Zijlstra en Maarten Haalboom, die zich actief ingezet hebben om data te verzamelen. Zonder hun medewerking was mijn onderzoek nooit gerealiseerd. Ook dank ik de schoolopleiders die meegedaan hebben in de pilot. Hun enthousiasme voor het onderwerp van mijn onderzoek zorgde ervoor dat ik de interventieactiviteiten gedegen heb kunnen voorbereiden.

Tenslotte wil ik mijn hemelse Vader danken omdat Hij mij gezondheid, kracht, gaven en kernkwaliteiten gegeven heeft om het promotietraject te kunnen volbrengen. Dat het leven kwetsbaar is, heb ik tijdens het promotietraject ervaren. Maar mijn God heeft mij nog na mijn hartinfarct willen bewaren en mij tot nu toe gezonde jaren gegeven. Zijn Woord is voor mij de inspiratiebron voor mijn leven en de invulling daarvan. Mijn verlangen is om dienstbaar te zijn voor anderen, een goede rentmeester te zijn van de kwaliteiten die ik van Hem heb ontvangen en Zijn beeld steeds meer te mogen vertonen. Soli Deo Gloria. Met dit proefschrift hoop ik bij te dragen aan een optimale ontwikkeling van kinderen op weg naar hun volwassenheid.

Peter Ruit

Waddinxveen, juni 2021



Hoofdstuk 1

Algemene inleiding

1.1 Aanleiding tot de studie

Met welk doel we onderwijs geven is een vraag die altijd actueel blijft vanwege de context waarin het onderwijs zich bevindt, want de invloed van de maatschappij is herkenbaar in het onderwijs. Als presteren in de maatschappij gezien wordt als een belangrijke doelstelling en het behalen van succes de norm is, dan zien we dit terug in het onderwijs. Citoscores zijn dan bepalend voor het beeld dat we van de leerling hebben. Zo heeft de opvatting dat we deficiënties en alles wat misgaat moeten aanpakken invloed op het onderwijs. Een uitwerking daarvan in het onderwijs is dat de aandacht sterk uitgaat naar deficiënties van leerlingen om deze vervolgens te diagnosticeren en te behandelen (Van der Wolf, 2011). Seligman, Ernst, Gillham, Reivich en Linkins (2009) beweren echter dat wat ouders hun kinderen toewensen en wat hun kinderen op school leren nauwelijks met elkaar overeenkomen. Wanneer ouders gevraagd wordt wat zij hun kinderen toewensen, dan reageren zij met: geluk, vertrouwen, tevredenheid, evenwichtigheid, goede dingen, vriendelijkheid en gezondheid. Deze wensen kunnen samengevat worden met het begrip welbevinden. De vraag wat zij op school leren, levert daarentegen andere begrippen op zoals: presteren, leren nadenken, literatuur, wiskunde en discipline. Hierbij gaat het veelal om vaardigheden om te kunnen presteren.

Eenzijdige nadruk op cognitieve prestaties kan ongewenst zijn voor de ontwikkeling van leerlingen vanwege de verminderde aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. En dat terwijl deze ontwikkeling als belangrijk doel wordt gezien voor het onderwijs (Biesta, 2012; Swierstra & Tonkens, 2008). Bij sociaal-emotionele ontwikkeling gaat het om het leren herkennen van emoties en daarmee om leren gaan, zorg dragen voor anderen, positieve relaties aangaan en effectief uitdagende situaties aan kunnen gaan (Merrell, Juskelis, Tran & Buchanan, 2008). In het onderwijs zou niet alleen aandacht moeten zijn voor het leren van de vakgebieden, maar ook voor de sociale en emotionele competenties (Cohen, 2006).

Het uitgangspunt voor positief onderwijs is dat er zowel aandacht is voor het aanleren van reguliere vaardigheden als voor welbevinden (Seligman et al., 2009). Positief onderwijs is gebaseerd op de positieve psychologie, een stroming die sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw is opgekomen. Zij focust niet zozeer op deficiënties van mensen of wat er misgaat, maar op wat er wel goed gaat en wat mensen in potentie in huis hebben. Aandacht voor de sterke kanten van mensen waarover zij in potentie kunnen beschikken, komt hieruit voort (Gable & Haidt, 2005). Wij gebruiken het woord kernkwaliteiten (bijvoorbeeld vriendelijk, dapper of leergierig) in het vervolg van deze studie voor sterke kanten of positieve persoonlijke eigenschappen. Het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten blijken een gunstige

invloed te hebben op het welbevinden van individuen (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Kernkwaliteiten zijn persoonlijke eigenschappen van individuen, die volgens Park, Peterson en Seligman (2004) het karakter vormen van individuen. In lijn met Biesta (2009) is het aannemelijk dat aandacht hebben voor kernkwaliteiten in het onderwijs bijdraagt aan de persoonsvorming van leerlingen. Zo kan die aandacht in het onderwijs helpen te ontdekken welke kernkwaliteiten leerlingen in potentie bezitten en zo bijdragen aan de persoonsvorming van leerlingen (Biesta, 2009).

Een ander argument om aandacht te besteden aan het welbevinden van leerlingen is depressiviteit die onder jongeren voorkomt. Dat depressiviteit een probleem is, blijkt uit het volgende. “Drie op de tien ondervraagde jongeren (29%) van 16 t/m 34 jaar voelden zich in de afgelopen twee jaar (peildatum 2018) langere tijd depressief of zijn dat nu nog steeds. Ze ervaren dagelijks ernstige neerslachtigheid en verlies van levenslust. Dat blijkt uit een onderzoek onder het EenVandaag jongerenpanel, waar 3400 jongeren aan meededen. Deze klachten staan vaak niet op zichzelf: deze jongeren voelen zich ook eenzaam (71%), hebben slaapproblemen (68%) en bijna de helft (45%) heeft zelfmoordgedachten” (GGZ nieuws, 2018). Depressiviteit kan allerlei nadelige gevolgen hebben, zoals een negatieve invloed op schoolprestaties en problemen in het omgaan met andere leerlingen. Een depressie op jonge leeftijd kan ook van invloed zijn op de latere beroepsloopbaan (Seligman et al., 2009; Smit, Bohlmeijer, Cuijpers & Beekman, 2003). Welbevinden vergroten door aandacht te hebben voor kernkwaliteiten van individuen kan depressiviteit verminderen (Seligman et al., 2005).

Naast welbevinden is in deze studie aandacht voor het zelfbeeld van leerlingen in de leeftijd van 7 – 12 jaar, want tevredenheid over zichzelf en hoe je functioneert geeft een positieve emotie en is daarmee sterk gerelateerd aan welbevinden (Güldner, 2017). Het zelfbeeld van de leerling wordt bepaald door het beeld dat zij of hij van zichzelf heeft, de unieke kwaliteiten en het eigen kenmerkende gedrag (Weiten, Dunn & Hammer, 2014). Daarmee kan een negatief zelfbeeld depressiviteit tot gevolg hebben, wat zich vervolgens kan uiten in somberheid, sociale faalangst, eet- en minderwaardigheidsproblemen (Neary & Joseph, 1994). Dit maakt het van belang om in het onderwijs aandacht te hebben voor het zelfbeeld van leerlingen (Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004; De Neef, 2010). Immers, leerlingen met een negatief zelfbeeld lopen een verhoogd risico op een ongunstige schoolloopbaan en op een ongunstige sociaal- emotionele ontwikkeling (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Harinck, 2006). Een positief zelfbeeld zou daarentegen een belangrijk fundament voor het psychologisch welbevinden zijn, zodat mensen zich goed voelen en naar tevredenheid kunnen functioneren (Craven & Marsh, 2008). Bovendien blijken interventies die het zelfbeeld

versterken ook het welbevinden te bevorderen, terwijl datgene wat het zelfbeeld ondermijnt ook het welbevinden schaadt (Craven & Marsh, 2008). Versterking van het zelfbeeld zou nodig zijn om de ontwikkelmogelijkheden voor schoolprestaties en lichamelijke en geestelijke gezondheid, die ieder mens in aanleg heeft, optimaal te benutten vanaf de vroege ontwikkeling (Craven, Marsh & Burnett, 2003).

Met de opkomst van de positieve psychologie zijn Positieve Psychologie Interventies (PPI's) ontwikkeld, bedoeld om depressie te verminderen door het verhogen van positieve emoties, betrokkenheid op en betekenis geven aan het leven (Seligman, Rashid & Parks, 2006). Seligman et al. (2005) spreken in dit verband over *happiness* en richten zich op een aangenaam, betrokken en zinvol leven. Later legt Seligman (2011) zijn theorie over welbevinden uit aan de hand van het acroniem 'PERMA'. Dit staat voor *Positive emotions* (positieve emoties), *Engagement* (betrokkenheid), *Relationships* (positieve relaties), *Meaning* (zingeving) en *Accomplishment* of *Achievement* (vervulling, realiseren van prestaties). Wanneer deze elementen aanwezig zijn, is er volgens hem sprake van welbevinden.

Wij gebruiken het begrip welbevinden in deze studie en omschrijven het als een combinatie van goed voelen (positieve emoties, zoals geluk of tevredenheid) en goed functioneren (een gevoel van autonomie of zelfbeschikking) (Huppert & Johnson, 2010). Naar ons oordeel past het begrip welbevinden daarmee goed bij sociaal-emotionele ontwikkeling omdat het daarbij gaat om het leren herkennen van emoties en daarmee om leren gaan. Daarbij komt dat wie zich goed voelt, ook beter leert (Seligman et al., 2009). Welbevinden is daarmee onderdeel van het mentale kapitaal dat essentieel is voor een goed functionerende kenniseconomie. Mentaal vermogen stelt iemand in staat een gelukkig, betrokken en zinvol leven te leiden (Walburg, 2009). Mentaal kapitaal wordt wel omschreven als "de cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden die iemand in staat stellen een zinvol, lerend en productief leven te leiden en succesvol verschillende sociale rollen en functies te vervullen gedurende de verschillende stadia in diens levensloop" (Lokkerbol, Van Splunteren, Lokman & Smit, 2012, p. 3).

Om het welbevinden te vergroten, blijken PPI's gericht op het gebruiken van kernkwaliteiten effectief te zijn (Seligman et al., 2009; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012). Sinds 2000 is veel onderzoek gedaan naar de positieve individuele kenmerken, de kernkwaliteiten en hun invloed op het welbevinden van individuen, samengevat in een aantal reviewstudies. Voorbeelden van dergelijke studies zijn de reviews van Sin en Lyubomirski (2009), Quinlan et al., (2012), Bolier et al. (2013), het *World Happiness Report 2018* (Helliwell, Layard & Sachs, 2018) en Hendriks (2018). Hoewel dus steeds meer onderzoek

gedaan wordt naar de effectiviteit van PPI's, is een beperkt aantal studies uitgevoerd onder jongere leerlingen en in Nederland zijn nog geen studies hierover bekend. Volgens Quinlan et al. (2012) is het grootste deel van het onderzoek naar effecten van PPI's uitgevoerd onder volwassenen en universitaire studenten. Verder stellen Park en Peterson (2006) dat nog weinig onderzoek is gedaan naar interventies bij jonge kinderen. Dit komt onder andere omdat zelfrapportages bij jonge leerlingen lastig zijn af te nemen vanwege hun beperkte taalontwikkeling en cognitieve rijping. Desondanks blijken jonge kinderen met de ontwikkeling van taal wel kernkwaliteiten te tonen in bijvoorbeeld vriendelijkheid of in het zorg dragen voor anderen of samenwerken met anderen (Park & Peterson, 2006).

Wat betreft de ontwikkeling van het zelfbeeld blijken leerlingen rond het achtste levensjaar in staat zichzelf te waarderen in relatie tot hun omgeving. Ze ontwikkelen een meer reëel zelfbeeld en krijgen zicht op hun eigenschappen. Waardering van anderen wordt steeds belangrijker, de ontwikkeling van het zelfbeeld en de zelfwaardering verloopt van concreet naar sociaal gerelateerd. Dit betekent dat leerlingen vanaf acht jaar zich niet alleen bewust zijn van hun eigen kwaliteiten, maar ook hoe deze door anderen gewaardeerd worden en hoe hun positie in de groep is (Güldner, 2017). "Dit betekent ook dat ze vanaf die leeftijd steeds meer gemotiveerd zijn om een positief zelfbeeld te creëren en te handhaven en een negatief zelfbeeld of een negatieve zelfwaardering te voorkomen" (Güldner, 2017, p. 10). Hieruit blijkt dus dat het mogelijk en noodzakelijk is om voor jonge leerlingen een PPI te ontwikkelen op basis van kernkwaliteiten met als doel om hun welbevinden te verhogen en het zelfbeeld te versterken (Park & Peterson, 2006).

In deze studie richten wij ons op een door ons ontwikkelde PPI, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen van 7-12 jaar, om het welbevinden te verhogen en het zelfbeeld te versterken. Zowel welbevinden als zelfbeeld zijn aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. We richten ons met de verschillende studies op het basisonderwijs in Nederland. Het doel is tweeledig, *a) een bijdrage leveren aan de kennis over en het inzicht in de invloed van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs op hun welbevinden en zelfbeeld en b) een antwoord te vinden op de vraag waarom deze ontwikkelde en toegepaste Positieve Psychologie Interventie werkzaam is. Hieruit volgt de algemene onderzoeksvraag: in hoeverre kan een doelgerichte Positieve Psychologie Interventie bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar het welbevinden verhogen en het zelfbeeld versterken?*

In deze algemene inleiding gaan we eerst bij de theoretische achtergrond van deze studie in op de definiëring van de positieve psychologie, kernkwaliteiten, welbevinden en resultaten

van PPI's. Vervolgens bespreken we kort de ontwikkelde en toegepaste PPI. Ten derde bespreken we de doelen en onderzoeksvragen van de verschillende deelstudies. Ten slotte geven we de structuur van het proefschrift.

1.2 Theoretische achtergrond

1.2.1 Positieve psychologie

De positieve psychologie is een stroming binnen de psychologie die sinds 2000 sterk in opkomst is. Seligman en Csikszentmihalyi (2000) definiëren de positieve psychologie: “Een wetenschap van positieve subjectieve ervaring, van positieve individuele eigenschappen en van positieve instellingen met als doel de kwaliteit van het leven te verbeteren en ook om de verschillende pathologieën te voorkomen die ontstaan wanneer het leven onvruchtbaar en zinloos is” (p.5). Uit deze definitie wordt duidelijk dat deze stroming zich richt op drie onderwerpen: a) de studie van positieve subjectieve ervaringen, b) de studie van positieve individuele karakter kenmerken (kernkwaliteiten) en c) de studie naar instituties of organisaties die positieve ervaringen mogelijk maken (Gable & Haidt, 2005). Peterson (2006) omschrijft het ruimer: “Positieve psychologie is de wetenschappelijke studie van wat goed gaat in het leven, van geboorte tot dood en alles wat daartussen zit ... en dat die dingen in het leven serieus neemt die het leven het meest de moeite waard maken om te leven” (p. 4). Uit de omschrijving van Peterson is af te leiden dat de positieve psychologie als doel heeft de kwaliteit van het leven te verbeteren. Dit zou op verschillende manieren kunnen worden bereikt: door mensen te wijzen op hun kernkwaliteiten, dankbaarheid te beoefenen, optimisme in te zetten, bewust worden van positieve ervaringen en positieve relaties (Peterson, 2006). Daarmee bestrijkt de positieve psychologie een breed veld waarin zij aandacht besteedt aan onderwerpen zoals kernkwaliteiten, optimisme, tevredenheid over het leven, geluk, welbevinden, dankbaarheid, compassie, zelfrespect, zelfvertrouwen en hoop (Ackerman, 2020).

Kenmerkend is dat de onderwerpen die worden bestudeerd in de positieve psychologie positief van aard zijn: sterke punten in plaats van zwakke punten (Bohlmeijer et al., 2013). Daarbij is de positieve psychologie in belangrijke mate gefocust op het welbevinden van individuen. Onderzoekers uit de positieve psychologie beweren dat de onderzoeksresultaten bedoeld zijn als aanvulling op en niet om afstand te nemen of het vervangen van wat bekend is over menselijk lijden, zwakte en disfunctioneren (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Dat deze stroming sterk in de belangstelling staat, blijkt uit de vele publicaties die sinds 2000

verschenen zijn. De toepassingen bestrijken gebieden van onderwijs en sport tot de gezondheidszorg. De positieve psychologie richt zich breed op het welbevinden en optimaal functioneren van individuen en organisaties (Bohlmeijer et al., 2013).

Eerder omschreven we welbevinden als een combinatie van goed voelen en goed functioneren (Huppert & Johnson, 2010). Je goed voelen omvat positieve emoties zoals geluk, tevredenheid, interesse of genegenheid (Huppert & Johnson, 2010). Positieve emoties zijn belangrijk voor het verklaren van optimaal welbevinden en kunnen leiden tot meer optimaal functioneren (Fredrickson, 2004). Volgens haar *broaden-and-build-theory* dragen positieve emoties bij aan een verbreding van de aandacht, het denken en handelen. Zo kan interesse uitnodigen tot meer onderzoeken, nieuwe informatie verzamelen, wat vervolgens leerprocessen kan ondersteunen (Bohlmeijer et al., 2013). Positieve emoties kunnen gestimuleerd worden door positieve betekenissen te geven aan dagelijkse gebeurtenissen wat vervolgens weer een gunstige uitwerking heeft op welbevinden (Fredrickson, 2000, 2004). Bij goed functioneren gaat het om een gevoel van autonomie of zelfbeschikking (d.w.z. het vermogen om keuzes te kunnen maken) en om bekwaamheid en zelfeffectiviteit (d.w.z. het vermogen om dagelijkse activiteiten uit te kunnen voeren) (Huppert & Johnson, 2010).

Welbevinden wordt daarom in verband gebracht met de Zelf Determinatie Theorie (ZDT) van Deci en Ryan (2000) vanwege het uitgangspunt dat ieder mens drie psychologische basisbehoeften heeft. Dit zijn de behoefte aan competentie (het gevoel een taak aan te kunnen), autonomie (het gevoel zelf beslissingen te kunnen nemen) en verbondenheid (het gevoel bij een groep te behoren). De vervulling van deze behoeften leidt tot welbevinden (Ryan & Deci, 2001), bevordert het leerklimateit en zijn voorwaarden voor effectief en actief leren (Ebbens & Ettekoven, 2015). Om die reden beschrijft de ZDT de condities die welbevinden bevorderen of ondermijnen binnen verschillende ontwikkelingsperioden en specifieke sociale contexten, zoals scholen, werkplekken en vriendengroepen (Ryan & Deci, 2001). Vansteenkiste en Soenens (2015) stellen dat de ZDT de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondersteunt. Dit heeft te maken met “het geleidelijk ontdekken en realiseren van ons potentieel, van talenten die ons meegegeven zijn. Blijvende nieuwsgierigheid en verwondering zijn hierbij van cruciaal belang” (p. 361).

Tegelijkertijd is er ook kritiek op de positieve psychologie (McCarthy, 2011). Een kritiekpunt is dat de positieve psychologie doet voorkomen dat alleen zij gericht is op het verbeteren van de kwaliteit van het leven. Dit maakt het onderscheid tussen de positieve psychologie en andere

stromingen binnen de psychologie niet helder, want ook zij willen de kwaliteit van het leven verbeteren.

De positieve psychologie richt zich uitsluitend op positieve onderwerpen en positieve resultaten, zoals welbevinden of tevredenheid met het leven, terwijl ook onderwerpen die negatief van aard zijn, zoals angst, pessimisme en gezonde uitingen van woede kunnen leiden tot een verbetering van leven. In dit verband stelt Bergsma (2010) dat de positieve psychologie in het ‘zwaard van eenzijdigheid’ dreigt te vallen want negatieve gevoelens en gedachten kunnen een constructieve rol spelen in het leven van individuen. Met andere woorden: “De obsessie met het positieve maakt dat de functie van het negatieve wordt verwaarloosd” (p. 172). In een metafoor uitgedrukt: zowel positieve als negatieve emoties fungeren als een kompas. “Het positieve kompas slaat uit wanneer er koerswijzigingen zijn in een goede richting, terwijl het kompas negatief uitslaat wanneer belangen geschaad worden” (p. 174).

Een ander mogelijk kritiekpunt is levensbeschouwelijk van aard. In een christelijk orthodoxe levensbeschouwing wordt uitgegaan van de onvolmaaktheid van het leven en dat een mens uit zichzelf niet in staat is tot het goede. Dit lijkt haaks te staan op de gedachte dat welbevinden bevorderd kan worden door het werken met kernkwaliteiten die elk mens van zichzelf bezit en zelf zou kunnen versterken. Echter, kernkwaliteiten en het werken daarmee zijn geen levensbeschouwelijke of theologische zaken maar psychologische en didactische, waarbij je door het benadrukken van kernkwaliteiten leerlingen anders naar zichzelf en anderen leert kijken en handelen en daardoor wellicht anders en zelfs beter gaan leren. Vanuit een christelijk orthodoxe levensbeschouwing zou je wellicht kernkwaliteiten eerder kunnen bezien als door God gegeven talenten, die je dienstbaar kunt inzetten voor jezelf en de ander (zoals ooit een leerkracht van groep 2, die erg enthousiast was over het werken met kernkwaliteiten zei bij een bespreking van dit onderwerp).

1.2.2 Kernkwaliteiten

Het onderzoek in dit proefschrift baseert zich op de studie naar kernkwaliteiten van een individu, die getoond worden in gedachten, gevoelens en gedrag (Park, Peterson & Seligman, 2004). De Engelse term *character strenghts* is door Ofman (2000, 2010) in Nederland als het begrip kernkwaliteiten geïntroduceerd en door Korthagen & Lagerwerf (2008, 2011) voor het onderwijs verder uitgewerkt. Ze bestaan per individu in verschillende mate, wat individuen van elkaar onderscheidt. Verder zijn kernkwaliteiten persoonlijkheidskenmerken, zoals nieuwsgierigheid, optimisme of sociale intelligentie, die waardering opleveren (Park et al., 2004).

Peterson en Seligman (2004) hebben de *Character Strengths and Virtues* (CSV) opgesteld als tegenhanger van de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). De DSM is bedoeld om vast te stellen wanneer er sprake is van afwijkingen of deficiënties bij individuen. Dit zou een negatieve benadering zijn door te focussen op tekorten. Daarentegen richten Peterson en Seligman (2004) zich met de CSV op de sterke kanten van individuen: Hoe kernkwaliteiten, de potentie van een individu, bloei en ontwikkeling mogelijk maken. Het CSV gaat daarmee in op de studie van positieve individuele kenmerken (kernkwaliteiten) en hoopt daarmee meer duidelijkheid te kunnen geven wanneer er gesproken kan worden van positieve subjectieve ervaringen.

Het algemene schema van de CSV baseert zich op een zestal deugden (*virtues*), in de betekenis van positieve eigenschappen waar een bepaald persoon over beschikt, die in bijna elke cultuur over de hele wereld erkend worden: wijsheid, moed, menselijkheid, gerechtigheid, matigheid en transcendentie (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). Onder elke deugd identificeerden zij bepaalde kernkwaliteiten, in totaal 24, die aan de volgende criteria voldeden (Peterson & Seligman, 2004):

- 1) Vervulling (*fulfilling*): een kernkwaliteit draagt in grote lijnen bij aan individuele voldoening, tevredenheid en in de breedste zin geluk.
- 2) Waardering (*morally valued*): de kernkwaliteit wordt door anderen gewaardeerd, zelfs wanneer er geen duidelijke voordelige uitkomst is.
- 3) Haalt anderen niet omlaag (*does not diminish others*): het tonen van kernkwaliteiten door één persoon gaat niet ten koste van anderen. Omstanders voelen juist bij het zien van het tonen van een kernkwaliteit bewondering en inspiratie, geen jaloezie.
- 4) Negatief tegenovergestelde (*nonfelicitous opposite*): een kernkwaliteit heeft duidelijke antoniemen die negatief zijn. Een kernkwaliteit kan het tegenovergestelde op een gunstige manier uitdrukken. Bijvoorbeeld het tegenovergestelde van flexibel kun je in plaats van niet flexibel ook standvastig noemen.
- 5) Meetbaar (*measurable*): een kernkwaliteit moet manifest zijn in iemands gedrag (gedachten, gevoelens en/of handelen) zodat deze kan worden 'gemeten'. Het moet in zijn algemeenheid kenmerkend zijn in verschillende situaties en over een langere tijd.
- 6) Onderscheidend vermogen (*distinctiveness*): elke kernkwaliteit is onderscheidend van andere positieve eigenschappen in de classificatie.
- 7) Uitblinkend (*Paragons*): een kernkwaliteit is opvallend belichaamd in sommige individuen.

- 8) Wonderkind (*prodigies*): een kernkwaliteit wordt in sommige kinderen al vroeg getoond.
- 9) Selectieve afwezigheid (*selective absence*): Omgekeerd is een criterium voor een kernkwaliteit dat sommige mensen selectief een totale afwezigheid van een bepaalde kernkwaliteit vertonen.
- 10) Instituties (*institutions*): de samenleving stimuleert het cultiveren en praktiseren van kernkwaliteiten door middel van instituties, rolmodellen en rituelen.

In een latere publicatie (Seligman et al., 2005) worden nog twee criteria toegevoegd:

- 11) Alomtegenwoordigheid (*ubiquity*): een kernkwaliteit wordt erkend en gewaardeerd in vrijwel alle culturen over de wereld.
- 12) Karakteristiek (*Traitlike*): kernkwaliteiten maken je als persoon uniek en onderscheiden je daarmee van anderen.

Er zijn weliswaar veel meer kernkwaliteiten te onderscheiden, maar de 24 door Peterson en Seligman (2004) geselecteerde kernkwaliteiten zouden het meest krachtig zijn om de deugden te operationaliseren. De deugden vormen een kern in hun theorie om een aangenaam, betrokken en zinvol leven te leiden. Deze zes deugden met een beknopte omschrijving en hun geïdentificeerde kernkwaliteiten¹ zijn (Seligman et al, 2005):

1. **Wijsheid en kennis (*Wisdom and knowledge*)**, cognitieve sterktes die het verwerven en gebruiken van kennis met zich meebrengen:
 - a. Creativiteit (*Creativity*): bedenken van nieuwe en productieve manieren om dingen te doen.
 - b. Nieuwsgierigheid (*Curiosity*): tonen van interesse in dagelijkse ervaringen.
 - c. Beoordelingsvermogen (*Open-mindedness*): doordenken van zaken en van alle kanten bekijken.
 - d. Leergierigheid (*Love of learning*): leren van nieuwe vaardigheden, onderwerpen en kennis.
 - e. Perspectief (*Perspective*): anderen in wijsheid kunnen adviseren.

¹ De begrippen die Seligman et al. (2005) gebruiken lijken een religieuze connotatie te hebben, zeker ook in de Nederlandse vertaling, maar dat is niet de intentie. Het zijn begrippen die uit de psychologie komen en die wij aangepast hebben aan de Nederlandse onderwijscontext.

2. **Moed** (*Courage*), krachtige emoties die de wil versterken om doelen te bereiken, ondanks tegenstand:
 - f. Authenticiteit (*Authenticity*): de waarheid spreken en zichzelf oprecht of authentiek presenteren.
 - g. Dapperheid (*Bravery*): niet terugdeinzen bij bedreiging, uitdaging, moeilijkheden of pijn.
 - h. Doorzettingsvermogen (*Persistence*): afmaken wat men begint.
 - i. Enthousiasme (*Zest*): het leven met energie benaderen.
3. **Menselijkheid** (*Humanity*), interpersoonlijke sterke punten die betrekking hebben op 'zorgen voor en vriendschap sluiten met anderen':
 - j. Vriendelijkheid (*Kindness*): gunsten en goede daden verrichten voor anderen.
 - k. Liefde (*Love*): waarde hechten aan relaties met anderen.
 - l. Sociale intelligentie (*Social intelligence*): zich bewust zijn van de motieven en gevoelens van zichzelf en de ander.
4. **Rechtvaardigheid** (*Justice*), maatschappelijk sterke punten die ten grondslag liggen aan een gezond sociaal leven:
 - m. Eerlijkheid (*Fairness*): alle mensen op dezelfde manier behandelen volgens ideeën over eerlijkheid en rechtvaardigheid.
 - n. Leiderschap (*Leadership*): organiseren van groepsactiviteiten en ervoor zorgen dat ze plaatsvinden.
 - o. Samenwerken (*Teamwork*): goed functioneren als lid van een groep of team.
5. **Bezadigdheid** (*Temperance*), sterke punten die beschermen tegen overmaat:
 - p. Vergevingsgezindheid (*Forgiveness*): degenen vergeven die iets verkeerd hebben gedaan.
 - q. Bescheidenheid (*Modesty*): iemands prestaties voor zichzelf laten spreken.
 - r. Verstandigheid (*Prudence*): voorzichtig met iemands keuzes omgaan. Geen dingen zeggen of doen die de ander zouden kunnen kwetsen en waar men later spijt van krijgt.
 - s. Zelfbeheersing (*Self-regulation*): het in bedwang houden van wat men voelt en doet.
6. **Transcendentie** (*Transcendence*), sterke punten die verbindingen tot stand brengen met het universum en zorgen voor zingeving:

- t. Waardering voor schoonheid (*Appreciation of beauty and excellence*), opmerken en waarderen van schoonheid, excellentie en/of bekwaamheid in alle dimensies van het leven.
- u. Dankbaarheid (*Gratitude*): zich bewust zijn van en dankbaar zijn voor de goede dingen die gebeuren.
- v. Hoop (*Hope*): het beste verwachten en eraan werken om het te bereiken.
- w. Humor (*Humor*): houden van lachen en plagen; anderen een glimlach bezorgen.
- x. Spiritualiteit (*Religiousness*): samenhangende overtuigingen hebben over het hogere doel en de zin van het leven.

1.2.3 Effecten van Positieve Psychologie Interventies

Met de ontwikkeling van de *Values in Action Inventory (VIA) of Strengths* voor zowel kinderen, jongeren en volwassenen (Peterson & Seligman, 2004) is een vragenlijst ontworpen om vast te stellen welke kernkwaliteiten een individu het meest gebruikt, met als doel om bovenstaande theorie empirisch te onderbouwen. Uit onderzoek van Seligman et al. (2005) blijkt dat de mate van welbevinden verhoogd kan worden door kernkwaliteiten dagelijks bewust in te zetten. In een *random designed placebocontrolled* studie zijn vijf interventies gericht op *happiness* onderzocht en één plausibele placebo-interventie. Deelnemers aan het onderzoek kregen één van de volgende oefeningen (interventies) aangeboden:

1. Dankbaarheidsoefening (*Gratitude visit*). De deelnemers kregen een week de tijd om hun dankbaarheid te tonen jegens een ander. Vervolgens beschreef de deelnemer zijn dankbaarheid in een brief en overhandigde die aan deze persoon.
2. Drie goede dingen in het leven (*Three good things in life*). De deelnemers werd gevraagd om per dag drie dingen op te schrijven die goed gingen en daarbij na te gaan waarom die dingen goed gegaan waren.
3. Jij op je best (*You at your best*). De deelnemers werd gevraagd om per dag op te schrijven wanneer zij goed functioneerden en vervolgens daarop te reflecteren welke kernkwaliteiten zij daarbij getoond hadden.
4. Gebruik van sterke punten (kernkwaliteiten) op een nieuwe manier (*Using signature strengths in a new way*). De deelnemers werd gevraagd om via internet de *Values in Action Inventory of Strengths (VIA)* in te vullen, waarna ze feedback kregen over hun top vijf kernkwaliteiten. Vervolgens werd hun gevraagd om één van deze vijf kernkwaliteiten elke dag steeds op een andere manier te gebruiken.

5. Het identificeren van sterke punten (*Identifying signature strengths*). Dit is een korte versie van de hiervoor beschreven oefening. De deelnemers werd gevraagd na het invullen van de VIA om hun vijf kernkwaliteiten vaker te gebruiken.
6. Een placebo-controle oefening (*Early memories*). De deelnemers die deze oefening uitvoerden, werd gevraagd om aan het eind van de dag iets op te schrijven over hun vroegere herinneringen.

Alle deelnemers die één van de interventies uitvoerden werd gevraagd om de oefening gedurende een week uit te voeren. Twee oefeningen, “Drie goede dingen in het leven” en “gebruik van sterke punten op een nieuwe manier” lieten na zes maanden een verhoogd welbevinden zien en verminderde depressiviteit. De dankbaarheidsoefening veroorzaakte een grote positieve verandering van welbevinden waarvan het effect overigens na een maand verdwenen was. De twee andere oefeningen en de placebocontrole creëerden positieve effecten op welbevinden, maar ook deze waren tijdelijk. Wanneer de deelnemers na de interventieweek hun toegewezen oefening voortzetten, had dit een gunstige invloed op de lange termijn voor welbevinden. Deze studie is de basis voor de door ons ontwikkelde interventie, waarbij we naar een combinatie zochten van interventie-oefening drie (‘Jij op je best’) en vier (‘Gebruik van sterke punten’).

Inmiddels is er steeds meer over de effecten van Positieve Psychologie Interventies (PPI's) bekend. Een meta-analyse laat zien dat PPI's (zoals het aandacht vragen voor het tellen van zegeningen, vriendelijkheid beoefenen, persoonlijke doelen stellen, uiting geven aan dankbaarheid en kernkwaliteiten gebruiken) effectief kunnen zijn om het welbevinden te verbeteren en in sommige gevallen symptomen van depressiviteit te verminderen (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Door Bolier et al. (2013) zijn een aantal beperkingen van deze meta-analyse van Sin en Lyubomirsky (2009) genoemd. Ten eerste omvatte de meta-analyse zowel gerandomiseerde studies als quasi-experimentele studies. Een quasi-experiment levert in het algemeen minder interne validiteit op dan een *randomised controlled trial* studie, doordat de proefpersonen niet random zijn toegewezen. Ten tweede werd bij de meta-analyse de kwaliteit van de studies niet meegenomen terwijl blijkt dat de studies met een minder goed onderzoeksdesign grotere effecten laten zien dan studies met een sterk onderzoeksdesign. Ten slotte was er een gebrek aan duidelijkheid in de inclusiecriteria waardoor studies die geen betrekking hadden op positieve psychologie interventies werden meegenomen. De meta-analyse die Bolier et al. (2013) zelf uitvoerden hield wel rekening met de voornoemde beperkingen en bevestigde overigens de conclusies van de meta-analyse van Sin en Lyubomirsky (2009). Tevens

concluderen Bolier et al. (2013) dat PPI's minimaal vier weken of langer op individuele basis toegepast dienen te worden om psychologisch en sociaal sterker te worden, veerkracht op te bouwen en te helpen voorbereiden op een normaal leven.

Eén van de onderzochte PPI's uit de review van Quinlan et al. (2012) was van Fox Eades (2008) naar een schoolbrede aanpak waarbij kernkwaliteiten geïntegreerd werden in de dagelijkse schoolpraktijk. Leerlingen werden uitgedaagd door middel van verhalen vertellen te ontdekken welke kernkwaliteiten ze al dan niet daarbij ingezet hadden. Uit een kwalitatief onderzoek naar deze PPI van Fox Eades van Govindji & Linley (2008) bleek dat deze PPI leidde tot verbetering in het zelfvertrouwen van de leerlingen en de motivatie om iets te bereiken toenam. Daarnaast verbeterde de leerkrachtrelaties, nam veerkracht toe en verbeterde het schoolklimaat.

Opvallend was dat in de meta-analyse van Bolier et al. (2013) de effectgroottes kleiner bleken dan uit die van Sin en Lyubomirsky (2009). Een reden hiervoor was dat Bolier et al. (2013) meer hoogwaardige studies met een sterk onderzoeksdesign mee hadden genomen en minder studies met een zwak onderzoeksdesign. Een andere, meer inhoudelijke reden is dat dit soort interventies vooral effect lijken te hebben als dit een langere periode dan vier weken duurt én als het op individuele basis gebeurt. Bij de meeste studies werd er gekeken naar groepen en niet naar individuen (Bolier et al., 2013).

Een reviewstudie van acht *randomised controlled* interventiestudies naar het herkennen en ontwikkelen van iemands sterke kanten (kernkwaliteiten) om het welbevinden te verbeteren, laat kleine tot gematigde effectgroottes zien op welbevinden (Quinlan et al., 2012). Studies naar interventies van langere duur lijken meer effect te hebben. Volgens deze review is verder onderzoek nodig om te bepalen of effectgrootte gerelateerd is aan de duur van de interventie of, zoals ook Bolier et al. (2013) suggereerden, het niveau van persoonlijk contact (hierbij valt te denken aan groeps- versus individuele interventies) (Quinlan et al., 2012).

Overigens blijkt er een verschil in effectgrootte te zijn tussen Westerse en niet-Westerse culturen. In onderzoek hiernaar werd geconcludeerd dat “de effectgroottes in studies uit niet-Westerse landen op het subjectief welzijn, het psychologisch welzijn en op depressie wel drie tot vier keer groter zijn dan bij studies uit Westerse landen” (Hendriks, 2018, p.296). Ook Hendriks (2018) geeft als mogelijke verklaring de lage studiekwaliteit wat bijgedragen kan hebben aan de overschatting van effectgroottes. Wanneer uitschieters werden weggelaten, daalde de effectgrootte voor welzijn. Naast deze methodologische verklaring geeft Hendriks (2018) verklaringen voor de grote effectgroottes in niet Westerse culturen zoals “de collectivistische cultuur, die wellicht kan leiden tot een grotere invloed van sociale

wenselijkheid bij het proces van meting (...). Veel oefeningen waaruit PPI's bestaan zijn weliswaar gericht op het vergroten van het individuele welzijn, maar doen dit door oefeningen die vaak een collectivistisch karakter hebben, bijvoorbeeld het uitdrukken van dankbaarheid naar anderen toe (p. 296-297).”

Tegelijk worden door andere onderzoekers ook vraagtekens gezet bij de gevonden positieve effecten. Volgens White en Waters (2015), kijkend naar studies van o.a. Brdar en Kashdan (2010) en Toner, Haslam, Robinson en Williams (2012), is het vaak onduidelijk of de ontwikkeling van kernkwaliteiten het welbevinden bevordert of dat welbevinden een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van kernkwaliteiten of dat het verband tussen kernkwaliteiten en welbevinden wellicht beïnvloed wordt door andere variabelen.

In ander onderzoek wordt getwijfeld aan de haalbaarheid voor een duurzame verhoging van het welbevinden. Het welbevinden zou voor ongeveer 50% bepaald worden door erfelijkheid en daarmee lijkt het beïnvloeden van subjectief welbevinden beperkt te worden door een genetisch bepaald ‘setpoint’ (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Lykken & Tellegen, 1996; Tellegen, et al., 1988).

Een andere reden voor twijfel is dat in de loop van de tijd veel mensen weer op hun oude niveau van welbevinden terug zouden komen (Suh, Diener & Fujita, 1996). Hoewel positieve gebeurtenissen een tijdelijke impuls kunnen geven aan het welbevinden, zou dit van voorbijgaande aard zijn en binnen enkele jaren weer verdwijnen (Lucas, Clark, Georgellis & Diener, 2003). Deze bevindingen suggereren dat het welbevinden dat wordt bereikt door positieve veranderingen in het leven nooit meer dan een tijdelijke "rush" kunnen zijn (Sheldon, Boehm & Lyubomirsky, 2013).

Wellicht vormen al deze bevindingen verklaringen voor de geringe effectgroottes in de eerdergenoemde verschillende studies naar de invloed van kernkwaliteiten op welbevinden. Toch gaan we er in ons onderzoek vanuit dat het zinvol is om door middel van PPI's te werken aan het verhogen van welbevinden en zelfbeeld. Zoals Quinlan et al. (2012) stellen dat ondanks een eventueel kleine effectgrootte, het effect zowel wenselijk als de moeite waard kan zijn als er werkelijke verandering in de praktijk waarneembaar is.

1.3 Ontwikkeling van een Positieve Psychologie Interventie

1.3.1 Basisconcept voor de ontwikkeling Positieve Psychologie Interventie

Bij het ontwikkelen van de Positieve Psychologie Interventie (PPI) voor deze studie is de effectladder van Van Yperen gevolgd (Van Yperen & Veerman, 2008). Daarin wordt beschreven langs welke stappen een onderzoek naar effectiviteit verloopt. De stappen, vertaald naar ons onderzoek, zien er als volgt uit:

1. *Beschrijf het doel, de doelgroep en aanpak van de interventie.* Het doel van de PPI, de doelgroep en de aanpak van de interventie zijn vastgesteld. Het doel van de interventie is het welbevinden verhogen en het zelfbeeld versterken. De doelgroep zijn de leerlingen van 7-12 jaar uit het basisonderwijs. De aanpak is gebaseerd op het ontwikkelen van meerdere interventieactiviteiten die gebaseerd zijn op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten.
2. *Werk het concept waar de interventie op gebaseerd is uit en wat de werkzaamheid van de interventie verklaart.* Vervolgens is de PPI gebaseerd op relevante theorieën en concepten die aangeven wat werkzame factoren zijn. Bij het ontwerpen van de PPI hebben we ons gebaseerd op een onderzoek van Seligman et al. (2005), waarin verschillende interventies onderzocht werden op hun effect ten aanzien van het verminderen van depressiviteit en het verhogen van welbevinden. De centrale gedachte bij het ontwerpen van de PPI is het bewust worden en gebruiken van de door de leerlingen zelfgekozen kernkwaliteiten. Het benutten van de sterke punten in plaats van het wegwerken van deficiënties is het uitgangspunt voor de verschillende interventieactiviteiten (Gable & Haidt, 2005). De interventieactiviteiten waren gericht op de leerling zelf en op medeleerlingen. De meeste interventies zijn tot nu toe op het individu zelf gericht (Biswas-Diener, Kashdan & Minhasa, 2011), terwijl de interventies in deze studie ook aandacht hebben voor het herkennen en benoemen van kernkwaliteiten bij medeleerlingen.
3. *Voer een pilot uit naar de haalbaarheid en uitvoerbaarheid van de interventie. Welke knelpunten doen zich voor. Verbeter de interventie.* In een pilot is nagegaan of de interventieactiviteiten haalbaar waren en naar tevredenheid verlopen zijn en of ze resultaten geven. Dit leverde enkele bijstellingen op voor de interventie die uiteindelijk in stap vier is uitgevoerd.
4. *Voer de interventie uit en onderzoek de werkzaamheid (het gewenste effect) hiervan.* Ten slotte is de werkzaamheid van de interventieactiviteiten onderzocht op effecten

voor welbevinden en het zelfbeeld bij leerlingen van 7-12 jaar en is nagegaan waarom de PPI werkte en welke verbeteringen van belang zijn. De resultaten van de PPI zijn bestudeerd aan de hand van gevalideerde vragenlijsten en zelfrapportages van leraren en leerlingen in logboeken.

1.3.2 Toepassing Positieve Psychologie Interventie

In de eerste studie is de door ons ontwikkelde interventie, bestaande uit twee interventieactiviteiten aangeboden aan leerlingen van 6-12 jaar. Ten eerste gebruikten wij een vertaling van de *Children's Strengths Survey* (Seligman, 2002a) om de leerlingen hun meest gebruikte kernkwaliteit(en) te laten ontdekken. De vragenlijst bevat 24 kernkwaliteiten zoals eerlijkheid, dapperheid, creativiteit, vriendelijkheid, verstandigheid en optimisme. Vervolgens werd als tweede interventie-activiteit één kernkwaliteit door de leerlingen gekozen waarmee zij gedurende één week de volgende opdracht uitvoerden:

“Zet gedurende een week elke dag je kernkwaliteit die jij gekozen hebt aan de hand van de vragenlijst, opnieuw in en steeds op een andere manier. Schrijf aan het eind van de schooldag een situatie op waarbij je je kernkwaliteit gebruikt hebt en waar jij tevreden over bent.”

Met deze activiteit wilden we het bewustzijn vergroten van wat leerlingen het meest positief over zichzelf vinden. Bovendien wilden wij weten of deze interventie uitvoerbaar is bij jonge leerlingen. Gedurende de week evalueerden deze leerlingen aan het eind van elke dag in een logboek hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hebben. Dit eerste exploratieve onderzoek heeft geleid tot een aantal bijstellingen van de PPI.

Bij de vervolgstudie is de interventieperiode verlengd van één naar vier weken, wat ook werd bevestigd door eerder onderzoek dat minimaal vier weken zinvoller is (Bolier et al., 2013). De leraren kregen in de tweede studie een tweedaagse training aangeboden als voorbereiding op het uitvoeren van de verschillende interventieactiviteiten. Het aantal kernkwaliteiten is van 24 teruggebracht naar 20, omdat sommige kernkwaliteiten (vergevingsgezindheid, beoordelingsvermogen, leiderschap en perspectief) niet of nauwelijks gekozen werden door de leerlingen. De leeftijd is van 6 naar 7 jaar verhoogd, omdat het opschrijven in hun logboek hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden nog lastig voor zesjarigen was. Dus groep 4 deed in het vervolgonderzoek niet meer mee en de interventie is toegepast bij de groepen 5-8 in het basisonderwijs. Ten slotte is het aantal interventieactiviteiten uitgebreid van twee naar zes. In de vervolgstudie zijn de volgende interventieactiviteiten ontwikkeld en toegepast:

- a. *De leerling kiest een kernkwaliteit.* Aan het begin van de interventieperiode koos iedere leerling aan de hand van een vragenlijst zelf een kernkwaliteit om gedurende vier weken mee te werken.
- b. *De leraar bevestigt de gekozen kernkwaliteit regelmatig bij elke leerling.* Bij het geven van *feedback* benoemde de leraar naast het positieve gedrag de door de leerling zelfgekozen kernkwaliteit die hij waarnam bij de leerling in *authentieke situaties*.
- c. *Leerlingen benoemen bij elkaar kernkwaliteiten.* De leraren organiseerden en stimuleerden dat leerlingen bij elkaar de door henzelf gekozen kernkwaliteiten gingen benoemen.
- d. *Groepsinventarisatie.* Nadat de leerlingen hun kernkwaliteit gekozen hadden, werden de kernkwaliteiten van de leerlingen zichtbaar gemaakt in het lokaal, zodat de leerlingen van elkaar wisten welke kernkwaliteit door wie gekozen was.
 - a. De leerlingen schreven hun kernkwaliteiten op een gekleurd kaartje en legden deze op hun tafel. Het kaartje bleef daar gedurende de interventieperiode liggen.
 - b. De leerlingen schreven hun kernkwaliteit op een A4'tje met hun naam en dit werd in het klaslokaal opgehangen. De leraren kregen hierbij de vrijheid om op andere manieren de kernkwaliteiten zichtbaar te maken in hun klaslokaal.
- e. *De leerlingen gebruiken zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteren hierover in hun logboek.* De leerlingen werd gevraagd:
 - a. Gebruik elke dag de kernkwaliteit die jij gekozen hebt aan de hand van de vragenlijst, opnieuw en steeds op een andere manier.
 - b. Noteer in je logboek wanneer en waar je je kernkwaliteit gebruikt hebt. Plak daar een stickertje bij of maak een kleine tekening.
 - c. Schrijf aan het eind van de schoolweek een verhaaltje op over hoe je je kernkwaliteit gebruikt hebt en waar jij (heel) tevreden over bent.

1.4 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek beschreven in dit proefschrift is *a) een bijdrage te leveren aan de kennis over en het inzicht in de invloed van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs op hun welbevinden en zelfbeeld. Tevens wilden we nagaan b) waarom deze door ons ontwikkelde en toegepaste Positieve Psychologie Interventie werkzaam is.*

De algemene onderzoeksvraag die hieruit voortvloeit is: *in hoeverre kan een doelgerichte Positieve Psychologie Interventie bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar het welbevinden verhogen en het zelfbeeld versterken?*

Uit deze algemene onderzoeksvraag volgen vier deelvragen. De eerste deelvraag is:

1. *In hoeverre is het mogelijk bij leerlingen van 6-12² jaar in het basisonderwijs te werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?*

We onderzochten in deze eerste exploratieve studie of een Positieve Psychologie Interventie, gebaseerd op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij jonge leerlingen toe te passen is. Verder wilden we mogelijke effecten van de interventie onderzoeken. Nadat het antwoord op deze vraag bevestigend was, is vervolgens in twee experimentele kwantitatieve studies nagegaan wat de effecten zijn van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het welbevinden en het zelfbeeld van de leerlingen. Daarbij is de tweede deelvraag onderzocht:

2. *Wat is het effect van de interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het **welbevinden** bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?*

Hiermee wilden we onderzoeken of bij jonge leerlingen vastgesteld kon worden of het welbevinden toeneemt bij het bewust worden en gebruiken van hun kernkwaliteiten.

Parallel aan deze deelvraag luidt de derde deelvraag:

3. *Wat is het effect van de interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het **zelfbeeld** bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?*

Met deze deelvraag wilden we nagaan of met dezelfde interventie als bij deelvraag twee er wellicht een positief effect is op het zelfbeeld van de leerlingen.

Ten slotte is de vierde deelvraag geformuleerd:

4. *Welke verklaringen geven leraren en leerlingen in het basisonderwijs voor de werkzaamheid van de toegepaste Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7-12 jaar?*

Bij deze laatste deelvraag is met behulp van kwalitatieve- en kwantitatieve data onderzocht welke verklaringen gegeven kunnen worden voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie.

² In de eerste studie is de interventie toegepast bij leerlingen van 6-12 jaar (groep 4-8) in de volgende studie bij leerlingen van 7-12 jaar (groep 5-8). Zie verdere uitleg hierover onder 1.3.2.

1.5 Structuur van het proefschrift

De algemene onderzoeksvraag van dit proefschrift - *in hoeverre kan een doelgerichte interventie bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar het welbevinden en het zelfbeeld verhogen?* - is in een viertal deelstudies onderzocht.

In de hoofdstukken 2 – 5 worden deze afzonderlijke deelstudies uitgewerkt. Na de algemene inleiding is in hoofdstuk twee de eerste deelstudie uitgewerkt, waarin wij wilden nagaan of het werken met kernkwaliteiten mogelijk is bij jongere leerlingen, omdat tot nu toe onderzoek het meest onder (jong) volwassenen is uitgevoerd. Centrale vraag hierbij was welk effect het bewust gebruiken van kernkwaliteiten heeft bij 807 leerlingen op 15 verschillende scholen in het basisonderwijs, waarbij 34 leraren betrokken waren (onderzoeksvraag 1). Het onderzoek, dat een verkennend karakter had, werd gedurende één week onder drie condities afgenomen. De experimentele groep die twee interventieactiviteiten uitvoerde (één activiteit om zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten en één activiteit om bij te houden in een logboek wanneer ze hun kernkwaliteit gebruikten). De eerste controlegroep waar alleen de vragenlijsten werden afgenomen en de tweede controlegroep die naast de vragenlijsten ook een placebo interventie opdracht kreeg. De leerlingen konden uit de 24 kernkwaliteiten kiezen die door Peterson en Seligman (2004) geselecteerd zijn.

In hoofdstuk drie wordt verslag gedaan van de tweede deelstudie die gaat over het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten door leerlingen in het basisonderwijs op hun welbevinden (onderzoeksvraag 2). In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verspreid over 17 basisscholen, verdeeld over een experimentele- en een controlegroep, werden kwantitatieve instrumenten gebruikt om gegevens over de processen en de effecten als gevolg van de interventie te verzamelen. De interventie werd gedurende vier weken afgenomen, waarbij meerdere interventieactiviteiten ontwikkeld waren en de leraren twee dagen getraind werden om de interventie te kunnen uitvoeren.

Hoofdstuk vier gaat over deelstudie drie, waarin onderzocht is wat het effect is van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het zelfbeeld van de leerlingen in groep 5-8 in het basisonderwijs (onderzoeksvraag 3). In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verspreid over 17 basisscholen, zijn dezelfde data en hetzelfde design gebruikt als in deelstudie twee naar welbevinden en werd een gevalideerde vragenlijst naar het zelfbeeld met de verschillende dimensies van het zelfbeeld afgenomen.

In de laatste deelstudie, hoofdstuk vijf, wordt gezocht naar verklaringen voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie op welbevinden en het zelfbeeld van de leerlingen,

waarvan de effecten zijn onderzocht in de voorgaande deelstudies. In deze studie is nagegaan wat we al weten over PPI's, met name in het Positief Onderwijs. De kwalitatieve data zijn verzameld uit 85 logboeken, onder 41 leraren, verspreid over 11 basisscholen. Onder de 832 leerlingen van 7-12 jaar werden de logboeken en korte reflectievragenlijsten verzameld.

In hoofdstuk zes bespreken we de algemene bevindingen van de vier afzonderlijke deelstudies, de wetenschappelijke bijdrage van de studies met hun implicaties voor de praktijk, de beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.



Hoofdstuk 2

Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen³

³ Dit hoofdstuk is gebaseerd op en een vertaling van 1) een peer-reviewed boekhoofdstuk: Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2013). *Developing core qualities in young students*. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 131-147). New York/London: Routledge; en op 2) Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2012), Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 51, p. 491-505.

Samenvatting

In deze studie wordt gerapporteerd over een exploratief onderzoek bij leerlingen in het basisonderwijs (leeftijd 6 – 12 jaar) dat gebaseerd is op inzichten uit de positieve psychologie. Het onderzoek richtte zich op de effecten van een positieve psychologie interventie bij leerlingen waarbij een beroep gedaan werd op hun persoonlijke kwaliteiten (kernkwaliteiten). We gebruikten zowel kwantitatieve als kwalitatieve instrumenten om gegevens over de processen en de effecten als gevolg van de interventie te verzamelen. Leerlingen blijken, na de relatief korte interventie door hun leraren, redelijk goed in staat te zijn hun kernkwaliteiten te herkennen en die te verbinden met hun gedrag, waarbij we ook effecten op meer langere termijn waarnamen. Het werken met kernkwaliteiten wordt als een positieve activiteit ervaren wat positieve emoties genereert en waardering bij anderen oproept. Dit kan een aanwijzing zijn dat het welbevinden verhoogd wordt. Hieruit volgen de conclusies dat het werken met kernkwaliteiten mogelijk is bij jonge leerlingen en dat de persoonlijke groei van hen positief is te beïnvloeden door een relatief korte en simpele interventie, gericht op hun kernkwaliteiten. Ondanks de positieve zaken die waargenomen zijn, hebben we geen statistisch effect kunnen vaststellen voor welbevinden. Ook bleek dat het werken met kernkwaliteiten, waarbij leerlingen een logboek moesten invullen, het meest geschikt is voor leerlingen vanaf 7 jaar.

Leerling 1: “Ik had mezelf beloofd nooit af te kijken bij de Cito-toets, dat heb ik ook niet gedaan, want ik ben betrouwbaar.” (kernkwaliteit betrouwbaarheid)

Leerling 2: “Ik wist dat het moest lukken, dat ik het kon en daardoor ben ik tot taak vier gekomen. Het is eigenlijk alleen gelukt door mijn zelfvertrouwen.” (kernkwaliteit optimisme)

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is een rapportage over een experiment dat uitgevoerd is bij leerlingen in het basisonderwijs, waarbij zij ondersteund werden om zich bewust te worden en gebruik te maken van hun kernkwaliteiten. Kernkwaliteiten worden omschreven als persoonlijke eigenschappen van mensen, die tot uitdrukking komen in hun denken, voelen en gedrag (Park, Peterson & Seligman, 2004). Voorbeelden van kernkwaliteiten zijn humor, optimisme of vriendelijkheid. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van uitgangspunten van de positieve psychologie. Sinds 1999 is de positieve psychologie een belangrijk nieuw vakgebied geworden dat veel invloed heeft op gebieden als psychotherapie, welzijnswerk en op processen in organisaties (Peterson, 2006; Seligman, 2011). Het uitgangspunt van de positieve psychologie is dat de traditionele

psychologie sterk gericht was op trauma's, afwijkingen en problemen, maar dat het voor menselijke groei veel effectiever is om meer aandacht te besteden aan de kwaliteiten van mensen en aan positieve ervaringen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

In het onderwijs wordt nog vaak sterk gefocust op tekorten van leerlingen, om daar vervolgens handelingsplannen voor te schrijven. In overeenstemming met de positieve psychologie stelt Van der Wolf (2007, 2011) dat we op de verkeerde weg zijn door zozeer de nadruk te leggen op problematiseren en diagnosticeren.

Uit onderzoek van Seligman, Steen, Park en Peterson (2005) blijkt dat de mate van welbevinden blijvend beïnvloed kan worden door eenvoudige oefeningen te doen, waarbij kernkwaliteiten worden aangesproken. Een voorbeeld van een oefening van Seligman is zijn experiment waarbij mensen een week lang bewust een eigen persoonlijke kwaliteit op een nieuwe manier inzetten. Deze eenvoudige activiteit laat een half jaar later een significante toename zien op een vragenlijst over welbevinden. Dit onderzoek van Seligman heeft ons gestimuleerd om te onderzoeken of vergelijkbare effecten in het basisonderwijs gevonden worden als je de kernkwaliteiten van leerlingen bewust laat gebruiken. Hierover is veel onderzoek gedaan onder volwassenen, maar nog niet onder leerlingen in het basisonderwijs. Het is opvallend dat er in Nederland nog relatief weinig empirisch onderzoek is uitgevoerd naar onderwijsbenaderingen waarin inzichten uit de positieve psychologie worden benut. Wij voerden daarom een onderzoek uit onder leerlingen in het basisonderwijs, waarbij we gebruik maakten van inzichten uit de positieve psychologie en de daarop gebaseerde kernreflectiebenadering (Korthagen & Vasalos, 2005). De positieve psychologie benadrukt dat mensen over veel persoonlijke kwaliteiten beschikken (Evelein, 2005; Seligman, 2002a). Seligman (2002b) beweert dat het versterken van die persoonlijke kwaliteiten de basis is van optimaal functioneren. De kernreflectiebenadering, zoals ontwikkeld door Korthagen (2011), stelt leerlingen in staat die persoonlijke kwaliteiten bij zichzelf te ontdekken en in te zetten (Korthagen, 2011; Korthagen & Vasalos, 2005).

Ons onderzoek is gebaseerd op het werk van Seligman en van andere onderzoekers, door wie studie gedaan is naar de processen die bijdragen aan psychologische groei en optimale ontwikkeling van personen (Gable & Haidt, 2005). Het onderzoek van Seligman et al. (2005) roept onder andere de vragen op of leerlingen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar in staat zijn hun krachtige persoonlijke kwaliteiten te ontdekken en deze te verbinden met hun handelen en welke betekenis dit voor de leerlingen heeft. In ons onderzoek gingen wij daarom na welke effecten het bewust gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs hebben.

Verder wilden wij nagaan of het werken met kernkwaliteiten wel mogelijk is bij jongere leerlingen, omdat tot nu toe onderzoek hiernaar het meest onder (jong) volwassenen is uitgevoerd. Hieruit volgt de centrale onderzoeksvraag in dit hoofdstuk:

In hoeverre is het mogelijk bij leerlingen van 6-12 jaar in het basisonderwijs te werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?

Het onderzoek is uitgevoerd onder 807 leerlingen op 15 verschillende scholen voor basisonderwijs, waarbij 34 leraren betrokken waren. Het belangrijkste idee achter ons experiment was dat we verwachtten dat de leerlingen zich bewust worden van hun persoonlijke kwaliteiten en de mogelijkheden om deze optimaal te ontwikkelen. We hadden verwacht dat de leerlingen een hogere mate van welbevinden zouden ervaren door het bewust inzetten van hun persoonlijke kwaliteiten.

2.2 Theoretische achtergrond

Volgens Gable en Haidt (2005) richt de positieve psychologie zich op de kracht van de persoon. Dit in tegenstelling tot de traditionele klinische psychologie waarbij het onderzoek vooral gericht was op deficiënties en geestelijke ziekten. Aan het eind van de vorige eeuw kwam er meer onderzoek naar de vraag hoe psychologische groei tot stand komt. Binnen de positieve psychologie wordt gepleit voor het uitbouwen van de kracht van de persoon door positieve activiteiten. Krachtige persoonlijke kwaliteiten en positieve ervaringen behoren daarbij tot de belangrijkste aandachtspunten (Park et al., 2004). In plaats van elkaar uit te sluiten zoeken onderzoekers uit de positieve psychologie naar de verbinding tussen de traditionele klinische en de positieve psychologie en vragen aandacht voor waar volgens hen tot nu toe te weinig aandacht aan is besteed. Beide benaderingen sluiten elkaar niet uit, maar versterken elkaar.

Onderzoekers in de positieve psychologie richten zich met hun studie op positieve emoties, waarbij men stelt dat het benadrukken van kernkwaliteiten bij individuen positieve emoties genereert, wat creativiteit in denken oplevert en een hogere motivatie. Fredrickson (2004) spreekt in dit verband over het *broaden-and-build-model*: "I call this the broaden-and-build theory of positive emotions because positive emotions appear to broaden peoples' momentary thought-action repertoires and build their enduring personal resources" (p. 1369).

Welbevinden is een belangrijk begrip in de positieve psychologie. Overeenkomstig Huppert en Johnson (2010) definiëren we welbevinden als "de combinatie van goed voelen en goed functioneren. Je goed voelen omvat positieve emoties zoals geluk, tevredenheid, interesse

en genegenheid. Goed functioneren omvat een gevoel van autonomie of zelfbeschikking (d.w.z. het vermogen om keuzes te maken), bekwaamheid en *self-efficacy* (d.w.z. het vermogen om dagelijkse activiteiten uit te voeren)” (p. 264).

Seligman (2002a) ageert tegen een materiële benadering van welbevinden en noemt in dit verband *‘the hedonic treadmill’*. Dit betekent dat door het steeds meer verzamelen van materiële bezittingen de verwachtingen toenemen. Men heeft dan weer iets nodig wat nog beter is om het niveau van welbevinden te verhogen. Maar zodra deze materiële bezitting er is, wordt er weer meer verlangd. Omdat Seligman et al. (2005) het belangrijk vindt dat deze materialistische *hedonic treadmill* doorbroken wordt, benadert hij welbevinden vanuit drie immateriële perspectieven: een positieve emotie, betrokkenheid op het leven en de zinvolheid (betekenis) van het leven. De mate van welbevinden wordt volgens Seligman bepaald door deze te benaderen vanuit deze immateriële perspectieven.

Uit onderzoek van Park en Peterson (2006) is bovendien gebleken dat de mensen met een hoog welbevinden voldoen aan alle drie de perspectieven, met als belangrijkste betrokkenheid en betekenis. Daarnaast bleek uit onderzoek van Park et al., (2004) dat er een duidelijke relatie is tussen enerzijds de persoonlijke eigenschappen optimisme, enthousiasme, nieuwsgierigheid en liefde en anderzijds welbevinden. Bescheidenheid en diverse meer op cognitie gerichte kernkwaliteiten, zoals waardering van schoonheid, creativiteit, beoordelingsvermogen en leergierigheid, vertonen een minder sterke relatie met welbevinden. Er werd geen bewijs gevonden voor een verband tussen een ‘te veel’ van een kwaliteit en een geringere mate van welbevinden.

Omdat vaardigheden verward kunnen worden met kernkwaliteiten worden door Korthagen en Lagerwerf (2011, p. 66, 67) op de volgende punten onderscheid gemaakt tussen kernkwaliteiten en vaardigheden:

- “Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar, vaardigheden kun je opdelen in deelvaardigheden.
- Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, vaardigheden kun je mensen ‘van buitenaf’ aanleren.
- Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar, vaardigheden horen doorgaans bij een bepaald (vak)gebied.”

Ofman (2010) stelt dat kernkwaliteiten het potentieel vormen aan persoonlijke mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben en die we al dan niet gebruiken. Kernkwaliteiten zijn in aanleg aanwezig en kunnen aangeboord en ontwikkeld worden. Ieder mens beschikt over kernkwaliteiten die, indien zij gevoed en aangesproken worden, een bescherming vormen tegen problemen wat een gezonde psychische staat tot gevolg heeft (Peterson & Seligman, 2004;

Seligman, 2002a). In de verdere uitwerking van kernkwaliteiten noemt Peterson (2006) een aantal kenmerken ervan. Hij stelt onder andere dat ze universeel zijn, waardering opleveren en duidelijk herkenbaar zijn in de wijze waarop iemand handelt.

Seligman en Peterson (2003, p. 309) benadrukken dat een belangrijk gevolg van het aanspreken van een kernkwaliteit het ervaren van vervulling (*fulfillment*) is. Vervulling is een centraal begrip binnen de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2002), waarin het verwijst naar de vervulling van de psychologische basisbehoeften van mensen. Als iemand vervulling ervaart, werkt dit door in zijn functioneren en merkt de omgeving deze vervulling op. Wanneer iemand in de wisselwerking met de omgeving zijn potentieel aan kernkwaliteiten inzet en kan ontwikkelen, zou dit ervoor zorgen dat hij beter functioneert en een hoger welbevinden ervaart. Seligman et al. (2005) testten vijf interventies waarvan zij verwachtten dat deze effect zouden hebben op de beleving van welbevinden, in combinatie met één placebo-interventie. Bij drie interventies werd een duidelijke afname van depressiviteit en een toename van welbevinden waargenomen. Door het gebruiken van kernkwaliteiten ontstaat volgens Seligman (2002b) voldoening in de belangrijkste dimensies van het leven waardoor de weg geopend wordt naar een betekenisvol leven. Ons onderzoek is geïnspireerd door de manier van denken en onderzoeken van Seligman et al. (2005), waarbij de focus dus lag op interventies die het welbevinden verhogen.

2.3 Methode

2.3.1 Participanten

Er zijn zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld onder 807 leerlingen vanaf groep 4 in het basisonderwijs (zie Tabel 2.1). Hier waren 34 leraren bij betrokken, verspreid over 15 scholen. De keuze voor leerlingen vanaf groep 4 (ongeveer 7 jaar) is gebaseerd op neurofysiologische gegevens. Leerlingen vanaf zes jaar blijken volgens Frith en Frith (2003) in staat te zijn tot mentaliseren, wat betekent het kunnen nadenken over eigen denken, ideeën, wensen, en fantasieën en de *mental states* van anderen (Fonagy, 2002). Zich normaal ontwikkelende kinderen hebben dan een volledig en expliciet besef van mentale toestanden en zij hebben een verklaring en voorspelling van het gedrag van anderen (Deben-Mager, 2005).

Tabel 2.1 Aantallen deelnemers, geslacht en leeftijd

	totaal	N jongens	N meisjes	Gemiddelde leeftijd
Experimentele groep	631	341	288	9.5
Controlegroep 1	77	36	39	9.6
Controlegroep 2	99	48	51	9.4
totaal	807	425	378	

2.3.2 Onderzoeksopzet

Gebaseerd op Swanborn (2004) was het onderzoek exploratief, omdat het een vooronderzoek was, waarbij we weinig specifieke verwachtingen hadden en we van een probleemstelling uitgingen die pas lopende het onderzoek specifieker werd. Ook lagen daardoor weinig beslissingen over de onderzoeksprocedure van tevoren vast, maar bij de voortgang van het onderzoek zijn interpretaties van de verkregen data in sterke mate leidend geweest.

Scholen uit het netwerk van de onderzoeker zijn gevraagd mee te doen aan het onderzoek. Het verzoek liep via de schoolopleiders, die opgeleid zijn door de onderzoeker. Om een eventueel effect vast te kunnen stellen, zijn er naast de experimentele groep twee controlegroepen gevormd. Aan de schoolopleiders of anderen uit het netwerk van de hoofdonderzoeker werd gevraagd of ze deel wilden nemen aan de experimentele groep eventueel met andere collega's van dezelfde school en aan anderen werd gevraagd of ze als controlegroep wilden meedoen.

Het onderzoek werd gedurende één week in deze drie onderzoeksgroepen afgenomen:

- A. De experimentele groep: de 631 leerlingen uit de experimentele groep voerden de interventie-activiteit uit, zie § 2.3.4.
- B. De controlegroepen:
 1. De eerste controlegroep: bij een groep van 77 leerlingen werden alleen de vragenlijsten afgenomen, teneinde te kunnen nagaan of er een onbedoeld effect is van alleen het invullen daarvan.
 2. De tweede controlegroep: een placebo-controlegroep van 99 leerlingen kreeg, naast de vragenlijsten, een eenvoudige opdracht, die luidde:
“Schrijf gedurende één week aan het eind van de schooldag iets op wat je je herinnert van vroeger toen je nog jonger was.”

De leraren die de vragenlijsten afnamen, vertelden de leerlingen wat het doel was van het onderzoek en het afnemen van de vragenlijsten. Om anonimiteit te garanderen, zowel in de fasen van dataverzameling en data-analyse als bij de rapportage, werd omschreven waar en aan

wie gerapporteerd werd. De ouders/verzorgers van de leerlingen werden door middel van een brief op de hoogte gebracht van het onderzoek. Zij konden bezwaar maken als ze niet wilden dat hun kind meedeed aan het onderzoek. Ongeveer vijftien ouders maakten bezwaar tegen het meedoen van hun kind aan het experiment. Deze leerlingen deden wel mee met de activiteit, maar vulden niet de vragenlijsten in.

2.3.3 Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag was:

In hoeverre is het mogelijk bij leerlingen van 6-12 jaar in het basisonderwijs te werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?

De onderzoeksvraag is uitgewerkt in vier deelvragen:

1. *Hoe hebben de leerlingen het invullen van de vragenlijsten ervaren?*
2. *Hoe hebben de leerlingen het uitvoeren van de activiteit ervaren?*
3. *Herinneren de leerlingen zich na drie maanden nog hun kernkwaliteit en gebruiken ze die nog bewust?*
4. *Wat is het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op de ontwikkeling van welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs van 6-12 jaar?*

2.3.4 Interventie

De interventie is gebaseerd op onderzoek van Seligman et al. (2005) waarin volwassenen meededen aan een experiment: gedurende één week bewust worden en gebruiken van een kernkwaliteit die de persoon veel gebruikt. De leerlingen uit de experimentele groep kregen de volgende opdracht:

“Zet gedurende een week elke dag je kernkwaliteit die jij gekozen hebt aan de hand van de vragenlijst, opnieuw in en steeds op een andere manier. Schrijf aan het eind van de schooldag een situatie op waarbij je je kernkwaliteit gebruikt hebt en waar jij tevreden over bent.”

Met deze activiteit wilden we het bewustzijn vergroten van wat leerlingen het meest positief over zichzelf vinden. Gedurende de week evalueerden deze leerlingen aan het eind van elke dag in een logboek hoe zij de activiteit die dag ervaren hadden.

Een vertaling van de *Children's Strengths Survey* van Dahlsgaard (Seligman, 2002a, p.232) is gebruikt om de leerlingen uit de experimentele groep hun dominante kernkwaliteit te

laten ontdekken. Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is de uitspraak: “Als ik meedoe aan een spel of wedstrijd, dan willen de andere kinderen dat ik de leider ben” (kernkwaliteit leiderschap). De items werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt helemaal niet voor mij, 5 = klopt heel erg voor mij). Uiteindelijk kozen de leerlingen uit de voor hen overgebleven belangrijke kernkwaliteiten (uit een totaal van 24 kernkwaliteiten) één kernkwaliteit, die zij gedurende één week opnieuw gebruikten en steeds op een andere manier. Voorbeelden van gebruikte kernkwaliteiten zijn eerlijkheid, dapperheid, vindingrijkheid, vriendelijkheid, verstandigheid en optimisme.

De activiteit is eerst gepilot op bruikbaarheid. Vier leraren hebben in hun groep de leerlingen de activiteit laten uitvoeren, inclusief de evaluatie aan het eind van de dag. Naar aanleiding van de uitkomsten van deze pilot is een handleiding geschreven. Deze handleiding gaf de leraren uitleg en instructie voor het afnemen van de vragenlijsten en het introduceren van de activiteit. Zo zorgde de handleiding ervoor dat het onderzoek op een uniforme wijze uitgevoerd werd.

2.3.5 Dataverzameling

Voor het meten van welbevinden en het gebruik van kernkwaliteiten hebben we gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten, zelf ontwikkelde logboeken en interviews. Rapportages van leraren over opvallende zaken tijdens het onderzoek leverden aanvullende inzichten op.

De oorspronkelijk Engelstalige vragenlijsten zijn gekozen op grond van hun validiteit en betrouwbaarheid. Deze vragenlijsten zijn vertaald en aangepast aan de Nederlandse schoolsituatie en aan de leeftijd van de doelgroep. De vragenlijsten zijn vier keer afgenomen:

1. In de week voor het experiment;
2. In de week na het experiment;
3. Een maand na het experiment;
4. Drie maanden na het experiment.

Fordyce Emotions Questionnaire (Fordyce, 1988).

Dit instrument, met een goede score voor validiteit en betrouwbaarheid, is ontworpen door Fordyce (1988) en opgenomen door Seligman in zijn boek “*Authentic Happiness*” (2002a). Deze bestaat uit één vraag (Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?). Er kan uit 11 mogelijkheden gekozen worden. De uitspraken waren aangepast aan de leeftijd van de doelgroep. Op deze wijze konden wij het niveau meten van de beleving van welbevinden.

General Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999).

Dit instrument is ontwikkeld door Lyubomirsky en Lepper (1999) en meet het algemene niveau van welbevinden. Resultaten gaven aan dat dit instrument een hoge interne consistentie heeft en goede tot uitstekende betrouwbaarheid en constructvaliditeit vertoont.

Dit instrument bestaat uit vier stellingen waarbij op een zevenpuntsschaal aangegeven wordt in hoeverre de uitspraak overeenkomt met de eigen situatie. In dit instrument hebben we het woord ‘persoon’ vervangen door ‘kinderen’. Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is: “Vergeleken met de meeste andere kinderen die ik ken, vind ik mezelf: minder gelukkig (1)...gelukkiger (7).” De betrouwbaarheid van dit instrument in deze studie was goed ($\alpha = .78$). Beide instrumenten verstrekken inzicht in de mate van welbevinden, zoals de leerlingen die op het moment van afname en in het algemeen ervaren hebben. Omdat het woord ‘welbevinden’ een lastig begrip voor leerlingen is, is het woord geluk of gelukkig gebruikt.

Reflectievragenlijst voor de leerlingen

Dit is een zelfontworpen vragenlijst die drie maanden na de interventie, bij het vierde (laatste) meetmoment, is afgenomen. De volgende vragen werden gesteld:

- a. Welke kernkwaliteit had jij gekozen?
- b. Gebruik jij nog wel eens je kernkwaliteit? JA/NEE (zet een rondje om het woord dat bij jou past).
- c. Als je je kernkwaliteit nog wel eens gebruikt, hoe vind jij het om je kernkwaliteit nog wel eens te gebruiken? Kun je je gevoel omschrijven?
- d. Als je nog wel eens je kernkwaliteit gebruikt, kun je een voorbeeld hiervan geven?

Logboek

Naast de vragenlijsten hebben we gebruik gemaakt van een logboek waarin de leerlingen van de experimentele groep gedurende de week waarin het experiment plaatsvond, bijhielden op welk moment en op welke manier zij hun kernkwaliteit gebruikten. Vragen in het logboek waren:

- a. Heb je de oefening (gebruiken van je kernkwaliteit) kunnen uitvoeren?
- b. Heb je gisteren je kernkwaliteit ook buiten schooltijd ingezet? (Bijvoorbeeld thuis of op de sportclub). Kun je hierbij een voorbeeld noemen?
- c. Hoe vaak heb je je kernkwaliteit deze dag gebruikt?
- d. Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?

- e. Schrijf eens een voorbeeld op van hoe de oefening gegaan is waar jij het meest tevreden over bent.
- f. Hoe vond je het om de oefening te doen?

Van deze 26 groepen waren vier leraren die het logboek aan het eind van de week waarin het experiment uitgevoerd werd per vergissing aan de leerlingen hebben meegegeven. Uiteindelijk hielden we dus 22 groepen over waarvan het logboek geanalyseerd werd.

Interviews

Tijdens de week waarin de activiteit werd uitgevoerd, werd met twintig uit de gehele populatie aselekt gekozen leerlingen een kort interview gehouden om na te gaan (1) hoe zij het gebruiken van hun kernkwaliteit ervaren hadden, (2) welke gevoelens dit opriep, (3) of ze het plezierig vonden en (4) of ze voorbeelden konden noemen van hoe ze hun kernkwaliteit gebruikt hadden. Na zeven weken werd hetzelfde korte interview met dezelfde twintig leerlingen herhaald.

E-mail

Vijftien leraren die het onderzoek in hun onderwijspraktijk hebben uitgevoerd, waren opgeleid tot schoolopleider. Aan hen werd na de verschillende meetmomenten via de mail gevraagd welke opvallende zaken zij te melden hadden over het invullen van de vragenlijsten door de leerlingen. Tevens hebben de leraren opvallende zaken gerapporteerd tijdens de week waarin de leerlingen bezig waren met het uitvoeren van het experiment.

2.3.6 Data-analyses

De data van de vragenlijsten zijn in SPSS ingevoerd en er werden gemiddelde scores van welbevinden berekend van de *General Happiness Scale* (Lyubomirsky & Lepper, 1999) en hun betrouwbaarheidsintervallen. Bij de analyses kozen we voor *pairwise deletion*. Er is sprake van een non selectieve non respons waardoor op t1, t2, t3 en t4 soms data ontbraken van leerlingen uit zowel de experimentele- als uit de controlegroepen.

Om antwoorden te verkrijgen op de onderzoeksvraag naar het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het welbevinden pasten we een ANOVA toe. Deze techniek is geschikt om de gemiddelden van meerdere groepen, waarmee getoetst werd, met elkaar te vergelijken of er verschillen zijn door middel van *F*- en *t*-toetsen. Met een ANOVA berekenden we wat de uitkomsten voor de experimentele en controlegroepen waren op t1, t2, t3 en t4. Daarnaast zijn verschilcores berekend (t2-t1; t3-t1; t4-t1) en onderzochten we of de

interventie een significant effect heeft op veranderingen in het gemeten welbevinden vanaf de start van het onderzoek.

Omdat het gebruik van ANOVA veronderstelt dat de scores normaal verdeeld zijn en de varianties niet noemenswaardig verschillen tussen de te vergelijken groepen, hebben we de verdeling van de scores in de groepen nader onderzocht. Een *Kolmogorov-Smirnov-test* gaf aan dat de scores op de variabele welbevinden niet normaal verdeeld zijn op t1 ($D(769) = .09, p = .000$), t2 ($D(777) = .11, p = .000$), t3 ($D(780) = .13, p = .000$) en t4 ($D(757) = .12, p = .000$). De indruk van de waarnemingen is dat ze linksscheef zijn. Wat betreft de homogeniteit blijkt uit de *Test of Homogeneity of Variances* dat de spreiding van de onderzoeksgroepen voor welbevinden op t1 voldoende aan elkaar gelijk is (vragenlijst 1 $p = .37$; vragenlijst 2 $p = .29$). Vanwege de grote aantallen is er geen probleem om ANOVA uit te voeren. De onafhankelijke variabelen zijn op categorisch niveau en de afhankelijke variabelen zijn op *interval/scale* niveau gemeten. De scores zijn onafhankelijk omdat er geen participanten in meerdere condities zijn.

Ten behoeve van de kwalitatief georiënteerde onderzoeksvragen naar de ervaringen met de vragenlijsten en de interventie activiteit gebruikten we de zelfontworpen vragenlijst, het logboek van de leerlingen, de interviews met leerlingen en de email van leraren waarin zij rapporteerden over hun ervaringen en opvallende zaken. In de data-analyse zochten we naar zinvolle categorieën in de onderzoeksmethoden. De ruwe data werden geordend in thema's, waarna we op belangrijkheid selecteerden en vervolgens naar patronen zochten (Boeije, 2016).

Om betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten te bepalen gebruikten we de volgende methoden:

1. Een *member check* (Merriam, 1998). Het onderzoek is mede voorbereid en uitgevoerd door vier leraren van verschillende scholen uit het basisonderwijs. Zij vormden een onderzoeksgroep die meedacht bij de aanpassingen van de vragenlijsten aan de Nederlandse situatie en die vervolgens de vragenlijsten uitprobeerde. Aan deze groep is gevraagd de ruwe data te lezen en op basis daarvan de data-analyse te controleren. Door middel van deze member check werd de betrouwbaarheid van de resultaten beoordeeld door de leraren.
2. Een *'critical friend'*. Aan een onafhankelijke collega-lerarenopleider, die veel kernreflectietrainingen gevolgd heeft, is gevraagd alle ruwe data door te nemen en vervolgens de data-analyse door te nemen met de volgende vragen:
 - Vind jij het terecht wat ik uit de data opmaak?
 - Vind jij iets heel anders?
 - Vind jij voorbeelden van het tegendeel van wat ik beweer?

Ook deze methode is gebruikt om de betrouwbaarheid van de resultaten te beoordelen. Zowel de ‘critical friend’ als de leraren bevestigden onze analyse bijna volledig. Waar ze kleine opmerkingen hadden, hebben we deze opmerkingen verwerkt in een verbeterde rapportage van de bevindingen.

3. *Peer-debriefing*. De onderzoeker heeft de gemaakte keuzes bij de analyses besproken met de promotor. Wij maakten gezamenlijke keuzes voor de vervolgstappen in het onderzoeksproject (Barber & Walczak, 2009).

2.4 Resultaten

2.4.1 Afnemen van de vragenlijsten

Op de deelvraag “Hoe hebben de leerlingen het invullen van de vragenlijsten ervaren?” kunnen we het volgende rapporteren.

De eerste keer dat de vragenlijsten werden afgenomen, vonden de leerlingen het interessant de vragenlijsten in te vullen. Door leraren die het onderzoek uitvoerden, werd onder andere gerapporteerd dat veel leerlingen aangaven het leuk te vinden zich bewust te worden van een kernkwaliteit, wat deze leerlingen vaak trots maakte. Het bewust worden van hun kernkwaliteit leidde soms tot verrassende ontdekkingen bij de leerlingen, zoals “Ik wist niet dat ik vriendelijk was”. Een leraar schreef naar aanleiding van *Children’s Strengths Survey*: “Twee leerlingen kwamen bij mij in de klas achter hun kernkwaliteit 'liefde voor leren'. Spontaan kwamen ze aan het eind van de dag naar me toe met de vraag of ze wat rekenwerk mochten kopiëren, want ze hadden die morgen de sommen niet helemaal begrepen. Zo konden ze op die manier thuis nog oefenen. Prachtig! Afgelopen jaar heeft daar nog geen leerling om gevraagd!”

De *Children’s Strengths Survey* vergt bij het invullen begeleiding door de leraar om tot een keuze van één kernkwaliteit te komen. Een leraar zegt hierover: “Kinderen vinden het lastig om uiteindelijk één kernkwaliteit te kiezen en er een verhaal bij te bedenken. Hier hebben ze best veel begeleiding bij nodig.” Leerlingen zijn het niet gewend om over hun kernkwaliteit na te denken. Kernkwaliteiten zijn niet altijd even gemakkelijk te onderscheiden van vaardigheden, wat bleek uit de volgende vraag van een leerling: “Als je goed kunt zingen, is dat ook een kernkwaliteit?” Zingen is een vaardigheid, waarbij je kernkwaliteiten als liefde voor leren of doorzettingsvermogen nodig hebt om goed te leren zingen, maar dit is een inzicht dat kennelijk lastig is voor leerlingen.

Dat het effect van het invullen van de vragenlijsten ook thuis opgemerkt werd, bleek uit de volgende reactie van een leraar: “Eén van mijn leerlingen was thuisgekomen met zijn kernkwaliteit: humor. Vader reageert: “Henk heeft zin om hiermee verder te gaan. Het heeft hem positief beïnvloed”.”

Leerlingen waren trots op hun kernkwaliteit die ze op een kaartje schreven. Ze legden deze vervolgens op hun tafel. De motivatie voor het invullen van de vragenlijsten over welbevinden werd bij het tweede, derde en vierde meetmoment verschillend ervaren. Een aantal leerlingen was enthousiast, terwijl anderen minder gemotiveerd waren. Over het geheel genomen was er een tendens naar afnemende motivatie. Volgens de leraren was dit vooral in de hogere groepen het geval.

Uit Tabel 2.2, waarin de resultaten uit de logboeken worden weergegeven, blijkt dat de kernkwaliteiten vriendelijkheid (83) en dapperheid (77) het meest gekozen zijn. Soms werd er sociaal wenselijk gekozen door de leerlingen. Uit rapportages van leraren bleek dat wanneer de leerlingen moeten kiezen uit meerdere kernkwaliteiten met een score van 10 punten, dat ze soms kiezen wat hun vriendje of vriendinnetje heeft gekozen of waarvan ze denken dat anderen hen om die kernkwaliteit zullen waarderen.

Tabel 2.2 De kernkwaliteiten met hun frequentie die werden gekozen door 485 leerlingen uit 22 groepen

Nr.	Kernkwaliteit	n	Nr.	Kernkwaliteit	n
1.	Vriendelijkheid	83	13.	Hoop / optimisme	10
2.	Dapperheid	77	14.	Betrouwbaarheid ⁴	9
3.	Humor	53	15.	Nieuwsgierigheid	9
4.	Liefde voor leren (leergierigheid)	40	16.	Sociale intelligentie	9
5.	Enthousiasme	33	17.	Verstandigheid	5
6.	Dankbaarheid	23	18.	Vindingrijkheid ⁵	5
7.	Samenwerken	23	19.	Waardering voor schoonheid	4
8.	Zelfbeheersing	22	20.	Spiritualiteit	3
9.	Doorzettingsvermogen	19	21.	Vergevingsgezindheid	3
10.	Eerlijkheid	19	22.	Beoordelingsvermogen	2
11.	Liefde geven (liefdevol)	17	23.	Leiderschap	2
12.	Bescheidenheid	14	24.	Perspectief	1

⁴ De oorspronkelijk tekst, *authenticity*, is voor de leerlingen vertaald met betrouwbaarheid.

⁵De oorspronkelijke tekst, *creativity*, is voor de leerlingen vertaald met vindingrijkheid.

2.4.2 Uitvoering van de activiteit

De tweede deelvraag was “Hoe hebben de leerlingen het uitvoeren van de activiteit ervaren?” Deze vraag zal beantwoord worden aan de hand van enkele zinvolle categorieën op basis van logboeken, interviews en rapportages van leraren.

- *De ervaringen van de leerlingen bij het uitvoeren van de activiteit (het bewust gebruiken van hun kernkwaliteit), volgens de leraren.*

Een leraar meldde: “De kinderen waren erg enthousiast bezig met het inzetten van de kernkwaliteiten. Ze vonden het erg leuk. Sommigen hadden elke dag een heel aantal voorbeelden. Een meisje had twee dagen lang alle hokjes met voorbeelden ingevuld, maar de volgende dag had ze niets ingevuld. Ze zei: “Ik wil mijn kwaliteit anders inzetten, maar dat lukt me niet.””

Dat verschillende leerlingen worstelden met het inzetten van hun kernkwaliteit bleek uit de volgende opmerking van een leraar: “Aan de leerlingen merk ik dat ze het erg lastig vinden om heel concreet iets met hun kernkwaliteit te doen. Bijvoorbeeld betrouwbaarheid... wat kun je daar mee... hoe gebruik je die. Een jongen uit groep 5 had als kernkwaliteit ‘humor’ gekozen. Op woensdag barstte hij in tranen uit en zei: “Ik weet helemaal niet wat humor is!” In zijn logboek had hij geschreven: “Mijn vader zei vanmorgen: “zo, jij hebt vandaag een goed humor.””

Leraren ontdekten dat het bewust worden en inzetten van kernkwaliteiten zinvol is. Dit bleek uit de volgende uitspraak van een leraar: “Mijn collega’s zijn het erover eens dat het inzetten van kernkwaliteiten echt zinvol is.”

- *De ervaringen bij het uitvoeren van de activiteit (het bewust gebruiken van hun kernkwaliteit), volgens de leerlingen.*

Met behulp van de *logboeken* van de leerlingen en *interviews* met hen hebben we de ervaringen van de leerlingen met het bewust gebruiken van hun kernkwaliteit geanalyseerd. Ongeveer 75% van de leerlingen beschreef in het logboek één of meer voorbeelden van hoe zij hun kernkwaliteit hadden ingezet en ongeveer 25% schreef niets op. Enkele opmerkingen van leerlingen daarover:

- “Leuk om te doen omdat je er van leert.”
- “Fijn om te doen en ook een beetje spannend.”
- “Echt super leuk. Hopelijk doen we dit nog een keer.”

- “Leuk om te doen, want nu denk je hier steeds aan en je leert er goed van.”
- “Goed, want je leert meer over jezelf.”

De meeste opmerkingen waren in deze positieve zin geduid. Ongeveer een kwart van de opmerkingen waren minder positief, waarvan enkele voorbeelden waren:

- “Saai.”
- “Niet echt leuk, omdat het moeilijk is iets over mezelf te zeggen.”
- “Een beetje leuk.”

Het gevoel bij het inzetten van een kernkwaliteit wordt vaak omschreven als leuk, prettig, fijn, blij, goed of vrolijk. Ongeveer 75% van de leerlingen gaf aan het prettig te vinden om hun kernkwaliteit te gebruiken. Situaties waarin ze hun kernkwaliteit hadden ingezet, waren op school, thuis en op een club. Een leerling constateerde aan het eind van de week waarin de activiteit werd uitgevoerd, dat ze veel vriendelijker was geworden.

Ongeveer een derde van de leerlingen gaf spontaan aan het zinvol te vinden dat ze zich bewust worden van hun kernkwaliteit, wat bijvoorbeeld bleek uit het volgende interviewfragment: “Ik vind het wel heel leuk en het is misschien ook handig voor later. Je leert er nu al heel veel van en voor als ik later mijn kernkwaliteit meer ontwikkeld heb. Ik was me er nooit bewust van.”

- *De gekozen kernkwaliteit wordt verbonden aan het handelen door de leerling.*

Ongeveer driekwart van de leerlingen beschreef in hun logboek één of meer voorbeelden van het inzetten van hun gekozen kernkwaliteit. Deze leerlingen verbinden hun handelen met hun kernkwaliteit. We geven enkele voorbeelden:

- Kernkwaliteit vriendelijkheid: “Iemand wist zijn sommen niet en ik hielp hem. Hij weet nu dat hij op me kan vertrouwen.”
- Kernkwaliteit sociale intelligentie: “Ik heb met G gepraat over haar broertje die al een hele poos terug overleden is.”
- Kernkwaliteit liefdevol: “Ik heb een oude man met een rollator geholpen met oversteken.”
- Kernkwaliteit zelfbeheersing: “Gisteren zag ik een zakje lekkere snoepjes liggen, toch liep ik weer terug, maar ik pakte geen snoepje.”

Deze voorbeelden geven aan dat het bewust worden van een kernkwaliteit het gedrag lijkt te beïnvloeden.

Uit gesprekken met leraren die het onderzoek in hun groep hebben uitgevoerd werd duidelijk dat wanneer leerlingen niet rapporteren in hun logboek over het inzetten van hun

kernkwaliteit, dit nog niet wil zeggen dat ze hun kernkwaliteit niet gebruikten. Sommige leerlingen konden een en ander moeilijk verwoorden. Veel leerlingen laten volgens deze leraren wel hun kernkwaliteit zien, maar lijken zich hier niet altijd van bewust te zijn. Ze worden het zich pas bewust wanneer de leraar het inzetten van hun kernkwaliteit bevestigt.

- *De relatie tussen het gebruiken van hun kernkwaliteit door de leerlingen en het ervaren van een positieve emotie.*

Wanneer het gebruik van de kernkwaliteit als een positieve activiteit ervaren werd, riep dit in bijna alle gevallen een positieve emotie op. Enkele voorbeelden:

- Kernkwaliteit enthousiasme: “Toen ik aan het rekenen was, toen was ik gewoon zo vrolijk en tevreden met alles en ik was ook heel blij.”
- Kernkwaliteit vriendelijkheid: “Bij een medeleerling helpen in de gymzaal, toen kreeg ik er een fijn gevoel bij.” “Ik heb geholpen met de was sorteren en ik ben er tevreden over.” “Leuk om vriendelijk te zijn, iets aardigs te zeggen en te doen, vind ik superleuk. Ik help vaak kinderen en die worden er blij van en dan word ik er zelf ook wel blij van.” “Ik heb een praatje gemaakt met een gehandicapt meisje. Ze liep bijna huppelend naar huis. Het gaf mij een fijn gevoel.”
- Kernkwaliteit spiritualiteit: “Want ik vertrouwde op God dat Hij mij kracht heeft gegeven. De hele dag denk ik eraan dat iedereen waardevol is en een doel heeft.” “Door te zingen als ik verdrietig ben of boos en bedenken dat iedereen waardevol is.”
- Kernkwaliteit optimisme: “Ik wist dat het moest lukken, dat ik het kon en daardoor ben ik tot taak vier gekomen. Het is eigenlijk alleen gelukt door mijn zelfvertrouwen.” “Op club hoopte ik dat ik niet voor gek werd gezet en het gebeurde ook niet. Als je iets hoopt, dan is het net alsof je er geen zorgen meer over maakt.”

Uit een interview met een leerling bleek dat hij in het begin wat onwennig was om zijn kernkwaliteit in te zetten, maar als hij er eenmaal aan gewend was, dan gaf het een positieve emotie:

Interviewer: “Wat was jouw kernkwaliteit?”

Leerling: “Enthousiasme.”

Interviewer: “Dus je voelde je enthousiast vandaag? Heb je het ook gebruikt?”

Leerling: “Ja.”

Interviewer: “Ja? Vertel er eens iets meer over.”

Leerling: “Nou, uhm, eerst vond ik het niet echt wat, maar daarna gingen we ermee werken en vond ik het leuk. Toen heb ik snel wat dingen opgeschreven.

Interviewer: “Hoe voelt het wanneer je dat opeens voelt? Hoe voelde het?”

Leerling: “Een beetje gek.”

Interviewer: “Probeer het eens uit te leggen. Waarom was het gek?”

Leerling: “Nou, eerst voel je niks en dan opeens vind je het leuk.”

- *Oog krijgen voor de ander als gevolg van het werken met kernkwaliteiten.*

Ongeveer een kwart van de leerlingen rapporteerde dat zij oog voor de ander krijgen door het bewust inzetten van hun kernkwaliteit. Dit bleek bijvoorbeeld uit de volgende uitspraken van de leerlingen:

- “Er was een meisje uit mijn klas die moest ‘m met tikkertje zijn, omdat zij ‘m nog nooit geweest was. Toen was zij ‘m en toen heb ik me erbij gelaten, omdat ik het niet eerlijk vond. Ik vond het fijn, want ik maak iemand er blij mee.”
- “Ik hoopte voor mijn moeder dat ze door kon gaan met haar studie en dat vond ze heel erg fijn.”
- “Ik zei dat Jaap hard kon rennen. Dat gaf mij een blij gevoel.”
- “Ik heb kleuters weggebracht en toen deed ik aardig. Het gaf een lief gevoel om lief te doen tegen die kleuters.”
- “Ik heb de hele week mijn best gedaan (inzetten van de kernkwaliteit) en ik vond het heel leuk, ik heb er veel van geleerd. Ik vond ook dat anderen hun kernkwaliteit goed hebben ingezet en zo leer je elkaar ook beter kennen.”

- *Het interpreteren van de kernkwaliteit door de leerlingen.*

Uit de leerlingrapportages over het inzetten van hun kernkwaliteit bleek dat de leerlingen meestal goed in staat waren om hun gekozen kernkwaliteit op een goede manier te interpreteren. Uit de analyse van de logboeken bleek echter dat een enkele keer leerlingen de kernkwaliteit verkeerd interpreteerden. Een voorbeeld:

- Kernkwaliteit humor: “Op school heb ik Jan gebruikt als vloer en als trap en dat vond hij leuk.”
- Kernkwaliteit dapperheid: “Papa werd boos en toen ging ik lachen.” “Toen Bas een pak slaag kreeg moest ik lachen.” “Ik ben expres door rood licht gereden, dat vond ik dapper”.

Met name bij de kernkwaliteiten dapperheid en humor, zien we (in ongeveer 15% van de gerapporteerde voorbeelden) een onjuiste interpretatie van de kernkwaliteit.

2.4.3 Langere termijn

De derde deelvraag “Herinneren de leerlingen zich na drie maanden nog hun kernkwaliteit en gebruiken ze die nog bewust?”, wordt beantwoord met de resultaten van de zelfontworpen vragenlijst.

Bij het laatste meetmoment hebben we niet alleen de hiervoor besproken vragenlijsten naar welbevinden gebruikt, maar ook werd de zelfontworpen vragenlijst ingevuld. We bespreken hieronder de resultaten van die vragenlijst en in § 2.4.4 de vragenlijsten naar welbevinden.

Op de vraag of zij zich nog herinnerden welke kernkwaliteit zij destijds gekozen hadden, rapporteerden 483 leerlingen (80,7%) hun gekozen kernkwaliteit te herinneren, terwijl 124 leerlingen (19,3%) van de leerlingen uit de experimentele groep aangaven zich hun kernkwaliteit niet meer te herinneren.

Van de leerlingen uit de experimentele groep gaven 350 leerlingen (58%) aan dat ze hun kernkwaliteit nog gebruikten, tegen 224 (37%) die aangaven hun kernkwaliteit niet te gebruiken. Van 33 leerlingen (5%) was het antwoord niet duidelijk of ontbrak het.

Op de vraag hoe ze het vonden om hun kernkwaliteit nog steeds te gebruiken, antwoordden de leerlingen het meest met de woorden “leuk”, “blij” en “fijn”. Minder vaak kwamen we de woorden “spannend”, “vrolijk”, “fier” en ‘trots’ tegen. Een enkele leerling meldde “saai” of “stom”.

Iets meer dan de helft van het aantal leerlingen beschreef met een voorbeeld hoe de kernkwaliteit na drie maanden nog steeds werd gebruikt. Een paar voorbeelden:

- Kernkwaliteit doorzettingsvermogen: “Als mijn autistische broertje heel druk doet, is het moeilijk om je in te houden en dan moet je wel doorzetten.”
- Kernkwaliteit liefdevol: “Als mijn broertje wordt gepest, kom ik voor hem op.”
- Kernkwaliteit betrouwbaarheid: “Pas moest ik iets geheimhouden voor iemand, dat heb ik gedaan tot ik het mocht vertellen.”
- Kernkwaliteit vriendelijkheid: “Soms als ik iets naars wil zeggen, zeg ik juist iets positiefs of help ik mijn moeder uit mezelf.”
- Kernkwaliteit spiritualiteit: “Nou, ik bid elke dag, want ik vind het fijn en het geeft me rust. Ik zing als ik verdrietig ben, daar word ik vrolijk van.”
- Kernkwaliteit sociale intelligentie: “Als iemand verdrietig is, dan loop ik op hem af en dan probeer ik hem weer vrolijk te maken.”

Opmerkelijk was dat een klein aantal leerlingen aangaf zich hun kernkwaliteit niet meer te herinneren, maar dat deze leerlingen vervolgens wel een voorbeeld beschreven van hoe zij hun kernkwaliteit gebruikten:

- “Ik hielp Eva toen ze zich niet zo lekker voelde, ze zei dat ik haar goed geholpen had.”
- “Ik voel dat ik aardig ben om kinderen goed te helpen als ze zich pijn doen of zich niet lekker voelen.”

Uit de voorbeelden die de leerlingen opgeschreven hebben in de reflectievragenlijst, bleek dat een kwart van de leerlingen het inzetten van hun kernkwaliteit als vanzelf deed. Deze groep denkt er vaak niet bewust bij na. Enkele voorbeelden van het gebruiken van kernkwaliteiten, waarbij de leerlingen opmerken dat het vanzelf gaat:

- “Als ik het (waardering voor schoonheid) gebruik, doe ik het niet expres, maar dat gaat gewoon vanzelf. Het voelt gewoon net als anders, wel goed”.
- “Als ik mijn kernkwaliteit (liefdevol) gebruik, dan doe ik dat niet bewust.”
- “Als ik mijn kernkwaliteit gebruik, dan denk ik wel eens van “Yes, ik heb mijn kernkwaliteit gebruikt” (vriendelijkheid).”
- “Als ik hem (enthousiasme) gebruik, denk ik er niet aan want dan doe ik het automatisch.”

2.4.4 Welbevinden

De laatste deelvraag van deze studie “Wat is het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op de ontwikkeling van welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs van 6-12 jaar?” werd onderzocht met twee verschillende vragenlijsten naar welbevinden, namelijk het welbevinden op dit moment en het welbevinden over het algemeen.

In Tabel 2.3 zijn de descriptieve gegevens opgenomen van de eerste vragenlijst van “*Fordyce Emotions Questionnaire*”, waarbij de leerlingen op één vraag antwoordden, namelijk: “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?” Op de drie eerste meetmomenten zijn significante verschillen tussen de groepen waargenomen. Uit de *Pairwise Comparisons* / paarsgewijze vergelijkingen met de *General Linear Model (Univariate)*, waarbij voor *Bonferroni* gekozen is, blijkt tussen welke condities er significante verschillen zijn. Op t1 is de score van controlegroep 2 significant hoger dan van de experimentele groep ($p = .02$). Ditzelfde patroon zien we ook op t2 en t3 ($p = .04$; $p = .01$). Op t4 is er geen significant verschil in scores tussen de condities. Bij alle condities zien we over de verschillende meetmomenten een stijging van de score op het welbevinden op dit moment.

Tabel 2.3 Gemiddelde resultaten van “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?”, standaarddeviatie, standaard error, het betrouwbaarheidsinterval (BI, verschil ondergrens en bovengrens) voor de experimentele en de controlegroepen op t2, t3, t3 en t4

Meet- moment	Experimentele groep						Controlegroep 1						Controlegroep 2						p
	n	M	SD	SE	95% BI		n	M	SD	SE	95% BI		n	M	SD	SE	95% BI		
					OG	BG					OG	BG					OG	BG	
Geluk t1	621	7.38	1.74	0.07	7.24	7.51	68	7.47	1.47	0.18	7.11	7.83	88	7.91	1.74	0.19	7.54	8.28	.03
Geluk t2	615	7.60	1.66	0.07	7.47	7.73	72	7.88	1.52	0.18	7.52	8.23	96	8.05	1.78	0.18	7.69	8.41	.03
Geluk t3	617	7.74	1.54	0.06	7.62	7.86	74	7.84	1.48	0.17	7.49	8.18	94	8.26	1.55	0.16	7.94	8.57	.01
Geluk t4	586	7.88	1.60	0.07	7.75	8.01	71	7.94	1.41	0.17	7.61	8.28	94	8.26	1.61	0.17	7.93	8.59	.10

n = aantal leerlingen; M = score op de vraag “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?”; SD = Standaard Deviatie; SE = Standaard Error; BI = betrouwbaarheidsinterval met onder- en bovengrens; p = significantie

In Tabel 2.4 zijn de descriptieve gegevens opgenomen van de resultaten van de experimentele- en de controlegroepen van welbevinden in het algemeen (*General Happiness Scale*) op de verschillende meetmomenten. Op alle meetmomenten zijn er significante verschillen tussen de onderzoeksgroepen. Uit de *Pairwise Comparisons* / paarsgewijze vergelijkingen met de *General Linear Model (Univariate)*, waarbij voor Bonferroni gekozen is, blijkt tussen welke condities er significante verschillen zijn. Op t1 scoort de controlegroep 2 significant hoger dan de experimentele groep ($p = .003$). Op t2 scoren beide controlegroepen significant hoger dan de experimentele groep (controlegroep 1, $p = .004$; controlegroep 2, $p = .001$). De beide controlegroepen verschillen niet significant van elkaar. Op t3 scoort de controlegroep 2 significant hoger dan de experimentele groep ($p = .04$). Op t4 scoren beide controlegroepen significant hoger dan de experimentele groep (controlegroep 1, $p = .04$; controlegroep 2, $p = .000$). De beide controlegroepen verschillen niet significant van elkaar. Het patroon is voor alle condities wisselend over de verschillende meetmomenten; soms zien we een stijging en soms een daling.

Tabel 2.4 Gemiddelde resultaten van welbevinden over het algemeen, standaarddeviatie, het betrouwbaarheidsinterval (BI, verschil ondergrens en bovengrens) voor de experimentele en de controlegroepen op t1, t2, t3 en t4

Meet-moment	Experimentele groep						Controlegroep 1						Controlegroep 2						p
	n	M	SD	SE	95% BI		n	M	SD	SE	95% BI		n	M	SD	SE	95% BI		
					OG	BG					OG	BG					OG	BG	
Geluk t1	612	5.04	1.08	0.04	4.96	5.13	66	5.17	0.96	0.12	4.93	5.40	91	5.44	1.10	0.12	5.21	5.67	.00
Geluk t2	609	5.08	1.07	0.04	4.99	5.16	74	5.49	0.84	0.10	5.30	5.69	94	5.49	1.13	0.12	5.26	5.73	.00
Geluk t3	612	5.13	1.14	0.05	5.04	5.22	73	5.30	0.87	0.10	5.10	5.51	95	5.44	1.28	0.13	5.18	5.70	.03
Geluk t4	589	5.01	1.27	0.05	4.91	5.11	74	5.39	0.81	0.09	5.20	5.57	94	5.67	1.13	0.12	5.44	5.90	.00

n = aantal leerlingen; *M* = gemiddelde score; *SD* = Standaard Deviatie; *SE* = Standaard Error; *BI* = betrouwbaarheidsinterval met onder- en bovengrens; *p* = significantie

Interventie effect voor “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?” en van algemeen geluk

Een ANOVA (zie Tabel 2.5) over de verschillen liet zien dat er geen significant verschil in verandering is in de score op *welbevinden op dit moment* tussen leerlingen van de verschillende condities op de verschillende meetmomenten ($F(2,604) = 0,26, p > .05$; $F(2, 606) = 0,05, p > .05$; $F(2, 547) = 1,18, p > .05$).

Tabel 2.5 Verschilcores voor de vraag “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?” met standaarddeviatie, de *F* en *p*-waarde voor de experimentele en de controlegroepen op t2, t3, t3 en t4

Meet-moment	Experimentele groep				Controlegroep 1				Controlegroep 2				<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>		
Gelukkig/ongelukkig	607	0.20	1.56	0.06	65	0.25	1.32	0.16	86	0.08	1.87	0.20	.266	.77
t2 – t1														
Gelukkig/ongelukkig	609	0.37	1.57	0.06	66	0.30	1.47	0.18	85	0.36	1.51	0.16	.05	.95
t3 – t1														
Gelukkig/ongelukkig	580	0.51	1.75	0.07	64	0.34	1.22	0.15	84	0.23	1.41	0.15	1.18	.31
t4 – t1														

n = aantal leerlingen; *M* = gemiddelde toe- of afname op de vraag “Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?”; *SD* = Standaard Deviatie; *SE* = Standaard Error; *BI* = betrouwbaarheidsinterval met onder- en bovengrens; *p* = significantie

Tabel 2.6 geeft de verschillen van de verandering van *welbevinden in het algemeen* tussen de verschillende onderzoeksgroepen op de verschillende meetmomenten weer. Bij de experimentele groep zien we een toename op t2 en t3, maar op t4 is er een afname in vergelijking met t1. Bij controlegroep 1 is er op t2, t3 en t4 een toename in vergelijking met

t1. Controlegroep 2 vertoont op t2 en t3 dezelfde toename in vergelijking met t1 en op t4 is er sprake van een sterkere toename in vergelijking met t1. Het is opmerkelijk dat de experimentele groep een veel lagere score heeft dan beide controlegroepen. Een ANOVA wees uit dat er geen significant verschil is in verandering in de scores voor *welbevinden in het algemeen* tussen de leerlingen van de verschillende condities ($F(2, 593) = 1,064, p > .05$; $F(2, 596) = 0,049, p > .05$; $F(2, 571) = 2,403, p > .05$).

Tabel 2.6 *Vershuilscores voor algemeen geluk, standaarddeviatie, standaard error en de F en p-waarde voor de experimentele en de controlegroepen op t2, t3, t3 en t4*

Vershuil-scores	Experimentele groep				Controlegroep 1				Controlegroep 2				F	p
	n	M	SD	SE	n	M	SD	SE	n	M	SD	SE		
verschil algemeen geluk t2 – t1	596	0.05	0.95	0.04	64	0.21	0.70	0.09	87	0.09	0.68	0.07	1.064	.35
verschil algemeen geluk t3 – t1	599	0.09	0.97	0.04	63	0.13	0.92	0.12	87	0.09	0.79	0.09	.49	.95
verschil algemeen geluk t4 – t1	574	-0.04	1.32	0.06	64	0.16	0.92	0.12	87	0.24	0.75	0.08	2.403	.09

n = aantal leerlingen; *M* = gemiddelde toe- of afname; *SD* = Standaard Deviatie; *SE* = Standaard Error; *BI* = betrouwbaarheidsinterval met onder- en bovengrens; *p* = significantie

2.5 Conclusie en discussie

In ons onderzoek was de vraag: *In hoeverre kan je bij leerlingen van 6-12 jaar in het basisonderwijs werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?*

Met deze eerste deelstudie wilden wij nagaan of het werken met kernkwaliteiten wel mogelijk is bij jongere leerlingen, omdat tot nu toe onderzoek het meest onder (jong) volwassenen is uitgevoerd. Wij concluderen dat jonge leerlingen door middel van een korte interventie geholpen kunnen worden om zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten en dat het gebruiken van hun kernkwaliteiten leidt tot een zekere trots. Hierbij dient wel de kanttekening gemaakt te worden dat het voor zesjarigen lastig was om hun ervaringen met kernkwaliteiten in een logboek te noteren. Vooral vriendelijkheid en dapperheid kwamen naar voren als veel gebruikte kernkwaliteiten. Veel leerlingen gingen enthousiast aan de slag met de opdracht om een belangrijke kernkwaliteit opnieuw en op een andere manier te gebruiken. Ongeveer 75% van de leerlingen blijkt goed in staat om dat zelfstandig te doen, in verschillende contexten: niet alleen op school, maar ook thuis en op een club werd de kernkwaliteit door de leerlingen gebruikt. Daarbij zijn zij redelijk goed in staat de vertaalslag van de kernkwaliteit

naar het handelen te maken, hoewel de kernkwaliteiten niet in alle gevallen correct door hen worden geïnterpreteerd. Bovendien blijkt soms het verschil tussen een kernkwaliteit en een vaardigheid niet altijd begrepen te worden. Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, vaardigheden kun je mensen ‘van buitenaf’ aanleren (Korthagen & Lagerwerf, 2011, p. 66, 67) (zie verder § 2.2).

Het bewust inzetten van kernkwaliteiten wordt door ruim driekwart van de leerlingen als een positieve activiteit ervaren, wat in bijna alle gevallen een positieve emotie geeft. Woorden als “leuk”, “blij”, “vrolijk” en “fijn” worden hierbij door de leerlingen gebruikt. Dit komt overeen met Seligman (2011, p. 11), die stelt dat "you need to deploy your highest strengths and talents to meet the world in flow." Het zou kunnen betekenen dat de bewustwording en het gebruik van de kernkwaliteit wordt ervaren als een bron van welbevinden. Een enkele leerling gaf aan dat hij door het gebruik van zijn kernkwaliteit meer zelfvertrouwen kreeg. Deze positieve ervaring kan een aanwijzing zijn dat het werken met kernkwaliteiten een positieve invloed heeft op het zelfbeeld van de leerling. Ons onderzoek toonde aan dat het in sommige gevallen belangrijk kan zijn dat de leraar de kernkwaliteit benoemt, zodat de leerling zich er bewust van wordt.

Na drie maanden bleek meer dan 80% van de leerlingen zich de gekozen kernkwaliteit te herinneren en bijna 58% van de leerlingen geeft aan die nog steeds te gebruiken, zonder dat daar door de leraar extra aandacht aan is gegeven. Blijkbaar is bij veel leerlingen sprake van een langetermijneffect van de relatief korte interventie. Uit de rapportages van de leerlingen blijkt bij ongeveer een kwart van de leerlingen dat zij niet alleen een positieve kijk op zichzelf krijgen, maar ook hun medeleerlingen positief gaan waarderen. Blijkbaar roept het gebruiken van kernkwaliteiten waardering bij de ander op (Peterson, 2006). Dit zou er mogelijk op kunnen wijzen dat het bewust gebruiken van kernkwaliteiten een positieve invloed heeft op het pedagogisch klimaat in de groep. Uit de voorbeelden die leerlingen beschreven of genoemd hebben in interviews bleek dat het oog hebben voor elkaar gestimuleerd wordt door het gebruiken van kernkwaliteiten als sociale intelligentie, samenwerken en vriendelijkheid.

Door een kwart van de leerlingen werd gerapporteerd dat het gebruik van hun kernkwaliteit als vanzelf gaat en ze zich er niet bewust van zijn. Opmerkelijk hierbij was dat een paar leerlingen aangeven zich hun kernkwaliteit niet te herinneren, maar wel een voorbeeld gaven van het gebruik van hun kernkwaliteit. Dit lijkt overeen te komen met wat Damasio (1999) stelt, namelijk dat onze emoties grotendeels onafhankelijk werken van het bewustzijn. De leerling kan zich niet bewust herinneren welke kernkwaliteit hij gekozen had, maar herinnert

zich wel de positieve emotie en kan een voorbeeld rapporteren van hoe hij zijn kernkwaliteit gebruikt heeft.

Om het onderzoek niet te beïnvloeden, hebben de leraren, nadat zij de uitleg gegeven hadden over het uitvoeren van de activiteit, geen extra aandacht gegeven aan het experiment. Hiervoor is gekozen om zoveel mogelijk te vermijden dat allerlei verschillende manieren van ondersteuning door de 34 leraren zouden voorkomen en om alleen de invloed van het uitvoeren van de eenvoudige activiteit te kunnen meten. De activiteit is maar vijf dagen uitgevoerd. Verondersteld mag worden dat bij een langere periode het effect krachtiger zal zijn dan we nu waarnemen. Wij denken ook dat de resultaten duidelijker zullen zijn wanneer een intensievere begeleiding door de leraar plaatsvindt. Echter, leraren die geen inhoudelijke kennis en ervaring hebben met het werken met kernkwaliteiten, gaven aan dat ze meer kennis en professionalisering nodig hebben om de activiteit van de leerlingen goed te kunnen begeleiden. Dit pleit voor een training voor de leraren die het inzetten van kernkwaliteiten willen gebruiken om psychologische groei bij hun leerlingen te stimuleren en welbevinden te bevorderen.

Met name de kernkwaliteiten dapperheid en humor bleken leerlingen niet altijd correct te kunnen interpreteren. Een groepsgesprek waarin de leerlingen betekenis weten te geven aan de interpretatie van de kernkwaliteiten, kan dit probleem wellicht voorkomen. Vervolgens vraagt de activiteit meer ondersteuning wat bijvoorbeeld kan door elke dag groepsreflecties in te bouwen en daarbij stil te staan bij de ervaringen met het bewust gebruiken van de kernkwaliteiten en bij de emoties die dit met zich meebrengt.

Ondanks alle positieve waarnemingen die we hiervoor bespraken, hebben we geen positief effect kunnen vaststellen voor welbevinden. Opmerkelijk is dat wij, in tegenstelling tot wat Seligman et al. (2005) waarnamen, zelfs een lichte daling op de score voor welbevinden vonden, terwijl de controlegroepen een lichte toename lieten zien. Dit komt ook niet overeen met de conclusie dat de leerlingen het werken met kernkwaliteiten positief ervaren. Vervolgonderzoek zal hier mogelijk duidelijkheid over kunnen geven. Wij denken een aantal mogelijke verklaringen te kunnen geven waarom Seligman et al. (2005) wel positieve significante effecten vond en wij in deze studie niet. Zij voerden het onderzoek uit met volwassenen op vrijwillige basis, waarbij veel volwassenen de mogelijkheid hebben aangegrepen om van hun depressiviteit af te komen. Wij hebben daarentegen ons onderzoek uitgevoerd met leerlingen van 6 tot 12 jaar, waaraan de leerlingen verplicht meededen (na toestemming van de ouders). Seligman et al. (2005) werkten met twee gedetailleerde, fijnmazige vragenlijsten die welbevinden en depressiviteit meten, terwijl wij twee eenvoudige vragenlijsten gebruikten waarvan de één welbevinden op dit moment en in de ander

welbevinden in het algemeen meet. Een andere reden zou kunnen zijn dat de interventie te kort heeft geduurd, één week, terwijl dit soort interventies minimaal vier weken zouden moeten duren volgens Bolier et al. (2013).

Bij een vervolgonderzoek lijkt het nuttig om de volgende punten mee te nemen:

- a) Het is zinvol om de leraren van tevoren te trainen bij het uitvoeren van de interventie.
- b) De interventie zou met meerdere activiteiten uitgebreid kunnen worden en de interventieperiode zou langer kunnen zijn.
- c) Tijdens de interventieperiode moet nagegaan worden of de activiteiten overeenkomstig de instructie worden uitgevoerd; dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek.
- d) De leerlingen moet de inhoudelijk betekenis van de verschillende kernkwaliteiten duidelijk worden gemaakt, waardoor het gedrag overeenkomstig de intentie van de kernkwaliteit is.
- e) Als er met logboeken gewerkt wordt, is het beter om met iets oudere leerlingen vanaf 7 jaar te werken (groep 5).
- f) Het is de vraag of de vragenlijst naar welbevinden op dit moment, die uit één vraag bestaat, wel geschikt is voor een onderzoek waarbij effecten op langere termijn gemeten worden.
- g) Het komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede als de aantallen respondenten in de controlegroepen meer in verhouding staan tot het aantal respondenten uit de experimentele groep.
- h) Het samenstellen van de experimentele- en controlegroepen kan beter at random gebeuren wat de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt.

Samenvattend is door ons onderzoek duidelijk geworden dat het mogelijk is jongere leerlingen zich bewust te laten worden van hun kernkwaliteiten en deze te laten gebruiken. Deze studie is een aanvulling op de bestaande kennis die we hebben over het gebruiken van kernkwaliteiten en de invloed daarvan op het welbevinden van (jong) volwassenen. Bovendien vraagt deze eerste deelstudie om nader onderzoek naar het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs. Welbevinden lijkt het waard te zijn om 'onderwezen' te worden door bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten. In vervolgstudies zullen we nader onderzoeken of het welbevinden verhoogd en het zelfbeeld versterkt kan worden door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten.



Hoofdstuk 3

De impact van het werken met kernkwaliteiten op het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs⁶

⁶ Dit hoofdstuk is gebaseerd op en is een vertaling van Ruit, P., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 36(3), 7-17.

Samenvatting

Deze vervolgstudie gaat over een onderzoek bij leerlingen in het basisonderwijs (leeftijd 7-12 jaar) naar het effect van het bewust worden van en werken met kernkwaliteiten op welbevinden gedurende een periode van vier weken. In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen uit 17 basisscholen, verdeeld over een experimentele en controlegroep, werden kwantitatieve instrumenten gebruikt om gegevens over de effecten als gevolg van de interventie te verzamelen. We vonden zowel op de korte (direct na de interventie) als op de langere termijn (drie maanden na de interventie) kleine maar positieve effecten op het welbevinden.

3.1 Inleiding en theoretische achtergrond

De laatste jaren is er een toenemende aandacht voor en een groeiende kennis van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (Dowling, 2014; White & Murray, 2015). Onderzoek toont aan dat sociale en emotionele leerprogramma's (SEL) leiden tot verbeterde sociale en emotionele vaardigheden, attitudes, gedrag en academische prestaties (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). In dit hoofdstuk wordt over een interventie gerapporteerd die een aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen omvat, namelijk hun (subjectieve) welbevinden, d.w.z. de perceptie die mensen hebben van hun welbevinden (Diener & Ryan, 2009). In lijn met Huppert en Johnson (2010, p. 264) definiëren we subjectief welbevinden als "een combinatie van goed voelen en goed functioneren. Je goed voelen omvat positieve emoties zoals geluk, tevredenheid, interesse en genegenheid. Goed functioneren omvat een gevoel van autonomie of zelfbeschikking (d.w.z. het vermogen om keuzes te maken), bekwaamheid en *self-efficacy* (d.w.z. het vermogen om dagelijkse activiteiten uit te voeren)".

Een onderzoekstraditie gericht op het bevorderen van welbevinden is de positieve psychologie. "Positive psychology is the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions (Gable & Haidt, 2005, p. 103)." In de positieve psychologie is de veronderstelling dat we om groei te bevorderen en mensen te helpen bloeien, ons niet alleen moeten concentreren op wat er mis is, maar ook op wat goed gaat, om vervolgens dat wat goed gaat uit te bouwen door bewust te worden en gebruik te maken van persoonlijke kwaliteiten (Seligman, 2002a, 2011). Binnen deze traditie zijn opmerkelijke effecten op het welbevinden van relatief korte interventies aangetoond (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Een manier om welbevinden te vergroten is iemand zich bewust te laten worden en hem te stimuleren gebruik te maken van deze *character strengths* (Seligman, 2002b; Seligman et al., 2005), vertaald als kernkwaliteiten. Dit zijn die persoonlijkheidskenmerken die waarde hebben vanuit een moreel gezichtspunt (Park, Peterson & Seligman, 2004), zoals nieuwsgierigheid, optimisme of sociale intelligentie. Deze kernkwaliteiten hebben een positief effect op het gedrag van mensen. Relevante kernkwaliteiten, zoals optimisme, helpen bij het omgaan met negatieve gebeurtenissen (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). Kernkwaliteiten vormen de basis voor optimale levenslange ontwikkeling (Park & Peterson, 2009) en worden geassocieerd met gewenste resultaten, zoals schoolsucces, leiderschap, tolerantie, waardering voor verscheidenheid, vriendelijkheid, altruïsme en het vermogen om bevrediging uit te stellen (Park, 2004).

Onderzoek bij volwassenen en leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft laten zien dat het *herkennen* en *gebruiken* van kernkwaliteiten welbevinden bevordert en depressiviteit vermindert. Deze effecten komen tot stand, doordat deze als positief ervaren activiteiten positieve emoties teweegbrengen, die het welbevinden vergroten (Fredrickson, 2001, 2013; Seligman, 2011; Seligman et al., 2005; Seligman, Ernst, Gilham, Reivich, & Linkins, 2009). Seligman et al. (2005) ontwikkelden een interventie, waarbij mensen zich bewust werden van hun belangrijkste kernkwaliteiten door een vragenlijst in te vullen. Vervolgens kregen ze de opdracht één van die kernkwaliteiten drie keer per dag gedurende één week in verschillende situaties te gebruiken. Deze relatief kleine interventie bleek een positief effect te hebben op het welbevinden en deed depressie afnemen, een effect dat vier maanden na de interventie nog steeds aanwezig was. Het idee achter deze interventie is dat het werken met kernkwaliteiten positieve emoties genereert die het welbevinden vergroten. Deze positieve emoties verbreden de mogelijkheid tot denken en handelen van mensen en vergroten zo hun potentieel om adequaat te denken en te handelen (Fredrickson, 2013).

Naar het effect van bewustwording en gebruik van kernkwaliteiten op het welbevinden bij kinderen in de basisschoolleeftijd is nog nauwelijks onderzoek gedaan in Nederland. Een exploratieve studie (hoofdstuk 2) liet zien dat jonge leerlingen (6 – 12 jaar) zich door middel van een korte interventie bewust werden van hun kernkwaliteiten en in staat bleken om die kernkwaliteiten opnieuw en zelfstandig te gebruiken in verschillende contexten. De studie toonde aan dat dit leidde tot positieve emoties bij de leerlingen. Tijdens deze studie werd leerlingen gevraagd gedurende één week één kernkwaliteit te gebruiken. De leerlingen in de eerste controlegroep werd gevraagd aan het einde van hun schooldag iets op te schrijven wat ze zich uit hun verleden herinnerden. Een tweede controlegroep werd alleen gevraagd om de

vragenlijst over welbevinden in te vullen, net als de andere groepen. Aan het einde van het experiment hadden de controlegroepen de gelegenheid om de interventieactiviteiten uit te voeren, alhoewel dit geen deel meer uitmaakte van het onderzoek.

Op basis van deze studies is de hypothese die ten grondslag ligt aan het huidige onderzoek, namelijk dat een interventie gericht op bewust worden en het gebruik van kernkwaliteiten het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs verhoogt. Daarom hebben we opnieuw een interventie ontwikkeld en toegepast, voortbouwend op het experiment van Seligman et al. (2005). Daarbij hebben we het effect van deze interventie op het welbevinden van basisschoolleerlingen onderzocht. De volgende onderzoeksvraag stond centraal in onze studie:

Wat is het effect van de interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, op het welbevinden bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?

3.2 De interventie

De interventie in dit onderzoek is gebaseerd op de kernreflectiebenadering die focust op de kernkwaliteiten van mensen als basis voor persoonlijke groei (Korthagen & Vasalos, 2005). Met de kernreflectiebenadering, zoals gebruikt in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs, leren mensen hun kernkwaliteiten te herkennen en bewust te gebruiken als basis voor persoonlijke groei. Daarbij wordt aandacht besteed aan de integratie van cognitieve, affectieve en motivationele aspecten in de persoon (Korthagen, Kim & Greene, 2013).

De interventieactiviteiten zijn gekozen op grond van eerdere onderzoeken van Seligman et al. (2005) en onze exploratieve studie (hoofdstuk 2). De interventie is niet alleen gericht op het door de leraar ondersteunen van het *bewust worden* van kernkwaliteiten bij de leerlingen, maar ook op het *stimuleren van het gebruik* van die kernkwaliteiten. Het door de leraar uitsluitend benoemen van kernkwaliteiten (“Wat ben jij een doorzetter”) zonder te refereren aan een concrete voorbeeldsituatie waarin die kernkwaliteit gebruikt wordt, kan emotioneel nadelige gevolgen hebben, in het bijzonder bij kinderen met een lage zelfwaardering, omdat zij bang zijn dit niet waar te kunnen maken (Brummelman, et al., 2014). Een ander mogelijk bezwaar bij het uitsluitend benoemen van kernkwaliteiten is dat leerlingen ten aanzien van kernkwaliteiten een *fixed mindset* ontwikkelen, wat inhoudt dat zij denken dat hun kernkwaliteit een vaststaande eigenschap is die niet verder te ontwikkelen valt (Dweck, 2006). Een combinatie van het *bewust worden* met het *gebruik* van kernkwaliteiten in concrete situaties is

nodig om leerlingen in te laten zien dat zij hun kernkwaliteit verder kunnen ontwikkelen. Dit noemt Dweck (2006) een *growth mindset*.

De interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van *zelfgekozen* kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7 – 12 jaar, beslaat een periode van vier weken. Op basis van de ervaringen met ons vorige exploratieve onderzoek (hoofdstuk 2) en een meta-analyse van Bolier et al. (2013), verwachtten we dat een periode van vier weken lang genoeg zou zijn om de interventie effect te laten hebben bij de leerlingen en kort genoeg om een vermindering van hun motivatie te voorkomen. De keuze om met leerlingen vanaf groep 5 (7 jaar) te werken is gebaseerd op neurofysiologische gegevens en uit een exploratieve studie (hoofdstuk 2). Leerlingen vanaf 6 jaar zijn in staat tot mentaliseren (Frith & Frith, 2003). Deben-Mager (2005) definieert *mentaliseren* volgens Fonagy (2002) als het kunnen nadenken over ons denken, onze ideeën, wensen en fantasieën en de *mental states* van anderen. Een zich normaal ontwikkelend kind heeft dan een volledig en expliciet besef van mentale toestanden en zij hebben een verklaring en voorspelling van het gedrag van anderen. Omdat uit ons eerder onderzoek (hoofdstuk 2) bleek dat leerlingen in groep 4 (6 jaar) veel moeite hadden met het noteren van voorbeelden van het gebruik van hun kernkwaliteit, is nu gekozen voor leerlingen vanaf groep 5 (7 jaar).

Voorafgaand aan dit huidige onderzoek is een pilotstudie gedaan, waarin zeven leraren de vragenlijsten en de verschillende interventieactiviteiten uitprobeerden. Dit leverde belangrijke gegevens op voor het ontwikkelen van de definitieve interventieactiviteiten en de gebruikte materialen. Hieronder noemen we verschillende voorbeelden van hoe wijzigingen werden opgenomen in de interventie:

1. De gebruikte materialen.
2. De voorbereidende professionalisering.
3. De interventieactiviteiten.

3.2.1 De gebruikte materialen.

Bij de interventie werden de volgende materialen gebruikt, die door ons ontwikkeld zijn op basis van de onderstaande bronnen:

- a. Een vertaling van de *Children's Strengths Survey* (Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen) van Dahlsgaard (in Seligman, 2002a) is gebruikt om de leerlingen hun belangrijkste kernkwaliteit te laten ontdekken. Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is de uitspraak: "Ik heb in de afgelopen maand de burens of mijn ouders

geholpen, zonder dat iemand daar om vroeg” (kernkwaliteit vriendelijkheid). De items werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt helemaal niet voor mij, 5 = klopt heel erg voor mij). De vragenlijst bevat 24 kernkwaliteiten zoals eerlijkheid, dapperheid, creativiteit, vriendelijkheid, verstandigheid en optimisme. Uit de exploratieve studie in hoofdstuk 2 en de pilotstudie bleek dat een viertal kernkwaliteiten (perspectief, beoordelingsvermogen, leiderschap en vergevingsgezindheid) niet of nauwelijks gekozen werd. Vermoedelijk vonden de leerlingen de inhoud van deze kernkwaliteiten lastig te begrijpen en/of toe te passen. Deze vier kernkwaliteiten hebben we daarom niet opgenomen in de vragenlijst van dit onderzoek.

- b. Het *Kernkwaliteitenwoordenboek voor leerlingen* (Boerefijn, 2011). Hierin wordt het begrip kernkwaliteit toegelicht en per kernkwaliteit wordt een uitleg met voorbeelden gegeven. Deze voorbeelden zijn ontleend aan uitspraken van leerlingen uit de exploratieve studie in hoofdstuk 2. We geven een voorbeeld:

Creativiteit: je bent slim, bedenkt gemakkelijk praktische en creatieve oplossingen voor problemen. Je hebt goede ideeën. Voorbeelden:

1. Toen andere kinderen het spel saai vonden worden, bedacht ik weer iets nieuws waardoor ze het weer leuk vonden.
2. Als ik ‘s avonds op bed lig, dan bedenk ik zelf spelletjes die ik de volgende dag met mijn vriendjes kan gaan doen.

- c. *Een handleiding voor de leraren*. Deze bevat informatie over het informeren van ouders en leerlingen, uitleg en instructie met voorleesteksten bij het afnemen van de vragenlijsten.
- d. *Een handleiding voor het introduceren van de activiteiten*, waarin wordt beschreven hoe de verschillende interventieactiviteiten uitgevoerd dienen te worden.

3.2.2 De voorbereidende professionalisering.

De teams van de scholen kregen (elk op hun eigen school) een *tweedaagse cursus*, gegeven door de onderzoeker, die hen voorbereidde op de uitvoering van de interventieactiviteiten. Hierbij werden de materialen en interventieactiviteiten geïntroduceerd en toegelicht en de leraren oefenden met elkaar de activiteiten die ze later met de leerlingen uitvoerden. De leraren leerden eerst bij zichzelf kernkwaliteiten te ontdekken en vervolgens kernkwaliteiten bij de ander waar te nemen en te benoemen. Dit bleek nieuw gedrag van de leraren te vragen. Ze waren wel gewend om leerlingen positief te benaderen en complimenten te geven, maar het benoemen van kernkwaliteiten, gekoppeld aan het gedrag, vroeg veel oefening. Bovendien

trainden we de leraren om in de gesprekken over kernkwaliteiten aandacht te besteden aan cognitieve, affectieve en motivationele aspecten. De professionalisering en de uitvoering van het onderzoek zijn op alle scholen aan het begin van het cursusjaar uitgevoerd.

3.2.3 De interventieactiviteiten.

De pilotstudie hielp ons om activiteiten te ontwerpen die niet te veel onderwijstijd vragen, maar binnen het gewone pedagogische handelen door de leraar uitgevoerd kunnen worden. De interventie bevatte de volgende activiteiten:

- a. *De leerling kiest een kernkwaliteit.* Aan het begin van de interventieperiode koos iedere leerling zelf een kernkwaliteit om gedurende vier weken mee te werken. Hiervoor werd de eerdergenoemde “Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen” gebruikt. Het proces om tot een keuze voor één kernkwaliteit te komen is met voorleesteksten beschreven in de handleiding voor de leraren. Het was een *individueel keuzeprocess* waarvoor de leerlingen zelf verantwoordelijk waren wat betreft de keuze voor de kernkwaliteit die zij in de komende vier weken gingen gebruiken en wel op een andere manier (om te voorkomen dat kinderen niet elke keer hetzelfde voorbeeld noemen). Elke kernkwaliteit kan maximaal tien punten opleveren, wat afhankelijk is van de scores die de leerlingen toekennen aan de uitspraken per item. Wanneer een leerling meerdere kernkwaliteiten met de hoogste score van tien punten had, dan koos hij uit deze kernkwaliteiten er één die hij gedurende vier weken op een andere manier opnieuw gebruikte. Nadat iedere leerling één kernkwaliteit gekozen had, werd de betekenis van elke kernkwaliteit tijdens een klassengesprek verduidelijkt, waarbij gebruik gemaakt werd van het Kernkwaliteitenwoordenboek. Uit de pilotstudie bleek dat het nuttig was om de leerlingen in de eerste week van de interventie de mogelijkheid te bieden om een andere kernkwaliteit te kiezen, wanneer zij moeilijk voorbeelden konden bedenken bij het gebruik van hun kernkwaliteit. Hiervan heeft 5,4% van de leerlingen gebruik gemaakt.
- b. *De leraar bevestigt de gekozen kernkwaliteit regelmatig bij elke leerling.* Bij het geven van *feedback* benoemde de leraar naast het positieve gedrag de door de leerling zelfgekozen kernkwaliteit die hij waarnam bij de leerling in *authentieke situaties*. Om de aandacht over de gehele groep te verdelen, kruiste de leraar in een namenlijst aan bij welke leerling hij de kernkwaliteit benoemde en op welk moment (datum) dat was. Op deze manier zorgde de leraar ervoor dat hij bij alle leerlingen minimaal tweemaal per week hun gekozen kernkwaliteit benoemde.

- c. *Leerlingen benoemen bij elkaar kernkwaliteiten.* De leraren organiseerden en stimuleerden dat leerlingen bij elkaar de door henzelf gekozen kernkwaliteiten gingen benoemen. Om de leerlingen dit te leren, deden de leraren het voor (zie activiteit b) en werd het klassikaal geoefend tijdens een *kringactiviteit*, waarbij de leerlingen bij elkaar de gekozen kernkwaliteiten benoemden en daarbij vertelden hoe ze deze kernkwaliteit gezien hadden in het gedrag van de ander. Deze kringactiviteit werd in de eerste twee weken twee tot drie keer herhaald. In de derde en vierde week werden de leerlingen gestimuleerd om zelfstandig en spontaan de gekozen kernkwaliteiten bij elkaar te benoemen. De leraren moedigden de leerlingen hierbij aan en spraken hun waardering uit als zij waarnamen dat de leerlingen dat deden. Zoals hierboven vermeld, werd in de gesprekken over kernkwaliteiten aandacht besteed aan cognitieve, affectieve en motivationele aspecten.
- d. *Groepsinventarisatie.* Nadat de leerlingen hun kernkwaliteit gekozen hadden, werden de kernkwaliteiten van de leerlingen zichtbaar gemaakt in het lokaal, zodat de leerlingen van elkaar wisten welke kernkwaliteit door wie gekozen was.
- a. De leerlingen schreven hun kernkwaliteiten op een gekleurd kaartje en legden dit op hun tafel. Het kaartje bleef daar gedurende de interventieperiode liggen.
 - b. De leerlingen schreven hun kernkwaliteit op een A4'tje en dit werd in het klaslokaal opgehangen. De leraren kregen hierbij de vrijheid om op andere manieren de kernkwaliteiten zichtbaar te maken in hun klaslokaal.
- e. *De leerlingen gebruiken zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteren hierover in hun logboek.* De leerlingen werd gevraagd:
- a. Gebruik elke dag de kernkwaliteit die jij gekozen hebt aan de hand van de vragenlijst, opnieuw en op een andere manier.
 - b. Noteer in je logboek wanneer en waar je je kernkwaliteit gebruikt hebt. Plak daar een stickertje bij of maak een kleine tekening.
 - c. Schrijf aan het eind van de schoolweek een verhaaltje op over hoe je je kernkwaliteit gebruikt hebt en waar jij (heel) tevreden over bent.

Wanneer leerlingen hetzelfde voorbeeld telkens opnieuw gebruikten, werden ze aangemoedigd om een nieuw voorbeeld te laten zien dat duidelijk maakte hoe zij hun gekozen kernkwaliteit op een andere manier gebruikten.

3.3 Methode

3.3.1 Onderzoeksopzet

We hebben gekozen voor een experimenteel design met een experimentele- en controlegroep, waarbij de leerlingen (respondenten) in bestaande groepen zaten en de groepen random zijn toegewezen. De kwantitatieve data zijn verzameld onder 1346 leerlingen (experimentele groep $n = 832$, controlegroep $n = 514$), uit 60 klassen van 17 basisscholen. De geselecteerde scholen maakten deel uit van het netwerk van de onderwijsinstelling waar de onderzoeker werkzaam is. De scholen die werden geselecteerd, zijn geografisch verspreid over het land en werden benaderd met het verzoek om op vrijwillige basis aan het onderzoek deel te nemen. In Tabel 3.1 staan gegevens over de onderzoeksgroep.

Tabel 3.1 Aantallen deelnemers, onderzoeksgroepen, geslacht en leeftijd

	<i>N</i> totaal	<i>n</i> jongens	<i>n</i> meisjes	<i>N</i> scholen	<i>N</i> klassen	Gemiddelde leeftijd	<i>SD</i>
Experimentele groep	832	413	419	9	38	9.6	1.25
Groep 5	179	99	80	8	8	8.0	0.51
Groep 6	230	112	118	9	12	8.9	0.44
Groep 7	190	90	100	9	9	10.0	0.59
Groep 8	233	112	121	9	9	11.0	0.53
Controle groep	514	247	267	8	22	9.9	1.27
Groep 5	127	63	64	4	5	7.9	0.51
Groep 6	72	31	41	2	3	9.0	0.46
Groep 7	123	58	65	5	6	10.0	0.54
Groep 8	192	95	97	7	8	11.0	0.43
Totaal	1346	660	686	17	60	9.7	1.27

Het onderzoek werd in twee onafhankelijke onderzoeksgroepen uitgevoerd:

- a) De *experimentele groep*: de leraren voerden met de leerlingen de interventieactiviteiten uit, zie § 3.2.3.
- b) De *controlegroep*: de leerlingen uit de controlegroep kregen een eenvoudige *placebo-opdracht*, die luidde: “Schrijf gedurende vier weken aan het eind van de schooldag iets op wat je je herinnert van vroeger toen je nog jonger was.”

Omdat het woord “welbevinden” te moeilijk is voor de leerlingen, gebruikten wij het woord “geluk” bij de uitvoering van ons onderzoek.

De leraren die de vragenlijsten afnamen, vertelden de leerlingen wat het doel was van het onderzoek en het afnemen van de vragenlijsten. Om *vertrouwelijkheid* te garanderen, zowel in de fasen van dataverzameling en data-analyse als bij de rapportage, werd nauwkeurig omschreven waar en aan wie gerapporteerd werd. De ouders/verzorgers van de leerlingen werden door middel van een brief op de hoogte gebracht van het onderzoek. Zij konden bezwaar maken tegen het feit dat de vragenlijsten van hun kind beschikbaar werden gesteld voor het onderzoek. Leerlingen van wie de ouders bezwaar hadden, deden wel mee met de activiteiten, maar vulden geen vragenlijsten in.

Aanvankelijk namen ook leerlingen uit het speciaal basisonderwijs deel aan het onderzoek. Deze leerlingen hadden echter veel moeite met het invullen van hun logboek en het invullen van de vragenlijsten. Daarom werd besloten de gegevens van deze leerlingen niet in het onderzoek op te nemen.

De leraren werden in het hele proces begeleid via e-mail. De onderzoeker gaf precies aan op welk moment en op welke wijze de uitvoering van de activiteiten dienden plaats te vinden. De leraren uit de controlegroep kregen ook een instructie via de mail over wanneer en op welke manier ze de vragenlijst moesten afnemen.

De leerkrachten hielden in een logboek bij wanneer en hoe ze de vragenlijsten hadden afgenomen en beschreven de voortgang van uitgevoerde interventieactiviteiten. Dit verduidelijkte of de leraren zich hadden gehouden aan de voorschriften over het afnemen van de vragenlijsten en aan de uitvoering van de interventieactiviteiten. De leraren ontvingen in een periode van vier weken, per e-mail per week een logboek.

Uit de logboeken van de leraren bleek dat zij de uitvoering van de interventieactiviteiten en het afnemen van de vragenlijsten naar hun eigen mening meestal hadden gedaan conform de instructies. Voor de kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen bleek dat 93% van de leraren zich aan de instructie met voorleesteksten had gehouden; voor de overige 7% geldt dat het niet duidelijk is of ze zich daaraan hebben gehouden. Bij de andere vragenlijst bleek dat 82% zich aan de voorleesteksten en instructie heeft gehouden, 7% is enigszins afgeweken van de instructie en van 11% is het niet helemaal duidelijk of zij zich aan de instructies gehouden hebben. Van de leraren geeft 77% aan zich gehouden te hebben aan de instructies van de interventieactiviteiten; bij 23% is het onduidelijk of zij zich precies aan de instructies hebben gehouden. Geen van de leraren geeft aan zich *niet* aan de richtlijnen te hebben gehouden.

3.3.2 Dataverzameling

De kwantitatieve data waren afkomstig van pre- en posttests.

De vragenlijst

Voor het meten van *welbevinden* gebruikten we de *General Happiness Scale* (Seligman, 2002a). Deze vragenlijst is ontwikkeld door Lyubomirsky en Lepper (1999) en meet het algemene niveau van geluk: a) hoe gelukkig een kind zichzelf vindt, b) hoe gelukkig een kind is in vergelijking met andere kinderen, c) hoe een kind geniet van het leven (tevredenheid) en d) de emotie van het kind. De oorspronkelijk Engelstalige vragenlijst is gekozen op grond van de validiteit, betrouwbaarheid en de brede verspreiding. Deze vragenlijst is vertaald en aangepast aan de Nederlandse schoolsituatie en aan de leeftijd van de doelgroep. Vervolgens werd de vragenlijst getest op begrijpelijkheid en bruikbaarheid door het uit te proberen op 26 leerlingen. Dit leidde tot kleine aanpassingen. Het instrument bestaat uit vier stellingen waarbij op een zevenpuntsschaal aangegeven wordt in hoeverre de uitspraak overeenkomt met de eigen situatie. Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is: “Over het algemeen vind ik mezelf een: niet erg gelukkig kind (1)... gelukkig kind (7).” De betrouwbaarheid, van deze vragenlijst was op t1 voldoende ($\alpha = .73$). De vragenlijst is op drie meetmomenten afgenomen: voor de interventie (t1), direct na de interventie van vier weken (t2) en na ongeveer drie maanden (t3).

3.3.3 Data-analyse

De vragenlijst

De data van de vragenlijst (*General Happiness Scale*) werden in SPSS, versie 20, ingevoerd om *gemiddelden* van welbevinden op t1, t2 en t3 te berekenen, evenals hun *betrouwbaarheidsintervallen*. Met als doel missing data te vermijden creëerden we met behulp van de procedure *Multiple imputations* 20 imputatiesets. In Mplus7 schatten we een groeimodel met de procedure COMPLEX, waarbij bij het bepalen van de *standaardfout* van de parameters rekening werd gehouden met de inbedding van leerlingen in klassen. Naast de invloed van conditie op *intercept* en groei van welbevinden werd als *covariaat* het niveau van welbevinden op t1, leeftijd, geslacht en levensbeschouwing van de school meegenomen.

Tevens onderzochten we *interactie-effecten* van conditie met leeftijd, geslacht en levensbeschouwing van de school; hierbij werden alle *predictors* gecentreerd. Door de positie van de regressielijn op t2 niet te fixeren, werd de vorm van het groeimodel (recht of met een knik; zie figuur 1) niet van tevoren vastgelegd. We hadden geen veronderstellingen over de

gelijkmatigheid van de groei, bijvoorbeeld of deze constant zou zijn. Niet-significante *covariaten* en hun *interacties* werden op basis van hun *p-waarde één-voor-één* verwijderd.

3.4 Resultaten

3.4.1 Descriptieve gegevens

Tabel 3.2 en figuur 3.1 geven de *descriptieve* gegevens van de scores op welbevinden. Uit Tabel 3.2 is af te lezen dat er aan het begin van de interventieperiode geen significante verschillen zijn in de *gemiddelde score* voor welbevinden tussen beide condities ($M_{t1 \text{ exp.}} = 5.23$, $M_{t1 \text{ contr.}} = 5.22$, $p = .91$).

Tabel 3.2 Descriptieve data van de scores van welbevinden op t1, t2 en t3

Tijdstip	Experimentele groep (n = 832)						Controlegroep (n = 514)					
	N	M	SD	SE	95% BI		N	M	SD	SE	95% BI	
					OG	BG					OG	BG
t1	752	5.23	1.14	0.11	5.12	5.34	498	5.22	1.03	0.11	5.11	5.34
t2	768	5.36	1.06	0.10	5.26	5.47	483	5.25	.94	0.13	5.12	5.38
t3	746	5.41	1.10	0.11	5.30	5.53	442	5.31	.93	0.10	5.21	5.41

SD = standard deviatie; *SE* = standard error; *BI* = betrouwbaarheidsinterval;

OG = onder grens; *BG* = boven grens; mogelijke scores zijn tussen 1 (minst gelukkig) en 7 (meest gelukkig)

3.4.2 Effect van de interventie op het welbevinden van basisschoolleerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar

De resultaten met betrekking tot onze onderzoeksvraag zijn weergegeven in Tabel 3.3. De interventie heeft effect op het welbevinden. Zoals weergegeven in Tabel 3.3, verklaart conditie 2% van de variantie in de groei van welbevinden ($p = 0,027$). Een meer gedetailleerd inzicht in de groei in welbevinden wordt verkregen door een visuele representatie van de gegevens uit Tabel 3.2. Figuur 1 laat zien dat de grootste verandering in welbevinden zich direct na de interventieperiode voordoet: tussen t1 en t2, de lijnen van de experimentele en de controlegroep lopen uiteen, terwijl ze bijna parallel lopen tussen t2 en t3.

Tabel 3.3 Factoren die de groei van welbevinden beïnvloeden

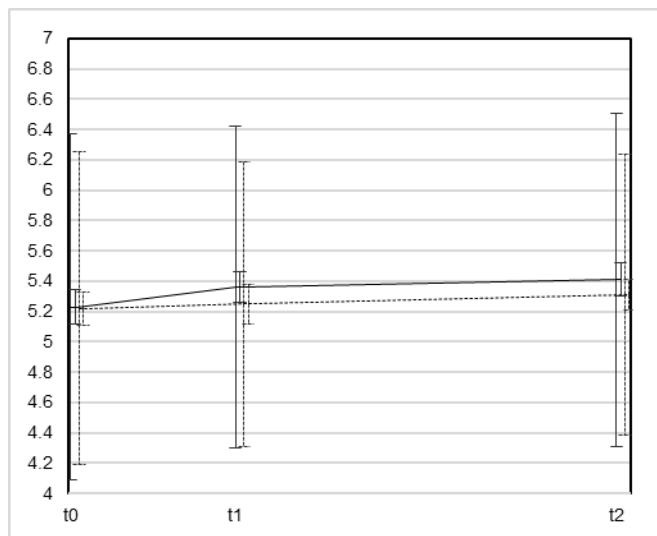
Predictor	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>R</i> ²
Intercept	1.34	0.32	4.20	<.001		
Niveau van welbevinden	-0.25	0.06	-4.15	<.001	-0.44	.20 ¹
Conditie	0.15	0.07	2.21	.027	0.15	.02 ²

b = ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënt; *SE* = standaardfout, *t* = ongestandaardiseerde coëfficiënt / standaardfout; *p* = dubbelzijdige *p*-waarde; β = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt; *R*² = verklaarde variantie. De totale variantie in de groei van welbevinden die door het model wordt verklaard, is 22%.

1 Indien als enige voorspeller toegevoegd;

2 Additionele verklaarde variantie indien toegevoegd aan een model met intercept welbevinden als voorspeller.

Covariaten hadden geen invloed op de groei van welbevinden en zijn daarom niet opgenomen in de Tabel.



Figuur 3.1 De gemiddelde score van welbevinden (*Y*-as) voor de experimentele en de controlegroep op *t*₁, *t*₂ en *t*₃ (*X*-as) en de standaarddeviatie en betrouwbaarheidsinterval

Ononderbroken lijn = experimentele groep

Stippellijn = controlegroep

Lange verticale lijnen = standaarddeviatie (SD)

Korte verticale lijnen = betrouwbaarheidsinterval (BI)

Van de covariaten bleek alleen de leeftijd een relatie met welbevinden te hebben: oudere leerlingen scoren hoger op welbevinden dan jongere leerlingen ($p = 0,005$, $\beta = 0,13$). Dat betekent dat oudere leerlingen een hogere beleving van welbevinden hebben dan jongere leerlingen. Leeftijd had echter geen invloed op de groei van het welbevinden.

3.5 Conclusie en discussie

Voortbouwend op een experiment van Seligman et al. (2005), hebben we een interventie in het basisonderwijs ontwikkeld die zich richt op leerlingen van 7 tot 12 jaar, waarbij ze zich bewust werden en gebruik maakten van een zelfgekozen kernkwaliteit gedurende een periode van vier weken. Met betrekking tot het effect van de interventie op het welbevinden kunnen we concluderen dat op korte termijn (direct na de interventieperiode), evenals op de langere termijn

(na drie maanden), er een positief effect is op het welbevinden van de leerlingen. Het effect was het sterkst direct na de interventieperiode. De uitkomsten vormen een aanvulling op het eerdergenoemde onderzoek van Seligman et al. (2005), waarin een vergelijkbaar effect reeds was aangetoond bij (jong)volwassenen. Zij vonden weliswaar een groter effect, maar dat was bij een onderzoeksgroep van mensen die relatief hoog scoorden op depressiviteit en die zichzelf voor de interventie aangemeld hadden. Aan de andere kant ontdekten Seligman et al. (2005) dit grotere effect met een kortere interventieperiode, namelijk een week. De in ons onderzoek gevonden verklaarde variantie van 2% is vergelijkbaar met andere studies naar effecten van interventies op welbevinden bij jongeren onder de 18 jaar (Bolier et al, 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009). Het probleem en de waarde van dit relatief kleine maar zeker positieve effect zullen verder worden bediscussieerd in hoofdstuk 6.

Het is opmerkelijk dat het mogelijk is om welbevinden te beïnvloeden door dergelijke interventies, vooral wanneer men beseft dat het welbevinden relatief sterk schommelt (Ryan, Bernstein & Brown, 2010), zoals ook bleek uit ons onderzoek.

De volgende kenmerken van onze studie en de interventie hebben mogelijk bijgedragen aan het feit dat in deze studie een effect van de interventie werd gevonden, wat niet het geval was in de exploratieve studie in hoofdstuk 2: (1) de interventie duurde vier weken; (2) door de leerlingen en de leraren werden verschillende activiteiten gedaan; (3) alle leraren waren voorbereid op de interventie door een tweedaagse cursus; (4) de onderzoeksgroep en de controlegroep bestonden uit enkele honderden leerlingen; (5) de uitvoering van de interventieactiviteiten is gemonitord door het bijhouden van de activiteiten in een logboek. Hieruit bleek dat de leraren de uitvoering van de interventieactiviteiten en het afnemen van de vragenlijsten naar hun eigen mening meestal hadden gedaan conform de instructies. Hierdoor heeft de uitvoering geen invloed gehad op de resultaten. Zo sluit deze studie aan bij de conclusies van Sin en Lyubomirsky (2009) en Bolier et al. (2013) dat met een langere interventieperiode de kans bestaat dat de interventieactiviteiten geleidelijk worden geïnternaliseerd en dat de uitvoering van verschillende interventieactiviteiten effectiever is dan het gebruik van slechts één activiteit.

Beperkingen

De volgende kritische kanttekeningen kunnen in verband met deze studie worden gemaakt. Ten eerste zijn de data verzameld met behulp van vragenlijsten die de leerlingen vanuit hun perceptie invulden. Het gaat hier dus om subjectieve zelfrapportages van leerlingen en niet om objectieve waarnemingen.

Een andere beperking van de studie zou kunnen zijn dat leerlingen vier weken lang maar met één kernkwaliteit konden werken. Ze konden alleen in de eerste week van kernkwaliteit wisselen als bleek dat ze een verkeerde of onhandige keuze gemaakt hadden. Ook is het wat onnatuurlijk als een leerling verschillende kernkwaliteiten bij zichzelf ontdekt en hij toch maar één kernkwaliteit bewust mag gebruiken en daarover voorbeelden mag beschrijven. Dit zou weerstand (een negatieve emotie) tegen het gebruik van slechts één kernkwaliteit kunnen opleveren met als gevolg dat leerlingen niet altijd voorbeelden van het gebruik van de gekozen kernkwaliteit konden geven. Bovendien is het ook een belemmering voor de leerkracht om slechts één kernkwaliteit van een leerling te specificeren, terwijl in verschillende situaties diezelfde leerling waarschijnlijk meer kernkwaliteiten laat zien.

Tot slot leidt het 'verplichte' karakter van voorbeelden noteren in het logboek van hoe de leerling uiteindelijk zijn kernkwaliteiten heeft gebruikt, mogelijk tot weerstand en een afname van de motivatie. Dit kunnen overwegingen zijn bij het verbeteren van de interventie. Daarom kan men bij verder onderzoek de leerlingen helpen zich bewust te worden van meerdere kernkwaliteiten en hen stimuleren om verschillende kwaliteiten te gebruiken. Het is ook waardevol dat een leerling leert om meer gebruik te maken van kernkwaliteiten die hij tot nu toe mogelijk niet zo veel gebruikt. In vervolgonderzoek zou ook geëxperimenteerd kunnen worden met langduriger interventies of meerdere interventieperioden in een cursusjaar.

De praktische betekenis van deze studie

Durlak et al. (2011) stellen dat er behoefte is aan interventies die leraren zelf kunnen uitvoeren, omdat deze over het geheel genomen effectiever zijn dan interventies die door andere onderzoekers uitgevoerd dienen te worden. De wetenschappelijke betekenis van dit onderzoek ligt in het feit dat nu vastgesteld is dat het in het basisonderwijs mogelijk is om door het werken met kernkwaliteiten het welbevinden van leerlingen in de leeftijd van 7 tot 12 jaar positief te beïnvloeden, zowel op korte als op langere termijn.

De praktische betekenis van dit onderzoek heeft betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het blijkt mogelijk om leraren in een korte cursus te leren hoe zij leerlingen bewust kunnen maken van hun kernkwaliteiten en hen kunnen helpen die kernkwaliteiten te gebruiken, met de beschreven positieve effecten. Dit is een belangrijk resultaat omdat het vergroten van het welbevinden van leerlingen van grote intrinsieke waarde is. Daarmee is het vergroten van welbevinden een belangrijk educatief doel voor de leraar (en de school). Welbevinden heeft grote aandacht en is inmiddels ook genoemd in de Wet op het primair onderwijs (in het licht van sociale veiligheid - pesten- op school).



Hoofdstuk 4

De impact van het werken met kernkwaliteiten op de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs⁷

⁷ Dit hoofdstuk is gebaseerd op en een vertaling van 1) Ruit, P., Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Van Veen, K. (2021). The impact of working with core qualities on primary school pupils' self-concept. *Journal of Educational Research Open* (accepted); en op 2) Ruit, P., Schoonenboom, J., & Korthagen, F. A. J. (2014). Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften. *Congrespaper, Onderwijsresearch Dagen 2014*.

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over een onderzoek naar het zelfbeeld van leerlingen in het basisonderwijs (leeftijd 7-12 jaar). In dit experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verspreid over 17 basisscholen, werden de effecten onderzocht van een interventie gedurende vier weken, gericht op het bewust worden van en werken met kernkwaliteiten op het zelfbeeld van leerlingen. Er werden kleine maar positieve effecten op verschillende dimensies van het zelfbeeld gevonden, zowel direct na de interventie als drie maanden na de interventie. Leerlingen bleken een positiever beeld te krijgen van hun relatie met leeftijdgenoten, over hun schoolprestaties en voor rekenen/wiskunde.

4.1 Inleiding

Al decennialang ligt in het onderwijs sterk de nadruk op cognitieve prestaties, door Swierstra en Tonkens (2008) “cognitieve blikversmalling” genoemd (p.15). Deze eenzijdige nadruk op cognitieve prestaties zou ongewenst zijn voor de algehele ontwikkeling van kinderen. Het zou ten koste kunnen gaan van aandacht voor sociale, morele, persoonlijke en emotionele ontwikkeling van kinderen, welke als belangrijke doelen van het onderwijs worden gezien (Biesta, 2012; Swierstra & Tonkens, 2008). Zoals geformuleerd in de Kerndoelen van het Primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006, p. 7): “Basisonderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. De kerndoelen zijn hiervan een operationalisering”. Bovendien verloopt de cognitieve ontwikkeling beter als kinderen zich goed en veilig voelen (Swierstra & Tonkens, 2008). Een andere negatieve consequentie volgens Swierstra en Tonkens (2008) is dat lager opgeleiden door de nadruk op cognitieve prestaties het risico lopen ondergewaardeerd te worden in de samenleving in vergelijking met hoger opgeleiden.

Als reactie op deze cognitieve blikversmalling zien we de laatste jaren een toenemende aandacht voor sociaal-emotioneel leren. Onderzoek toont aan dat sociaal-emotionele leerprogramma's leiden tot verbeterde sociale en emotionele vaardigheden, attitudes, gedrag en ook schoolprestaties (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Een belangrijk aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling is het zelfbeeld van leerlingen. Het zelfbeeld van de leerling wordt bepaald door het beeld wat hij heeft van zijn unieke kwaliteiten en het eigen kenmerkende gedrag (Weiten, Dunn & Hammer, 2014). Blijkbaar zijn

kernkwaliteiten (zoals vriendelijkheid, doorzettingsvermogen of leergierigheid), een substantieel bestanddeel van het zelfbeeld. Een positief ontwikkeld zelfbeeld blijkt namelijk van belang voor een stabiele sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Om deze reden noemen sommigen het zelfbeeld wel de hoeksteen voor zowel de sociale als de emotionele ontwikkeling (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995).

Echter wanneer leerlingen een negatief zelfbeeld hebben, kan dit tot allerlei psychische problemen leiden, zoals somberheid, sociale faalangst, eetproblemen en minderwaardigheidsproblemen (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004; De Neef, 2010). Leerlingen met een negatief zelfbeeld lopen een verhoogd risico op een ongunstige schoolloopbaan en op een achterblijvende sociaal-emotionele ontwikkeling (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Harinck, 2006). Aandacht voor het zelfbeeld en het verbeteren van een negatief zelfbeeld is daarom een belangrijk aandachtspunt voor het onderwijs (Craven, Marsh & Burnett, 2003). Het ontwikkelen van een positief zelfbeeld ondersteunt de operationalisering van de essentiële doelen van het onderwijs en kunnen we daarmee zien als een van de centrale doelen van het onderwijs (O'Mara, Green & Marsh, 2006). Craven, Marsh en Burnett (2003) stellen dat versterking van het zelfbeeld noodzakelijk wordt geacht om het menselijk potentieel vanaf de vroege ontwikkeling te maximaliseren voor schoolprestaties, lichamelijke en geestelijke gezondheid en welbevinden, om toekomstige ambities, arbeid en andere bijdragen aan de samenleving te kunnen leveren.

De vraag voor het onderwijs is echter niet 'of' maar 'hoe' het zelfbeeld ontwikkeld kan worden. Zelfbeeld is immers geen vaststaande entiteit, maar een waarneming van het individu van zichzelf. Zelfbeeld blijkt in belangrijke mate beïnvloed te worden door evaluaties van anderen en door de mate waarin de leerling successen kan toeschrijven aan het eigen gedrag (Marsh & O'Mara, 2008; Weiten et al., 2014). Bij meerdere onderzoeken stelden onderzoekers het aanleren van sociale vaardigheden en het wegwerken van deficiënties centraal (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Dergelijke interventies bleken niet steeds tot een verbetering van het zelfbeeld te leiden (Craven et al., 2003). Uit een reviewstudie van O'Mara, Marsh, Craven & Debus (2006) naar de impact van 200 interventies op het zelfbeeld van leerlingen onder de 18 jaar, kwam naar voren dat positieve en doelgerichte feedback, gecombineerd met vaardigheidstraining, de meeste impact hebben.

In voornoemde studie wordt op basis van een eerder ontwikkelde interventieaanpak (zie hoofdstuk 2) doelgerichte positieve feedback gegeven door het benoemen van kernkwaliteiten en door de leerlingen deze kernkwaliteiten leren te gebruiken (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; hoofdstuk 2). Deze benadering is gebaseerd op de positieve psychologie, een

snel opkomende stroming binnen het brede veld van psychologie, waar studies verricht zijn naar welbevinden, excellentie en optimaal menselijk functioneren (Donaldson, Dollwet & Rao, 2015). Een belangrijke boodschap van de positieve psychologie is dat we ons niet alleen moeten richten op dat wat er misgaat, maar ook op wat er goed gaat, om vervolgens dat wat goed gaat uit te bouwen door bewust te worden en gebruik te maken van persoonlijke kwaliteiten (Seligman, 2002a). Zij richten zich daarmee niet zozeer op de deficiënties van individuen, maar op de kernkwaliteiten, de sterke kanten, van individuen. Tevens is de overtuiging hoe iemand over zichzelf denkt een construct van de positieve psychologie (Marsh & O'Mara, 2008).

Voor zover wij konden nagaan is er nog geen onderzoek gedaan naar het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het zelfbeeld van leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar. Juist in die leeftijd is het ontwikkelen van het zelfbeeld van belang, omdat een positief zelfbeeld allerlei psychische problemen kan voorkomen en de sociaal-emotionele ontwikkeling ondersteunt en de kans op een succesvolle schoolloopbaan vergroot. Het onderscheidende van deze studie met eerdere onderzoeken is dat we ons niet zozeer richten op het trainen van vaardigheden om deficiënties weg te werken, maar door te focussen op de sterke kanten van het individu, door het bewust worden en het gebruiken van kernkwaliteiten. Korthagen (2011) stelt dat het leren dat uitgaat van de kwaliteiten die individuen in zich hebben, ervoor zorgt dat het leerproces diepgaand en duurzaam is en doorwerkt in het gedrag. Deze vorm van leren gaat verder dan het nadenken over gedrag en vaardigheden. Er is ook aandacht voor het zelfbeeld en interne motivatie door te focussen op idealen en het bewust worden van persoonlijke kwaliteiten (Korthagen, 2011). De interventie met kernkwaliteiten is gebruikt, omdat eerder empirisch onderzoek naar het benutten van kernkwaliteiten aantoonde dat dit een positieve invloed heeft op welbevinden (Seligman et al., 2005; Peterson, Ruch, Beerman, Park & Seligman, 2007; Park & Peterson, 2009; hoofdstuk 3). Bovendien blijkt uit een studie van Fanaj en Melonashi (2014) dat er een correlatie is tussen zelfbeeld en welbevinden. Suïcidale gedachten, angst, verlegenheid, depressie, impulsief gedrag en eetstoornissen correleren met een negatief zelfbeeld. Daarentegen correleert een positief zelfbeeld met hoop en tevredenheid met het leven. Daarom lijkt het gerechtvaardigd deze interventie te gebruiken bij het versterken van het zelfbeeld (Paradise & Kernis, 2002; Du, King & Chi, 2017). De vraag of het mogelijk is leerlingen zich bewust te laten worden van hun kernkwaliteiten, is beantwoord in de exploratieve studie in hoofdstuk 2. Hieruit bleek dat leerlingen door middel van een korte interventie geholpen kunnen worden om zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten en dat dit vaak leidt tot een zekere trots bij de leerlingen. Onze hypothese is dat het bewust worden

van de eigen unieke kernkwaliteiten en het gebruiken ervan een positieve invloed heeft op het zelfbeeld van de 7-12 jarige leerlingen.

4.2. Theoretische achtergrond

4.2.1 Zelfbeeld

Het zelfbeeld omschrijven we in deze studie overeenkomstig Weiten et al. (2014) als een geheel van eigen percepties en opvattingen over de eigen aard, de unieke kwaliteiten en het kenmerkend gedrag. Met deze omschrijving omvat zelfbeeld de overtuiging die de leerling heeft over zichzelf, zoals “Ik ben gemakkelijk in de omgang” of “Ik werk hard” of “Ik zie er goed uit”.

Eén van de functies van het zelfbeeld is dat iemand zichzelf kan evalueren. Het resultaat van deze zelfevaluatie duiden we als eigenwaarde (*self-esteem*). Eigenwaarde verwijst dan naar de algehele beoordeling van iemands waarde als persoon (Weiten et al., 2014). De eigenwaarde van een leerling weerspiegelt bijvoorbeeld hoe positief of negatief deze oordeelt over het eigen zelfbeeld. Dit gevoel van eigenwaarde verschilt per individu en is tevens afhankelijk van de situatie (Crisp & Turner, 2007). Hoewel sommige onderzoekers een onderscheid maken tussen het zelfbeeld (descriptief) en de eigenwaarde (evaluerend), stellen wij, overeenkomstig Marsh en O’Mara (2008), dat het zelfbeeld zowel beschrijvend als evaluerend is. Immers uitspraken als “Ik ben slecht in rekenen/wiskunde”, “Ik kan hard rennen” en “Ik zie er goed uit” omvatten zowel positieve als negatieve evaluatieve en descriptieve componenten.

Een aantal onderzoekers richt zich op het globale, algemene perspectief van het zelfbeeld, het *ééndimensionale* perspectief genoemd (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003, in Marsh & O’Mara, 2008). De veelgebruikte door Rosenberg in 1965 ontwikkelde vragenlijst over zelfwaardering is een ééndimensionaal model (Gray-Little, Williams & Hancock, 1997). De ééndimensionale benadering is gebaseerd op de aanname dat het zelfbeeld het best beoordeeld kan worden door na te gaan hoe een leerling zichzelf beoordeelt ten opzichte van leeftijdgenoten, ouders, de school en dat deze evaluaties samen het algemene zelfbeeld bepalen. Echter, Baumeister et al. (2003, in Marsh & O’Mara, 2008) stellen dat de bescheiden correlaties tussen het algemene zelfbeeld en schoolprestaties niet aangeven dat een hoge eigenwaarde leidt tot goed functioneren. In plaats daarvan zou het sterke zelfbeeld het resultaat van goede schoolprestaties kunnen zijn.

Een ander punt van kritiek is dat het een eendimensionele benadering te kort doet aan de complexiteit van het zelfbeeld en daarom wordt er in meer recent onderzoek uitgegaan van een *multidimensionaal* perspectief van het zelfbeeld (Harter, 2012; Marsh & O'Mara, 2008). Deze multidimensionale benadering gaat ervan uit dat het zelfbeeld betrekking heeft op verschillende dimensies en zich in die dimensies voortdurend ontwikkelt (Harter, 2012). Marsh en O'Mara (2008) komen tot een verdeling van zelfbeeld in een academische en een niet-academische component. De academische component bestaat uit specifieke en algemene schoolvakken. De niet-academische component bestaat uit het fysieke, sociale en emotionele gebied. Deze componenten vormen de basis van de door Marsh (1992) ontwikkelde vragenlijst, waarin hij acht dimensies onderscheidde: lichamelijke vaardigheden, fysieke uiterlijk, relatie met ouders, relatie met leeftijdgenoten, algemene schoolprestaties, leesvaardigheid en rekenen/wiskunde. Met een aparte subschaal wordt het algemene zelfbeeld gemeten. Deze multidimensionale perspectiefbenadering heeft als voordeel dat specifieker kan worden nagegaan wat het effect is van positieve psychologie interventies doordat die interventies betrekking hebben op specifieke dimensies van het zelfbeeld (Harter, 2012; O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006).

Hieraan gerelateerd bleek het centraal stellen van constructvaliditeit een belangrijke stap in het analyseren van de effecten van interventies op het zelfbeeld. Hierbij analyseert de onderzoeker de validiteit per dimensie van het zelfbeeld (Craven et al., 2003). Zo is gebleken dat schoolprestaties en het schools zelfbeeld onderling sterk zijn gerelateerd (Marsh & O'Mara, 2008). Pullmann en Alik (2008) toonden aan dat het schools zelfbeeld van invloed is op schoolprestaties in tegenstelling tot een hoog algemeen zelfbeeld dat doorgaans geen betrouwbare voorspeller van schoolprestaties blijkt te zijn.

Naast Marsh en O'Mara (2008) heeft ook Harter (1985; 2012) een multidimensionale vragenlijst voor leerlingen ontwikkeld. Zij onderscheidt vijf specifieke zelfbeelddimensies: school competentie, atletische competentie, sociale competentie, fysieke verschijningsvorm en de gedragscomponent (Harter, 2012). Daarnaast onderscheidt Harter een aparte subschaal voor het algemene gevoel van eigenwaarde.

Belangrijke bronnen die het zelfbeeld van de leerling volgens het multidimensionale perspectief beïnvloeden zijn naast de eigen waarneming, feedback van anderen en culturele waarden (Weiten et al., 2014). Er wordt verondersteld dat het zelfbeeld invloed heeft op de manier waarop de leerling handelt en andersom zou het gedrag het zelfbeeld beïnvloeden (Marsh & O'Mara, 2008). Deze wederzijdse beïnvloeding lijkt te impliceren dat een individu een sterk zelfbeeld kan ontwikkelen of behouden door (meer) aandacht te hebben voor positieve dan voor negatieve informatie over zichzelf.

Op grond van het voorgaande veronderstellen we dat zelfbeeld niet alleen een te beïnvloeden variabele is, maar dat deze als variabele zelf ook invloed lijkt te hebben op schoolprestaties (Marsh & Craven, 2006; Pullmann & Alik, 2008).

4.2.2 Kernkwaliteiten

Kernkwaliteiten zijn persoonlijke eigenschappen van mensen, die tot uitdrukking komen in hun denken, voelen en gedrag (Park, Peterson & Seligman, 2004). Om persoonlijke eigenschappen te operationaliseren in ons onderzoek gebruiken wij in navolging van Ofman (2000) en Korthagen (2011) de term kernkwaliteiten. Ofman (2000) noemt kernkwaliteiten onze meest ‘eigene’ eigenschappen. Ze vormen het potentieel aan persoonlijke mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben en die we al dan niet gebruiken. Kernkwaliteiten zijn in aanleg aanwezig en kunnen ontwikkeld worden. Ieder mens beschikt over kernkwaliteiten die, indien zij gevoed en aangesproken worden, een bescherming vormen tegen problemen en die een gezonde psychische staat bevorderen en in stand houden (Seligman, 2002b; Peterson & Seligman, 2004). Peterson (2006) noemt een aantal kenmerken van kernkwaliteiten zoals: ze zijn universeel, leveren waardering op en zijn duidelijk herkenbaar in de wijze waarop iemand handelt.

Kernkwaliteiten vormen de basis voor optimale levenslange ontwikkeling (Park & Peterson, 2009) en worden geassocieerd met gewenste resultaten als schoolsucces, leiderschap, tolerantie en waardering voor verscheidenheid, het vermogen om behoeftebevrediging uit te stellen, vriendelijkheid en altruïsme (Park et al., 2004). De kernkwaliteit zorgvuldigheid hangt volgens Van Aken (2006) samen met de schoolprestaties van een kind. Aandacht voor persoonlijke kwaliteiten wordt verondersteld jonge mensen te helpen beter op school te presteren en uiteindelijk productiever te zijn in hun werk. Aandacht voor persoonlijke kwaliteiten bij jongeren zou daarom niet een luxe zijn voor onze samenleving, maar een noodzaak (Park & Peterson, 2009). Bovendien stelt de sociale identiteitstheorie dat individuen hun zelfbeeld kunnen handhaven of verbeteren door aandacht te hebben voor persoonlijke eigenschappen (kernkwaliteiten), relaties met anderen die belangrijk voor hen zijn en relaties met grotere groepen (Du et al., 2017).

Uit deze literatuur volgt de aanname dat het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten veel gewenste effecten heeft. Omdat de eigen unieke kwaliteiten mede de perceptie van het zelfbeeld bepalen (Weiten et al., 2014), veronderstellen we dat het bewust worden en leren gebruiken van de eigen unieke kernkwaliteiten bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar van invloed kan zijn op het algemene zelfbeeld en op de door Marsh (1992)

onderscheiden dimensies van het zelfbeeld: fysieke uiterlijk, lichamelijke vaardigheden, relatie met ouders, relatie met leeftijdgenoten, algemene schoolprestaties, leesvaardigheid, rekenen/wiskunde en het algemene zelfbeeld. In dit onderzoek staat daarom de volgende onderzoeksvraag centraal:

Wat is het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het zelfbeeld bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?

Hierbij zullen zowel de ontwikkeling in het algemene zelfbeeld worden meegenomen als de ontwikkeling op de specifieke dimensies: het fysieke uiterlijk, de lichamelijke vaardigheden, de relatie met ouders, de relatie met leeftijdgenoten, de algemene schoolprestaties, de leesvaardigheid, rekenen/wiskunde en het algemene zelfbeeld.

4.3 Methode

4.3.1 Onderzoeksofzet

In deze studie, dat gebruikt maakt van dezelfde dataset en onderzoeksofzet als hoofdstuk 3, is sprake van een experimenteel onderzoeksdesign met een experimentele- en controlegroep, waarbij de leerlingen (respondenten) in bestaande groepen zaten en de groepen random zijn toegewezen. De kwantitatieve data zijn verzameld onder $N = 1346$ leerlingen, na verwijdering van totale non-respons bleven er 1337 leerlingen over (experimentele groep $n = 828$, controlegroep $n = 509$), uit $N = 62$ klassen verspreid over $N = 17$ basisscholen (zie Tabel 4.1).

Tabel 4.1 Aantal deelnemers, geslacht, scholen, klassen, gemiddelde leeftijd en onderzoeksgroepen

	<i>N</i> totaal	<i>n</i> jongens	<i>n</i> meisjes	<i>N</i> scholen	<i>N</i> klassen	Gemiddelde leeftijd
Experimentele groep	828	412	416	9	38	9.6
Groep 5	171	96	75	8	8	8.0
Groep 6	237	115	122	9	12	8.9
Groep 7	189	89	100	9	9	10.0
Groep 8	231	112	119	9	9	11.0
Controle groep	509	243	266	8	22	9.9
Groep 5	127	63	64	4	5	7.9
Groep 6	72	31	41	2	3	9.0

	<i>N</i> totaal	<i>n</i> jongens	<i>n</i> meisjes	<i>N</i> scholen	<i>N</i> klassen	Gemiddelde leeftijd
Groep 7	118	54	64	5	6	10.0
Groep 8	192	95	97	7	8	11.0
Totaal	1337	655	682	17	60	9.7

Scholen uit het netwerk van de onderzoeker zijn schriftelijk (via de email) en telefonisch gevraagd mee te doen aan het onderzoek. De scholen werden at random toegewezen, nadat hun gevraagd was of als experimentele groep met de daarbij behorende professionalisering of als controlegroep mee te doen, waarbij ze de keuze hadden uit wel/niet meedoen als experimentele of controleschool. Na toezegging kregen de experimentele scholen pas te horen wat de professionalisering gedetailleerd inhield. De controlescholen hadden geen kennis van deze cursus. Zowel van de scholen uit de experimentele als uit de controlegroep deden de leerlingen van de groepen 5 – 8 mee. De respondenten binnen de groepen zijn onafhankelijk van elkaar: de leerlingen en leerkrachten uit de experimentele en controlegroep kenden elkaar niet. De betrokken scholen komen zowel van het platteland als uit de steden en zijn verspreid over de provincies Zeeland, Zuid-Holland, Utrecht, Noord-Holland, Gelderland en Overijssel. De keuze om met leerlingen vanaf groep 5 (7 jaar) te werken, is gebaseerd op neurofysiologische gegevens (Frith & Frith, 2003) en op basis van onze exploratieve studie (hoofdstuk 2). Leerlingen vanaf deze leeftijd zijn in staat tot mentaliseren, dat wil zeggen dat zij kunnen nadenken over hun denken, hun ideeën, wensen en fantasieën en de *mental states* van anderen (Fonagy, 2002).

Het onderzoek werd gedurende vier weken in twee onafhankelijke onderzoeksgroepen uitgevoerd:

1. De *experimentele groep*: de leraren voerden met de leerlingen de interventieactiviteiten uit (zie § 4.3.3).
2. De *controlegroep*: de leerlingen uit de controlegroep kregen een eenvoudige placebo-opdracht, die gelijk is aan die door Seligman et al. (2005) is gebruikt in hun experiment met volwassenen, welke luidde: “Schrijf gedurende vier weken aan het eind van de schooldag iets op wat je je herinnert van vroeger toen je nog jonger was.”

Voorafgaand aan en tijdens de uitvoering van de interventieactiviteiten kregen alle leraren van de experimentele groepen, inclusief directieleden van de teams per school een cursus van twee dagen, waarbij de materialen en de interventieactiviteiten geïntroduceerd en toegelicht werden. Het herkennen, benoemen en stimuleren van het gebruik van kernkwaliteiten (de interventieactiviteiten) zijn getraind met de leraren en de schoolleiding. De eerste cursusdag viel het accent op het introduceren van de interventieactiviteiten en tijdens de tweede cursusdag stond het begeleiden meer centraal.

De controlegroepen kregen een handleiding voor het afnemen van de vragenlijsten en voor het uitvoeren van de placebo-opdracht. Via de mail werden de leerkrachten van de controlegroep geïnstrueerd over wanneer zij de vragenlijsten moesten afnemen en hoe en wanneer deze opgestuurd moesten worden naar de onderzoeker.

Om de vertrouwelijkheid te garanderen werd, zowel in de fasen van dataverzameling en data-analyse als bij de rapportage, nauwkeurig omschreven waar en aan wie gerapporteerd werd. De ouders/verzorgers van de leerlingen werden van tevoren op de hoogte gebracht van het onderzoek, waarbij zij konden aangeven of ze bezwaar hadden als hun kind meedeed aan het onderzoek. Wanneer dit het geval was (wat nauwelijks voorkwam), behoefden deze leerlingen geen vragenlijst in te vullen.

Via de e-mail zijn de leraren in het hele proces begeleid, waarbij de onderzoeker precies aangaf op welk moment de vragenlijst afgenomen moest worden en welke activiteiten per week uitgevoerd dienden te worden. De leraren hielden in een logboek de wijze van afnemen van de vragenlijsten bij, evenals die van de uitvoering van de interventieactiviteiten.

De leraren hielden in een logboek bij wanneer en op welke wijze zij het afnemen van de vragenlijsten hadden uitgevoerd en beschreven het verloop van de uitgevoerde interventieactiviteiten. Uit de logboeken van de leraren bleek dat zij de uitvoering van de interventieactiviteiten en het afnemen van de vragenlijsten naar hun opvatting meestal hadden gedaan conform de instructies. Van de leraren geeft namelijk 77% aan zich gehouden te hebben aan de instructies van de interventieactiviteiten. Bij 23% van de antwoorden was niet duidelijk op te maken of dit het geval was. Dit beeld is bevestigd in de resultaten van de kernkwaliteitsvragenlijst bij de leerlingen. Daaruit bleek namelijk dat 93% van de leraren zich aan de instructie met voorleesteksten heeft gehouden. Van 7% van de antwoorden was niet duidelijk of de leraren zich eraan hebben gehouden. Bij de vragenlijst SDQ1 bleek dat 82% van de leraren zich aan de voorleesteksten en

instructie heeft gehouden. Zeven procent van de leraren is enigszins afgeweken van de instructie en van 11% is onduidelijk of zij zich eraan hebben gehouden.

Naast de monitoring van de uitvoering van de interventie zijn er nog een aantal factoren die de betrouwbaarheid van het onderzoek ondersteunen. Ten eerste bleek er op de voormeting van de dimensies waar we een effect hebben gevonden geen verschil tussen de condities te zijn. Deze statistische generaliseerbaarheid maakt het mogelijk om de onderzoeksresultaten en -conclusies met een zekere mate te kunnen generaliseren naar de beoogde populatie (Smaling, 2009).

Ten tweede voorkomt het grote aantal respondenten de kans op storende variabelen, omdat de invloed van storende variabelen even groot zal zijn in zowel de experimentele als de controlegroep, wat de betrouwbaarheid van het vaststellen van de effecten vergroot.

4.3.2 Interventie

Ontwerp van de interventie

Voor het onderzoek zijn vier interventieactiviteiten ontworpen op grond van eerdere onderzoeken door Seligman et al. (2005) en onze exploratieve studie (hoofdstuk 2). Uit literatuuronderzoek bleek dat het zelfbeeld van leerlingen mede bepaald wordt door de eigen unieke kwaliteiten (Weiten et al., 2014). Centraal in de interventieactiviteiten staat het bewust worden, benoemen bij elkaar en gebruiken van zelfgekozen kernkwaliteiten. In een pilotstudie probeerden zeven leraren, vergelijkbaar met de leraren uit de interventiestudie, de verschillende interventieactiviteiten uit. Dit leverde gegevens op voor het ontwikkelen van de definitieve interventieactiviteiten en de gebruikte materialen. Bij het ontwikkelen van de interventieactiviteiten zijn deze geïntegreerd in het pedagogische handelen van de leraar in de reguliere klaspraktijk, waardoor de kans op effect groter is dan bij interventies die buiten de reguliere klaspraktijk plaatsvinden (Marsh & Craven, 2006). In het vervolg wordt aangegeven op welke wijze de gegevens uit de pilotstudie zijn verwerkt.

Om te voorkomen dat het benoemen van kernkwaliteiten niet adequaat, zonder dat er een echte aanleiding voor is, plaatsvindt, is de interventie gericht op het bewust worden *en* gebruiken van kernkwaliteiten door *doelbewust* kernkwaliteiten te benoemen die waargenomen zijn in zichtbaar gedrag van de leerling.

De interventieactiviteiten

De volgende interventie activiteiten zijn ontworpen en uitgevoerd:

- a. *De leerling kiest een kernkwaliteit.* Aan het begin van de interventieperiode koos iedere leerling zelf een kernkwaliteit om gedurende vier weken mee te werken. Een vertaling van de *Children's Strengths Survey* (Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen) van Dahlsgaard (in Seligman, 2002a) is gebruikt om de leerlingen hun belangrijkste kernkwaliteit te laten ontdekken. De items in deze vragenlijst werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt helemaal niet voor mij, 5 = klopt heel erg voor mij). Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is de uitspraak: "Ik vind het geweldig wanneer ik iets nieuws leer" (kernkwaliteit leergierig). In de vragenlijst worden 24 kernkwaliteiten genoemd. Aangezien uit de exploratieve studie (hoofdstuk 2) en uit de pilotstudie bleek dat vier kernkwaliteiten (perspectief, beoordelingsvermogen, leiderschap en vergevingsgezindheid) niet of nauwelijks gekozen werden, hebben we besloten met 20 kernkwaliteiten te werken in dit onderzoek. Het was een individueel keuzeprocess waarvoor de leerlingen zelf verantwoordelijk waren wat betreft de keuze voor de kernkwaliteit die zij in de komende vier weken gingen gebruiken. De leerlingen schreven hun kernkwaliteiten op een gekleurd kaartje en legden deze op hun tafel. Het kaartje bleef daar gedurende de interventieperiode liggen. Wanneer in de eerste week van de interventieperiode bleek dat zij moeilijk voorbeelden konden bedenken bij het gebruik van hun kernkwaliteit, dan was er de mogelijkheid om, in overleg met de leraar, een andere kernkwaliteit te kiezen. Hiervan heeft 5,4% van de leerlingen gebruik gemaakt.
- b. *De leraar bevestigt de gekozen kernkwaliteit bij elke leerling.* Bij het geven van feedback benoemde de leraar naast het positieve gedrag de door de leerling zelfgekozen kernkwaliteit die hij bij de leerling in authentieke situaties waarnam. De leraar hield bij, op een namenlijst van de groep, bij welke leerling hij de kernkwaliteit gezien en benoemd had, zodat hij iedere leerling uit de groep aandacht zou geven. Deze namenlijsten bleken in de praktijk lastig bij te houden, waardoor we geen zicht hadden op de frequentie van het zien en benoemen van kernkwaliteiten bij leerlingen.
- c. *Leerlingen benoemen bij elkaar kernkwaliteiten.* De leraren organiseerden en stimuleerden dat leerlingen bij elkaar de door henzelf gekozen kernkwaliteiten gingen benoemen. Hierop werden de leerlingen door de leraar twee keer per week

voorbereid tijdens een kringactiviteit in de eerste twee weken van de interventieperiode, waarbij de leerlingen over en weer elkaars kernkwaliteiten benoemden en daarbij vertelden hoe ze deze kernkwaliteit gezien hadden in het gedrag van de ander.

- d. *Groepsinventarisatie*. Nadat de leerlingen hun kernkwaliteit gekozen hadden, werden de kernkwaliteiten van de leerlingen zichtbaar gemaakt in het lokaal, zodat de leerlingen van elkaar wisten welke kernkwaliteit door wie gekozen was. Vaak werd gekozen om een passende foto of afbeelding bij de kernkwaliteit te zoeken en deze met de naam van de leerling en de gekozen kernkwaliteit op een A-4tje op te hangen in het lokaal.
- e. *De leerlingen gebruiken zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteren hierover in hun logboek*. De leerlingen werd gevraagd om:
 1. elke dag de kernkwaliteit die ze gekozen hebben aan de hand van de vragenlijst, opnieuw en op een andere manier te gebruiken (om te voorkomen dat leerlingen niet elke keer hetzelfde voorbeeld noemen).
 2. in hun logboek te noteren wanneer en waar ze hun kernkwaliteit gebruikten en daar een stickertje bij te plakken of een kleine tekening bij te maken;
 3. aan het eind van de schoolweek een verhaaltje te schrijven over hoe ze hun kernkwaliteit gebruikten en waar ze (heel) tevreden over zijn.

Implementatie van de interventie

Naast de tweedaagse cursus kregen de leraren een handleiding die informatie bevat over het informeren van ouders en leerlingen over het onderzoek en uitleg over en instructie voor het afnemen van de vragenlijsten. Daarnaast kregen de leraren een handleiding voor het uitvoeren van de verschillende interventieactiviteiten. De hoofdonderzoeker stuurde wekelijks een email waarin de leraren herinnerd werden aan de activiteiten die in beide handleidingen beschreven stonden.

De leerkrachten hielden in een logboek bij wanneer en hoe ze de vragenlijsten hadden afgenomen en beschreven de voortgang van uitgevoerde interventieactiviteiten. Dit verduidelijkte of zij zich hadden gehouden aan de voorschriften over het afnemen van de vragenlijsten en aan de uitvoering van de interventieactiviteiten. Uit de logboeken van de leraren bleek dat zij de uitvoering van de interventieactiviteiten en het afnemen van de vragenlijsten naar hun eigen mening meestal conform de instructies hadden gedaan. Uit de reactie van verschillende leraren bleek dat zij van plan waren na de interventieperiode door

te willen gaan met het benoemen van de kernkwaliteiten door leerlingen van elkaar en door de leraar.

4.3.3 Dataverzameling

Vragenlijst

Om vast te stellen of het zelfbeeld verandert door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, is een vertaling gebruikt van de *Self Description Questionnaire I* (SDQ1) van Marsh (1992), die gebaseerd is op een multidimensionale perspectiefbenadering. Voor de indeling naar dimensies van het zelfbeeld is in dit onderzoek gekozen voor de vragenlijst van Marsh in plaats van die van Harter vanwege het grotere aantal dimensies wat het mogelijk maakt meer specifiek te meten. De betrouwbaarheidsanalyses leverden de volgende resultaten op per dimensie (Tabel 4.2):

Tabel 4.2 De Cronbach's Alpha van de gecorrigeerde dimensies van de vragenlijst naar het zelfbeeld

	Dimensie	Aantal vragen	gecorrigeerd
1	Lichamelijke vaardigheden	8	.80
2	Fysieke uiterlijk	8	.82
3	Relatie met ouders	8	.78
4	Relatie met leeftijdgenoten	8	.83
5	Algemene schoolprestaties	8	.84
6	Leesvaardigheid	8	.90
7	rekenen/wiskunde	8	.92
8	Algemene zelfbeeld	9	.67*
	Totaal aantal vragen	65	

*de Cronbach's Alpha van deze dimensie is op t2 .74 en op t3 .73

Omdat de vragen die negatief geformuleerd waren, ook na omcoderen, een negatief effect hadden op de Cronbach's Alpha, zijn deze vragen verwijderd. De SDQ1 bevat uiteindelijk 65 items (oorspronkelijk 76) verdeeld over 8 dimensies en kent een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt voor mij nooit, 5 = klopt voor mij altijd) en beoordeelt zowel niet-academische dimensies als academische van het zelfbeeld. Deze dimensies geven inzicht in de manier waarop leerlingen zichzelf zien en kunnen daardoor gebruikt worden voor het kwantificeren van het zelfbeeld en het vaststellen van samenhang met andere variabelen (Russell-Bowie, 2013).

De vier niet-academische dimensies worden als volgt omschreven:

1. *Fysieke uiterlijk*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van zijn fysieke aantrekkelijkheid, zijn uiterlijk in vergelijking met anderen en hoe anderen denken dat hij eruitziet.
2. *Lichamelijke vaardigheden*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van zijn vaardigheden, interesse voor sport en spel en fysieke activiteiten.
3. *Relatie met ouders*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van hoe goed hij met zijn ouders kan omgaan, of hij zijn ouders mag en de kwaliteit van de omgang met zijn ouders.
4. *Relatie met leeftijdgenoten*: hoe de leerling zichzelf waardeert wat zijn populariteit bij leeftijdgenoten betreft, hoe gemakkelijk hij vrienden maakt en of anderen vriend van hem willen zijn.

De drie academische dimensies worden als volgt omschreven:

5. *Algemene schoolprestaties*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van zijn vaardigheden en zijn vermogen, plezier en interesse in schoolvakken over het algemeen.
6. *Leesvaardigheid*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van zijn vaardigheden en zijn vermogen, plezier en interesse in leesvaardigheid.
7. *Rekenen/wiskunde*: hoe de leerling zichzelf waardeert op het gebied van zijn vaardigheden en het vermogen, plezier en interesse in rekenen/wiskunde.

Met een aparte subschaal werd het *algemene zelfbeeld* bepaald: leerlingen beoordelen zichzelf als effectieve, competente individuen, die trots en tevreden zijn met hun manier van doen. De SDQ1 is op drie meetmomenten afgenomen: voor de interventie (t1), direct na de interventie van vier weken (t2) en na drie maanden (t3).

4.3.4 Data-analyse

Vragenlijst

De resultaten van de vragenlijst SDQ1 zijn in SPSS ingevoerd en daarbij werden gemiddelden van het zelfbeeld en de verschillende dimensies op t1, t2 en t3 berekend. De data zijn onderzocht op ontbrekende gegevens, waarna allereerst de respondenten met een complete non respons (0,7%) zijn verwijderd. De reden van de non respons is nagegaan. Deze bleek vooral te zijn gelegen in afwezigheid van de betreffende leerlingen door bijvoorbeeld ziekte. Een analyse met de Little's MCAR test wees uit dat de *missing values* ($p < .05$) niet compleet *missing at random* waren. Dit betekent dat de gegevens niet geheel willekeurig ontbreken. De consequentie is dat

we meerdere imputatiesets gebruikten om de dataset verder te analyseren. Verder bleek bij minder dan 5% van de respondenten één of meerdere *missing values* aanwezig waren. Ook dit beperkte percentage gaf de mogelijkheid met behulp van 20 geïmputeerde datasets de missende waarden te vervangen door geschatte waarden, waardoor systematische vertekening van de resultaten is vermeden (Huisman, 2007).

Alvorens de groepen te vergelijken door middel van variantieanalyses is nog onderzocht of aan de assumptie van homogene varianties in de groepen is voldaan, waarmee de variantie van de afhankelijke variabele voor beide onderzoeksgroepen ongeveer hetzelfde is. Het resultaat van de analyse is weergegeven in de kolom “Test van Homogeniteit” in Tabel 4.3.

Tabel 4.3 De homogeniteit van de verschillende dimensies

Nr.	Dimensie	Test van Homogeniteit		Verschil tussen de groepen		Robuustheid van de test voor de overeenkomst van het gemiddelde	
		Levene's Statistic	p	F	p	Welch p	Brown-Forsythe p
1	Fysieke uiterlijk	10.121	.002	1.09	.30	.28	.28
2	Lichamelijke vaardigheden	.921	.34	1.73	.19	.20	.20
3	Relatie met ouders	12.547	.000	.02	.64	.79	.79
4	Relatie met leeftijdgenoten	.56	.45	.23	.64	.63	.63
5	Algemene schoolprestaties	.67	.41	.47	.49	.49	.49
6	Leesvaardigheid	.51	.48	.00	.95	.95	.95
7	Rekenen/wiskunde	1.81	.18	1.89	.17	.18	.18
8	Algemeen zelfbeeld	2.32	.13	5.56	.02	.02	.02

De assumpties voor gelijke varianties blijken te zijn geschonden voor de dimensies het *fysieke uiterlijk* en de *relatie met ouders*. Verder blijkt dat er alleen een verschil op t1 is bij het algemene zelfbeeld, wat ook Welch en de Brown-Forsythe aangeven (Tabel 4.3). De ANOVA (Tabel 4.4) bevestigt dit beeld. De homogeniteit van de varianties zijn geen groot probleem: de gebruikte “robuuste” toetsen leiden niet tot noemenswaardige andere uitkomsten dan de meer gevoelige F -toets (zie Tabel 4.3).

Om de interactie tussen de condities en de pretest na te gaan is regressieanalyse uitgevoerd (interactie*variabelenT1). Bij de meerderheid van de dimensies van het zelfbeeld (variabelen) bleek de interactie niet significant ($p > .05$). De aanname van gelijke regressie is daarmee niet geschonden. Echter voor de schaal *algemeen zelfbeeld* bleek dit wel het geval ($F(1, 1336) =$

8.30, $p < .05$). De normale verdeling van de afhankelijke variabele voor de onderzoeksgroepen is geen probleem vanwege de grote aantallen.

Met als doel verschillen tussen de onderzoeksgroepen in gemiddelde scores na te gaan op de verschillende meetmomenten is de ANOVA toegepast. Bovendien helpt de analyse met de ANOVA de resultaten van de ANCOVA te interpreteren.

De scholen in het onderzoek zijn random toegewezen aan de experimentele of controlegroep. Bij 7 van de 8 dimensies vertoonden de onderzoeksgroepen geen verschillen op de voormeting (Van Breukelen, 2006). Daarom is nu voor ANCOVA gekozen als analysetechniek. ANCOVA heeft als voordeel dat deze een hoge “power” heeft. Om vast te stellen of er sprake is van effectiviteit van de interventie is voor de korte termijn de uitkomstmaat op t2 afgezet tegen die op t1. Voor de langere termijn is de uitkomstmaat op t3 afgezet tegen die op t1. Als *fixed factor(s)* zijn de variabelen conditie en groep (leeftijd) meegenomen in de ANCOVA om rekening te houden met een verwacht effect van de treatment (interventie). Als covariaten zijn de variabelen van de verschillende dimensies op de posttest (t2 en t3) gebruikt die gecontroleerd worden op t1 (*dependent variables*).

4.4 Resultaten

4.4.1 De verschillende dimensies van het zelfbeeld

Hierna worden de analyses voor het algemeen zelfbeeld en per dimensie beschreven waarbij statistische verschillen zijn onderzocht tussen de experimentele en controlegroepen voor de uiteenlopende dimensies van het zelfbeeld op drie verschillende tijdstippen: voorafgaand aan de interventie (t1), direct na de interventie (t2) en na drie maanden (t3).

Analyses op algemeen zelfbeeld en de afzonderlijke dimensies

De ANOVA (zie Tabel 4.4) wijst uit dat de gemiddelde scores van alle dimensies van het zelfbeeld van de experimentele en controlegroep op t1 niet significant verschillen van elkaar, behalve bij het *algemene zelfbeeld* (zie Tabel 4.5, $F(1, 1336) = 8.30, p_{t1} = .00$). De assumptie van gelijke scores is ondanks de random toewijzing van de groepen aan de condities geschonden voor de dimensie het *algemene zelfbeeld*. Dit komt overeen met de eerder geconstateerde problemen bij deze schaal van een lage Cronbach's Alpha en een schending van de gelijke regressie. Echter, is bij meerdere metingen vanwege het grote aantal variabelen (dimensies van het zelfbeeld) de kans op een schending van deze

assumptie aanwezig en daarmee vormt de schending van één van de acht variabelen geen groot probleem voor het toepassen van de ANCOVA.

Op t2, direct na de interventie en op t3, drie maanden na de interventie, bleek een significant verschil in de gemiddelde resultaten tussen de experimentele en de controlegroep voor de dimensies van het zelfbeeld *lichamelijke vaardigheden* ($F(1, 1336) = 9.49, p_{t3} = .00$), *relatie met ouders* ($F(1, 1336) = 6.16, p_{t3} = .02$), *relatie met leeftijdsgenoten* ($F(1, 1336) = 12.02, p_{t2} = .00$; $F(1, 1336) = 7.41, p_{t3} = .01$), *rekenen/wiskunde* ($F(1, 1336) = 5.42, p_{t2} = .02$; $F(1, 1336) = 9.38, p_{t3} = .00$) en het *algemene zelfbeeld* ($F(1, 1336) = 14.21, p_{t2} = .00$; $F(1,1336) = 18.63, p_{t3} = .00$).

De scores van de experimentele groep blijken in bijna alle gevallen hoger te liggen dan die van de controlegroep. Opvallend is dat de score op de dimensie *relatie met ouders* zowel voor de experimentele- als voor de controlegroep hoger uitviel dan die van elk van de andere dimensies.

Tabel 4.4 Gemiddelde scores, standaarddeviatie, de *F* en *p* waarde van de verschillende dimensies van het zelfbeeld voor de experimentele en de controlegroep op t1, t2 en t3

	experimentele groep n = 828		controlegroep n = 509		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Uiterlijk t1	3.73	0.68	3.77	0.59	1.18	.28
Uiterlijk t2	3.84	0.70	3.85	0.59	.21	.69
Uiterlijk t3	3.83	0.65	3.80	0.59	.75	.43
Lichamelijke vaardigheden t1	3.83	0.70	3.77	0.73	2.34	.13
Lichamelijke vaardigheden t2	3.89	0.67	3.83	0.68	2.60	.12
Lichamelijke vaardigheden t3**	3.86	0.66	3.75	0.67	9.49	.00
Relatie ouders t1	4.16	0.60	4.16	0.54	.01	.94
Relatie ouders t2	4.15	0.61	4.14	0.57	.17	.71
Relatie ouders t3*	4.14	0.63	4.06	0.54	6.16	.02
relatie leeftijdgenoten t1	3.63	0.69	3.61	0.66	.47	.50
Relatie leeftijdgenoten t2**	3.76	0.68	3.63	0.65	12.02	.00
Relatie leeftijdgenoten t3**	3.76	0.66	3.66	0.60	7.41	.01
Schoolprestaties t1	3.37	0.68	3.39	0.70	.35	.56
Schoolprestaties t2	3.49	0.69	3.43	0.68	2.62	.11
Schoolprestaties t3	3.54	0.68	3.47	0.65	3.49	.08
Lezen t1	3.72	0.87	3.72	0.90	.01	.92
Lezen t2	3.83	0.84	3.78	0.87	.89	.34
Lezen t3	3.80	0.78	3.75	0.81	1.69	.21
Rekenen/wiskunde t1	3.54	0.91	3.46	0.94	2.27	.13
Rekenen/wiskunde t2*	3.59	0.88	3.48	0.94	5.42	.02
Rekenen/wiskunde t3**	3.62	0.84	3.48	0.86	9.38	.00

	experimentele groep n = 828		controlegroep n = 509		F	p
	M	SD	M	SD		
Algemene zelfbeeld t1**	3.53	0.51	3.45	0.48	8.30	.00
Algemene zelfbeeld t2**	3.85	0.62	3.73	0.56	14.21	.00
Algemene zelfbeeld t3**	3.85	0.61	3.71	0.54	18.63	0.00

M = gemiddelde score, SD = standaarddeviatie, F = F-waarde, p = significantie.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Interventie effect per dimensie

Voor de korte termijn (t2-t1) blijkt uit de ANCOVA (zie Tabel 4.5) een significant verschil tussen de onderzoeksgroepen voor de dimensies *relatie met leeftijdgenoten* ($F(1,1336) = 18.7, p = .00$), *schoolprestaties* ($F(1,1336) = 6.20, p = .02$) en *rekenen/wiskunde* ($F(1,1336) = 4.36, p = .04$).

Evenzo wijst de ANCOVA voor de langere termijn (t3-t1) uit dat dit significante verschil voor dezelfde dimensies is blijven bestaan. De ANCOVA resulteerde voor de *relatie met leeftijdgenoten* in $F(1,1336) = 7.99 (p = .01)$ voor *schoolprestaties* in $F(1,1336) = 5.41 (p = .03)$ en voor *rekenen/wiskunde* in $F(1,1336) = 5.80 (p = .03)$. Bij deze genoemde dimensies is sprake van een significante toename bij de experimentele groep in vergelijking met de controlegroep (zie Tabel 4.4).

Uitsluitend op de langere termijn van drie maanden (en niet op de korte termijn) wijst de ANCOVA (Tabel 4.5) na controle op de voormeting uit dat er een significant verschil is tussen de onderzoeksgroepen voor de dimensie *lichamelijke vaardigheden* ($F(1,1336) = 7.07, p = .02$). Uit de descriptieve gegevens kan dit verschil verklaard worden door de lichte daling bij de controlegroep (zie Tabel 4.4). Bij de dimensie *relatie met ouders* blijkt er ook een significant verschil te zijn tussen de onderzoeksgroepen op de langere termijn ($F(1,1336) = 6.47, p = .01$). Hierbij zien we eveneens een lichte daling bij de controlegroep.

Ter controle is de Cohen's d berekend voor de dimensies waar we een effect vonden op basis van een verschillscore met de ANOVA. Met een Cohen's d variërend tussen $d = .15$ en $d = .21$ is sprake van een beperkt effect.

Het patroon is dat de groei van de experimentele groep op de dimensies van het zelfbeeld (uitgezonderd de *lichamelijke vaardigheden* en de *relatie met ouders*) van de experimentele groep groter is dan van de controlegroep (Tabel 4.4).

Tabel 4.5 Het interventie-effect voor de verschillende dimensies van het zelfbeeld op t2 en t3 gecorrigeerd op t1

	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Partial Eta Squared</i>
Uiterlijk t2	.26	.66	.001
Uiterlijk t3	2.53	.14	.003
Lichamelijke vaardigheden t2	1.07	.34	.001
Lichamelijke vaardigheden t3*	7.07	.02	.005
Relatie ouders t2	.35	.61	.000
Relatie ouders t3*	6.47	.01	.006
Relatie leeftijdgenoten t2**	18.70	.00	.014
Relatie leeftijdgenoten t3*	7.99	.01	.007
Schoolprestaties t2*	6.20	.02	.006
Schoolprestaties t3*	5.41	.03	.007
Lezen t2	2.91	.14	.002
Lezen t3	2.93	.11	.002
Rekenen/wiskunde t2*	4.36	.04	.003
Rekenen/wiskunde t3*	5.80	.03	.007
Algemene zelfbeeld t2	6.13	.06	.005
Algemene zelfbeeld t3	9.63	.05	.008

F = *F*-waarde, *p* = significantie

p* < .05; *p* < .01

Tevens is nagegaan met de ANOVA op de pretest (t1) of *leeftijd* van invloed blijkt op de verschillende dimensies van zelfbeeld. Jongere leerlingen uit de gehele populatie scoren op de pretest (t1) gemiddeld significant hoger dan oudere leerlingen, uitgezonderd voor de dimensie *relatie met leeftijdgenoten*. Voor de leeftijd is de groep als variabele genomen (Tabel 4.6).

Tabel 4.6 Gemiddelde scores op de pretest (t1) per jaargroep voor de dimensies van het zelfbeeld. Gegeven zijn de aantallen leerlingen per jaargroep, SD, *F*-waarde en de significantie van de verschillen tussen de jaargroepen

dimensie	<i>groep</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uiterlijk t1**	5	298	3.81	0.67	5.17	.00
	6	309	3.82	0.63		
	7	307	3.74	0.59		
	8	423	3.66	0.58		
Lichamelijke vaardigheden t1**	5	298	3.96	0.68	18.72	.00
	6	309	3.93	0.61		
	7	307	3.79	0.64		
	8	423	3.62	0.67		
Relatieouders t1*	5	298	4.08	0.63	3.41	.02
	6	309	4.23	0.59		
	7	307	4.16	0.61		
	8	423	4.15	0.63		
Relatieleeftijdgenoten t1	5	298	3.65	0.68	1.38	.25
	6	309	3.68	0.64		
	7	307	3.60	0.65		
	8	423	3.58	0.61		

dimensie	groep	n	M	SD	F	p
Schoolprestaties algemeen t1**	5	298	3.50	0.72	7.03	.00
	6	309	3.43	0.68		
	7	307	3.34	0.64		
	8	423	3.28	0.62		
Lezen t1*	5	298	3.82	0.79	2.67	.047
	6	309	3.76	0.78		
	7	307	3.70	0.76		
	8	423	3.64	0.76		
Rekenen/wiskunde t1**	5	298	3.71	0.88	9.78	.00
	6	309	3.58	0.86		
	7	307	3.44	0.86		
	8	423	3.36	0.83		
Algemene zelfbeeld t1**	5	298	3.55	0.74	4.96	.00
	6	309	3.54	0.70		
	7	307	3.51	0.65		
	8	423	3.43	0.63		

M = gemiddelde score, SD = standaarddeviatie, F = F-waarde, p = significantie

* $p < .05$; ** $p < .01$

Om na te gaan of er een verschil is in groei van het zelfbeeld tussen jongere en oudere leerlingen is de ANCOVA gebruikt, waarbij gecontroleerd is op t1 met als uitkomstmaten t2 en t3. Een ANOVA is uitgevoerd bij de experimentele groep om de resultaten van de ANCOVA te interpreteren. Hieruit bleek dat leeftijd van invloed is op de groei van het zelfbeeld (zie Tabel 4.7). Op de korte termijn (t2) is er een significant verschil te zien in groei tussen jongere en oudere leerlingen voor de dimensies *lichamelijke vaardigheden* ($F(3, 1333) = 3.55, p = .03$), *schoolprestaties* ($F(3, 1333) = 3.89, p = .02$) en *rekenen/wiskunde* ($F(3,1333) = 5.83, p = .00$). Oudere leerlingen (groep 7 en 8) lieten een sterkere groei zien dan jongere leerlingen (groep 5 en 6) bij *lichamelijke vaardigheden*. Voor *schoolprestaties* en *rekenen/wiskunde* geldt dat jongere leerlingen (groep 5 en 6) een sterkere groei lieten zien dan oudere leerlingen (groep 7 en 8).

Op de langere termijn (t3) is er een significant verschil in groei tussen jongere en oudere leerlingen voor de dimensies *uiterlijk* ($F(3,1333) = 6.10, p = .02$), *lichamelijke vaardigheden* ($F(3, 1333) = 4.53, p = .02$), *schoolprestaties* ($F(3, 1333) = 3.89, p = .02$) en *rekenen/wiskunde* ($F(3, 1333) = 4.90, p = .01$). Daarbij laten de jongere leerlingen een sterkere groei zien voor de langere termijn op de dimensies *uiterlijk*, *schoolprestaties* en *rekenen/wiskunde*. Bij oudere leerlingen is de groei op *lichamelijke prestatie* groter dan van de jongere leerlingen.

Tabel 4.7 *Invloed van leeftijd op de verandering van zelfbeeld*

	<i>F</i>	<i>p</i>
Uiterlijk t2	3.92	.07
Uiterlijk t3*	6.10	.02
Lichamelijke vaardigheden t2*	3.55	.03
Lichamelijke vaardigheden t3*	4.53	.02
Relatie ouders t2	.34	.78
Relatie ouders t3	2.14	.15
Relatie leeftijdgenoten t2	1.04	.82
Relatie leeftijdgenoten t3	.73	.74
Schoolprestaties t2*	3.64	.02
Schoolprestaties t3*	3.89	.02
Lezen t2	.28	.84
Lezen t3	2.02	.13
Rekenen/wiskunde t2**	5.83	.00
Rekenen/wiskunde t3*	4.90	.01
Algemene zelfbeeld t2	.96	.43
Algemene zelfbeeld t3	.80	.52

F = *F*-waarde, *p* = significantie

p* < .05 *p* < .01

4.5 Conclusie en discussie

Doel van dit onderzoek was na te gaan of het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij 7-12 jarige leerlingen effect heeft op het algemene zelfbeeld en de verschillende dimensies daarvan. Ten aanzien van het effect van de interventie op het *algemene zelfbeeld* voor de groep van leerlingen van 7-12 jaar is er geen effect van de interventie vastgesteld voor zowel de korte als langere termijn van drie maanden. Een verklaring kan zijn dat deze dimensie problemen leverde bij de data-analyse op wat betreft de lage Cronbach's Alpha, een schending van de gelijke regressie en de schending van de assumptie van gelijke scores. Het kan ook zijn dat de schaal een te algemeen beeld van zelfbeeld meet en dat het werken met specifieke kernkwaliteiten alleen effect zou hebben op specifieke deeldimensies van het zelfbeeld. Dit lijkt te worden bevestigd, doordat er op een aantal deeldimensies van het zelfbeeld wel effecten zijn gevonden.

Omdat er een redelijke spreiding is van leeftijd onder de respondenten (van 7-12 jaar), is onderzocht of er verschil is bij aanvang van de interventie en in verandering van de verschillende dimensies van het zelfbeeld tussen jongere (groep 5-6) en oudere leerlingen (groep 7-8). Jongere leerlingen scoren hoger op alle dimensies van het zelfbeeld, met uitzondering van de dimensie *relatie met leeftijdgenoten*. Wat de groei betreft, blijken jongere

leerlingen zowel op de korte als langere termijn een sterkere *groei* door te maken op de dimensies *schoolprestaties* en *rekenen/wiskunde* dan oudere leerlingen, terwijl oudere leerlingen een sterkere groei laten zien op de dimensie *lichamelijke vaardigheden*. Uitsluitend op de langere termijn laten de jongere leerlingen een sterkere groei zien op het *uiterlijk*. Dit is opvallend omdat een eerdere studie van Noordstar, Van der Net, Jak, Helders en Jongmans (2016) aantoont dat het algemene zelfbeeld gedurende de basisschoolleeftijd stabiel blijft. Wellicht kan deze sterkere groei verklaard worden door het feit dat meisjes in de leeftijd vanaf ongeveer 10 jaar en de jongens een paar jaar later, een sterke lichamelijke groei doormaken.

Wat betreft het effect van de interventie op verschillende dimensies, vertonen leerlingen voor de korte en langere termijn een groei in de dimensie *relatie met leeftijdgenoten*. Dat wil zeggen dat ze in hun eigen perceptie populairder geworden zijn bij hun leeftijdgenoten, denken gemakkelijker vrienden te kunnen maken en anderen met hen vriend willen zijn. Een verklaring voor dit effect zou kunnen zijn dat door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten leerlingen niet alleen zicht krijgen op de kernkwaliteiten die zij zelf hebben, maar ook op die van anderen (zie hoofdstuk 2). Verder wordt acceptatie door leeftijdgenoten in verband gebracht met het functioneren op school van de leerlingen (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Dat er door de interventie een positief effect is vastgesteld op deze dimensie laat zien dat het voor leraren mogelijk is door het werken met kernkwaliteiten bij te dragen aan een goed sociaal klimaat in de klas. Het is bekend dat de relaties tussen de leerlingen een belangrijke indicator zijn voor het sociale klimaat (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen, 2014).

Eveneens geven de leerlingen aan, direct na de interventieperiode en ook na drie maanden, dat zij vinden dat zij beter geworden zijn in hun *schoolprestaties*. Dit betekent dat zij zichzelf hoger waarderen op het gebied van hun vaardigheden en meer plezier en interesse gekregen hebben in de schoolvakken over het algemeen. Dit is voor het onderwijs een belangrijk gegeven, omdat het schools zelfbeeld de schoolprestaties kan beïnvloeden (Marsh, 1990; Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008).

Verder zien we op zowel de korte als de langere termijn van drie maanden een effect bij *rekenen/wiskunde*. Het zelfbeeld op deze dimensie is bij de experimentele groep versterkt en bij de controlegroep nagenoeg gelijk gebleven. Blijkbaar zijn de leerlingen zichzelf meer gaan waarderen op het gebied van vaardigheden en het vermogen op de dimensie rekenen/wiskunde, waar zij ook meer plezier en interesse in kregen.

Wat de dimensie *lichamelijke vaardigheden* betreft, zien we uitsluitend op de langere termijn een effect. Dit effect wordt verklaard door de afname van deze dimensie bij de

controlegroep en is daarmee moeilijk inhoudelijk te duiden. Dit is ook het geval met betrekking tot de *relatie met de ouders*, waarbij het gevonden resultaat op uitsluitend de langere termijn verklaard wordt door de lichte afname bij de controlegroep.

Wanneer de resultaten bekeken worden vanuit een multidimensionaal zelfbeeld, kunnen we concluderen dat de interventie op drie van de acht dimensies een aannemelijk effect laat zien op korte en langere termijn: *relatie met leeftijdgenoten*, *schoolprestatie* en *rekenen/wiskunde*.

Discussie

Een probleem bij onze resultaten zijn de kleine effectgroottes, die weliswaar wel positief zijn. Deze kleine effectgroottes (Cohen's D variërend tussen .15 en .21) komen overeen met eerdere studies naar het effect van interventies bij jonge leerlingen op het zelfbeeld (gemiddelde gewogen effectgrootte voor basisschoolleerlingen $d = .12$) (Elbaum & Vaughn, 2001). Blijkbaar is het zelfbeeld moeilijk te veranderen. Onderzoek van Noordstar et al. (2016) bevestigt dit beeld. Zij concludeerden dat het algemene zelfbeeld van de leerlingen tijdens de basisschoolperiode min of meer stabiel blijft. Verder kan de hogere score op vrijwel alle dimensies van de experimentele groep van invloed zijn op de verandering van de resultaten. Het is te verwachten dat een lagere score een grotere kans heeft op een toename van de score ten gevolge van een interventie. Dat het zelfbeeld door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op meerdere dimensies een weliswaar klein effect liet zien, kan als betekenisvol voor het onderwijs worden gezien. In hoofdstuk 6 zal hier verder op worden ingegaan.

Het belang van deze studie is de conclusie dat het mogelijk is bepaalde dimensies van het zelfbeeld enigszins te ontwikkelen bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar. Zoals bij soortgelijke interventies (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006), stond nu niet zozeer het wegwerken van deficiënties centraal, maar het benutten van de sterke kanten van leerlingen door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. De resultaten van deze studie ondersteunen de aanname dat het zelfbeeld geen volledig vaststaande entiteit is, maar veranderbaar door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. De gevonden resultaten met betrekking tot drie maanden na de interventie lijken aan te sluiten bij de stelling van Korthagen (2011) dat het werken met kernkwaliteiten een enigszins duurzaam effect kan hebben.

Een beperking bij deze studie is het gegeven dat de data verzameld zijn met behulp van vragenlijsten die de leerlingen invulden. Het gaat hier dus om zelfrapportages en niet om

objectieve waarnemingen. Het zou dus kunnen dat de leerlingen niet goed in staat zijn om zichzelf in termen van zelfbeeld en het effect van de PPI op hun zelfbeeld goed te benoemen.

Een ander kritiekpunt zou kunnen zijn het opnieuw toetsen met hetzelfde meetinstrument een leereffect kan veroorzaken. Maar omdat er vier weken en twee maanden tussen de toetsmomenten zit, achten we het risico hierop niet heel erg groot.

In deze studie is alleen het effect op het zelfbeeld onderzocht. In een vervolgstudie zou onderzocht kunnen worden welke effecten er zijn van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen uit het basisonderwijs op hun daadwerkelijke schoolprestaties om zo de veronderstelling dat het werken met kernkwaliteiten ook schoolprestaties positief kan beïnvloeden te toetsen (Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008).

Ten slotte zou in een vervolgstudie ook gekeken kunnen worden naar de effecten op langere termijn van minimaal zes maanden, zoals in veel andere interventiestudies. In deze studie is drie maanden de langste termijn. Ook zou het verschil tussen jonge en oudere leerlingen dieper moeten worden onderzocht. Het nu gevonden verschil is niet allemaal even goed te verklaren of te duiden.

Samengevat, ondanks de besproken beperkingen en de kleine effecten, kan gesteld worden dat er een positieve relatie is tussen het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en het versterken van bepaalde dimensies van het zelfbeeld van leerlingen van 7 – 12 jaar. Voor leraren in het basisonderwijs lijkt de hier beschreven werkwijze een bruikbare manier te zijn om het zelfbeeld van leerlingen positief te beïnvloeden. Op deze wijze kunnen zij invloed uitoefenen op de onderlinge relaties van de leerlingen, zowel als op het denken over hun eigen persoon en hun eigen kunnen.

de pop van noor en jet

noor gaat naar school
ze heeft een tas in haar hand
er zit iets in
het is haar pop
de pop mag mee naar school

het is stil in de klas
noor is druk
ze schrijft met een pen
dan denkt ze aan haar pop
de pop zit nog in de tas
en de tas hangt in de gang
dat is niet fijn

noor schrijft niet meer
ze denkt na
en dan ...
noor kijkt blij
ze heeft een plan


AVI-M3
CLIB-START

9 80 3952 170-4



9 80 3952 170-4

91 281

UITGEVERIJ MES  [WWW.UITGEVERIJMES.NL](http://www.uitgeverijmes.nl)

de pop van noor en jet



Genette Leybaert-Matthys

Hoofdstuk 5

De werkzaamheid van de ontwikkelde en toegepaste Positieve Psychologie Interventie

Samenvatting

In twee studies onderzochten we wat het effect is van de Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, op welbevinden en het zelfbeeld van leerlingen van 7-12 jaar (respectievelijk hoofdstuk 3 en 4). Resultaten van deze onderzoeken laten zien dat het gebruik van kernkwaliteiten een klein positief effect heeft op het welbevinden en dimensies van het zelfbeeld (schools zelfbeeld, de relatie met leeftijdgenoten en rekenen/wiskunde). De vervolgvraag hieruit is waarom deze ontwikkelde en toegepaste interventie wel of niet werkt in het onderwijs. Het doel van het huidige onderzoek, de vierde studie, was daarom gericht op het beter kunnen begrijpen van de bij de interventie voor welbevinden en zelfbeeld gevonden effecten. We analyseerden logboeken van leraren en leerlingen op hun ervaringen met het werken met kernkwaliteiten. Onze belangrijkste conclusie is dat de interventie bij de leerlingen in het basisonderwijs werkt, omdat zowel de leraren als de leerlingen het werken aan kernkwaliteiten als betekenisvol ervaren. Daarnaast zijn de activiteiten op zichzelf zinvol en aantrekkelijk, genereren een positieve emotie en leveren waardering op. Bovendien sluiten de activiteiten aan bij de pedagogische idealen van de leraren. Daarnaast werden er ook belemmeringen gevonden die de werkzaamheid van de interventie verminderden, zoals de beperking in het werken met maar één kernkwaliteit of het soms moeilijk kunnen concretiseren van het gebruik van hun kernkwaliteit in de praktijk. Dit veroorzaakte op den duur weerstanden bij sommige leerlingen.

5.1 Inleiding

Met de opkomst van de positieve psychologie, die de voorwaarden en processen onderzoekt die bijdragen aan het optimaal functioneren van mensen, groepen en organisaties (Gable & Haidt, 2005), zijn ook Positieve Psychologie Interventies (PPI's) ontwikkeld. Voorbeelden hiervan zijn activiteiten in de positieve psychotherapie, bedoeld om depressie te verminderen door het verhogen van positieve emoties, betrokkenheid op en betekenis geven aan het leven (Seligman, Rashid & Parks, 2006).

Om het welbevinden te vergroten, blijken PPI's gericht op het gebruiken van kernkwaliteiten (persoonlijke eigenschappen) effectief te zijn (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012). Een meta-analyse door Sin en Lyubomirsky (2009) van 51 studies naar PPI's, rapporteerde een groot effect voor verbeterd welbevinden ($r = .29$, $d \cong 0.60$) en verminderde depressieve symptomen ($r = 0.31$, $d \cong 0.65$).

Een andere meta-analyse van Bolier et al. (2013) die 39 studies naar de effectiviteit van PPI's omvatte, rapporteerde gematigde effectgroottes ($d = 0.34$) voor subjectief welbevinden en kleine effectengroottes voor psychisch welbevinden ($d = 0.20$) en depressie ($d = 0.20$) (Hendriks, 2018).

Seligman, Steen, Park en Peterson (2005) concluderen dat een PPI met kernkwaliteiten werkt, omdat de:

- interventies gemakkelijk toepasbaar waren in het dagelijks leven en gericht op zelfbehoud;
- respondenten over het algemeen goed opgeleide blank-Amerikaanse individuen waren die het financieel goed hadden;
- respondenten mild depressief waren en gemotiveerd om gelukkiger te worden.

In het kader van ons onderzoek naar PPI's in het basisonderwijs zijn deze algemene verklaringen wel relevant, maar geven deze nog geen specifiek inzicht in waarom het werken met kernkwaliteiten een positief effect heeft bij leerlingen in het basisonderwijs. Ook niet welke verklaringen een rol hierbij spelen en hoe het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten kan bijdragen tot meer welbevinden (Linley, Nielsen, Gillett & Biswas-Diener, 2010). Bovendien kunnen we niet zondermeer aannemen dat de interventies die worden gebruikt om kernkwaliteiten in te zetten bij volwassenen geschikt zijn voor kinderen (Quinlan et al., 2012). In de twee eerdere studies (zie hoofdstuk 3 en 4) naar de effecten van onze ontwikkelde en toegepaste interventie werd een klein, maar toch positief effect op welbevinden en op enkele dimensies van het zelfbeeld bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs vastgesteld. Het centrale idee bij deze toegepaste interventie was het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. Als aanvulling op deze twee eerdere studies is in deze studie de vraag onderzocht welke verklaringen en belemmeringen de leraren en leerlingen in het primair onderwijs geven voor de werkzaamheid van de door ons toegepaste interventie. Het doel van deze studie is om beter te begrijpen waarom deze interventie bij jongere leerlingen van 7-12 jaar bijdraagt aan meer welbevinden en een sterker zelfbeeld.

5.2 Theoretische achtergrond

5.2.1 Positieve Psychologie Interventies en hun kenmerken

De positieve psychologie is een stroming binnen de psychologie die rond 2000 sterk in opkomst is. Seligman en Csikszentmihalyi (2000) definiëren de positieve psychologie als “Een

wetenschap van positieve subjectieve ervaring, van positieve individuele eigenschappen en van positieve instellingen met als doel de kwaliteit van het leven te verbeteren en ook om de verschillende pathologieën te voorkomen die ontstaan wanneer het leven onvruchtbaar en zinloos is” (p. 5). Onderzoekresultaten van de positieve psychologie zijn bedoeld als aanvulling op en niet om afstand te nemen of het vervangen van wat bekend is over menselijk lijden, zwakte en disfunctioneren (Seligman et al., 2005).

Een PPI kenmerkt zich door het bevorderen van positieve emoties, gedragingen en/of gedachten, waardoor het welbevinden van een individu of een groep wordt vergroot (Schueller, Kashdan & Parks, 2014). Het doel van een PPI is dus het vergroten van welbevinden. Welbevinden is dan een gevolg van meer positieve evaluaties van iemands leven (cognitief), frequente ervaringen van positieve emoties en minder ervaringen met negatieve emoties (affectief) (Diener, 2000). PPI's zijn daarmee gericht op toename van welbevinden, tevredenheid met het leven, positieve emoties en afname van depressieve symptomen en negatieve emoties (Schueller et al., 2014).

Seligman (2011) ontwierp een model met vijf condities die het welbevinden van jongeren en volwassen mogelijk maakt. Het model legt Seligman uit aan de hand van het acroniem PERMA. Dit staat voor *Positive emotions* (positieve emoties), *Engagement* (betrokkenheid), *Relationships* (relaties), *Meaning* (zingeving) en *Accomplishment of Achievement* (vervulling, realiseren van prestaties). Onderzoek heeft aangetoond dat PPI's die gebaseerd zijn op de PERMA-condities bij schoolkinderen het welbevinden kunnen verhogen, sociaal gedrag bevorderen, een gevoel van prestatie doen toenemen en mentale gezondheidsproblemen doen verminderen (Eades, 2005; Slone & Shoshani, 2006; Boehm & Lyubomirsky, 2009; Duckworth & Quinn, 2009; Morris, 2009; Seligman et al., 2009; Williams, 2011; Slone et al., 2013; Shoshani & Steinmetz, 2014; Shoshani et al., 2016, in Shoshani & Slone, 2017).

Alhoewel PPI's verschillende programma's hebben opgeleverd, hebben zij gemeen dat ze gericht zijn op het herkennen en gebruiken van kernkwaliteiten. Biswas-Diener, Kashdan en Minhasa (2011) maken een onderscheid tussen “het herkennen en gebruiken van kernkwaliteiten” en het “ontwikkelen van kernkwaliteiten”. Het laatste zou meer accent leggen op het voortdurend gebruiken van kernkwaliteiten om deze te ontwikkelen. Wij gebruiken beide benaderingen in onze interventie.

De PPI in deze studie is gebaseerd op het classificatiesysteem van *Values in Action Inventory (VIA) of Strengths* (Peterson & Seligman, 2004), waarmee vastgesteld wordt welke kernkwaliteiten een persoon het meest gebruikt. Door het gebruik van dit classificatiesysteem zou de ontwikkeling van de meest gebruikte kernkwaliteiten van een individu moeten leiden tot

meer betrokkenheid en prestatie en het welbevinden vergroten (Quinlan et al, 2012). Het gebruik van met name kernkwaliteiten die een individu regelmatig (onbewust) inzet, kan mogelijk van invloed zijn op de werkzaamheid van de interventie.

Verder lijken veel kernkwaliteiten zich al op jonge leeftijd te ontwikkelen. De meer complexe kernkwaliteiten zoals bijvoorbeeld ruimdenkendheid, vergevingsgezindheid, spiritualiteit, schijnen zich pas rond de adolescentie te ontwikkelen. Deze ontwikkeling loopt parallel aan de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Park & Peterson, 2006).

5.2.2 Positieve Psychologie Interventies in het onderwijs

De inzichten die onderzoeken binnen de positieve psychologie opgeleverd hebben, zijn vertaald naar het onderwijs, onder de naam van Positief Onderwijs (PO). Het PO is inmiddels een wereldwijd verbreid fenomeen. Dit blijkt uit een in 2018 verschenen rapport over *Positive Education*, waarin gesteld wordt dat door verschillende PPI's in verschillende werelddelen en landen, welbevinden verhoogd is, depressie en angst verminderen en academische prestaties toenemen (Seligman & Adler, 2018).

Belangrijke programma's in het Positief Onderwijs om welbevinden bij leerlingen van 8-15 jaar te bevorderen, zijn 1) het *Penn Resiliency Program* (PRP) en 2) *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* voor adolescenten (Seligman et al., 2009). Het PRP probeert de veerkracht en het optimisme van leerlingen van 8-15 jaar te vergroten door onderwijs realistisch aan te bieden en flexibel denken te stimuleren om problemen op te lossen. PRP onderwijst ook assertiviteit, creatief brainstormen, besluitvorming, ontspanning en diverse andere copingvaardigheden (hoe iemand met stress en problemen omgaat). Het PRP is één van de meest onderzochte programma's om depressie te voorkomen bij jonge mensen (Seligman, et al., 2009). Een meta-analyse van meestal *randomised controlled trial* uitgevoerde onderzoeken naar de effecten van PRP leverden onder andere de volgende uitkomsten op (Horowitz, & Garber, 2006, in Seligman et al., 2009):

- het vermindert en voorkomt symptomen van depressie;
- het vermindert hopeloosheid;
- het geeft een toename van optimisme en welbevinden;
- het voorkomt klinische niveaus van depressie en angst;
- het vermindert gedragsproblemen;
- het werkt bij leerlingen van verschillende raciale/etnische achtergronden;

- de opleiding en begeleiding van leraren blijken bij de uitvoering van de PPI van cruciaal belang te zijn.

Een tweede voorbeeld van een PPI in het onderwijs is het Strath Haven Positive Psychology Curriculum (voor adolescenten). Hierbij kregen 347 leerlingen van een middelbare school de opdracht gedurende één week elke dag drie goede dingen op te schrijven die op die dag gebeurd zijn. Met behulp van een vragenlijst, *Values in Action Inventory (VIA)*, bepalen leerlingen welke kernkwaliteiten ze het meest gebruiken in verschillende contexten. Tijdens een aantal lessen worden leerlingen geholpen deze kernkwaliteiten bij zichzelf en anderen te herkennen en deze te gebruiken. Daarnaast streeft de interventie naar veerkracht, positieve emotie en het gevoel van zingeving. Dit programma is geëvalueerd onder willekeurig toegewezen middelbare schoolleerlingen, verdeeld over een experimentele groep waar het programma mee was uitgevoerd en een controlegroep waarvan de leerlingen niet hadden deelgenomen aan het programma. Door de interventie was er een grotere betrokkenheid op leren, gingen de leerlingen met plezier naar school en leverden zij betere prestaties. Bovendien verbeterden de sociale vaardigheden van de leerlingen volgens zowel de ouders als de leraren (Seligman et al., 2009).

Naast deze twee onderzochte programma's zijn er enkele onderzoeken gedaan naar andere interventies gericht op het welbevinden van jonge leerlingen. In het onderzoek van Shoshani & Slone (2017) naar welbevinden onder leerlingen van 3-6,5 jaar in Israël werd een significante toename in subjectief welbevinden en positief leergedrag gevonden als gevolg van een PPI, gebaseerd op het ontworpen PERMA-model van Seligman (2011). Dit betrof een *randomised controlled trial* studie onder 315 leerlingen (150 uit de experimentele groep en 155 uit de controlegroep).

Hieraan kunnen we onze eigen deelstudies (zie hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4) naar het effect van een PPI onder basisschoolleerlingen toevoegen. Deze studies lieten kleine, maar positieve effecten zien, ook na drie maanden, op welbevinden en een aantal dimensies van het zelfbeeld (het schoolse zelfbeeld, de relatie met leeftijdgenoten en rekenen/wiskunde).

5.2.3 Verklaringen voor de werkzaamheid van Positieve Psychologie Interventies uit de literatuur

Er zijn in de literatuur verschillende verklaringen te vinden waarom Positieve Psychologie Interventies werken. Hendriks (2018, p.17, 18) heeft deze samengevat, waar wij een viertal van weergeven, die relevant zijn voor ons onderzoek in het onderwijs. Hendriks noemt nog een

vijfde verklaring voor de werkzaamheid van PPI's, namelijk de *flexibiliteitshypothese van heling* (Hinton & Kirmayer, 2016). Deze is specifiek gericht op psychotherapie en laten we daarom hier buiten beschouwing.

In Het *Hedonic Adaptation Model* (Sheldon, Boehm & Lyubomirsky, 2013) wordt verondersteld dat een bepaalde positieve verandering in het leven zal resulteren in een sterke impuls voor welbevinden. Verder kan door het optreden van een aantal positieve gebeurtenissen tijdens een bepaalde (interventie) periode, het niveau van welbevinden worden gehandhaafd. Een PPI zou kunnen worden gezien als een positieve verandering en als een positieve gebeurtenis, doordat men zich bewust wordt van positieve kernkwaliteiten.

In het *Positive Activity Model (PAM)* (Lyubomirsky & Layous, 2013) wordt verondersteld dat door het deelnemen aan positieve activiteiten het welbevinden kan worden verhoogd, als deze activiteiten positieve emoties, positieve gedachten en positief gedrag bevorderen en ruimte geven aan voldoening ('*satisfaction*'). Hierbij spelen persoonlijke kenmerken ook een grote rol, zoals motivatie, geloof in eigen kunnen, de emotionele toestand, persoonlijkheid en sociale ondersteuning.

In de *emotion regulation theory* worden vijf emotieregulatie-strategieën beschreven die verklaren waarom positieve emoties kunnen toenemen (Quoidbach, Mikolajczak & Gross, 2015). Ten eerste door situaties te kunnen selecteren en benutten die waarschijnlijk positieve emoties genereren. Ten tweede het aanpassen aan de situatie of omgeving waardoor de kans op een positieve emotiebeleving verhoogd wordt (externe situatieselectie). Ten derde kan het aandachtig aanwezig zijn in de situatie en daarvan genieten een positieve emotie generen (interne situatieselectie). De vierde emotieregulatie-strategie is de cognitieve verandering. Men kan daarbij denken aan het veranderen van hoe men de situatie beoordeelt om de emotionele betekenis ervan te veranderen. Als laatste wordt de responsmodulatiestrategie onderscheiden. Men kan daarbij denken aan het delen van een positieve emotionele ervaring met anderen, wat deze ervaring kan versterken.

Ten slotte wordt in het *Synergetic Change Model* (Rusk, Vella-Brodrick & Waters, 2018) verondersteld dat psychologisch en sociaal functioneren complex is omdat het functioneren afhankelijk is van verschillende interacterende factoren. Een blijvende positieve verandering zou afhankelijk zijn van onderling elkaar versterkende interacties over meerdere dimensies van psychologisch en sociaal functioneren. Daarbij zijn de vijf belangrijkste dimensies van psychosociaal functioneren: 1) aandacht en bewust worden, 2) begrijpen en leren omgaan met problemen en stress, 3) emoties, 4) doelen en gewoontes en 5) relaties en deugden. Het psychologisch en sociaal functioneren zou dan bepaald worden door positieve activiteiten die

gekenmerkt worden door één of meerdere van deze dimensies. Zo is het schrijven van een dankbaarheidsbrief bijvoorbeeld gericht op het vergroten van iemands positieve emoties (dimensie 3), maar kan ook leiden tot positieve veranderingen in de relatie met de persoon aan wie de brief is gericht (dimensie 5). Kortom, alle dimensies hangen samen; als er verandering in de ene dimensie optreedt, kan dit van invloed zijn op andere dimensies.

Naast bovenstaande verklaringen die Hendriks (2018) heeft samengevat waarom PPI's van invloed kunnen zijn op welbevinden, heeft een laatste verklaring betrekking op de psychologische basisbehoeften, zoals beschreven door Deci en Ryan (2000) in hun Zelf Determinatie Theorie (ZDT). Deze theorie gaat ervan uit dat ieder mens drie psychologische basisbehoeften heeft, namelijk de behoefte aan competentie (het gevoel een taak aan te kunnen), verbondenheid (het gevoel bij een groep te behoren) en autonomie (het gevoel zelf beslissingen te kunnen nemen). Deze behoeften zouden noodzakelijk zijn voor psychologische groei, integriteit en welbevinden (Deci & Ryan, 2000). Het werken met kernkwaliteiten sluit hierbij aan. Linley et al. (2010) hebben een verband aangetoond tussen het gebruik van kernkwaliteiten, het realiseren van zelf opgestelde doelen en welbevinden. Welbevinden lijkt hierbij een gevolg te zijn van het realiseren van zelf opgestelde doelen en de vervulling van psychologische basisbehoeften. Het gebruik van kernkwaliteiten bij het realiseren van doelen kan leiden tot welbevinden wat weer motiveert tot voortdurende inspanning om doelen te realiseren. Zo leidt inzicht in het gebruik van kernkwaliteiten bij het nastreven van doelen tot een opwaartse spiraal van verhoging van welbevinden.

Samenvattend, verklaringen voor de werkzaamheid van de PPI's hebben betrekking op: positieve gebeurtenissen, positieve emoties, positieve gedachten, positief gedrag, de behoefte aan voldoening, emotieregulatie strategieën die positieve emoties kunnen doen toenemen en vervulling van de psychologische basisbehoeften.

De vraag is in hoeverre deze verklaringen van toepassing zijn op het werken met PPI in de context van leerlingen in het basisonderwijs. Om verklaringen te vinden voor de werkzaamheid (waarom de interventie werkt) van de ontwikkelde en toegepaste PPI waardoor het welbevinden toegenomen en het zelfbeeld versterkt is, is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Welke verklaringen geven leraren en leerlingen in het basisonderwijs voor de werkzaamheid van de toegepaste Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7-12 jaar?

5.3 Methode

5.3.1 Onderzoeksopzet

In de voorgaande studies naar welbevinden en zelfbeeld (zie hoofdstuk 3 en 4) zijn ook kwalitatieve data verzameld door middel van 85 logboeken, onder 41 leraren, verspreid over 11 basisscholen (4 reformatorisch, 3 Protestans-Christelijk en 4 openbaar). Onder 832 leerlingen van 7-12 jaar werden ook logboeken en korte reflectievragenlijsten verzameld. De leraren en de leerlingen komen van verschillende basisscholen, waarvan twee SBO-scholen, geografisch verspreid over het land en verschillend qua grootte. Het gehele team per school deed mee aan de teamscholing ter voorbereiding op de interventieactiviteiten. De schoolleiding had vrijwillig beslist, wel of niet in overleg met het team, mee te doen aan het onderzoek. De respondenten bestonden uit zowel vrouwelijke als mannelijke leraren. De onderzoeker heeft de deelnemende basisschoolteams in twee trainingsdagen voorbereid om het onderzoek te kunnen uitvoeren. Daarbij waren alle teamleden aanwezig, ook al voerden alleen de leraren vanaf groep 5 het onderzoek uit en werden de meetinstrumenten onder de leerlingen vanaf groep 5 afgenomen. De leraren uit de groepen 0 – 4 pasten de interventieactiviteiten aan hun doelgroep aan, maar er werden geen meetinstrumenten afgenomen. Het voordeel van het meedoen van het hele team was dat alle leraren hun pedagogisch-didactisch handelen vanuit dezelfde principes gingen uitvoeren. De training was gericht op het aanleren van nieuw gedrag. Leraren waren wel gewend complimenten aan leerlingen te geven, maar niet om daarbij concreet het gedrag te benoemen en de kernkwaliteit die daarbij hoort. Met de leraren werden alle interventieactiviteiten doorgenomen en getraind, zodat zoveel mogelijk de interventieactiviteiten uniform werden uitgevoerd, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede komt. De leraar voerde (na een tweedaagse training) zelf de interventieactiviteiten uit met de leerlingen.

Het onderzoek werd gedurende vier weken uitgevoerd: de leraren voerden de interventieactiviteiten uit (zie §5.3.2), waarbij ze in een logboek bijhielden hoe het afnemen van de *Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen* en het uitvoeren van de interventieactiviteiten verliepen. De leerlingen hielden in een logboek bij op welke wijze ze (welke) kernkwaliteiten gebruikt hadden en hoe ze dat ervaren hadden. Het werken met logboeken op deze manier biedt de mogelijkheid diepgaand inzicht te verkrijgen in de onderzoeksvraag waarom de gekozen interventie aanpak wel/niet werkzaam was. Tevens konden we op deze manier inzicht verkrijgen in de vraag hoe zowel leerlingen als leraren het werken met kernkwaliteiten ervaren hadden.

Om de vertrouwelijkheid te garanderen werd, zowel in de fasen van dataverzameling en data-analyse als bij de rapportage, nauwkeurig omschreven waar en aan wie gerapporteerd werd. De ouders/verzorgers van de leerlingen werden van tevoren op de hoogte gebracht van het onderzoek, waarbij zij konden aangeven of ze bezwaar hadden als hun kind meedeed aan het onderzoek. De leraren, de leerlingen en ouders/verzorgers wisten zo van tevoren dat de logboeken en vragenlijsten gebruikt zouden worden voor het onderzoek. De leraren stemden hierin toe. Wanneer ouders/verzorgers bezwaar hadden (dit betrof slechts enkele ouders), dan deden de leerlingen wel mee met de interventieactiviteiten, maar het logboek en de vragenlijsten van de leerling werden dan niet gebruikt voor het onderzoek.

Via de e-mail zijn de leraren in het hele proces begeleid, waarbij aangegeven werd op welk moment de vragenlijst (Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen) afgenomen moest worden en welke activiteiten per week uitgevoerd dienden te worden. De leraren kregen via de email hun logboek toegestuurd en de leerlingen kregen een geprinte versie.

De leraren hielden in een logboek bij wanneer en op welke wijze zij het afnemen van de vragenlijsten hadden uitgevoerd en beschreven het verloop van de uitgevoerde interventieactiviteiten. Uit de logboeken van de leraren bleek dat zij de uitvoering van de interventieactiviteiten en het afnemen van de vragenlijsten naar hun opvatting meestal hadden gedaan conform de instructies. Van de leraren geeft namelijk 77% aan zich gehouden te hebben aan de instructies van de interventieactiviteiten. Bij 23% van de antwoorden was niet duidelijk op te maken of dit het geval was. Dit beeld is bevestigd in de resultaten van de kernkwaliteitenvragenlijst bij de leerlingen. Daaruit bleek namelijk dat 93% van de leraren zich aan de instructie met voorleesteksten heeft gehouden. Van 7% van de antwoorden was niet duidelijk of de leraren zich eraan hebben gehouden.

5.3.2 Interventie

Ontwerp van de interventie

Voor het onderzoek zijn vier interventieactiviteiten ontworpen op grond van eerdere onderzoeken door Seligman et al. (2005) en onze exploratieve studie (hoofdstuk 2).

Centraal in de interventieactiviteiten staat het bewust worden, benoemen bij elkaar en gebruiken van zelfgekozen kernkwaliteiten.

Om te voorkomen dat het benoemen van kernkwaliteiten niet adequaat, zonder dat er een echte aanleiding voor is, plaatsvindt, is de interventie gericht op het bewust worden *en*

gebruiken van kernkwaliteiten door *doelbewust* kernkwaliteiten te benoemen die waargenomen zijn in zichtbaar gedrag van de leerling.

De interventieactiviteiten

De interventie bestond uit de volgende activiteiten:

- a. *Iedere deelnemende leerling kiest een kernkwaliteit.* Aan het begin van de interventieperiode koos elke leerling zelf een kernkwaliteit om daar gedurende vier weken mee te werken. Hiervoor werd een vertaling van de *Children's Strengths Survey* (Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen) van Dahlsgaard (in Seligman, 2002a) gebruikt om de leerlingen hun belangrijkste kernkwaliteit te laten ontdekken. Een voorbeeld van een item in deze vragenlijst is de uitspraak: "Ik heb in de afgelopen maand de burens of mijn ouders geholpen, zonder dat iemand daarom vroeg" (kernkwaliteit vriendelijkheid). De items werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt helemaal niet voor mij, 5 = klopt heel erg voor mij). Om leerlingen een duidelijk beeld te geven van de betekenis van de kernkwaliteiten werd het *Kernkwaliteitenwoordenboek voor leerlingen* (Boerefijn, 2011) gebruikt. Hierin wordt het begrip kernkwaliteit toegelicht en per kernkwaliteit wordt een uitleg met voorbeelden gegeven.
- b. *De leraar bevestigt de gekozen kernkwaliteit bij elke leerling.* Bij het geven van *feedback* benoemde de leraar zowel het positieve gedrag als de door de leerling zelfgekozen kernkwaliteit die hij bij de leerling in *authentieke situaties* waarnam.
- c. *Leerlingen benoemen bij elkaar kernkwaliteiten.* De leraren organiseerden en stimuleerden dat leerlingen bij elkaar de door henzelf gekozen kernkwaliteiten gingen benoemen.
- d. *Groepsinventarisatie.* Nadat de leerlingen hun kernkwaliteit gekozen hadden, werden de kernkwaliteiten van de leerlingen zichtbaar gemaakt in het lokaal, zodat de leerlingen van elkaar wisten welke kernkwaliteit door wie gekozen was. Dit vergemakkelijkt het benoemen van kernkwaliteiten bij elkaar.
- e. *De leerlingen gebruiken zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteren hierover in hun logboek.* De leerlingen werd gevraagd:
 - i. elke dag de kernkwaliteit die ze gekozen hebben aan de hand van de vragenlijst, opnieuw en op een andere manier te gebruiken.
 - ii. in hun logboek te noteren wanneer en waar ze hun kernkwaliteit gebruikt hebben en daar een stickertje bij te plakken of een kleine tekening te maken.

- iii. aan het eind van de schoolweek een verhaaltje op te schrijven over hoe ze hun kernkwaliteit gebruikt hebben en waar ze (heel) tevreden over zijn.

Voor verdere informatie over de interventieactiviteiten verwijzen we naar de hoofdstukken 3.2.3 en 4.3.2.

5.3.3 Dataverzameling; instrumenten

Logboek van de leraren

De leraren hielden digitaal in een logboek bij wanneer en op welke wijze zij het afnemen van de *Kernkwaliteitsvragenlijst voor leerlingen* hadden uitgevoerd en beschreven het verloop van de uitgevoerde interventieactiviteiten. De leraren kregen in een periode van vier weken elke week via de email een logboek toegestuurd. De vragen in het logboek die betrekking hadden op de onderzoeksvraag zijn voor de analyses gebruikt. Het gaat om vragen over het invullen van de kernkwaliteitsvragenlijst (alleen in het eerste logboek) en vragen naar het proces van het introduceren en uitvoeren van de interventieactiviteiten.

Wanneer er sprake was van een duobaan, dan vulde één van de twee leraren het logboek in of zij werkten beiden in één logboek. Na interventieweek 3 en 4 werden minder ingevulde logboeken ingestuurd. Daarom is logboek 3 genomen als laatste logboek wanneer logboek 4 ontbrak. De onderlinge beïnvloeding bij de respondenten was klein, omdat de respondenten hooguit wat intensiever contact hadden met een duo-collega. In Tabel 5.1 is aangegeven hoeveel logboeken per school en per interventieweek zijn ingeleverd door de leraren.

Tabel 5.1 *Overzicht van het aantal logboeken per school en per interventieweek.*

School/logboek	LB1	LB2	LB3	LB4	LB- begin	LB- eind	
1.	3	4	3		3	3	
2.	4	3		1	4	1	
3.	2	3	3		2	3	
4.	2	1	2		2	2	
5.	3	2			3		
6.	2	1			2		
7.	3	2	1		3	1	
8.	4	4	2		4	2	
9.	3	3	4	2	3	2	
10.	4	1		2	4	2	
11.	4	2	3	2	4	2	
Totaal logboeken	aantal 34	26	18	7	34	18	85

LB1 = logboek eind eerste interventieweek 1; LB2 = logboek eind tweede interventieweek 2; etc.

In de resultatenparagraaf wordt als volgt naar citaten uit het logboek verwezen: Quotations, welk logboek het betreft, de code van de school, de code van de leraar en de pagina waar het

citaat staat. Hiermee is de anonimiteit van de deelnemers gewaarborgd. Een voorbeeld van een verwijzing is (Quotations, L3, DN, De, p.5).

Logboek van de leerlingen

Om te kijken hoe de emotiebeleving van de leerlingen is bij het gebruik van hun kernkwaliteit, werd hun gevraagd welk gevoel zij hadden bij het gebruiken van hun kernkwaliteit. In het logboek van de leerlingen werd gevraagd: “Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?” Omdat het woord “emotie” te moeilijk is voor veel van de leerlingen, is het woord “gevoel” gebruikt. Daarbij konden zij meerdere mogelijkheden aankruisen. De emotiewoorden waaruit zij konden kiezen zijn ontleend aan in het eerdere exploratieve onderzoek door de leerlingen zelf gebruikte woorden: pijnlijk, blij, vrolijk, opgelucht, gelukkig, enthousiast, trots, tevreden of “ik voel niets” (zie Hoofdstuk 2). Dat dit vooral positieve emoties zijn, komt overeen met de *broaden-and-build-theory* van Fredrickson (2004) (zie Hoofdstuk 2.2). Daarbij is de vraag interessant welke positieve emoties het effect op welbevinden verklaren. Aan de andere kant moest voorkomen worden dat alleen een keuze gemaakt kon worden uit positieve woorden. Daarom kregen de leerlingen ook de mogelijkheid een zelfgekozen gevoelswoord op te schrijven.

Reflectievragenlijst voor de leerlingen

Drie maanden na de interventie (op t3) werd nog een korte reflectievragenlijst afgenomen met onder andere de volgende vraag: *Als je je kernkwaliteit die je eerst gekozen had nog wel eens gebruikt of misschien een andere kernkwaliteit, welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?*

De leerlingen konden weer op dezelfde manier antwoorden als hiervoor beschreven is bij het logboek voor de leerlingen. Hiermee werd de beleving van de emotie bij het gebruiken van hun kernkwaliteiten na 3 maanden geïnventariseerd.

5.3.4 Data analyse

Logboeken van de leraren

De teksten uit de logboeken van de leraren werden in Atlas Ti ingevoerd. De data van de 34 logboeken aan het begin van de interventieperiode (LB-begin) werden geanalyseerd en 18 logboeken aan het eind (logboek 3 of 4, LB-eind) van de interventieperiode (zie Tabel 5.1). We hebben ervoor gekozen om de logboeken van alleen de eerste en laatste interventieweek te analyseren, omdat de logboeken er tussenin weinig inhoudelijk toevoegde. Hiermee kunnen

eventuele verschillen tussen het begin en het eind van de interventieperiode zichtbaar worden. Bij het coderen van relevante tekstfragmenten is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen de volgende procedure gevolgd.

In de exploratiefase, gericht op het ontdekken van begrippen, werd gebruik gemaakt van de uit de literatuur en empirische verkenning verkregen ‘*sensitizing concepts*’. Deze *concepts*, ook wel richtinggevende of attenderende begrippen genoemd, geven richting aan het open coderen op de inductieve manier, waarbij de data geanalyseerd, vergeleken en gelabeld werden (Boeije, 2016). Aan elk relevant fragment voor de onderzoeksvragen werden één of meerdere codes toegekend. Bij het coderen zijn de volgende vragen meegenomen:

- a. Op welke wijze geeft dit fragment een antwoord op de onderzoeksvraag?
- b. Naar welk concept (of deel van een theorie) verwijst dit fragment?

In Tabel 5.2 wordt uitgelegd hoe een code is opgebouwd.

Tabel 5.2 De opbouw van de codes met een voorbeeld.

L1_codewoord_W+
L1: betekent eerste logboek.
Codewoord: geeft een korte typering van het fragment.
W+: betreft een fragment waarin een verklaring voor een succesvol verloop van de PPI beschreven wordt door de leraar bij het uitvoeren van de interventieactiviteiten.
W-: betreft een fragment waarin een verklaring voor een niet succesvol verloop van de PPI wordt beschreven door de leraar bij het uitvoeren van de interventieactiviteiten.
Een voorbeeld van een code, met de definitie, is: “L1_positieve sfeer_W+”: het werken met kernkwaliteiten geeft een positieve sfeer in de groep.

De codes zijn gedefinieerd om zo precies mogelijk bij relevante tekstfragmenten de juiste bestaande code te selecteren, waardoor het analyseproces navolgbaar en betrouwbaar is, in die zin dat de waarneming zo min mogelijk wordt beïnvloed door toevalligheden of systematische fouten. Bij herhaling van de analyse zullen zoveel mogelijk dezelfde uitkomsten waargenomen worden (Boeije, 2016).

Na het open coderen van een aantal logboeken uit de eerste interventieweek was inhoudelijke saturatie opgetreden en kwamen er geen nieuwe codes meer bij. In de specificatiefase, gericht op het ontwikkelen van begrippen, werd vervolgens axiaal gecodeerd waarbij de codes geïntegreerd werden rond centrale categorieën (Boeije, 2016).

De overige logboeken uit de eerste en laatste interventieweek werden gecodeerd. In de reductiefase, waarbij gezocht werd naar kernbegrippen, zijn sommige fragmenten ondergebracht onder andere codes, waardoor het aantal codes gereduceerd werd. Andere codes die op meer dan 25 tekstfragmenten zijn toegepast, zijn opgedeeld over bestaande codes en nieuw geformuleerde codes. De codes werden gecategoriseerd op basis van de interventieactiviteiten (inclusief het afnemen van de *Kernkwaliteitsvragenlijst voor*

leerlingen). Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag werden alleen de codes gebruikt op basis van de interventieactiviteiten inclusief de kernkwaliteiten vragenlijst. Er is een codeboom opgesteld met de categorieën: “hoofdcategorieën”, “subcategorieën” en “codes” (zie Tabel 5.3). In de integratiefase, gericht op het uitwerken van de theorie, is selectief gecodeerd: het selecteren van de hoofdcategorie, het systematisch relateren aan andere categorieën en het invullen van categorieën die verdere verfijning en ontwikkeling behoeven (Strauss & Corbin, 1994).

Om de validiteit van de analyses te vergroten is peer-debriefing toegepast. De onderzoeker heeft de gemaakte keuzes bij de analyses besproken met drie andere onderzoekers. Daarbij werden gezamenlijke keuzes gemaakt voor de vervolgstappen in het onderzoeksproject (Barber & Walczak, 2009; Boeije, 2016). Tevens is er een analyse van de intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid uitgevoerd, waarbij dezelfde onderzoeker na ongeveer acht weken de codering opnieuw heeft bekeken om te controleren of consequent gehandeld is. Het proces van inductief open coderen is opnieuw uitgevoerd, waarna een aantal codes die min of meer synoniem waren zijn samengevoegd en het totale aantal codes afnam.

Ten slotte is er een inter-codeur betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd, waarbij een andere onderzoeker met de bestaande codes opnieuw een aantal fragmenten heeft gecodeerd (Boeije, 2016). Voor de inter-codeur betrouwbaarheid is een selectie gemaakt uit het totaal aantal fragmenten. Daarbij is nagegaan welke fragmenten betrekking hebben op de interventieactiviteiten en vervolgens zijn er rijke voorbeeldfragmenten geselecteerd ($n = 184$) die als voorbeelden in de resultatenparagraaf opgenomen konden worden. Hiermee is een representatieve hoeveelheid fragmenten ontstaan die door de tweede codeur gecodeerd zijn. Met de Cohens Kappa berekening is de inter-codeur betrouwbaarheid vastgesteld en deze was $K = .84$.

Om antwoord te kunnen geven op de vraag waarom de toegepaste PPI werkt, zijn de logboeken van de leraren geanalyseerd en de fragmenten ondergebracht in codes welke gecategoriseerd zijn (Tabel 5.3). Hierbij is allereerst gebruik gemaakt van de eerder gevonden verklaringen, zoals beschreven in 5.2.3.

Tabel 5.3 Overzicht van de logische ordening naar hoofdcategorieën, sub categorieën en de codes

Nr.	Hoofdcategorie	Nr.	Sub categorie (frequentie aantal keren genoemd)	Nr.	Codes met tussen (..) het aantal fragmenten per code		
1	Verklaringen	1	Interventie is boeiend/relevant/zinvol (84)	1.	L3_interventie verloopt voorspoedig_W+: (21)		
				2.	L1_interventie verloopt voorspoedig_W+: (19)		
				3.	L1_invullen logboek volgens plan_W+: (16)		
				4.	L1_invullen kk vragenlijst voorspoedig_W+: (16)		
				5.	L1_ontdekkend_W+: (10)		
				6.	L1_spannend_W+: (1)		
				7.	L1_passende kk_W+: (1)		
		2	Positieve emoties (64)	8.	L1_enthousiast_W+: (30)		
				9.	L1_aangename emotie_W+: (22)		
				10.	L3_aangename emotie_W+: (10)		
		3	Aantrekkelijke methode (60)	11.	L3_enthousiast_W+: (2)		
				12.	L3_leerlingen blijvend gemotiveerd_W+: (20)		
				13.	L1_betrokken_W+: (19)		
				14.	L3_leraar blijvend gemotiveerd_W+: (7)		
				15.	L1_eigen initiatief_W+: (5)		
				16.	L3_kiezen tweede kk_W+: (2)		
				17.	L3_eigen initiatief_W+: (1)		
				18.	L1_beloning_W+: (6)		
		4	Pedagogische idealen leraar (zinvol) (45)	19.	L1_ideaal_W+: (35)		
				20.	L3_werken kk waardevol_W+: (10)		
		5	Waardering (18)	21.	L1_benoemen kk_W+: (9)		
				22.	L1_positieve sfeer_W+: (8)		
				23.	L3_positieve sfeer_W+: (1)		
		6	Zelfbeeld (8)	24.	L1_positief zelfbeeld_W+: (6)		
				25.	L3_positief zelfbeeld_W+: (2)		
		7	Automatisch uitvoeren (6)	26.	L3_onbewust gebruiken kk_W+: (4)		
				27.	L1_onbewust gebruiken kk_W+: (2)		
2	Belemmeringen	8	Moeite met concretisering kernkwaliteiten (81)	28.	L1_lastig voorbeelden kk bedenken_W-: (28)		
				29.	L1_invullen logboek lastig_W-: (15)		
				30.	L1_wennen werken met kk_W-: (14)		
				31.	L1_invullen kk vragenlijst lastig_W-: (14)		
				32.	L1_lastig kiezen kk_W-: (6)		
				33.	L1_wisselen kk_W-: (4)		
				9	Weerstand (45)	34.	L3_afnemende motivatie leerlingen_W-: (25)
						35.	L1_niet gemotiveerd_W-: (16)
						36.	L3_afnemende motivatie leraar_W-: (4)
				10	Niet voor alle leerlingen geschikt (32)	37.	L3_belemmeringen uitvoeren interventies_H: (30)
						38.	L1_laag zelfbeeld_W-: (2)
				11	Organisatorische beperkingen (11)	39.	L1_interventieactiviteiten kosten tijd_W-: (6)
						40.	L3_beperking 1 kk_W-: (4)
						41.	L1_beperkte keuze kk_W-: (1)

De relevante fragmenten zijn ondergebracht in 41 codes, die gecategoriseerd zijn in elf subcategorieën en twee hoofdcategorieën, waardoor een logische ordening ontstond. De frequentie van het voorkomen van de codes is tussen haakjes aangegeven achter de code. De codes per subcategorie zijn gerangschikt op frequentie. Verklaringen in kernwoorden met hun definities voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie zijn (zie codeboom in Tabel 5.3):

1. *Boeiend, relevant en zinvol*: de leerlingen vinden de interventie interessant en van belang om te ontdekken welke kernkwaliteiten bij hen passen.
2. *Positieve emotie*: een positieve emotie is een innerlijke beleving of gevoel als vreugde, blijdschap, tevredenheid of vrolijkheid dat door een bepaalde situatie wordt opgeroepen of spontaan kan optreden. Emoties zijn subjectieve gevoelens en gaan samen met lichamelijke reacties zoals gezichtsuitdrukkingen en gedrag.
3. *Aantrekkelijke methode*: de leerlingen vinden het leuk om hun eigen kernkwaliteiten te ontdekken en deze te gebruiken.

4. *Pedagogische idealen*: leraren maken zich ideale voorstellingen van situaties op pedagogisch gebied waarbij beperkingen geen rol spelen.
5. *Waardering*: de leerlingen vinden het plezierig om bij anderen de kernkwaliteiten te ontdekken, wat een positieve uitwerking heeft op de sfeer in de groep.
6. *Zelfbeeld*: het geheel van zelfpercepties en opvattingen over de eigen aard, de unieke kwaliteiten en kenmerkend gedrag.
7. *Automatisch uitvoeren*: de leerlingen gebruiken hun kernkwaliteiten zonder zich daarvan op dat moment bewust van te zijn.

Naast verklaringen voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie zijn er ook belemmeringen die de werkzaamheid van de interventie beperken. Deze worden als volgt gedefinieerd:

1. *Moeite met concretisering kernkwaliteiten*: leerlingen vinden het lastig om concrete voorbeeldsituaties van hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hebben te rapporteren.
2. *Weerstand*: na verloop van tijd treedt er verzadiging op en vinden de leerlingen het minder leuk om hun kernkwaliteiten toe te passen, met name het noteren daarvan in het logboek.
3. *Niet voor alle leerlingen geschikt*: niet alle leerlingen leren hun kernkwaliteit toe te passen. Specifiek kan de interventie lastig zijn uit te voeren voor leerlingen met een laag zelfbeeld.
4. *Organisatorische beperkingen*: bij het uitvoeren van de interventie activiteiten worden beperkingen ervaren.

De gegevens uit de logboeken en de korte reflectievragenlijst van de leerlingen werden geanalyseerd met behulp van frequentieanalyses in SPSS.

5.4 Resultaten

Welke verklaringen geven leraren en leerlingen in het basisonderwijs voor de werkzaamheid van de toegepaste Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7-12 jaar?

De resultaten zullen besproken worden op basis van de twee hoofdcategorieën: verklaringen en belemmeringen voor de werkzaamheid van de interventie.

Verklaringen

Uit de logboeken kwamen de volgende verklaringen naar voren, die we in volgorde van frequentie beschrijven (waarbij de verklaring met die het meest werd aangegeven en vervolgens de verklaring die daarna het meest werd aangegeven, etc. (zie Tabel 5.3 voor de frequenties).

Als eerste blijkt een verklaring voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie dat deze als *boeiend*, *relevant* en *zinnig* ervaren wordt door leerlingen en in een aantal gevallen door hun ouders. Zo blijkt het ontwerp van de interventie *boeiend* gevonden te worden; de interventie houdt de leerlingen bezig. Synoniemen voor boeiend zijn interessant en spannend. Volgens de leraren vinden leerlingen de interventie ontdekkend, in de betekenis van ‘te weten komen’ welke kernkwaliteiten bij hen passen. Dit blijkt uit waarnemingen als: “Kinderen vonden het een leuke ontdekking welke kernkwaliteiten ze bezitten. Was een mooi moment” (Quotations, L1, BG, Sk, p.19). “Dat dit prima verliep en dat de leerlingen het leuk vonden om hun kernkwaliteit te ontdekken en deze met elkaar te delen” (Quotations, L1, JPC, Sn, p.17). Dat in de interventie iets van spanning zit maakt het boeiend voor de leerlingen: “Kinderen vinden het spannend. Ook spannend wat een ander over hen zal gaan zeggen” (Quotations, L1, DN, De, p. 22). Volgens één leraar vonden een aantal leerlingen de interventie *relevant*, van belang, wat o.a. bleek uit het citaat: “Het logboek vonden de kinderen een interessant boekje. Een boekje waar ze allemaal mooie en leuke dingen in konden schrijven wat ze zelf deden” (Quotations, L1, DN, De, p. 12). Dat de interventie ook relevant gevonden wordt door ouders blijkt wanneer een leraar rapporteert dat ouders opmerken dat leerlingen bij elkaar hun kernkwaliteit benoemen: “Ouders kwamen ook met voorbeelden van thuis. Dat is superleuk om te horen. Twee jongens, die thuis een spel deden wat moeilijk was. Zegt de een tegen de ander: ‘jij hebt ook de kernkwaliteiten verstandigheid, je bent heel goed’ (hij heeft zelf verstandigheid en zag het dus ook bij zijn vriendje). Moeder kwam het enthousiast vertellen” (Quotations, L3, BG, Lh, p.30). Daarnaast blijkt een leraar extra aandacht te besteden aan de *relevantie* van de interventie, door het werken met kernkwaliteiten breed in te zetten. “De eerste activiteiten verliepen erg soepel. Ik heb ook activiteiten verwerkt in bijvoorbeeld de Aardrijkskundeles, deze activiteiten lagen er voor de kinderen minder dik bovenop en daardoor deden ze goed mee”.

Een tweede verklaring voor de werkzaamheid van de interventie is dat het werken met kernkwaliteiten een *positieve emotie* genereert. “Een blije lach, een gezicht wat straalt, opmerking als: ‘Juf, dat doe ik echt he?’” (Quotations, L1, DN, De, p.39) “Het meest viel mij op dat wanneer er aan een kind werd verteld waarom een ander kind die kwaliteit vond passen, dat ze eerst een beetje met spanning luisteren en dan met een lach hun kaartje in ontvangst

nemen. Ze vinden het fijn wanneer gezegd wordt dat ze ergens goed in zijn” (Quotations, L1, BV, Je, p.40). “Een kind straalde van top tot teen bij de ontdekking dat zij vriendelijk was” (Quotations, L1, RH, Hk, p.41). “Positieve gevoelens doordat kinderen anders tegen elkaar aankijken” (Quotations, L3, WA, Bs, p.44). “Ik hoor van de kinderen dat ze er blij van worden, het ze een goed gevoel geeft” (Quotations, L3, RS, Aa, p.44).

Naast wat leraren rapporteren over emoties, rapporteren ook leerlingen over hun emotie. Uit Tabel 5.4 blijkt welke woorden door de leerlingen gekozen zijn om hun emoties uit te drukken. Per leerling konden er meerdere woorden gekozen worden. De totalen hebben betrekking op het totaal aantal leerlingen dat voor het betreffende tijdstip de vraag had ingevuld.

Tabel 5.4 Aantal keren dat een woord wat gevoel uitdrukt gekozen werd door de leerlingen op de vraag: “Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?”

	week 1	week 2	week 3	week 4	na 3 maanden
	N	N	N	N	N
blij	244	232	226	202	340
vrolijk	244	228	225	196	336
gelukkig	208	218	191	184	312
tevreden	209	197	185	167	290
trots	148	148	145	133	221
enthousiast	125	121	110	112	194
opgelucht	71	65	80	75	89
ik voel niets	102	93	102	121	183
pijnlijk	4	5	7	8	10

De leerlingen zijn opvallend consistent in het gevoel (vaak meerdere woorden), dat zij ervaren bij het gebruiken van hun kernkwaliteiten. Twee woorden die blijdschap uitdrukken (‘blij’ en ‘vrolijk’) worden consequent het meest genoemd door de leerlingen. Daarna volgen twee positief te evalueren woorden waarmee leerlingen aangeven hoe zij zich voelen, namelijk ‘gelukkig’ en ‘tevreden’. Een minder groot deel van de leerlingen heeft de woorden ‘trots’ en ‘enthousiast’ gekozen.

Een derde verklaring voor de werkzaamheid van de interventie is dat de leerlingen de *interventieactiviteiten aantrekkelijk* vinden om uit te voeren. Dit blijkt uit verschillende waarnemingen. “Een aantal leerlingen haalde zelf hun logboek tevoorschijn (een paar minuten voor de bel) en hebben die ingevuld” (Quotations, RH, Ra & We, p.79). “Er zijn kinderen tegen wie je niets hoeft te zeggen en heerlijk enthousiast aan het werk gaan. Die het leuk vinden om

voorbeelden te zoeken die bij hun kwaliteit passen en die hen dus ook zelf raakt. Zij voelen zich dan echt trots.” Dat de leerkracht daar een rol bij speelt, blijkt onder andere uit: “Het door de leerkracht benoemen van de kernkwaliteit vonden ze erg leuk. Elke leerling hoopte dat zijn kaartje door een andere leerling uit de stapel zou komen. Iedereen vindt het blijkbaar fijn als de meester iets positiefs over hem of haar zegt in de groep” (Quotations, L1, RH, Pr, p.81).

Niet alleen leerlingen blijven deze manier van werken en het bewust gebruiken van kernkwaliteiten leuk vinden, ook leraren blijven enthousiast. “Ik werd er zelf vrolijk en blij van. Dus ze gaan het herkennen en ook heel bewust inzetten. Dat vind ik ontzettend gaaf om te zien” (Quotations, L3, DN, Jh & Hn, p.76). “Dit zijn mooie momenten waar ik erg van geniet” (Quotations, L3, DA, Le, p.76).

Vervolgens geven de leraren als verklaring voor de werkzaamheid van de interventie aan, deze van betekenis of waardevol te vinden, omdat de interventie hun *pedagogische idealen* raakt. Uit meerdere uitspraken van de leraren blijkt dat de interventie bijdraagt aan het realiseren van de idealen van de leraar. “Elk kind is een schepsel van God en door Hem uniek geschapen. Hij wil dat wij Zijn gaven gebruiken. Daar ben ik op deze manier heel concreet mee bezig met de kinderen!” (Quotations, L1, DN, Jh & Hn, p.52). “Elk kind zien en vooral ook bij elk kind kijken naar de mooie kwaliteiten die ze hebben en door het benoemen werken aan hun zelfvertrouwen en motivatie.” (Quotations, L1, DN, Jh & Hn, p.52). Het werken met kernkwaliteiten wordt daarom als waardevol ervaren. “Wat ik bijzonder mooi en waardevol aan het werken met kernkwaliteiten vond, was dat je aan het begin van het schooljaar al een veel duidelijker beeld hebt van je kinderen. Je leert ze veel beter kennen. Je kunt het beste wat in de kinderen zit naar boven halen. Het is fijn om te weten en te benoemen waar je goed in bent. Verbeterd ook het zelfbeeld van de kinderen. Je ziet aan de glimmende ogen dat het wat met kinderen doet, als ze weten waar ze goed in zijn. Het werken met kernkwaliteiten is absoluut een sfeer verbeteraar!!” (Quotations, L3, BG, Sk, p.59).

Een vijfde verklaring voor de werkzaamheid van de interventie is dat het gebruiken van kernkwaliteiten *waardering* oplevert. “Het verbaasde mij hoe goed de kinderen voorbeelden kunnen noemen en ook verwoorden. Ze waren helemaal trots op de klas, ze begrepen wel dat ik erg verbaasd was en dit zeker niet zo snel had verwacht” (Quotations, L1, DN, De, p.62). “Ook weten vooral de kinderen uit groep 8 elkaar al snel feedback te geven. “Ik heb dat wel bij jou gezien”” (Quotations, L1, WA, MI, p.63).

Het bewust worden van elkaars kernkwaliteiten levert waardering naar elkaar op, de kinderen krijgen oog voor elkaars kernkwaliteiten. Dat dit een gunstige uitwerking heeft op de sfeer in de groep, blijkt uit enkele uitspraken van leraren. “Veel reacties waren kippenvol

momenten o.a. ‘Ja juf, eerlijkheid past echt goed bij hem want als er gedonder op het plein is hoef je maar aan hem te vragen hoe het zit en je hebt een eerlijk antwoord. Hij liegt NOOIT!’” (Quotations, L1, WD, Bn, p.66). “Gesprekken over kernkwaliteiten en elkaar daarop bevragen geeft een sfeer van vertrouwen en openheid. Kinderen geven aan dit te waarderen. ‘Meester, dit is eigenlijk veel mooier dan zomaar een complimentje geven zoals “Goed gedaan” of “Wat heb je leuke nieuwe schoenen.”’ (Quotations, L3, WA, MI, p.67).

Verbetering van het *zelfbeeld* is een zesde verklaring voor de werkzaamheid van de interventie. Enkele leraren rapporteren dat het zelfbeeld van de leerlingen door het werken met kernkwaliteiten verbetert. “Dat ze meer hun kwaliteiten inzetten en daardoor ook een beter zelfbeeld krijgen” (Quotations, L1, BG, Sk, p.47). “Het leek wel of ze iets in zichzelf gevonden had waar ze zichzelf ook in waardeerde” (Quotations, L3, DN, De, p.49).

Ten slotte is als een laatste verklaring voor de werkzaamheid van de interventie gevonden dat leerlingen vaak *automatisch*, zonder bewust erbij na te denken, hun kernkwaliteit gebruiken. Blijkbaar is dat gemakkelijk te doen voor kinderen. “‘Juf, ik kan dat niet opschrijven, want ik doe dat automatisch, ik heb ’m niet bewust gebruikt’” (Quotations, L1, DN, De, p.51). “Ik merkte dan ook dat kinderen die bijvoorbeeld de kernkwaliteit vriendelijkheid hadden, zich niet bewust zijn wanneer ze het gebruiken. De kinderen mochten een sticker in hun boekje plakken” (Quotations, L1, BG, Me, p.51).

Belemmeringen

Als meest genoemde belemmering (zie Tabel 5.3) bij het toepassen van de interventie werd door leraren genoemd dat er sommige leerlingen waren, afkomstig uit alle groepen (5-8), die moeite hadden met het *concretiseren*, het opschrijven in het logboek, van voorbeelden hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden. Om concrete voorbeelden van het gebruik van kernkwaliteiten te kunnen rapporteren, bleken er een aantal redenen te zijn waarom dit als een belemmering ervaren werd. Ten eerste was het kiezen van één kernkwaliteit na het invullen van de kernkwaliteitenvragenlijst voor sommige leerlingen best lastig. “Het kiezen van een kernkwaliteit vonden ze ook lastig, ook omdat ze het niet altijd bij zichzelf herkenden.” (Quotations, L1, DN, Jh & Hn, p.100). Wanneer meerdere kernkwaliteiten met de hoogste score uit de test kwamen, dan vonden sommige leerlingen het moeilijk om er één te kiezen. “Na het afnemen van de vragenlijst hebben wij samen gekeken naar de kernkwaliteiten van de kinderen. De kinderen vonden het erg lastig om een keuze te maken uit de kernkwaliteiten. Na het bespreken van de kwaliteiten en de betekenissen ervan, mochten zij een keuze maken” (Quotations, L1, JPC, Ma & Mm, p.101). Van één leerling werd gemeld dat hij een

kernkwaliteit wilde kiezen die niet in de lijst stond. Verder moeten de leerlingen wel de betekenis van de kernkwaliteit kennen om concrete voorbeelden van het gebruik van hun kernkwaliteit te rapporteren. Dit bleek voor een aantal leerlingen een belemmering te zijn, ondanks het verklarende woordenboek. “Kinderen weten eigenlijk niet wat hun kernkwaliteit betekent. Na verschillende herhalingen is het nog erg moeilijk voor ze. Hierdoor weten ze geen of heel weinig voorbeelden te verzinnen” (Quotations, L3, BV, Re, p.88). Bovendien kunnen leerlingen van sommige kernkwaliteiten zich moeilijk een beeld vormen. In dit verband merkt een leraar op: “De kernkwaliteiten nieuwsgierigheid, verstandigheid en dapperheid lijken een stuk lastiger concreet te maken. Daar kwamen veel meer vragen over en het invullen van het logboek daarbij had meer aansturing nodig” (Quotations, L1, WA, Ml, p.95). Daardoor moesten sommige leerlingen na de eerste week wisselen van kernkwaliteit omdat ze geen voorbeelden wisten te bedenken hoe zij hun kernkwaliteit gebruikten hadden. “Sommigen wilden na een week een andere, omdat ze daar meer bij zichzelf van zagen. Ze hadden er ook evenveel punten voor. Dit heb ik toegestaan” (Quotations, L1, BG, Lh, p.102). Anderzijds was het werken met kernkwaliteiten ook wennen voor de leerlingen. “Sommigen moesten een beetje onwennig lachen toen hun kernkwaliteit werd benoemd” (Quotations, L1, RH, Hk, p.98). Ten slotte blijkt het bedenken en opschrijven van voorbeelden in het logboek voor sommige leerlingen lastig te zijn. “Het logboek voor de leerlingen blijkt een lastige klus. Ze kunnen maar moeilijk voorbeelden opschrijven” (Quotations, L1, BG, Sk, p.89).

Een tweede belemmering bij het toepassen van de interventie, met name de activiteit “het bijhouden in je logboek hoe je je kernkwaliteit gebruikt hebt”, is dat het op den duur *weerstand* oproept. Sommige leerlingen gaven verbaal of non-verbaal aan geen zin te hebben in deze activiteit. “Sommigen kinderen schreven in hun logboek gelijk: Nee, niet gebruikt. Klaar!” (Quotations, L1, DN, Jh & Hn, p. 115). Voor deze activiteit neemt op den duur de motivatie af vanwege het verplichte karakter: “Wordt nu minder na verloop van vier weken. Zo’n logboek bijhouden kan heel zinvol zijn voor een korte periode, maar na een week of twee wordt de interesse minder bij veel kinderen” (Quotations, L3, WD, Mo, p.112). De motivatie van de leerlingen heeft ook invloed op de motivatie van de leraren en visa versa: “De frequentie van heel bewuste aandacht en tijd van mijn kant neemt af, daardoor leek ook het enthousiasme te dalen. Hierin zie ik dat het nog niet eigen is bij de kinderen en het misschien te hoog gegrepen is” (Quotations, L3, DN, De, p.119). Met deze waarnemingen door de leraren zien we ook een samenhang met de gekozen emotiewoorden door de leerlingen (zie Tabel 5.3). In de eerste tot en met de vierde week tijdens de interventie heeft een toenemend aantal leerlingen (ongeveer 20%) gekozen voor de woorden niets te voelen bij het gebruiken van hun kernkwaliteit. Enkele

leerlingen geven aan het gebruik van de kernkwaliteit als 'pijnlijk' te ervaren. Hun aantal is in vier weken van 4 naar 8 toegenomen. Zo blijkt ongeveer 8,5% van de leerlingen in de eerste week en 10,8% na drie maanden een negatieve emotie te hebben bij het werken met kernkwaliteiten.

Een derde belemmering is dat de interventie blijkbaar *niet voor alle leerlingen en klassen geschikt* is, want sommige leerlingen leerden uiteindelijk niet om hun kernkwaliteiten te gebruiken. “De leerlingen van [mijn] groep 5 vinden het nog wel erg lastig om het echt zelfstandig in te vullen. Omdat wij een combinatiegroep hebben, vond ik het ook lastig dat ik niet altijd de tijd had om ze goed te begeleiden. Ik liep er ook tegenaan dat ze het nog moeilijk vinden om het concreet te maken en de situatie te beschrijven. Sommige kinderen hebben elke dag hetzelfde. Mijn potlood viel en L pakte het op: Ik voelde me dankbaar en zei dankjewel. En dat 5 dagen achter elkaar.....” (Quotations, L3, DN, Jh & Hn, p.104). Uit dit fragment blijkt dat het voor deze leraar lastig was voldoende aandacht aan de interventie te besteden, vanwege een combinatiegroep. Het lijkt er dus op dat het niet zozeer aan de leerlingen ligt, maar aan de mogelijkheden van de leraar. Het volgende fragment geeft meer inzicht in waarom het voor sommige leerlingen moeilijk was om de interventie uit te voeren. “Vooral de leerlingen die weinig inzicht hebben in eigen kunnen, hebben deze weken als moeilijk ervaren, omdat ze ‘gedwongen’ werden hier toch over na te denken” (Quotations, L3, DA, Le, p.106).

Dat de context een rol kan spelen bij deze belemmering, blijkt uit een reactie van één leraar uit het speciaal onderwijs. Hij besloot in de eerste interventieweek niet meer mee te doen met het onderzoek: “Wij kunnen alleen testen afnemen en dit soort lessen geven als er rust is. Dat is vanaf het begin van dit jaar nog niet het geval, in ieder geval nog niet in die mate die nodig is voor gesprekken op dit vlak. We proberen bij allerlei lessen de klassikale momenten zo kort mogelijk te houden, om zo min mogelijk ruimte te geven aan alle emoties en reacties die dit weer losmaakt (negatieve reacties naar elkaar toe). De voorgestelde activiteiten voeden nu de onrust. Een gesprek voeren over deze dingen is nu (nog) voor deze groep te veel gevraagd en dat zal de komende weken ook nog zo zijn. Er zijn nu andere dingen t.b.v. het welbevinden van de leerlingen die prioriteit hebben” (Quotations, L1, BV, Bt, p. 97).

Een andere verklaring waarom de interventie niet voor alle leerlingen geschikt is, kan met een laag zelfbeeld te maken hebben. Door een enkele leraar wordt namelijk een samenhang opgemerkt tussen de interventieactiviteiten en een laag zelfbeeld. “De leerlingen die een laag of niet realistisch zelfbeeld hebben en geen of weinig inzicht hebben in eigen kunnen, vonden het niet leuk om hiermee aan de slag te gaan. Met als reden dat ze zich niet konden voorstellen

dat ze bijvoorbeeld dapper waren. Ze konden hierbij uit zichzelf ook geen voorbeelden bedenken” (Quotations, L1, DA, Le, p. 121).

Een vierde belemmering waar de leraren tegenaan liepen bij de uitvoering van de interventie waren een aantal *organisatorische beperkingen*. Als eerste organisatorische beperking wordt genoemd dat de uitvoering van de interventieactiviteiten *tijd kosten*. “Als je er de tijd voor neemt dan komt deze vorm van werken echt tot zijn recht. Echter als je haast hebt, kan je het beter niet doen of later op een rustiger tijdstip” (Quotations, L1, RH, Hk, p.83). “Er moest wel veel meer tijd voor uitgetrokken worden dan ik had gedacht” (Quotations, L1, RH, Pr, p.83). De factor “het kost tijd” werd met name aan het begin van de interventieperiode gerapporteerd. Verder werd het *werken met één kernkwaliteit* bij de leerlingen *beperkend* ervaren door de leraren. Leraren zien naast de gekozen kernkwaliteit ook andere kernkwaliteiten bij hun leerlingen. “Het benoemen van de kernkwaliteiten vind ik zelf ook steeds lastiger worden. Ik zie steeds andere kernkwaliteiten bij kinderen maar zoek toch naar iets wat de gekozen kernkwaliteit aanvult. Dit neemt bij mij het wat spontanere af en blijft erg algemeen” (Quotations, L3, DN, De, p.85).

5.5 Conclusie en discussie

In deze studie werd de vraag onderzocht “Welke verklaringen geven leraren en leerlingen in het basisonderwijs voor de werkzaamheid van de toegepaste Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7-12 jaar?” We hebben uit de verzamelde data zowel verklaringen als belemmeringen voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie gevonden.

Verklaringen

Ten eerste bleken de leerlingen de interventie interessant te vinden en van belang om te ontdekken welke kernkwaliteiten bij hen passen. Dit sluit aan bij de stelling dat een interventie boeiend en relevant gevonden moet worden om de werkzaamheid te vergroten (Quinlan et al., 2012). Dit sluit ook aan bij het PERMA-model (Seligman, 2011), specifiek het element van betrokkenheid (engagement). De leerlingen zijn geboeid door de activiteit.

Ten tweede riep de uitvoering van de interventie positieve emoties op bij de leerlingen en de leraren. Dit komt overeen met de verklaringen in het *Hedonic Adaptation Model*, *Positive Activity Model* en de *emotion regulation theory* (Hendriks, 2018). De toegepaste interventie

wordt als een positieve gebeurtenis ervaren. Deze positieve activiteit genereert vervolgens positieve emoties, positieve gedachten over zichzelf en anderen (Sheldon et al., 2013). Bovendien kan het aandachtig aanwezig zijn in de situatie en daarvan genieten een positieve emotie genereren (interne situatieselectie) (Quoidbach et al., 2015). Positieve emoties vergroten het welbevinden en kunnen leiden tot meer optimaal functioneren (Fredrickson, 2004; Schueller et al., 2014). Deze verklaring sluit dan ook aan bij het element van positieve emotie uit het PERMA-model (Seligman, 2011).

Als derde verklaring voor de werkzaamheid van de interventie gaven de leraren aan dat de interventieactiviteiten aantrekkelijk zijn om uit te voeren. Vanuit de Zelf Determinatie Theorie van Deci en Ryan (2000) is dit goed te begrijpen. Dat leerlingen uit zichzelf aan de slag gaan met de interventieactiviteiten geeft aan dat zij zich competent voelen en zij autonome keuzes kunnen maken om hun kernkwaliteit te gebruiken en daarover te rapporteren. Bovendien vinden leerlingen het interessant om van elkaar de kernkwaliteit te kennen, wat de verbondenheid met de ander vergroot. Blijkbaar sluit de interventie aan bij deze psychologische basisbehoeften van de leerlingen en geeft daarmee een verklaring waarom de interventie werkzaam is. Leerlingen worden in beslag genomen door de activiteiten en gaan daardoor op in hun activiteit. Dit sluit ook aan bij het element van betrokkenheid uit het PERMA-model (Seligman, 2011).

Een vierde verklaring is dat leerlingen waardering krijgen voor elkaar. De leerlingen vinden het plezierig om bij anderen de kernkwaliteiten te ontdekken, wat vervolgens weer een positieve uitwerking heeft op de sfeer in de groep. Dit is in lijn met een kenmerk van een kernkwaliteit, namelijk dat die door anderen gewaardeerd wordt (Peterson & Seligman, 2004). Ook hier zien we overeenstemming met *emotion regulation theory* (Hendriks, 2018). Door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, beoordelen leerlingen de situatie vanuit waardering (interne situatieselectie). Tevens delen de leerlingen hun positief ingezette kernkwaliteiten door die te vertellen aan elkaar of op te schrijven in hun logboek (responsmodulatiestrategie) (Quoidbach et al., 2015). Dit sluit ook aan bij het element relaties met anderen (*relations*) uit het PERMA-model (Seligman, 2011).

Een vijfde verklaring is dat het werken met kernkwaliteiten het zelfbeeld van de leerlingen versterkt. Deze verklaring wordt ondersteund door Govindji en Linley (2008), die vonden dat het gebruik van kernkwaliteiten in het onderwijs leidt tot versterking van het zelfvertrouwen (of zelfbeeld) van de leerlingen, de motivatie om iets te bereiken toeneemt en het schoolklimaat verbetert. Deze verklaring sluit ook aan bij het element het verwezenlijken van prestaties (*accomplishment of achievement*) uit het PERMA-model (Seligman, 2011).

Een zesde verklaring, die niet in het theoretisch kader was besproken, is dat de leerlingen hun kernkwaliteiten gebruiken zonder zich daarvan op dat moment bewust te zijn. Ze gebruiken hun kernkwaliteiten automatisch. Blijkbaar is het een heel natuurlijke manier van werken om de eigen kernkwaliteiten te gebruiken. Het geeft een gevoel van onvermijdelijkheid: “dat doe je toch gewoon” (Seligman, 2002a). Wanneer een activiteit als vanzelf toegepast wordt, dan is er sprake van betrokkenheid op de activiteit door de leerling (Seligman, 2011).

Ten slotte is er een verklaring die geen betrekking heeft op de leerlingen, maar op de leraren die de interventie uitvoeren. Ook deze verklaring is niet besproken in het theoretische kader, namelijk dat de interventie aansluit bij de pedagogische idealen van de leraar. De zinvolheid van de interventie wordt door de leraren ervaren, doordat hun pedagogische idealen om in het onderwijs te werken worden gerealiseerd. Idealen hebben betrekking op wat de persoon ten diepste drijft (Korthagen & Lagerwerf, 2011). Wanneer leraren door het werken met kernkwaliteiten bij hun leerlingen merken dat zij hun pedagogische idealen kunnen verwezenlijken, geeft dit motivatie om met de interventie door te gaan. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het werken met kernkwaliteiten bijdraagt aan individuele voldoening (vervulling) en tevredenheid (Peterson & Seligman, 2004; Linley et al., 2010). Vooral het zien van de effecten van de interventie, bijvoorbeeld *shining eyes*, vervult de idealen van de leraren. Zij vinden daarom het werken met kernkwaliteiten waardevol. Dit heeft alles te maken met het welbevinden van de leraren, die wordt verhoogd door het realiseren van hun idealen, wat gerelateerd is met zingeving en voldoening, elementen uit het PERMA-model (Seligman, 2011). Deze verklaring zegt ook iets over het belang van de rol van de leraar om het werken met kernkwaliteiten gemotiveerd uit te voeren en daarmee het welbevinden van de leerlingen te vergroten en het zelfbeeld te versterken. Het is één van de kerntaken in het onderwijs.

Belemmeringen

Naast de verklaringen voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie is er ook een aantal belemmeringen gevonden die de werkzaamheid beperken. De meeste belemmeringen hebben geen betrekking op het werken met kernkwaliteiten zelf, maar meer op de methodiek die vanwege het onderzoek werd gehanteerd, zoals het werken met logboeken die ook als databron werden gebruikt. Als vaakst genoemde blijven sommige leerlingen moeite houden met het *concretiseren*. Dit kan veroorzaakt worden door het feit dat sommige leerlingen het altijd al moeilijk vinden zich schriftelijk uit te drukken. Een andere oorzaak kan te maken hebben met het onbewust gebruiken van hun eigen kernkwaliteit, waardoor het bewust worden voor sommige leerlingen lastig kan zijn. Wanneer een leerling een kernkwaliteit kiest die niet goed

bij hem past, vindt hij het lastig goede voorbeelden te noteren over de inzet van zijn kernkwaliteit. Verder bleken de benamingen van de kernkwaliteiten, zoals deze door Peterson en Seligman (2004) geselecteerd en benoemd zijn, lastige begrippen voor de doelgroep. Er was wel een kernkwaliteitenwoordenboek ontwikkeld door Boerefijn (2011) en door ons uitgebreid met voorbeelden van het gebruik van kernkwaliteiten om de begrippen te verhelderen, maar dit werd pas gebruikt na het invullen van de kernkwaliteitenvragenlijst. Ten slotte is er verschil tussen de kernkwaliteiten, wat tot gevolg heeft dat de leerlingen moeite hebben met concretiseren; bij de ene kernkwaliteit kunnen de leerlingen gemakkelijker voorbeelden bedenken dan bij een andere.

Een tweede belemmering die leraren waarnamen heeft te maken met een toenemende weerstand bij het uitvoeren van de interventie. Een belangrijke oorzaak voor de toenemende weerstand bij sommige leerlingen blijkt het verplichtende karakter van het noteren in het logboek van hoe de kernkwaliteit werd gebruikt. Daardoor neemt ook bij leraren de motivatie af om leerlingen te stimuleren voorbeelden van het gebruik van hun kernkwaliteit te noteren. Daarnaast kan de toenemende weerstand bij leerlingen samenhangen met de beperking van het kiezen voor slechts één kernkwaliteit. Leerlingen ontdekken steeds meer kernkwaliteiten bij zichzelf, maar mogen die in het kader van het onderzoek niet gebruiken bij het rapporteren van voorbeelden van hoe ze hun gekozen kernkwaliteit gebruikt hebben. Dit heeft dus meer te maken met de methodiek dan met het werken met de kernkwaliteiten zelf.

Een derde belemmering voor de werkzaamheid van de interventie is dat deze manier van werken niet geschikt lijkt te zijn voor alle leerlingen. Wellicht speelt de context hierbij een rol. Een leraar uit het speciaal onderwijs gaf al na de eerste interventieweek aan niet door te gaan met de interventie. Daarentegen zijn er ook voorbeelden van leraren uit het speciaal onderwijs die de interventie wel als heel zinvol ervaren hebben. Een verklaring kan zijn dat deze leerlingen zich niet bewust zijn van hun kernkwaliteiten en ze deze als vanzelf inzetten. Welke rol de leraar hierin precies speelt, is in ons onderzoek niet echt duidelijk geworden.

Een andere verklaring dat de interventie niet voor alle leerlingen geschikt is, kan te maken hebben met een laag zelfbeeld van enkele leerlingen. Met name leerlingen die weinig zicht hebben op hun eigen kunnen, blijken het erg lastig te vinden om voorbeelden te ontdekken van hoe ze hun kernkwaliteit gebruikt hebben en vragen voortdurend ondersteuning van de leraar. Het ontvangen van een compliment in de vorm van een kernkwaliteit wordt door deze leerlingen als lastig ervaren. Door een enkele leraar uit het SBO wordt een samenhang opgemerkt tussen de interventie en een negatief zelfbeeld. Ze hebben moeite met zich voor te stellen en accepteren dat ze bepaalde kernkwaliteiten hebben. Dit belemmert hen in voorbeelden te bedenken hoe zij

hun kernkwaliteit gebruiken. Dit stemt overeen met de bevindingen van Brummelman et al. (2014) dat leerlingen met een lage zelfwaardering, bang zijn de gewenste kwaliteit met het daarbij behorende gedrag niet waar te kunnen maken. Wellicht hebben deze leerlingen een sterk ontwikkelde *fixed mindset* (Dweck, 2006), wat betekent dat zij een sterke opvatting hebben of ze een kwaliteit wel of juist niet bezitten en dat kernkwaliteiten niet zijn te ontwikkelen.

Ten slotte worden er door de leraren enkele organisatorische belemmeringen genoemd. De verschillende interventieactiviteiten kosten tijd die er blijkbaar niet altijd is in het reguliere programma. Daarnaast wordt het kiezen van en werken met maar één kernkwaliteit door de leraren als beperkend ervaren.

Discussie

In deze studie is inzicht verkregen waarom de ontwikkelde interventie werkzaam is en wat daarbij belemmert. Er lijken soms tegenstrijdigheden te zijn tussen de factoren die de werkzaamheid verklaren en factoren die deze belemmeren. Aan de ene kant is de PPI aantrekkelijk en aan de andere kant hebben leerlingen moeite met concretiseren en roept de PPI op den duur weerstand op. Uit de resultaten blijkt dat met name het werken met het logboek het probleem van concretiseren veroorzaakt en weerstanden geeft bij een deel van de leerlingen. De belemmerende factoren lijken niet zozeer betrekking te hebben op het werken met kernkwaliteiten maar hebben meer betrekking op de gehanteerde werkwijze. Het op deze manier werken met logboeken en het beperken tot één kernkwaliteit had sterk te maken met de opzet van het onderzoek, waarbij de logboeken ook gebruikt werden om data te verzamelen. Het werken met logboeken kan wel functioneel zijn voor het werken met kernkwaliteiten maar zijn niet cruciaal daarvoor. Wellicht kan door het werken zonder logboeken voor een groot deel de belemmeringen voor de uitvoering van de PPI wegnemen.

Wat verder opvalt is dat de interventie die gericht is op het bevorderen van het zelfbeeld niet goed lijkt te werken bij leerlingen met een laag zelfbeeld. Deze leerlingen waren vooral in het speciaal onderwijs te vinden. Een verklaring kan zijn dat sommige van deze kinderen meerdere psychische problemen hebben wat een basis is voor een kwetsbaar zelfbeeld of een kwetsbare zelfwaardering (Güldner, 2017). Wellicht hebben deze leerlingen tevens moeite een reëel beeld over zichzelf te accepteren. Het zou waardevol zijn om dit nader te onderzoeken, zodat we beter kunnen begrijpen wat de oorzaak ervan is dat bij sommige leerlingen met een laag zelfbeeld de interventie minder lijkt te werken en hoe leraren deze leerlingen wel kunnen helpen want de aanname is dat elke leerling kernkwaliteiten heeft.

Waar nauwelijks op is ingegaan is de rol van de leraar. De manier waarop de leraar de interventie begeleidt, is namelijk van cruciaal belang bij het uitvoeren van de PPI (Seligman et al., 2009). Ook de manier waarop de leraar deze manier van werken zou kunnen integreren in het eigen pedagogisch handelen. Ten slotte, of de leraar achter de interventie staat en erin gelooft, kan ook van invloed zijn op het uitvoeren van de interventie (Seligman & Adler, 2018). Dit blijkt ook uit onderzoek naar de invoering van professionele ontwikkelingsinterventies, waarbij de interpretatie van de interventie bepalend is voor de uitvoering en de duurzaamheid ervan (Wolthuis, Van Veen, De Vries & Hubers, 2020). De opvattingen van de leraar over deze PPI en welke invloed dit heeft op de uitvoering van de interventie zou in een vervolgstudie nader onderzocht kunnen worden.

Dat leerlingen soms beter de kernkwaliteit en het gebruik daarvan bij een ander konden benoemen dan bij zichzelf, kan ook van invloed geweest zijn op de door ons gevonden resultaten. Het waarnemen en benoemen van kernkwaliteiten bij anderen heeft volgens de leraren een positieve invloed op de sfeer in de groep. Het zou interessant zijn te onderzoeken wat de effecten zijn van meer samenwerking van leerlingen bij het bewust worden en gebruiken van hun kernkwaliteiten op het pedagogisch klimaat in de groep.

Een beperking van deze studie is dat de data bestonden uit alleen logboeken van leraren. Aanvullende interviews zouden mogelijk meer inzichten hebben kunnen opleveren, temeer omdat er verschil was in de kwaliteit van het invullen van de logboeken door de leraren. Toch komt er uit de logboeken een duidelijk beeld naar voren over waarom de interventie werkzaam was.



Hoofdstuk 6

Conclusie en discussie

6.1 Introductie

In dit proefschrift is een onderzoek beschreven naar een Positieve Psychologie Interventie, die was gericht op het werken met kernkwaliteiten in het basisonderwijs. De veronderstelling was dat het gericht werken met kernkwaliteiten bij de leerlingen zowel het welbevinden zou vergroten als het zelfbeeld zou versterken. Leraren kunnen daarmee een concrete bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen.

Doel van de studie was daarmee *a) een bijdrage te leveren aan de kennis over en het inzicht in de invloed van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs op hun welbevinden en zelfbeeld*. Tevens wilden we *b) nagaan waarom de door ons ontwikkelde en toegepaste Positieve Psychologie Interventie werkzaam is*.

Hieruit volgde als algemene onderzoeksvraag: *in hoeverre kan een doelgerichte interventie bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar het welbevinden verhogen en het zelfbeeld versterken?* Om antwoord te kunnen geven op deze algemene onderzoeksvraag waren deelvragen geformuleerd, die in dit proefschrift per deelstudie zijn onderzocht en beschreven.

De deelvragen luiden:

1. *In hoeverre is het mogelijk bij leerlingen van 6-12 jaar in het basisonderwijs te werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?*
2. *Wat is het effect van de interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, op het **welbevinden** bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?*
3. *Wat is het effect van de interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, op het **zelfbeeld** bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?*
4. *Welke verklaringen geven leraren en leerlingen in het basisonderwijs voor de werkzaamheid van de toegepaste Positieve Psychologie Interventie, het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs van 7-12 jaar?*

In dit slothoofdstuk presenteren we in samenhang de antwoorden op de gestelde deelvragen. Tevens bespreken we de implicaties en beperkingen van dit onderzoek en geven we enkele suggesties voor vervolgonderzoek. Ten slotte gaan we in op de wetenschappelijke zowel als de praktische relevantie.

6.2 Bevindingen over de vier deelvragen

6.2.1 Eerste deelvraag

We onderzochten in de eerste exploratieve studie of het mogelijk is dat leerlingen, in de leeftijd van 6 tot 12 jaar, door een interventie zich bewust kunnen worden van hun kernkwaliteiten. Tevens onderzochten we of ze deze kunnen gebruiken en welke effecten dit met zich meebrengt. Deze studie had als doel om kennis te genereren over het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs. In de eerste deelstudie ging het om de vraag: *In hoeverre is het mogelijk bij leerlingen van 6-12 jaar in het basisonderwijs te werken met een interventie die gericht is op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten en welke effecten heeft deze interventie?* Op basis van kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling is een exploratief onderzoek uitgevoerd onder 807 leerlingen van 6-12 jaar. In antwoord op deze vraag concludeerden we dat jonge leerlingen in staat zijn zich bewust te worden van hun kernkwaliteiten en hoe ze deze kunnen gebruiken. Vriendelijkheid en dapperheid waren door de leerlingen de meest gekozen kernkwaliteiten. Leerlingen bleken, na de relatief korte interventie van vijf dagen, redelijk goed in staat te zijn hun kernkwaliteiten te herkennen en die te verbinden met hun gedrag, waarbij we ook langetermijneffecten waarnamen. Een groot deel van de leerlingen herinnerde zich namelijk na drie maanden nog de door hen gekozen kernkwaliteit en meer dan de helft van hen gaf aan deze kernkwaliteit nog steeds te gebruiken.

Verder bleek dat het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten leidde tot een zekere trots bij de leerlingen. Zij vonden het interessant, ondanks de onwennigheid, hun meest gebruikte kernkwaliteiten te ontdekken. Leerlingen waren enthousiast hun kernkwaliteiten in te zetten, maar tegelijk vonden sommigen het lastig concreet aan te geven hoe ze hun kernkwaliteit gebruikten. Er bleek daarbij verschil te zijn tussen de kernkwaliteiten. Zo konden leerlingen gemakkelijker voorbeelden geven hoe zij hun kernkwaliteit vriendelijkheid gebruikten dan bij leiderschap. De meeste leerlingen waren in staat hun kernkwaliteit te verbinden met hun handelen, maar niet alle leerlingen waren in staat hun kernkwaliteit op een correcte wijze te interpreteren. Het merendeel van de leerlingen vond het prettig hun kwaliteit te gebruiken en een aantal gaf aan het ook zinvol te vinden. Ook leraren vonden het zinvol om kernkwaliteiten in te zetten bij leerlingen. Het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten gaf meestal een positieve emotie. Leerlingen kregen soms meer oog voor de ander door de waardering die het inzetten van kernkwaliteiten oproept. In tegenstelling tot het onderzoek van Seligman, Steen, Park en Peterson (2005) konden wij overigens geen significante groei in het welbevinden

vaststellen. Of er wellicht met een uitgebreidere interventie over een langere periode groei voor welbevinden te bereiken is, is verder onderzocht in deelstudie twee (hoofdstuk 3).

Uit de eerste deelstudie kwam een aantal verbeterpunten voor de interventie naar voren. Ten eerste bleken de leraren behoefte te hebben aan meer professionalisering voor het gebruik van kernkwaliteiten en het begeleiden van de leerlingen daarbij. Ten tweede bleek dat leerlingen niet altijd correct bepaalde kernkwaliteiten (waaronder de kernkwaliteiten dapperheid en humor) kunnen interpreteren. Dit werd duidelijk uit de beschreven voorbeelden over het gebruik van kernkwaliteiten in de logboeken van de leerlingen. Wellicht kan meer begeleiding door de leraar dit probleem voorkomen.

Met betrekking tot het onderzoek was de verhouding van de aantallen leerlingen tussen de experimentele en controlegroepen scheef. De controlegroepen waren klein ten opzichte van de experimentele groep: experimentele groep (n = 631), controlegroep 1 (n = 77) en controlegroep 2 (n = 99). Door de kleinere aantallen in de controlegroepen in vergelijking met de experimentele groep, is het lastiger om significante verschillen vast te stellen. Daarnaast was de interventieperiode van vijf dagen erg kort. Daarom kozen we bij het vervolgonderzoek in de deelstudies 2 en 3 (zie hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4) voor een langere interventieperiode en één grotere controlegroep naast de experimentele groep.

Verder bleek dat leerlingen van 6 jaar (uit groep 4) het lastig vonden om de vragenlijsten zelfstandig in te vullen en in hun logboek bij te houden hoe ze hun kernkwaliteit gebruikt hadden. Om dit probleem te ondervangen kozen we ervoor het vervolgonderzoek in de deelstudies 2 en 3 vanaf groep 5 (vanaf 7 jaar) uit te voeren.

De voornaamste conclusie uit deze eerste exploratieve studie luidde dat het mogelijk is jongere leerlingen zich bewust te laten worden van hun kernkwaliteiten en deze te leren gebruiken.

6.2.2 Tweede deelvraag

Nadat uit de eerste deelstudie bleek dat het mogelijk is jonge leerlingen zich bewust te laten worden van hun kernkwaliteiten en deze te leren gebruiken, zijn we in de tweede deelstudie nader ingegaan op de vraag of het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen.

Daartoe hanteerden we een langere interventieperiode van vier weken die meerdere interventieactiviteiten omvatte: a) De leerling kiest een kernkwaliteit; b) De leraar bevestigt de gekozen kernkwaliteit regelmatig bij elke leerling; c) Leerlingen benoemen bij elkaar

kernkwaliteiten; d) Groepsinventarisatie; e) De leerlingen gebruiken zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteren hierover in hun logboek.

Bovendien kregen de leraren ter voorbereiding een tweedaagse cursus om de interventieactiviteiten goed te kunnen uitvoeren. Om leerlingen een juiste perceptie van de kernkwaliteiten te geven, werkten we het kernkwaliteitenwoordenboek van Boerefijn (2011) verder uit met enkele omschrijvingen en met voorbeelden hoe de kernkwaliteiten gebruikt kunnen worden.

De deelvraag die centraal stond ging over *het effect van de interventie op het welbevinden van de leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs*. Met betrekking tot het effect van de interventie op het welbevinden concludeerden we dat direct na de interventieperiode evenals na drie maanden, er een klein (2%) maar positief effect was op het welbevinden van de leerlingen. Het effect was het sterkst direct na de interventieperiode. De uitkomsten vormen een aanvulling op het eerder genoemde onderzoek van Seligman et al., (2005), waarin een vergelijkbaar effect was aangetoond maar dan bij (jong)volwassenen. Zij vonden meest gematigde effectgroottes. Het betrof hier echter een onderzoeksgroep van (jong)volwassenen die relatief hoog scoorden op depressiviteit en die zichzelf voor de interventie aangemeld hadden. Bovendien constateerden Seligman et al. (2005) dit grotere effect bij een kortere interventieperiode, namelijk een week.

De in ons onderzoek gevonden verklaarde variantie van 2% komt overeen met de resultaten uit andere studies naar effecten van interventies op welbevinden bij jongeren onder de 18 jaar (Bolier et al, 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009). Oudere leerlingen, zo bleek uit onze tweede deelstudie, scoorden voor de aanvang van de interventie hoger op welbevinden dan jongere leerlingen, maar de leeftijd van de leerlingen had geen invloed op de groei van het welbevinden.

In antwoord op de hierboven geformuleerde onderzoeksvraag concluderen we dat het mogelijk is het welbevinden licht positief te beïnvloeden met een interventie gericht op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. Een beperking is dat de leerlingen gedurende vier weken met dezelfde kernkwaliteit moesten werken. Dit kan zowel bij de leerlingen als de leraren weerstanden oproepen. Bovendien kan het elke dag verplicht opschrijven hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden, mogelijk weerstanden bij de leerlingen oproepen.

6.2.3 Derde deelvraag

Uit de eerste deelstudie bleek dat het mogelijk is dat leerlingen zich bewust kunnen worden van hun kernkwaliteiten en deze konden gebruiken. Vervolgens stelden we in de tweede deelstudie

vast dat door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten het welbevinden toenam. In de derde deelstudie onderzochten we of het zelfbeeld versterkt kan worden door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. Gekozen was voor zelfbeeld, omdat er een samenhang is met welbevinden, want tevredenheid over zichzelf en hoe je functioneert geeft een positieve emotie en is daarmee sterk gerelateerd aan welbevinden (Güldner, 2017). Tevens is de interventie gericht op de eigen unieke kwaliteiten die medebepalend zijn voor het zelfbeeld.

Daarom stelden we in de derde deelstudie de onderzoeksvraag naar *het effect van de interventie op het zelfbeeld van de leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs* centraal. Zelfbeeld is geconceptualiseerd vanuit een multidimensionaal perspectief. Daarom is de onderzoeksvraag opgedeeld, naast het algemene zelfbeeld, naar de verschillende dimensies van het zelfbeeld: het fysieke uiterlijk, de lichamelijke vaardigheden, de relatie met ouders, de relatie met leeftijdsgenoten, de algemene schoolprestaties, de leesvaardigheid en rekenen/wiskunde.

Op basis van de analyseresultaten konden we concluderen dat bij de leerlingen door het zich bewust worden en leren gebruiken van hun kernkwaliteiten op drie dimensies een klein maar positief effect te zien is. Dit effect bleek zowel aanwezig op korte termijn (direct na de interventie), als op langere termijn (na drie maanden).

Dit effect was zichtbaar voor de dimensies:

1. *Relatie met leeftijdsgenoten.* De leerlingen denken dat ze makkelijker vrienden kunnen maken en dat anderen met hen vriend willen zijn.
2. *De algemene schoolprestaties.* De leerlingen waarderen zichzelf, zowel direct na de interventie als na drie maanden, hoger op het gebied van hun vaardigheden. Bovendien hebben ze meer plezier en interesse gekregen in de schoolvakken over het algemeen. Dit is voor het onderwijs een belangrijk gegeven, omdat het schools zelfbeeld de schoolprestaties kan beïnvloeden (Marsh, 1990; Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008).
3. *Rekenen/wiskunde.* Leerlingen zijn zichzelf meer gaan waarderen op het gebied van vaardigheden en het vermogen op deze dimensie, waar zij ook meer plezier en interesse in kregen.

Daarnaast vonden we nog significante effecten uitsluitend op de lange termijn voor *lichamelijke vaardigheden* en de *relatie met ouders*. Bij nadere analyse bleken deze effecten echter eerder toe te schrijven aan het ongeveer gelijk blijven van de scores in de experimentele groep en een afname van de scores in de controlegroep. Daarmee zijn deze effecten weinig betekenisvol.

Omdat in ons onderzoek sprake was van een redelijke spreiding in leeftijd onder de respondenten (van 7 – 12 jaar) was het mogelijk te onderzoeken of **leeftijd** verschillen opleverde voor wat het zelfbeeld betreft. Daarvoor gingen we na of er verschil was tussen jongere (groep 5 – 6) en oudere leerlingen (groep 7 – 8). Inderdaad bleken er verschillen aanwezig. Ten eerste is er een verschil in ontwikkeling van het zelfbeeld. Jongere leerlingen bleken aan het begin van de interventieperiode significant hoger te scoren op alle dimensies van het zelfbeeld dan oudere leerlingen, behalve op de dimensie *relatie met leeftijdgenoten*. Ten tweede blijkt de leeftijd van belang te zijn op het effect van de interventie. De leeftijd van de leerlingen was op de *groei* van meerdere dimensies van het zelfbeeld van invloed. Jongere leerlingen maakten zowel op de korte als langere termijn een sterkere groei door dan oudere leerlingen op de dimensies *schoolprestaties* en *rekenen/wiskunde*. Oudere leerlingen lieten zowel op de korte als langere termijn een sterkere groei zien dan jongere leerlingen voor de dimensie *lichamelijke vaardigheden*. Jongere leerlingen vertoonden uitsluitend op de langere termijn een sterkere groei op de dimensie *uiterlijk*. Mogelijk heeft de hogere score bij jongere leerlingen bij de groei van het zelfbeeld mede te maken met de cognitieve ontwikkeling. Dit ligt in lijn met ander onderzoek waaruit blijkt dat oudere leerlingen een meer reëel zelfbeeld bezitten (Güldner, 2017). De invloed van leeftijd op het zelfbeeld is anders dan bij welbevinden. Het welbevinden van oudere leerlingen is hoger dan van jongere leerlingen. Er is geen invloed van de leeftijd op de groei van het welbevinden. Dit is in tegenstelling tot wat wij bij zelfbeeld vonden.

6.2.4 Vierde deelvraag

In de vierde deelstudie onderzochten we waarom de in de voorgaande deelstudies ontworpen en toegepaste Positieve Psychologie Interventie (PPI) effect had op het welbevinden dan wel het zelfbeeld bij leerlingen in het basisonderwijs. Op basis van analyses van de logboeken van de leraren en de leerlingen vonden we verschillende verklaringen voor de werkzaamheid van de PPI. Ook konden we enkele belemmeringen aanduiden. Een eerste verklaring die we vonden voor de werkzaamheid van de toegepaste interventie was dat deze als *boeiend, relevant* en *zinnig* ervaren werd. Een tweede verklaring was dat het werken met kernkwaliteiten een *positieve emotie* genereert, zowel bij leerlingen als bij leraren. Een derde verklaring was dat de leerlingen de *interventieactiviteiten aantrekkelijk* vonden om uit te voeren. Niet alleen leerlingen bleven deze manier van werken en het bewust gebruiken van kernkwaliteiten aantrekkelijk vinden, ook leraren bleven enthousiast. Een vierde verklaring was dat het gebruiken van kernkwaliteiten *waardering* opleverde. Een vijfde verklaring voor de

werkzaamheid van de interventie was het zelfbeeld. Enkele leraren rapporteerden dat het *zelfbeeld* van de leerlingen door het werken met kernkwaliteiten verbeterde. Ten slotte was als een laatste verklaring gevonden voor de werkzaamheid van de interventie dat leerlingen vaak *automatisch*, zonder bewust erbij na te denken, hun kernkwaliteit gebruikten. Blijkbaar is het gebruiken van kernkwaliteiten wat kinderen vanuit zichzelf, zonder zich daarvan bewust te zijn, doen.

Deze verklaringen kwamen overeen met wat we eerder in de literatuur vonden. De verklaringen die wij hebben gevonden zien we onder meer ondersteund in de samenvatting die Hendriks (2018) gaf voor de werkzaamheid van Positieve Psychologie Interventies. Ook herkennen we aspecten uit het PERMA-model van Seligman (2011). De leraren en leerlingen geven aan de toegepaste interventie als een positieve gebeurtenis te ervaren, waarin we betrokkenheid herkennen. Deze positieve gebeurtenis kan vervolgens positieve emoties, positieve gedachten over zichzelf en anderen genereren (Sheldon, Boehm & Lyubomirsky, 2013). Het bewust worden en gebruiken van de kernkwaliteiten leidt tot aandachtig aanwezig zijn in de situatie en daarvan genieten (interne situatieselectie), wat vervolgens positieve emoties kan genereren (Quoidbach, Mikolajczak & Gross, 2015). Positieve emoties vergroten het welbevinden en kunnen leiden tot meer optimaal functioneren (Fredrickson, 2004; Schueller, Kashdan & Parks, 2014). Door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten, beoordelen leerlingen de situatie vanuit waardering (interne situatieselectie). Tevens delen de leerlingen hun positief ingezette kernkwaliteiten door die te vertellen aan elkaar of op te schrijven in hun logboek. Dit komt overeen met de responsmodulatiestrategie en het element van positieve relaties uit het PERMA-model (Seligman, 2011; Quoidbach et al., 2015).

Daarnaast vonden we een verklaring die we niet in de literatuur zijn tegengekomen. Deze verklaring had geen betrekking op de leerlingen, maar op de leraren. Het werken met kernkwaliteiten sloot aan bij de pedagogische idealen van de leraren. Het toepassen van kernkwaliteiten in het (pedagogisch) handelen, gaf hun betekenis aan het werken met kinderen (dit stemt overigens overeen met het element van zingeving uit het PERMA-model). De zinvolheid van de interventie werd door de leraren ervaren, omdat hun pedagogische idealen werden gerealiseerd.

Ook vonden we een aantal belemmeringen die genoemd werden bij de uitvoering van de interventie. Deze hadden vooral betrekking op de gehanteerde methodiek en niet zozeer op het werken met kernkwaliteiten zelf. Een eerste en meest genoemde belemmering bleek dat sommige leerlingen moeite hadden met het *concretiseren* van het werken met kernkwaliteiten. Het geven van concrete voorbeelden van de wijze waarop zij kernkwaliteiten gebruikten, bleek

meermalen weerbarstig. Zo bleek het kiezen van de ene kernkwaliteit waar ze verder mee wilden gaan werken na het invullen van de kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen regelmatig best problematisch. Wanneer meerdere kernkwaliteiten met de hoogste score uit de test kwamen, dan bemoeilijkte dit deze keuze nog verder. Dat gold ook voor de betekenisgeving aan een kernkwaliteit. Voor een verantwoorde keuze moeten de leerlingen wel de betekenis van de kernkwaliteit kennen. Temeer daar aan hen werd gevraagd concrete voorbeelden van het gebruik van hun kernkwaliteit te rapporteren. Dat laatste, het opschrijven van voorbeelden in het logboek, bleek voor sommige leerlingen dan ook best lastig te zijn.

Een andere belemmering bij het toepassen van de interventie was dat de activiteit “het bijhouden in je logboek hoe je je kernkwaliteit gebruikt hebt” op den duur *weerstand* opriep bij sommige leerlingen vanwege het verplichtende karakter van deze activiteit. Leerlingen gaven verbaal of non-verbaal aan geen zin te hebben in deze activiteit: hun motivatie nam af. De motivatie van de leerlingen had ook invloed op die van de leraren (en visa versa).

Ook gaven de leraren aan dat sommige leerlingen hun kernkwaliteiten pas laat leerden gebruiken. De manier van werken was blijkbaar *niet voor alle leerlingen even geschikt*. Wellicht kan een verklaring zijn dat deze leerlingen zich niet bewust zijn van hun kernkwaliteiten en ze deze als vanzelf inzetten

Verder liepen de leraren bij de uitvoering van de interventie aan tegen een tweetal *organisatorische beperkingen*. Op de eerste plaats noemden ze dat de uitvoering van de interventieactiviteiten voor hen veel *tijd kostte*. Bovendien werd voor sommigen het *werken met één kernkwaliteit* bij de leerlingen als *beperkend* ervaren.

Een omissie in de opzet was dat er in geen mogelijkheid was voorzien om bijvoorbeeld tijdens interviews door te vragen op de verkregen informatie uit de logboeken van de leraren. De inzichten over de processen zijn volledig gebaseerd op de zelfrapportages van de leraren in de logboeken.

6.3 Discussie

Samenvattend geeft dit onderzoek inzicht in de invloed en de werkzaamheid van een interventie gericht op het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs. We kunnen concluderen dat de toegepaste interventie uitvoerbaar is bij jonge leerlingen van 7-12 jaar.

Een belangrijke conclusie is dat het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten een gunstig effect heeft op welbevinden en verschillende dimensies van het zelfbeeld van leerlingen in het basisonderwijs, zowel op de korte termijn (direct na de interventieperiode) als op langere termijn (drie maanden na de interventieperiode). Op grond van deze bevindingen in de vier deelstudeis concluderen we dat we de algemene onderzoeksvraag positief beantwoord hebben.

Kleine effectgroottes

Opvallend in dit onderzoek zijn de kleine effectgroottes. Als we onze studie echter vergelijken met andere soortgelijke studies over welbevinden en zelfbeeld, dan blijkt dat de kleine effectgroottes niet afwijkend zijn van wat andere studies vonden. De effectgrootte in onze studie naar zelfbeeld gaf een Cohen's d voor de dimensies waar we een significant effect waarnamen tussen de $d = .15$ en $d = .21$, wat een geringe effectgrootte is. Dit komt overeen met een meta-analyse van Elbaum en Vaughn (2001) naar 82 interventies om zelfbeeld te versterken met een gemiddelde gewogen effect van $d = .19$. Daarbij constateerden zij een trend van lagere effectgroottes voor de basisschool ($d = .12$) en hogere gemiddelde gewogen effectgroottes bij middelbare scholieren ($d = .42$). De meest effectieve interventies voor basisschoolleerlingen waren gericht op het academische of schoolse zelfbeeld ($d = .17$). Opmerkelijk is dat de variatie in effectgroottes niet afhankelijk was van de duur van de interventie, welke varieerde van 2 tot 32 weken. Voor welbevinden is de verklaarde variantie van 2% in onze studie vergelijkbaar met de effecten van interventies bij jongeren onder de 18 jaar (Bolier et al, 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009).

Een van de mogelijke verklaringen voor de geringe effectgroottes is dat de perceptie van welbevinden relatief sterk fluctueert (Ryan, Bernstein & Brown, 2010). De perceptie ervan kan sterk beïnvloed worden door wat er op het moment plaatsvindt. Wanneer een leerling tijdens het speelkwartier een conflict heeft gehad met een medeleerling, dan zal dat zijn perceptie van welbevinden wellicht negatief beïnvloeden.

Een andere verklaring voor de geringe effectgroottes voor welbevinden, waarbij wordt verondersteld dat welbevinden zelf niet makkelijk is te beïnvloeden, kan erfelijkheid zijn. Volgens Bartels (2014) wordt 40 tot 45% van het geluksgevoel verklaard door genetische verschillen tussen jongeren, naast tal van omgevingsfactoren (50-60%). Anders gezegd, de ruimte om welbevinden te verhogen door een interventie is niet heel groot.

Dit zou ook een verklaring kunnen zijn voor het tijdelijke karakter van een verhoging van welbevinden, waardoor er na verloop van tijd weer een terugval te zien is, wat mede de geringe effectgrootte kan verklaren (Lucas, Clark, Georgellis & Diener, 2003).

Anderen brengen de geringere effectgrootte in verband met de kwaliteit van de studie (Bolier et al., 2013): “Effectiveness research in psychotherapy shows that effect sizes are relatively small in high-quality studies compared with low-quality studies and this might also be true for positive psychology interventions (p. 16).” In onze studies hebben we alleen gebruik gemaakt van zelfrapportages (vragenlijsten) om effecten vast te stellen en dat is wel een veel gebruikte maar wellicht niet de meest nauwkeurige manier om dit soort psychologische concepten te meten.

Hendriks (2018) laat zien dat er grote verschillen zijn in effectgrootte tussen Westerse en niet-Westerse culturen. Als verklaring hiervoor wijst hij op de mindere kwaliteit van de studies uit niet Westerse landen wat zou bijdragen aan de overschatting van de effectgroottes, wat mede veroorzaakt werd door de vele uitschieters. Wanneer deze weggelaten werden, daalde de effectgrootte voor welbevinden. Een andere verklaring is volgens Hendriks (2018) dat de interventieoefeningen weliswaar gericht zijn op het vergroten van het individuele welbevinden, maar deze oefeningen vaak een collectivistisch karakter hebben in de niet Westerse culturen.

Zoals Quinlan, Swain, Vella-Brodrick (2012) stellen dat ondanks een eventueel kleine effectgrootte, het effect zowel wenselijk als de moeite waard kan zijn als er werkelijke verandering in de praktijk waarneembaar is. Daarmee is de inhoudelijke interpretatie van de gevonden significante resultaten relevanter dan de grootte van het effect zelf die sterk afhankelijk is van de score op de voormeting. Ook in ons onderzoek scoorden de meeste leerlingen hoog op de voormetingen. Wat ook met de logboeken werd bevestigd is dat het welbevinden en het zelfbeeld door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten positief uitwerkte voor de leerlingen. Dit is betekenisvol voor het onderwijs: het werken met kernkwaliteiten brengt iets positiefs teweeg (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004; De Neef, 2010).

Andere verklaringen voor de geringe effectgroottes van welbevinden en zelfbeeld kunnen te maken hebben met de aard van de interventie en de te verwachten effecten. Het bewust worden en leren gebruiken van kernkwaliteiten is een interventie die niet zozeer gericht is op het aanleren van een vaardigheid, maar is gericht op de persoon van de leerling. Om veranderingen in de persoon te realiseren is er een langere periode nodig in vergelijking met het aanleren van een vaardigheid. Daarom is ook niet te verwachten dat we na vier weken heel spectaculaire veranderingen zouden vinden. Wel zien we duidelijke indicaties (de kleine positieve effecten) dat de interventie werkzaam is.

Het *Hawthorne-effect* (het effect van een interventie op een persoon is uitsluitend toe te schrijven aan het feit dat deze persoon meedoet aan een onderzoek) kan wellicht ook een

verklaring zijn voor de beperkte effectgroottes (Franke & Kaul, 1978). In onze studie zagen we regelmatig dat ook de controlegroepen op de herhaalde metingen hoger scoorden dan op de pretest. Deze toename bleek wel minder groot dan bij de experimentele groep. Mogelijk sorteert het enkele meedoen aan het onderzoek eveneens effect doordat men zich daardoor meer bewust wordt van het eigen welbevinden en zelfbeeld.

Ten slotte zijn nog enkele andere factoren te noemen die naast deze interventie van invloed kunnen zijn op welbevinden en zelfbeeld en de geringe effectgroottes kunnen verklaren. Hierbij is te denken aan de thuissituatie, de eigen geschiedenis en de persoonlijkheid van de leerling naast mogelijk ook de houding van leraren en het pedagogisch klimaat. Zo stellen Seligman en Adler (2018) dat wanneer leraren optimisme, vertrouwen en hoop voor de toekomst uitstralen, dit van invloed kan zijn op de perceptie die leerlingen hebben op de wereld. En daarmee dus op hun zelfbeeld en welbevinden.

De interventie als Positieve Psychologie Interventie

De door ons ontwikkelde en toegepaste interventie sluit aan bij de beschrijving van een PPI waarin is gesteld dat deze zich kenmerkt door het bevorderen van positieve emoties, gedragingen en/of gedachten, waardoor het welbevinden van een individu of een groep wordt vergroot (Schueller et al., 2014). Dat het zelfbeeld niet een vaststaande entiteit is, maar zich kan ontwikkelen, is in lijn met de stelling dat leerlingen vanaf 8 jaar “steeds meer gemotiveerd zijn om een positief zelfbeeld te creëren en te handhaven en een negatief zelfbeeld of een negatieve zelfwaardering te voorkomen” (Güldner, 2017, p.10). Tevens leverde deze studie plausible verklaringen op waarom de interventie werkzaam is. De interventie was boeiend en relevant, genereert positieve emotie, was aantrekkelijk om te doen, leverde waardering op, versterkte het zelfbeeld en werd als vanzelf uitgevoerd. Bovendien leverde het voor de leraren voldoening op, omdat hun pedagogische idealen gerealiseerd werden. Uit deze studie wordt dus duidelijk dat het mogelijk is om voor jonge leerlingen een PPI te ontwikkelen op basis van kernkwaliteiten met als doel hun welbevinden te verhogen en het zelfbeeld te versterken. Hiermee levert deze studie een aanvulling op bestaande kennis over PPI's bij leerlingen in de leeftijd van 7-12 jaar. Onze studie is daarmee een aanvulling op de studie van Seligman et al. (2005) die onder volwassenen is uitgevoerd.

Kritiek op de positieve psychologie benadering

Op de positieve psychologie is ook kritiek te geven (zie ook paragraaf 1.2.1). Held (2004) noemt in haar kritiek deze stroming “tyranny of the positive attitude” (p. 12). Zo betoogt zij dat

negativiteit van betekenis is en dat dit niet altijd slecht hoeft te zijn. De vraag is inderdaad te stellen of het zin heeft om negativiteit te ontkennen. Wellicht is het verstandiger deze juist te gebruiken om oplossingen te genereren. Dit noemt Held (2004) een meer dialectische benadering in de psychologie. Negatieve emoties en herinneringen van negatieve gebeurtenissen kunnen in de toekomst helpen deze negatieve ervaringen te voorkomen, wat volgens haar groeipotentieel genereert. Haar kritiek richt zich dan ook op Seligman: “Finding virtue in the experience/expression of life’s negatives is not accomplished by Seligman, who sticks to the movement’s nondialectical dominant Message in his chapter in that same book [*Authentic happiness*]: “Positive emotion undoes negative emotion. In the laboratory, movies that induce positive emotion cause negative emotion to dissipate rapidly (Fredrickson, 1998)” (Held, 2004, p. 19-20).”

We zijn het eens met Bergsma (2010) dat de positieve psychologie in het ‘zwaard van eenzijdigheid’ dreigt te vallen want negatieve gevoelens en gedachten kunnen een constructieve rol spelen in het leven van individuen. Met andere woorden: “De obsessie met het positieve maakt dat de functie van het negatieve wordt verwaarloosd” (p. 172). In een metafoor uitgedrukt: zowel positieve als negatieve emoties fungeren als een kompas. “Het positieve kompas slaat uit wanneer er koerswijzigingen zijn in een goede richting, terwijl het kompas negatief uitslaat wanneer belangen geschaad worden” (p. 174).

Ten slotte kan de kritiek vanuit het onderwijs zich richten op het gebruikte jargon, dat te therapeutisch zou zijn. Onderwijs is niet gericht op het behandelen van leerlingen, maar om hun ontwikkeling optimaal te ondersteunen op weg naar volwassenheid. Daarbij gaat het om het idee dat we in het onderwijs niet alleen aandacht moeten hebben voor de deficiënties van leerlingen, maar ook voor de kracht van de leerlingen, voor wat zij in potentie in huis hebben. Deze aanpak lijkt de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen te ondersteunen wat een belangrijk doel van het onderwijs is, al is het zaak om hierbij therapeutisch jargon te vermijden.

Ondanks de kritiek op de positieve psychologie zijn er veel empirische onderzoeken die aantonen dat welbevinden te verhogen is. Wij hebben ons tot één onderwerp beperkt uit het brede veld van onderwerpen die onder de paraplu van positieve psychologie vallen, namelijk het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. Uit onze studie blijkt dat aandacht voor kernkwaliteiten sterk gewaardeerd wordt door leerlingen en leraren. Onze stelling is niet dat er alleen maar aandacht moet zijn voor kernkwaliteiten, maar dat aandacht voor kernkwaliteiten het welbevinden kan verhogen en dimensies van het zelfbeeld kan versterken. Deze aspecten

van sociaal-emotionele ontwikkeling zijn naar verwachting van invloed op de leerprestaties van de leerlingen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Keuze voor welbevinden en zelfbeeld

In onze studie hebben we twee concepten onderzocht, welbevinden en zelfbeeld. Wij hebben ons beperkt tot zelfbeeld, maar in de literatuur komen we ook andere concepten tegen die onderling een sterke samenhang hebben. Naast zelfbeeld (*self-concept*) worden ook concepten als zelfrespect (*self-esteem*) en zelfcompassie (*self-compassion*) gebruikt (Barnard & Curry, 2011). Zelfrespect en zelfcompassie zijn zeker interessant om te onderzoeken, maar wij hebben ons tot zelfbeeld beperkt naast welbevinden, omdat het zelfbeeld van de leerling wordt bepaald door het beeld dat zij of hij van zichzelf heeft, de unieke kwaliteiten en het eigen kenmerkende gedrag (Weiten, Dunn & Hammer, 2014). Tevredenheid over jezelf en hoe je functioneert geeft een positieve emotie en is daarmee sterk gerelateerd aan welbevinden (Güldner, 2017). Een positief zelfbeeld zou een belangrijk fundament voor het psychologisch welbevinden zijn, zodat mensen zich goed voelen en naar tevredenheid kunnen functioneren (Craven & Marsh, 2008). Bovendien blijken interventies die het zelfbeeld versterken ook het welbevinden te bevorderen, terwijl datgene wat het zelfbeeld ondermijnt ook het welbevinden schaadt (Craven & Marsh, 2008). Zo stelt Bakx (2020, p. 32) in dit verband dat “Een positief zelfbeeld draagt bij aan het welbevinden van kinderen. Dat geldt voor alle kinderen, ook voor (hoog)begaafde kinderen”. Uit onze studie blijkt dat beide concepten, welbevinden en zelfbeeld, door dezelfde interventie positief te beïnvloeden zijn.

6.3.1 Vervolgonderzoek

Het onderzoek beschreven in dit proefschrift biedt nieuwe vragen voor vervolgonderzoek. In deze studie is gekeken naar de effecten van de toegepaste interventie op individueel niveau. Wat we nog niet weten is wat de effecten op groepsniveau zijn. Hierbij denken we aan het pedagogisch klimaat in de klas wat weer van invloed kan zijn om pestgedrag in de groep te voorkomen. Een belangrijke aanwijzing hiervoor is dat de dimensie ‘relatie met leeftijdgenoten’ versterkt werd door onze PPI.

Verder weten we dat het werken met kernkwaliteiten een positief effect heeft op het schoolse zelfbeeld wat vervolgens een correlatie heeft met leerprestaties. Wat we nog niet precies weten is of het bevorderen van welbevinden en het verhogen van het zelfbeeld door het gebruiken van de kernkwaliteiten door de leerlingen daadwerkelijk een positief effect heeft op hun schoolprestaties. Deze inzichten zouden van invloed kunnen zijn op de inrichting van ons

onderwijs; niet dominant aandacht hebben voor de vakgebieden die gekoppeld zijn aan de citoscores, maar ook aandacht hebben voor de persoonsvorming van de leerlingen. Onderwerpen die hiermee samenhangen en nader onderzocht zouden kunnen worden zijn de thuissituatie, de eigen geschiedenis en de persoonlijkheid van de leerling.

Een andere aanvulling op de uitgevoerde studies is de rol van de leraar bij de uitvoering van de interventie. We weten dat het werken met kernkwaliteiten van invloed is op het realiseren van pedagogische idealen van de leraar. Maar we weten nog niet of dit voor alle leraren geldt of wat de invloed van de intrinsieke motivatie van de leraar is bij de uitvoering van de PPI. Als we hier meer inzicht in hebben, kan dit wellicht een plek krijgen in de opleiding van de leraar, het beroepsprofiel en het pedagogisch repertoire. In dit verband is het ook interessant om na te gaan wat het werken met kernkwaliteiten doet met de leraren zelf. Verhoogt het hun welbevinden? Geeft het meer arbeidsvreugde?

6.4 Relevantie voor de praktijk en implicaties

Biesta (2009) pleit ervoor om de vraag naar de doelen van onderwijs weer een centrale plaats te geven in de discussie over het onderwijs. Daarmee legt hij volgens ons de vinger op de zere plek om in het onderwijs de discussie niet te veel te laten domineren door cijfers over de prestaties van individuele leerlingen, van scholen of van nationale onderwijssystemen (wat Biesta typeert als meetcultuur). Dat is een eenzijdige benadering van het onderwijs door de nadruk op vooral het doel van kwalificatie te leggen, dat wil zeggen op het aanbieden en verwerven van kennis en vaardigheden die relevant zijn voor de kansen op de arbeidsmarkt. Om tot een brede vorming van de leerling in het onderwijs te komen, is het nodig om naast aandacht voor kwalificatie ook aandacht te hebben voor socialisatie en subjectificatie. Socialisatie legt Biesta (2018) uit als “vorming-van-personen in de richting van bepaalde (ideaal)beelden over hoe kinderen en jongeren zouden moeten worden. Bijvoorbeeld een actieve burger, iemand met doorzettingsvermogen, veerkracht en andere karaktereigenschappen, iemand die vriendelijk is, zich aan regels en afspraken houdt, vlijtig, creatief, en gemotiveerd is” (p. 23). Met subjectificatie bedoelt hij dan “vorming-tot-persoon-willen-zijn, wat te maken heeft met de levenslange uitdaging om ons op een verantwoordelijke en volwassen manier tot onze vrijheid te verhouden” (p. 23). Persoonsvorming, zo stelt Biesta, bestaat dan uit de twee modaliteiten: socialisatie en subjectificatie. Met aandacht in het onderwijs voor socialisatie en subjectificatie zal er ook een gunstig effect kunnen zijn op de

kwalificatiefunctie van het onderwijs (Biesta, 2012). Dit proefschrift levert een bijdrage aan hoe persoonsvorming praktisch vorm kan krijgen in het onderwijs in de vorm van werken met kernkwaliteiten. Met de toegepaste interventie in dit proefschrift krijgen leraren handvatten om een belangrijke rol te spelen in het helpen van jongeren om niet alleen cognitieve, maar ook sociale en emotionele vaardigheden bij te brengen om daarmee het welbevinden te vergroten (Waters, 2011).

Uit dit onderzoek komen ook een aantal heel concrete en belangrijke handvatten om de interventie te laten slagen en gedragsverandering teweeg te brengen, zoals: 1) leraren moeten begrijpen waarom het werken met kernkwaliteiten belangrijk is; 2) de activiteiten met het werken met kernkwaliteiten moeten boeiend, relevant en zinvol zijn voor leraren en leerlingen; 3) de interventie moet voorgeleefd worden door de leraren; 4) er moet voortdurend geoefend worden; 5) de leerling moet inzicht krijgen dat het gebruiken van kernkwaliteiten ontwikkeld kan worden (Quinlan et al., 2012).

Ook komen uit dit proefschrift een aantal specifieke verbeteringen om met kernkwaliteiten in basisschoolklassen te werken:

1. Laat leerlingen drie tot vijf kernkwaliteiten gebruiken, wat de kans vergroot dat zij gemakkelijker het gebruik van kernkwaliteiten kunnen concretiseren. Dit verhoogt de motivatie van de leerlingen en voorkomt uitslijten en demotivatie.
2. Nodig de leerlingen uit om de ervaringen van het inzetten van hun kernkwaliteiten mondeling uit te wisselen. Dit voorkomt het verplichtende karakter om het dagelijks te noteren in een logboek.
3. Betrek ouders erbij en vraag ook in de thuissituatie bewust om te gaan met het benutten van kernkwaliteiten.
4. Integreer het gebruiken van kernkwaliteiten in het gehele onderwijs, maak er een totaalbenadering van. Dit betekent dat alle groepen een programma aangeboden krijgen op het ontwikkelingsniveau dat bij hen past. Een schoolbreed programma en herhaling zorgt voor een grotere kans voor duurzaam leren (Noble & McGrath, 2016).

6.5 Slot

Deze studie maakt duidelijk dat bevindingen in de positieve psychologie over het werken met kernkwaliteiten toepasbaar zijn in het onderwijs. Zo draagt deze studie bij om beter te begrijpen hoe het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten door leerlingen een plek kan krijgen in het onderwijs om de persoonsvorming van de leerling te stimuleren.

We sluiten dit hoofdstuk af met een anekdote. Op een school waar ik verschillende trainingen over het werken met kernkwaliteiten had gegeven, wilde men de schoolkrant geheel wijden aan het werken met kernkwaliteiten. Twee leerlingen uit groep 8 interviewden mij over het werken met kernkwaliteiten en dit interview werd opgenomen in de schoolkrant. Ik mocht hen ook een vraag stellen en ik vroeg aan de twee leerlingen wat het werken met kernkwaliteiten voor hen betekende. Al heel snel kwamen ze met hun persoonlijke antwoord. De ene leerling vertelde dat ze daar gelukkig van werd en de andere leerling vertelde vol trots dat ze meer zelfvertrouwen had gekregen. Met deze antwoorden voelde ik me een gelukkig mens.



Summary

Use of core qualities for well-being and self-concept in primary school pupils

The reason for this study is the one-sided emphasis in education on cognitive performance and achievement of success. Performance scores are then decisive for the academic idea we have of the pupils. Subsequently, pupils' deficiencies and their treatment determine the design of education. These one-sidednesses may be undesirable for pupils' development because of the lesser focus on attention to social-emotional development. Rather than a one-sided focus on pupils' cognitive performances and deficiencies or what is not going well, education should focus on what goes right and on using pupils' potential core qualities (personal characteristics) (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Korthagen & Lagerwerf, 2011). The awareness and use of these core qualities by pupils has a positive influence on their well-being and self-concept and supports the social-emotional development. This idea culminates in the dual purpose of this study. First, to contribute to the knowledge and understanding of the influence of becoming aware of and using core qualities for the well-being and self-concept of primary school pupils. Next, to find an answer to the question why this developed and applied Positive Psychology Intervention is effective. From this follows the general research question: *to what extent can a goal-oriented intervention in pupils aged 7-12 years increase well-being and strengthen self-concept?*

To answer this general research question, sub-questions were formulated, resulting in four sub-studies. First, we investigated the possibility of using core qualities in primary school and their possible effects. The research question was: *to what extent is it possible to work with pupils aged 6-12 in primary school with an intervention aimed at becoming aware of and using core qualities and what effects does this intervention have?*

To answer the research question *what is the effect of the intervention, becoming aware of and using core qualities, on well-being among pupils aged 7-12 in primary school?* the second sub-study was designed.

The third sub-study examined the question, *what is the effect of the intervention, becoming aware of and using core qualities, on self-concept among pupils aged 7-12 in primary school?*

Finally, in the fourth sub-study, we investigated, *what explanations do primary school teachers and pupils give for the efficacy of the applied Positive Psychology Intervention, becoming aware of and using core qualities, among primary school pupils aged 7-12?* The last study is about the better understanding why the developed intervention showed positive results on the well-being and self-concept of the studied pupils.

The first study

The first sub-question is elaborated in Chapter 2 of this thesis. This exploratory study was conducted to determine whether pupils are able to become aware of their core qualities, whether they can consciously use them, and which effects they have on the pupils. The study focused on the effects of a relatively simple intervention with pupils that appealed to their personal qualities. The intervention was based on a study by Seligman, Steen, Park & Peterson (2005), conducted among adults via the internet. They found that depression decreased, and well-being increased, even in the longer term of six months. This does not mean that the intervention would also work with young learners and we wanted to use this study to determine whether working with core qualities with primary school pupils is possible and what kind of effects it shows.

The exploratory study was conducted on 807 pupils aged 6-12, divided into an experimental and two control groups. Data were collected both qualitatively and quantitatively. By taking the core qualities questionnaire, the pupils discovered which core quality they often use. They were asked to use this core quality consciously for five days and to keep a log of how they used their core quality. Both control groups, as well as the experimental group, completed the well-being questionnaire and a control group also received a simple placebo intervention. The well-being questionnaire was administered four times: immediately before and after the one-week intervention period, after one and after three months. Also, after three months, a self-designed questionnaire was administered to the pupils in the experimental group with some questions about the use of their core quality.

During the week in which the intervention activity was carried out, a short interview was conducted with twenty randomly selected pupils to find out (1) how they had experienced using their core quality, (2) what feelings it evoked, (3) whether they found it enjoyable, and (4) whether they could name examples of how they had used their core quality. After seven weeks, the same brief interview was repeated with the same twenty pupils. Finally, the teachers involved were asked by mail what things they had noticed when the pupils completed the questionnaires and during the experiment.

Based on the research results we conclude that it is indeed possible for young learners aged 6-12 to become aware of their most commonly used core quality. In doing so, the following effects were found. Pupils find it interesting to discover their core quality, which often leads to a certain pride and enthusiasm to use their core quality, although for some it took some getting used to and it was difficult for some pupils to concretely use their core quality. The teachers find it meaningful to use core qualities. Most pupils enjoy using their core quality,

with some also finding it meaningful, as they sometimes become more attentive to others. Most pupils are able to express their core quality in their actions. It is noteworthy that the pupils use their self-chosen core quality not only at school, but also in other contexts such as at home or at other non-school related activities like sports clubs, youth groups, etc. The impact of the experiment of consciously using their core quality for a week is still present after three months. A large proportion of the pupils still remembered which core quality they had chosen at the time. Moreover, half of them indicated that they still use their core quality. In fact, kindness and bravery were the most frequently chosen core qualities.

Although we could not quantitatively identify growth in well-being, unlike the study by Seligman et al. (2005), this study does teach us that it is possible for young learners to become aware of and use their core qualities.

The second study

The second sub-question *what is the effect of the intervention, becoming aware of and using core qualities, on well-being among pupils aged 7-12 in primary school?* is elaborated in Chapter 3. After study 1, we opted for pupils from 7 years of age in study 2, 3 and 4, because pupils of 6 years old had difficulty with the questionnaires and carrying out some intervention activities. In the second follow-up study, we wanted to investigate whether it would be possible to increase pupils' well-being with a longer intervention period of four weeks and multiple intervention activities.

To properly prepare teachers to conduct the multiple intervention activities, they received a two-day training in preparation. In order to teach pupils a correct perception and interpretation of the core qualities, Boerefijn's (2011) core qualities dictionary explaining the core qualities was expanded to include examples of how the core qualities can be used.

The study was conducted among 1346 pupils from 17 primary schools, divided into an experimental and control group. Quantitative instruments were used to examine the effect of the intervention on well-being. The well-being questionnaire was administered at three measurement points: before the intervention (t1), immediately after the four-week intervention (t2), and after approximately three months (t3). The teachers kept a log of when and how they had administered the questionnaires and described the progress of implemented intervention activities. These logs showed that, in their own opinion, the teachers had mostly done the implementation of the intervention activities and the administration of the questionnaires in accordance with the instructions.

The control group was given a placebo task, in which the pupils were asked to write down something at the end of the school day of what they remembered from before when they were younger. Multiple intervention activities were conducted by the pupils and teachers in the experimental group over a period of four weeks. The intervention activities were chosen based on previous studies by Seligman et al. (2005) and the study by Ruit and Korthagen (2013). The intervention focused not only on the teacher supporting the pupils' awareness of core qualities, but also on encouraging the use of them. The intervention included the activities through which the pupils became aware of their most used core quality and through which they learned to consciously use their core quality.

Based on research, we conclude that immediately after the intervention period as well as after three months, there was a positive effect on pupils' well-being. The effect was strongest immediately after the intervention period. The results complement the previously mentioned study by Seligman et al. (2005), in which a similar effect had already been demonstrated in (young) adults. Seligman did find a larger effect, but that was in a research group of people who scored relatively high on depression and who had signed up for the intervention. On the other hand, Seligman established this larger effect with a shorter intervention period, that is to say one week. The 2% variance explained in our study is similar to other studies of effects of interventions on well-being in youth under the age of 18 (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Older pupils scored higher on well-being than younger pupils, but the age of the pupils did not appear to affect the growth of well-being.

The third study

The question investigated in the third study was, "What is the effect of the intervention, becoming aware of and using core qualities, on self-concept among pupils aged 7-12 in primary school?" The same intervention activities were used as in study 2 on the well-being of primary school pupils. We define self-concept as a set of one's perceptions and beliefs about one's own nature, unique qualities, and characteristic behaviours (Weiten, Dunn & Hammer, 2014). With that, core qualities (such as kindness, perseverance, or eagerness to learn), are a substantial component of self-concept. Self-concept is conceived here as a dependent variable because there is a strong correlation with well-being and because the intervention focuses on one's own unique qualities, which co-determine self-concept.

Self-concept is not a fixed entity, but an individual's perception of themselves. Self-concept appears to be significantly influenced by evaluations of others and by the extent to which the

pupil can attribute successes to their own behaviour (Marsh & O'Mara, 2008; Weiten et al., 2014).

Self-concept was measured multidimensionally in eight dimensions, divided into three academic, four non-academic dimensions, and general self. We examined general self (pupils rate themselves as effective, competent individuals, who are proud of and satisfied with their way of doing things) with a separate subscale with questions dealing with general self. In addition to general self, development on the specific dimensions was examined on: *physical appearance*, *physical abilities*, relationship with *parents*, *relationship with peers* (the four non-academic dimensions), *general-school*, *reading*, *arithmetic / mathematics* (the three academic dimensions). The Self Description Questionnaire 1 (Marsh, 1992) was administered at three measurement points: before the intervention (t1), immediately after the four-week intervention (t2), and after three months (t3).

1346 pupils participated in the study (the same population as in Study 2), across 17 primary schools, of which 1337 pupils remained after removing the non-response. Study 3 had the same design and implementation as Study 2.

The main conclusions in this study are that no effect has been established on general self-concept. However, we do see an effect both in the short term and the longer term (after three months) on three dimensions of self-concept, namely in:

- the *relationship with their peers*: they think they can make friends more easily and that others want to be friends with them;
- *general-school*: they feel they have gained more enjoyment and interest in school subjects overall;
- *arithmetics / mathematics*: they have started to value themselves more in the field of mathematics, in which they also got more pleasure and interest.

This is an important fact for education because school self-concept can influence school performance (Marsh, 1990; Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008). The fact that a positive effect on self-concept with respect to their *relationship with peers* was observed through the intervention, shows that it is possible for teachers to contribute to a good social climate in the classroom by working with core qualities. It is known that relationships between pupils are an important indicator of social climate (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Boor-Klip, Segers, Hendrickx & Cillessen, 2014). In the longer term, there is only an effect for the *physical abilities* dimension.

In this study, it was notable that the dimension *relationship with parents* scored by far the highest of the eight dimensions in both the experimental and control groups. With the pupils

who participated in the intervention, the *relationship with parents* had remained the same in the longer term, while it had slightly decreased in the control group. We see the same pattern with *physical abilities*.

Younger pupils score higher than older pupils before the intervention. Younger pupils appear to have stronger growth in *physical abilities* (short term), *school performance*, arithmetic / *mathematics* (both short and longer term), and *physical appearance* (longer term only). Older pupils show stronger growth in the longer term on the *physical abilities* dimension.

Regarding the influence of gender on self-concept, boys appear to score higher than girls at the beginning of the intervention period on *physical abilities*, *relationship with peers*, arithmetic / *mathematics*, and *general self*. Girls, on the other hand, score higher on *reading*. In the short term, boys show stronger growth on arithmetic / *mathematics*, than girls. In the longer term, girls show stronger growth on *physical abilities*, while boys show stronger growth on arithmetic / *mathematics*. With this, we conclude that both age and gender of the pupils can influence certain dimensions of self-concept.

The fourth study

In order to find explanations for the effect of becoming aware of and using core qualities on the well-being and self-concept of 7-12-year-old primary school pupils, the fourth sub-question was formulated, "What explanations do primary school teachers and pupils give for the efficacy of the applied Positive Psychology Intervention, becoming aware of and using core qualities with primary school pupils aged 7-12?"

The core approach in the Positive Psychology Intervention (PPI) developed and applied in studies 2 and 3, is for pupils to become aware of and use core qualities. Many core qualities develop at an early age and are consolidated around the third year of life. This development parallels language development and social-emotional development (Park & Peterson, 2006). Some studies found a relationship between certain core qualities and satisfaction with life; enthusiasm, gratitude, hope, and love are more strongly associated with life satisfaction than the more cognitive core qualities, such as eagerness to learn or creativity (Park, Peterson & Seligman, 2004).

To answer the research question, data were collected from logs of 41 teachers across 11 primary schools. Logbooks and short reflection questionnaires were collected from 832 pupils aged 7-12 years. In analysing the data, sensitizing concepts were used to guide open coding in the inductive manner. Then axial coding was performed where the codes were integrated around

main and subcategories. As main categories we distinguish explanations and barriers to the efficacy of the applied intervention. Some explanations are: the intervention is experienced as engaging, relevant and meaningful, generates positive emotions, the teachers' pedagogical ideals are realized, it provides appreciation and the self-concept improves. Moreover, the use of core qualities happens unconsciously and thus seems to be a very natural activity. In addition, a number of barriers have come to light that reduce the efficacy of the intervention. A number of pupils continue to have difficulty in concretizing their core qualities. This manifests itself in the difficulty they have in describing concrete situations of how they have used their core quality. This then results in resistance among pupils from which we can conclude that working with core qualities is not suitable for all pupils.

With these results, this fourth sub-study provides important insights into what promotes the efficacy of the applied intervention and what hinders the efficacy of the intervention.

Discussion

Study 1 makes clear that with the help of a simple intervention, young learners can become aware of their core qualities and be able to use them. The qualitative part of this study showed that pupils perceived becoming aware and using their core qualities as a positive activity and that this resulted in a positive state of mind. It is noteworthy that pupils used their core qualities not only at school, but also in other contexts, such as at home or at other non-school related activities like sports clubs, youth groups, etc. In this exploratory study, we could not find any significant increase in pupils' well-being. Through this study we now know that the Positive Psychology Intervention of Seligman et al. (2005), originally developed for adults, the awareness and use of core qualities, can also be applied to young learners. Study 1 prompted further investigation of the possibility of increasing well-being.

The first study had a number of limitations. The teachers were not prepared in advance for the intervention and the underlying concepts. The control groups were much smaller than the experimental group, making it difficult to compare the groups. In addition, the respondents were only from Christian and Reformed schools which put pressure on generalizability. The intervention lasted only one working week of five days. These limitations were overcome in the following study.

Study 2 showed that the intervention, in which pupils became aware of their most used core quality and learned to use it consciously, had a positive impact on their well-being. Possible explanations for the fact that we did not find a significant increase in well-being in

contrast to Study 1 may be the longer intervention period and the expansion of the number of intervention activities. Moreover, the teachers were now prepared by a two-day training and the pupils could use a core qualities dictionary to support their perception of the content of the core qualities. This intervention also focused on discovering and naming core qualities in each other, which meant that the intervention also had a greater focus on the social aspect. In addition to the established effect on well-being, this study has produced an intervention consisting of several activities that can be applied in primary school. In doing so, this study contributes to previously developed Positive Psychology Interventions (PPIs). Also, this study complements the first exploratory study.

In Study 3, we investigated pupils' self-concept because self-concept is strongly related to well-being. This study shows that there is an effect on three dimensions of self-concept for both the shorter and longer term by the applied intervention. Pupils' perceptions of their relationships with peers have improved. Perhaps by using their core qualities, pupils have gained a greater appreciation for each other. Working with core qualities improves the relationships between the pupils. This can contribute to a pleasant social climate in the classroom. In addition, an effect was found on the image the pupils have of themselves with regard to their *school performance*. This is sometimes referred to as school self-concept. This is an important observation because school self-concept can influence school performance (Marsh, 1990; Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008). Finally, we see an effect on arithmetic / mathematics: pupils started to value themselves more in this area, in which they also got more pleasure and interest.

Only in the longer term we see an effect for *physical abilities* and *relationship with parents*. This effect is caused by a decrease in the control group and a more or less equal score in the experimental group. This is in contrast to the previously mentioned dimensions where the growth of the experimental group was significantly larger than that of the control group. Apparently, in the longer term, the intervention ensures the maintenance of the level of the dimensions *physical abilities* and *relationship with parents*. This is an important observation because the intervention not only provides a reinforcement of self-concept but can also maintain it. The significance of this study is that the intervention is focused on core qualities, the strengths of pupils, rather than their deficiencies. For primary school teachers, this seems to be a useful way to positively influence pupils' self-concept. After all, in doing so, they exert influence on pupils' peer relationships and their thinking about their own school performance, which in turn can have a positive effect on actual school performance. This study shows that

well-being and some dimensions of self-concept are strongly related. Both experience significant growth when the same intervention is applied.

In the identically designed Studies 2 and 3, there were limitations, for instance working per pupil with only one core quality, which can result in demotivation in the long run. The four-week mandatory logging of how pupils had used their core qualities provoked resistance from some pupils. Another limitation was the subjective nature of the data collected. The pupils themselves filled in the questionnaires, making them subjective observations. The question is how accurately the self-concept and well-being can be measured with questionnaires that the pupils complete themselves.

Study 4 contributes to the insights as to why the previous studies found effects on well-being and self-concept of primary school pupils. This study fills a gap in existing knowledge about the effectiveness of a PPI in young pupils and provides insight into explanations as to why the PPI was or was not effective. In doing so, this study provides insight into why we previously found effects on both well-being and self-concept of pupils.

In addition to previous studies on the suitability of PPIs for adolescents and adults, we now know that this developed intervention is effective with primary school pupils. That working with core qualities touches the pedagogical ideals of teachers has not yet been demonstrated in previous studies.

A limitation in this study was that we collected the qualitative data exclusively through the logbooks of the teachers and the pupils. Perhaps interviews could have provided more insights into the processes during the implementation of the intervention.

Studies 2 and 3 show that it is possible to both increase well-being and strengthen some dimensions of self-concept. Studies 1 and 4 show that the impact that the intervention has on teachers and on pupils is significant.

Contribution

This dissertation is relevant for teachers (especially in primary school), teachers in training, teacher educators and policy makers. To achieve a broad formation of the learner in education, it is necessary to pay attention to socialization and subjectification in addition to attention to qualification. Socialization explains Biesta (2018, p. 23) as "formation-of-personalities towards certain (ideal)images of how children and young people should become. For example, an active citizen, someone with perseverance, resilience, and other character traits, someone who is friendly, sticks to rules and agreements, is industrious, creative, and motivated". By

subjectification, then, he means "formation-to-person-willingness, which has to do with the lifelong challenge of relating to our freedom in a responsible and mature way" (p. 23). Person formation, Biesta argues, then consists of the two modalities: socialization and subjectification. This dissertation contributes to the ongoing and relevant discussion how person formation can gain practical meaning in education. With the applied intervention in this thesis, teachers are given tools to play an important role in helping young people to acquire not only cognitive but also social and emotional skills in order to increase well-being (Waters, 2011). The well-being and self-concept of pupils are important conditions to flourish. With a strengths-based approach to pupils, by becoming aware of and using core qualities, the teachers' pedagogical actions can favourably influence the well-being and self-concept, especially the *school self-concept*, the *relationship with peers* and *arithmetic / mathematics*. With attention in education to core qualities and thus to socialization and subjectification, there will also be a beneficial effect on the qualification function of education (Biesta, 2012), because school self-concept can positively influence school performance (Marsh, 1990; Marsh & O'Mara, 2008; Pullmann & Alik, 2008). By increasing well-being and strengthening self-concept, in addition to focusing on the cognitive aspects of education and learning regular skills, more attention is paid to the social emotional development and personhood of pupils. Pupils are thus seen in who they are rather than in what they perform.

Referenties

- Ackerman, C. E. (2020, 11 februari). What is Positive Psychology & Why is It Important? Geraadpleegd van <https://positivepsychology.com/what-is-positive-psychology-definition/>
- Bakx, A. W. E. A. (2020). Aandacht voor het zelfbeeld: Hoe zien kinderen zichzelf?. *Jeugd in School en Wereld*, 104(5), 32-35.
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009, April). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, 15(4), 289-303.
<https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Bartels, M. (2014). *Geluk is niet gewoon*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bergsma, A. (2010). Positieve psychologie kan niet zonder negativiteit. *Psychologie & gezondheid*, 38(4), 171-176.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2018). *Persoonsvorming in het onderwijs: Over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn*. In G., Geerdink, & F. de Beer, (Eds.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen* (pp. 21-32). Uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland. Werkendam: Hollands Indruk.
- Boerefijn, J. (2011, 6 juni). Lessen in geluk. Geraadpleegd van <http://www.lesseningeluk.nl>.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhasa, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and Intervention. *The Journal of Positive Psychology*. 6(2), 106 — 118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.

- Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld, M., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie. *De Psycholoog*, 49-59.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2014). Beleving van de peer context in de klas: samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. *Pedagogische Studiën, Tijdschrift voor onderwijs en opvoedkunde*, 91(5), 288-301.
- Brdar, I. & Kashdan, T.B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., Van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 9-14. <https://doi.org/10.1037/a0031917>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. doi:10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Craven, R., Marsh, H., & Burnett, P. (2003). Breaking the self-concept enhancement conundrum: Re-conceptualising the next generation of self-concept enhancement research. In *Proceedings of the New Zealand Association for Research in Education/Australian Association for Research in Education Joint Conference*, (pp. 1-20). Australian Association for Research in Education.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Crisp, R.J., & Turner, R. N. (2007). *Essential Social Psychology*. London: Sage Publications.

- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9(3), 203–213. doi:10.1037/1089-2680.9.3.203
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- De Neef, M. (2010). *Negatief zelfbeeld*. Amsterdam: Boom.
- Deben-Mager, M. (2005). Gehechtheid en mentaliseren. *Psychoanalytische Perspectieven*, 23(1), 31-48.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://hdl.handle.net/10520/EJC98561>
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Dowling, M. (2014). *Young children’s personal, social and emotional development*. London: Sage.
- Du, H., King, R. B., & Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. *PLoS ONE*, 12(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Random House.

- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2015). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary School Journal* 101(3), 303-329. <https://doi.org/10.1086/499670>
- Evelein, F.G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding: Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Dissertatie. Utrecht: IVLOS.
- Fanaj, N., & Melonashi, E. (2014). A systematic literature review on self-esteem and psychological well-being in Kosovo. In *Human and Social Sciences at the Common Conference* (pp. 103-108).
- Fonagy, P. G. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fordyce, M. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355-381. <https://doi.org/10.1007/BF00302333>
- Fox Eades, J. M. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Warwick, UK: Capp Press.
- Franke, R.H. & Kaul, J.D. (1978). The Hawthorne experiments: First statistical interpretation. *American Sociological Review*, 43(5), 623-643. <https://doi.org/10.2307/2094540>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 459-473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J., Wells, B., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 155, 487-492. doi:10.1037/a0013689
- GGZ nieuws (2018, 22 november). Drie op de tien jongeren voelen zich depressief. Geraadpleegd van <https://www.ggznieuws.nl/home/drie-op-de-tien-jongeren-voelen-zich-depressief/>.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2008). An evaluation of celebrating strengths. *Prepared for North Lincolnshire Local Education Authority. Coventry: CAPP, Warwick University.*
- Gray-Little, B., Williams, V. S., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443-451. <https://doi.org/10.1177/0146167297235001>
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. Geraadpleegd van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5149527/Kerndoelenboekje_Letschert.pdf
- Güldner, M. G. (2017). *Gezonde en kwetsbare positieve zelfwaardering bij kinderen: Kenmerken, functie en regulatie (Dissertatie)*. Geraadpleegd van <https://research.vu.nl/en/publications/gezonde-en-kwetsbare-positieve-zelfwaardering-bij-kinderen-kenmer>.
- Harinck, F. (2006). *Zelfbeeld bij jonge leerlingen*. In D. van. Aalsvoort (Red.), *Ontwikkelen ingewikkeld?* (pp. 20-42). Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children:(revision of the perceived competence scale for children)*. University of Denver.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for children: manual and questionnaires (grades 3–8)*. Denver, CO: University of Denver.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of humanistic psychology*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. D. (2018). *World Happiness Report 2018*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Hendriks, T. (2018). *Positive psychology interventions in a multi-ethnic and cross-cultural context (Dissertatie)*. Geraadpleegd van <https://pure.uva.nl/ws/files/29358986/Thesis.pdf>
- Hinton, D. E., & Kirmayer, L. J. (2016). The flexibility hypothesis of healing. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 41(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11013-016-9493-8>

- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401–415. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401>
- Huisman, M. (2007). Multipole imputatie van ontbrekende scores. In A. E. Bronner, P. Dekker, E. de Leeuw, L. J. Paas., K. de Ruyter, A. Smidts & J. E. Wieringa (Eds.), *Ontwikkelingen in het marktonderzoek, Jaarboek 2007 MarktOnderzoekAssociatie* (p. 171-188). Haarlem: Spaar en Hout.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Kagan, S. L., Moore, E. K., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Geraadpleegd van <https://www.bu.edu/wheelock/files/2018/05/National-Education-Goals-Panel.pdf>
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Ik heb er veel van geleerd: Een reflectie over effectief opleiden en krachtgericht coachen (Afscheidsrede)*. Geraadpleegd van <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Afscheidsrede-Ik-heb-er-veel-van-geleerd.pdf>
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteiten inspiratie in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Korthagen, F. A. J. Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. New York/London: Routledge.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6-15.
- Lokkerbol, J., Van Splunteren, P., Lokman, S., & Smit, F. (2012). *Versterken van mentaal kapitaal in het onderwijs*. Utrecht: Trimbos instituut.

- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527–539. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.527>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lykken, D. T., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a Stochastic Phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current directions in psychological science*, 22(1), 57-62. <https://doi:10.1177/0963721412469809>
- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Marsh, H. W. (1990). Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Multiwave, Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646–656. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646>
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education, 53-63.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- McCarthy, J. (2011, 22 november). Warning: Positivity May be Harmful. Geraadpleegd van <https://positivepsychologynews.com/news/jeremy-mccarthy/2011112219889>.

- Mehrad, A. (2016). Mini Literature Review of Self-Concept. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5(2), 62-65.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224, <https://doi.org/10.1080/15377900802089981>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90122-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90122-8)
- Noordstar, J. J., Van der Net, J., Jak, S., Helders, P. J. M., & Jongmans, M. J. (2016). Global self-esteem, perceived athletic competence, and physical activity in children: A longitudinal cohort study. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.009>
- Noble, T., & McGrath, H. (2016). *The PROSPER School Pathways for Student Wellbeing*. New York: Springer Cham Heidelberg.
- O'Mara, A. J., Green, J., & Marsh, H. W. (2006). Administering self-concept interventions in schools: No training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 2006, 7(4), 524-533.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- Ofman, D. (2010). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos Uitgevers B.V.
- Paradise, A. W., & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and Psychological Well-being: Implications of Fragile Self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 345-361. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.345.22598>
- Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), p. 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York / Washington, DC: Oxford University Press / American Psychological Association.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *J Happiness Stud.* 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655–693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). *Peer interactions, relationships, and groups*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology (6th Edition)* (pp.571-645). Wiley Online Library.
- Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2013). *Developing core qualities in young students*. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 131- 147). New York/London: Routledge.
- Ruit, P., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 36(3), 7-17.

- Rusk, R. D., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2018). A complex dynamic systems approach to lasting positive change: The Synergistic Change Model. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 406–418. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1291853>
- Russell-Bowie, D. (2013). Wombat stew: Enhancing self concept through an integrated arts project. *International Journal of Education & the Arts, 14*(17).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, Work, and Well-Being: Psychological Need Satisfaction and Day of the Week Effects on Mood, Vitality, and Physical Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(1), 95–122. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.1.95>
- Schueller, S. M., Kashdan, T. B., & Parks, A. C., (2014). Synthesizing positive psychological interventions: Suggestions for conducting and interpreting meta-analyses. *International Journal of Wellbeing, 4*(1), 91-98. doi:10.5502/ijw.v4i1.5
- Seligman, M. E. P. (2002a). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: The Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002b). *Positive psychology, positive prevention and positive therapy*. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*(1) 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305–317). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-021>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>

- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). *Positive Education*. In: J. F. Helliwell, R. Layard and J. D. Sachs (Eds.). *World Happiness Report 2018*. New York: Sustainable Development Solutions Network. Geraadpleegd van <http://www.happinesscouncil.org/>.
- Sheldon, K. M., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2013). *Variety is the spice of happiness: The hedonic adaptation prevention (HAP) model*. In S. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 901-914). Oxford, England: Oxford University press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0067
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well-being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON* 42, 14(3), 5-12. <https://doi.org/10.5117/2009.014.003.002>
- Smit, H. F. E., Bohlmeijer, E. T., Cuijpers, W. J. M. J., & Beekman, A. T. F. (2003). *Wetenschappelijke onderbouwing depressiepreventie: epidemiologie, aangrijpingspunten, huidige praktijk, nieuwe richtingen*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091–1102. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1091>
- Swanborn, P. G. (2004). Kwalitatief onderzoek en exploratie. *Kwalon* 26, 9(2), 7-13. <https://doi.org/10.5117/2004.009.002.002>
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2008). *De beste de baas? Prestatie, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam: Amsterdam University press.

- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1031–1039. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1031>
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637–642. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014>
- Van Aken, M. A. G. (2006). De persoonlijkheid van kinderen. *Kind en adolescent*, 27(4), 129-136. <https://doi.org/10.1007/BF03060998>
- Van Breukelen, G. J. P. (2006). ANCOVA versus change from baseline: more power in randomized studies and more bias in nonrandomized studies. *Journal of clinical epidemiology*, 59(9), 920-925. Doi:10.1016/j.jclinepi.2006.02.007
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Van Yperen, T.A., & Veerman, J.W. (Eds.). (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon Uitgeverij BV.
- Van der Wolf, K. (2007). Het wassende water van de leerlingenzorg: hoe meer zorgprofessionals in de scholen, hoe meer problemen? *MESO magazine*, 27(154), 5-9.
- Van der Wolf, K. (2011). Hoe zorgelijk is de leerlingenzorg? Een kritische beschouwing. *Othopedagogiek: Onderzoek en praktijk*, 50, 129-136.
- Walburg, J. A. (2009). *Mentaal vermogen: Investeren in geluk*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2014). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. Cengage Learning.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of ‘The Good School:’ Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*. 10(1), 69–76. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- White, M. A., & Murray, A. S. (Eds.) (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht, etc.: Springer.

Wolthuis, F., Van Veen, K., De Vries, S., & Hubers, M. D. (2020). Between lethal and local adaptation: Lesson study as an organizational routine. *International journal of educational research*, *100*, 101534. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101534>

Lijst van publicaties

Wetenschappelijke peer-reviewde publicaties

- De Muynck, A., & Ruit, P. (2010). Teacher education in the Netherlands. In K. G. Karras, & C. C. Wohlhuter, (Eds.). *International Handbook on Teacher Education Worldwide* (pp. 377-398). Athens: Atrapos Edition 2010.
- De Muynck, A., Ruit, P., & Kraaiveld, A. (2019). Teacher training in the Netherlands. In: K.G. Karras, G. Mavroides & C.C. Wolhuter (Eds). *International Handbook of Teachers Training* (Second Edition, pp. 513-529). Nicosia: HM Studies.
- Ruit, P. & Korthagen, F. A. J. (2013). Developing core qualities in young students. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 131-147). New York/London: Routledge.
- Ruit, P., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 36(3), 7-17.
- Ruit, P., Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., & Van Veen, K. (2021). The impact of working with core qualities on primary school pupils' self-concept. *Journal of Educational Research Open* (under review).

Publicaties in vaktijdschriften

- Ruit, P. Een onderzoek naar het opleiden van schoolopleiders (2009). *Tijdschrift voor lerarenopleiders, uitgave VELON/VELOV*, 30(4), 51-58.
- Popeijus, H. L., Geldens, J., Ruit, P. & Visser, L. B. (2012). Samen verantwoordelijk voor 'Samen opleiden'? De ontwikkeling van een zelfevaluatiekader om met elkaar de kwaliteit van die gedeelde verantwoordelijkheid te borgen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, uitgave VELON/VELOV*, 33(2), 18-24.
- Ruit, P. & Korthagen, F. A. J. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten. *Mensenkinderen*, 27(5), 34-36.
- Ruit, P. & Korthagen, F. A. J. (2012). Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 51(10), 491-505.
- Ruit, P. & Visser, L. B. (2013). De betekenis van de positieve psychologie voor het onderwijs. *De Cascade, Opinieblad van Stichting Cosmicus*, 24, 17-19.

- Ruit, P., Visser, L. B. & Korthagen, F. A. J. (2014). Oog hebben voor elkaar en elkaar waarderen. *Mensenkinderen*, 29(141), 31-33.
- Ruit, P., Korthagen, F. & Schoonenboom, J. (2014). Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften. *Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Groningen*.
- Groeneweg, A. & Ruit, P. (2016). Autonomie als voorwaarde voor gemotiveerd leren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 409-419.
- Ruit, P. (2016). Leerwensen formuleren en reflectie, een manier om persoonlijke professionele ontwikkeling te stimuleren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 37(2), 71-80.
- Geldens, J., Ruit, P., Popeijus, H. & Petegem, P. van (2018). Zelfevaluatiekader samen (academisch) opleiden. *Kwaliteitsreeks / Praktijk In-Zicht*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Ruit, P., Kunz, B. & Visser-Vogel, E. (2018). *Levensbeschouwing in de lerarenopleiding*. In Geerdink, G. & Beer, F. (2018). *Katern 6: Vorming in de lerarenopleidingen* (pp. 103-113). Vereniging Lerarenopleiders Nederland. Werkendam: Hollandse Indruk.

Wetenschappelijke congressen

- Ruit, P. (2013, mei). Paperpresentatie: *Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs*. Onderwijs Research Dagen (ORD), Brussel.
- Ruit, P. (2013, September). Paperpresentation: *Awareness and development of core qualities among pupils in primary education*. Colloquium Driestar Educatief & North West University, Gouda.
- Ruit, P. (2013, oktober). *Awareness and development of core qualities among pupils in primary education*. Roundtable presentation at the international Phd. conference organized by VU University and NAFOL Norway, Amsterdam.
- Ruit, P. (2014, juni). Symposium: *De betekenis van de positieve psychologie voor het onderwijs*. I.s.m. prof. Dr. J. Beishuizen (voorzitter), prof. dr. Fred Korthagen (inleiding), P. Ruit (*Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften*), L. Visser (Invloeden op en gevolgen van academisch uitstelgedrag van eerstejaars pabostudenten), R. Zwart (A strength-based approach to teacher professional development), prof. dr. K. van Veen (discussiant). Onderwijs Research Dagen (ORD), Groningen.

- Ruit, P. (2015, april). Bezoek American Educational Association (AERA), Chicago, Illinois. Thema: "Toward Justice: Culture, Language, and Heritage in Education Research and Praxis".
- Ruit, P. (2015, juni). Paper presentatie: *Het effect van het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten op het zelfbeeld van leerlingen in het basisonderwijs*. Onderwijs Research Dagen, Leiden.
- Ruit, P. (2019, mei). Workshop: *Inzet van kernkwaliteiten verhoogt zowel zelfbeeld als welbevinden*. International Learning Festival Co-creatie van betekenisvol onderwijs Hogeschool de Kempel in samenwerking met het Taos Insitute (USA) en UngInvest (Noorwegen).

Vakinhoudelijke congressen

- Ruit, P. (2008, maart). Presentatie: *De cirkel rond. Een voorbeeld van de ontwikkeling van begeleidingspraktijken op basis van onderzoek*. VELON congres 2008, Veldhoven.
- Ruit, P. (2008, mei). Keynote: *Competentieontwikkeling en waarden in het onderwijs*. Conferentie in Nagykorös-Budapest.
- Ruit, P. (2008, november). Workshop: *Onderzoek: wat ga ik onderzoeken?* VELON studiedag, Leiden.
- Ruit, P. (2009, december). *Onderzoek bijeenkomst "Onderzoek van binnenuit"*. Minisymposium onderwijscentrum VU, Amstelveen.
- Ruit, P. (2010, november). Workshop: *De onderzoekende lerarenopleider*. VELON studiedag, Utrecht.
- Ruit, P. (2011, maart). Workshop: *Kun je het geluk van kinderen beïnvloeden?* VELON congres, Noordwijkerhout.
- Ruit, P. (2011, maart). Presentatie: *Evidenties voor de kwaliteit van samen opleiden met behulp van een zelfevaluatiekader*. VELON congres, Noordwijkerhout.
- Ruit, P. (2011, juni). Workshop: *Werken vanuit principes van kernreflectie*. SLB congres, Arnhem.
- Ruit, P. (2011, oktober). Workshop: *Kun je het geluk van kinderen door een eenvoudige activiteit beïnvloeden?* VBSP congres, Zeist.
- Ruit, P. (2012, februari). Interactieve sessie: *Betekenis van de positieve psychologie in het opleiden van leraren*. VELON congres, Antwerpen.

- Ruit, P., & Visser, L. B. (2012, april). Presentatie: *De (belang)rijkste leeromgeving ben je zelf!* Jaarcongres HBO-raad, Bussum.
- Ruit, P. (2012, augustus). Herstmonceux IX, August 15-19, 2012. Extending Inquiry Communities: Illuminating Teacher Education Through Self-Study. In samenwerking met Lunenberg, M. et al. Workshop verzorgd: *Learning about research: Acting as a researcher: Experiences from our self-study community.*
- Ruit, P. (2012, oktober). Workshop: *Kinderen zien in hun kernkwaliteiten.* Hoogbegaafdheidsymposium 22 oktober, Almere.
- Ruit, P. (2012, november). Workshop: *Kinderen zien in hun kwaliteiten.* Onderwijssummit "Van onderzoek tot in de klas", Utrecht.
- Ruit, P. (2012, november). Workshop: *Kinderen ZIEN in hun kernkwaliteiten.* Congres ZIEN 14 november, Gouda.
- Ruit, P. (2013, januari). Workshop: *kinderen zien in hun kernkwaliteiten.* CNV themadag "MaatschapJII, passie voor onderwijs", Utrecht.
- Ruit, P., & Visser, L. B. (2013, maart). Workshop: *Leren van de toekomst: Van klacht naar kracht!* VELON congres, Groningen.
- Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2013, maart). Workshop: *Krachtig leren door het gebruik van kernkwaliteiten.* VELON congres, Groningen.
- Ruit, P. (2013, november). Keynote: *De betekenis van de positieve psychologie. Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen in het basisonderwijs.* CNV themadag "MaatschapJII, passie voor onderwijs", Utrecht.
- Ruit, P. (2014, januari). *Onderzoek naar het gebruik van kernkwaliteiten.* Symposium praktijk en onderzoek. Academische opleidingsschool Twente.
- Ruit, P. (2014, December). Keynote: *De betekenis van de positieve psychologie voor de kwaliteit van het onderwijs.* Masterclass: *Je eigen kernkwaliteiten ontdekken en gebruiken.* Congres "Schooloverstijgend Kwaliteitsnetwerk (SOK)", Essene (België).
- Ruit, P. (2015, maart). Symposium: *De betekenis van de positieve psychologie voor het onderwijs.* i.s.m. Dr. J. J. M. Geldens (voorzitter), prof. dr. Fred Korthagen (inleiding), P. Ruit (*Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op hun welbevinden*), drs. L. B. Visser (*De invloed van optimisme, self-efficacy en self-esteem op studieuitstelgedrag en studieresultaten van eerstejaars pabo studenten*), R. Zwart (*Krachtgerichte professionele ontwikkeling van leraren in het primair onderwijs*), prof. dr. K. van Veen (discussiant). VELON congres, Nijmegen.

Ruit, P. (2015, maart). Workshop: *Samen Opleiden: De uitdaging van gezamenlijk kwaliteit bepalen, ontwikkelen en borgen!*

Ruud van der Herberg, senior adviseur en partner bij Hobéon

Jeannette Geldens, lector Kempelonderzoekscentrum

Herman Popeijus, erelector Kempelonderzoekscentrum

Peter Ruit, PhD student, senior opleidingsdocent MLI, hogeschool De Driestar

Rianne Versluis, senior adviseur bij Hobéon. VELON congres, Nijmegen.

Ruit, P. (2015, oktober). Workshop: *Je eigen kernkwaliteiten ontdekken en gebruiken*. Congres Positieve Psychologie.

Curriculum Vitae

Peter Ruit werd geboren op 24 januari 1957 in Rotterdam. Na het afronden van de middelbare school aan de Guido de Bres in Rotterdam wilde hij naar de politieacademie, maar het werd uiteindelijk de pedagogische academie te Gouda. Tijdens deze studie werd de passie voor het geven van gymnastieklessen steeds groter en hij startte na de PA een vervolgstudie op de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding (HALO). Vanaf 1981 gaf hij tien jaar les op het Driestarcollège te Gouda. Na daar verschillende taken en functies vervuld te hebben, maakte hij in 1991 de overstap naar de pabo van de Hogeschool De Driestar. In deze organisatie heeft hij zich breed kunnen ontwikkelen door de uitvoering van verschillende taken, zoals het voorzitterschap van verschillende teams, het geven van workshops op congressen en het lidmaatschap van het 'pabo management team'. Naast allerlei professionaliseringsactiviteiten, waaronder de kernreflectiebenadering van coachen en opleiden, maakte hij kennis met het verrichten van onderzoek naar de eigen praktijk als opleider. Het zelfstudietraject aan de VU resulteerde in een artikel over het opleiden van opleiders in het 'Tijdschrift voor lerarenopleiders'. De interesse voor het doen van onderzoek naar de betekenis van de positieve psychologie voor het onderwijs was gewekt. Met een exploratief onderzoek werd in 2010 het promotietraject gestart, wat begeleid werd door prof. dr. Fred Korthagen. Vanaf 2012 sloot dr. Judith Schoonenboom (eerst namens de VU, later als professor van de universiteit Wenen) zich als copromotor aan. In 2015 is er door omstandigheden een wisseling van promotor en copromotoren geweest. Professor dr. Klaas van Veen werd de promotor en dr. Jeannette Geldens en dr. mr. Herman Popeijus werden de copromotoren. In 2021 voltooide hij zijn proefschrift aan de Rijks Universiteit Groningen.

Appendices

De volgende appendices zijn opgenomen:

1. *De vragenlijst naar geluk*. Deze vragenlijst bestaat uit twee delen; *Fordyce Emotions Questionnaire* (Fordyce, 1988) en *General Happiness Scale* (Lyubomirsky & Lepper, 1999). De eerste bestaat uit één vraag (Hoe gelukkig of ongelukkig voel je je?). Er kan uit 11 mogelijkheden gekozen worden en meet het geluksniveau op dit moment. Het tweede deel is ontwikkeld door Lyubomirsky en Lepper (1999) en meet het algemene niveau van welbevinden. Het eerste deel is alleen gebruikt in de eerste deelstudie. Bij de tweede deelstudie is dit deel niet verwerkt omdat dit instrument minder geschikt bleek om effecten op langere termijn te meten.
2. *De vragenlijst naar het zelfbeeld van de leerlingen*. Hiervoor is de *Self Description Questionnaire 1* (SDQ1) van Marsh (1992) gebruikt, die gebaseerd is op een multidimensionale perspectiefbenadering.
3. *Reflectievragenlijst voor de leerlingen*, die drie maanden na de interventie werd afgenomen.
4. *Kernkwaliteitenvragenlijst voor kinderen*. Een vertaling van de *Children's Strengths Survey* van Dahlsgaard (in Seligman, 2002a, p.232) is gebruikt om de leerlingen uit de experimentele groep hun dominante kernkwaliteit te laten ontdekken.
5. *Logboek van de leerlingen*. Naast de vragenlijsten hebben we gebruik gemaakt van een logboek waarin de leerlingen van de experimentele groep gedurende de week waarin het experiment plaatsvond, bijhielden op welk moment en op welke manier zij hun kernkwaliteit gebruikten.
6. *Logboek van de leraren*. De leraren hielden digitaal in een logboek bij wanneer en op welke wijze zij het afnemen van de *Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen* hadden uitgevoerd en beschreven het verloop van de uitgevoerde interventieactiviteiten.



1. Vragenlijst 'Geluk'

--	--	--	--	--	--

Vul eerst dit in:

Jouw voornaam is:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Jouw achternaam is:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

De naam van jouw school is:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Hoeveel jaar ben je?

7 8 9 10 11 12 13

In welke groep zit je?

3 4 5 6 7 8

Je bent een:

jongen
 meisje

Lees deze uitleg:

Bij deze vragenlijst staan zinnen die gaan over hoe gelukkig jij je voelt. Hoe gelukkig of ongelukkig voel jij je op dit moment? Het kan zijn dat je net gevallen bent en je dan pijn hebt. Of je hebt net straf gehad, dan voel je je ongelukkig. Het kan ook zijn dat iemand net iets aardigs tegen je heeft gezegd, dan voel je je bijvoorbeeld heel gelukkig. Dat is hoe je je voelt op dit moment.

Je kunt bij deze vraag uit veel antwoorden kiezen over hoe jij je op dit moment kunt voelen, bijvoorbeeld totaal gelukkig, zeer gelukkig, tamelijk gelukkig, enz. Daarom moet je eerst alle mogelijkheden lezen en daarna één mogelijkheid kiezen, door een kruisje in het hokje te zetten bij het antwoord dat het best bij jou past. Vaak is het eerste wat je wilt kiezen het beste antwoord. Zorg dat het heel duidelijk is welke zin jij gekozen hebt. Er mag dus maar één hokje aangekruist worden. Willen jullie het vakje niet zwart maken, maar alleen een kruisje zetten?

Wil je NIET PRATEN met iemand anders als je de vraag leest en je een antwoord aankruist. Succes!

Hoe gelukkig of ongelukkig voel jij je op dit moment? Zet een kruisje in het hokje bij de zin die het beste voor jou klopt.

- totaal gelukkig (je voelt je uitbundig, enorm blij)
- zeer gelukkig (je voelt je erg goed, blij)
- tamelijk gelukkig (je hebt een goed humeur, goed gevoel)
- redelijk gelukkig (je voelt je vrij goed, je bent redelijk vrolijk)
- een beetje gelukkig (je voelt je een beetje vrolijk)
- neutraal (je voelt je niet bijzonder gelukkig of ongelukkig)
- enigszins ongelukkig (je voelt je net niet vrolijk)
- redelijk ongelukkig (je voelt je een beetje ingezakt, niet prettig)
- tamelijk ongelukkig (je voelt je terneergeslagen)
- zeer ongelukkig (je voelt je verdrietig, zeer terneergeslagen)
- totaal ongelukkig (je voelt je totaal verdrietig)

Ga nu naar de volgende bladzijde.

Lees deze uitleg:

Ook bij de volgende vragen wordt gevraagd hoe gelukkig jij je voelt, maar deze keer niet op één moment, maar hoe jij je in het algemeen voelt. Dus kijk je hoe je je bijvoorbeeld in de afgelopen week meestal gevoeld hebt. Dat is in het algemeen. Zet een kruisje in het vakje onder het cijfer bij de uitspraak die het beste bij jou past. Hier komt een voorbeeld.

X. Over het algemeen vind ik het op het schoolplein:

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal niet fijn								Heel erg fijn

Bij deze twee mogelijkheden (“helemaal niet fijn” en “heel erg fijn”) staan cijfers van 1-7. Als jij het meestal heel erg fijn vindt op het schoolplein, dan zet je een kruisje in het vakje onder de 7. Maar als jij het meestal helemaal niet fijn vindt, dan zet je een kruisje in het vakje onder de 1. Je kunt ook nog andere cijfers kiezen. Als je het tussen “helemaal niet fijn” en “heel erg fijn” vindt op het schoolplein, dan kun je een kruisje in het vakje onder de 4 zetten. Maar het kan ook zijn dat je toch iets dichter bij “heel erg fijn” wilt kiezen, dan zet je een kruisje in het vakje onder de 5 of de 6. Dus zet een kruisje in het vakje onder het cijfer dat weergeeft wat bij jou past. Je mag maar één vakje aankruisen. Je moet aankruisen; dus niet het hele hokje dicht maken.

Wil je NIET PRATEN met iemand anders als je de vragen leest en je antwoorden aankruist. Lees iedere zin en kies dan je antwoord.

A. Over het algemeen vind ik mezelf een:

	1	2	3	4	5	6	7	
niet erg gelukkig kind								gelukkig kind

B. Vergeleken met de meeste andere kinderen die ik ken, vind ik mezelf:

	1	2	3	4	5	6	7	
minder gelukkig								gelukkiger

C. Er zijn kinderen die meestal erg gelukkig zijn. Ze genieten van het leven, wat er ook aan de hand is, ze hebben het altijd fijn. Klopt dit ook voor jou?

	1	2	3	4	5	6	7	
klopt helemaal niet								klopt heel erg

D. Er zijn kinderen die meestal een beetje ongelukkig zijn. Ze zijn niet heel verdrietig, maar lijken ook niet echt gelukkig te zijn. Klopt dit ook voor jou?

	1	2	3	4	5	6	7	
klopt heel erg								klopt helemaal niet

2. Vragenlijst zelfbeeld

Lees eerst deze INSTRUCTIES

1. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het is geen test. Dit is een kans om eens naar jezelf te kijken. Iedereen kan een verschillend antwoord kiezen. Beantwoord de vragen vanuit hoe jij jezelf voelt of hoe je jezelf vindt.
2. Je mag NIET PRATEN met andere kinderen als je de vragen leest en je antwoorden aankruist. Lees iedere zin en kies dan je antwoord.
3. Zet een kruisje waar jij vindt dat het moet staan. Je mag per uitspraak **één** kruisje plaatsen.

Uitleg:

Als de zin helemaal voor jou klopt, zet dan een kruisje achter de 5.

Als de zin meestal voor jou klopt, zet dan een kruisje achter de 4.

Als de zin soms wel klopt en soms niet klopt voor jou, zet dan een kruisje achter de 3.

Als de zin meestal niet voor je klopt, zet dan een kruisje achter de 2.

Als de zin helemaal niet voor je klopt, zet dan een kruisje achter de 1.

Bijvoorbeeld:

Ik ben goed in zwemmen	5	x	Klopt helemaal voor mij
	4		Klopt meestal voor mij
	3		Klopt soms wel en soms niet voor mij
	2		Klopt meestal niet voor mij
	1		Klopt helemaal niet voor mij

4. Vul nu eerst de algemene gegevens in.

Algemene gegevens:

Naam (voor- en achternaam):	Leeftijd (hoe oud ben je?).....	Ben je een jongen / meisje (zet een rondje om het woord wat bij jou past)
School:	Groep:	Heb jij een Juf / meester (zet een rondje om het woord wat bij jou past)

1. Ik zie er goed uit.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
2. Ik ben goed in alle schoolvakken.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
3. Ik kan hard rennen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
4. Ik haal goede cijfers met lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
5. Mijn ouders begrijpen mij.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
6. Ik heb een hekel aan rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
7. Ik heb veel vrienden.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
8. Ik vind het fijn hoe ik er uit zie.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
9. Ik heb plezier in alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
10. Ik houd van rennen om te winnen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
11. Ik vind lezen leuk.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
12. Mijn ouders zijn meestal verdrietig of teleurgesteld over wat ik doe.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
13. Rekenen is makkelijk voor mij.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
14. Ik maak makkelijk vrienden.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
15. Ik heb een leuk gezicht.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
16. Ik haal goede cijfers in alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
17. Ik heb een hekel aan sport en spel.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
18. Ik ben goed in lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
19. Ik vind mijn ouders leuk.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
20. Ik heb altijd zin om te rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
21. De meeste kinderen hebben meer vrienden dan ik.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
22. Ik zie er leuk uit.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
23. Ik heb een hekel aan alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
24. Ik geniet van sport en spel.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
25. Ik heb interesse in lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
26. Mijn ouders vinden mij leuk.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
27. Ik haal goede cijfers bij rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
28. Ik kan het goed vinden met andere kinderen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
29. Ik doe veel belangrijke dingen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
30. Ik ben lelijk.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
31. Ik leer snel bij alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
32. Ik heb sterke spieren.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
33. Ik ben dom in lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
34. Als ik straks zelf kinderen heb, wil ik ze net zo opvoeden zoals mijn ouders dat doen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
35. Ik heb interesse in rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
36. Anderen vinden mij snel aardig.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
37. Eigenlijk ben ik nergens goed voor.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
38. Andere kinderen vinden dat ik er goed uit zie.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
39. Ik heb interesse in alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
40. Ik ben goed in sport.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
41. Ik heb plezier in lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
42. Mijn ouders en ik doen veel dingen samen.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
43. Ik leer snel bij rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
44. Andere kinderen willen mij als hun vriend.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
45. Ik ben meestal tevreden met mezelf.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
46. Ik heb een lichaam dat er goed uitziet.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
47. Ik ben dom in alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
48. Ik kan lang rennen zonder te stoppen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
49. Lezen is makkelijk voor mij.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
50. Het is makkelijk om met mijn ouders te praten.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
51. Ik vind het leuk om te rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
52. Ik heb meer vrienden dan de meeste andere kinderen.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
53. Ik heb veel om trots op te zijn.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
54. Ik zie er beter uit dan de meeste van mijn vrienden.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
55. Ik heb altijd zin in alle schoolvakken.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
56. Ik kan goed sporten.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
57. Ik heb altijd zin om te lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
58. Ik kan het goed vinden met mijn ouders.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
59. Ik ben goed in rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
60. Ik ben populair bij kinderen die net zo oud zijn als ik.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
61. Ik kan niets goed doen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
62. Ik heb een leuk uiterlijk, zoals mijn neus, ogen en haar.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
63. Alle schoolvakken zijn makkelijk voor mij.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
64. Ik ben goed in het gooien van een bal.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
65. Ik heb een hekel aan lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
66. Mijn ouders en ik hebben veel plezier met elkaar.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
67. Ik kan dingen net zo doen als de meeste andere mensen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
68. Ik heb plezier in rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
69. De meeste andere kinderen vinden mij aardig.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
70. Andere mensen vinden dat ik een goed mens ben.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
71. Ik vind alle schoolvakken leuk.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
72. Een heleboel dingen van mij zijn goed.	5 4	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij

	3 2 1	Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
73. Ik leer snel lezen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
74. Ik ben net zo goed als de meeste andere mensen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
75. Ik ben dom in rekenen.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij
76. Als ik iets doe, dan doe ik het goed.	5 4 3 2 1	Klopt helemaal voor mij Klopt meestal voor mij Klopt soms wel en soms niet voor mij Klopt meestal niet voor mij Klopt helemaal niet voor mij

3. Korte vragenlijst

Dit is de laatste vragenlijst die je gaat invullen. Ik wil jullie heel erg bedanken dat jullie alle vragenlijsten hebben ingevuld.

Jouw voornaam is:			
Jouw achternaam is:			
De naam van je school is:			
In welke groep zit je?			
Hoeveel jaar ben je?			
Ben je een jongen of een meisje? <i>(zet een kruisje in het grijze vakje dat voor jou klopt)</i>	jongen	meisje	
1. Weet jij nog welke kernkwaliteit jij gekozen had aan het begin van het schooljaar? <i>(zet een kruisje in het grijze vakje wat voor jou klopt)</i>			
ja			
nee			
Als je het nog weet, schrijf je kernkwaliteit dan in het grijze vakje.			
2. Gebruik jij deze kernkwaliteit nog wel eens? <i>(zet een kruisje in het grijze vakje wat voor jou klopt)</i>			
ja			
nee			
3. Heb je ook andere kernkwaliteiten gebruikt dan die je eerst gekozen had? <i>(zet een kruisje in het grijze vakje wat voor jou klopt)</i>			
ja			
nee			
4. Als je je kernkwaliteit die je eerst gekozen had nog wel eens gebruikt of misschien een andere kernkwaliteit, welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit? Je kunt één of meerdere grijze vakjes hieronder aankruisen. Je kunt het lege vakje gebruiken om zelf een gevoel op te schrijven in één woord.			
Ik voel niets		Gelukkig	
Pijnlijk		Enthousiast	
Blij		Trots	
Vrolijk		Tevreden	
Opgelucht		Goed gevoel	
5. Als je nog wel eens je kernkwaliteit of een andere kernkwaliteit gebruikt, kun je hier een voorbeeld van geven hoe je die gebruikt hebt?			

Ga verder op de achterkant van deze vragenlijst.

--

6. Vind je dat je door je kernkwaliteit te gebruiken beter bent geworden met je schoolwerk? *(Kruis hieronder één grijs vakje aan wat voor jou klopt)*

Ja, heel erg	ja	een beetje	nee	Helemaal niet	weet ik niet

7. Vind je dat je door je kernkwaliteit te gebruiken gelukkiger geworden bent? *(Kruis hieronder één grijs vakje aan wat voor jou klopt)*

Ja, heel erg	ja	een beetje	nee	Helemaal niet	weet ik niet

4. Vragenlijst kernkwaliteiten voor kinderen

Naam:	Leeftijd (Hoe oud ben je?).....	Ben je een jongen / meisje? (Zet een rondje om het woord wat bij jou past.)
School:	Groep:	Heb jij een Juf / meester? (Zet een rondje om het woord wat bij jou past.)

Lees eerst deze INSTRUCTIES

Mensen kun je aan hun kleren of kleur ogen of aan hun haar herkennen, maar ook aan bepaalde eigenschappen. Jan is bijvoorbeeld een *doorzetter* of Mieke is *eerlijk*. We noemen deze eigenschappen ook wel kernkwaliteiten. Wij gaan de vragenlijst invullen om te ontdekken welke kernkwaliteit door jou het meest gebruikt wordt. Lees eerst de uitspraak die er staat.

Bijvoorbeeld “Zelfs als ik alleen ben, verveel ik mij nooit”. Daarna lees je de mogelijkheden die er onder staan:

• klopt voor mij altijd	5
• klopt voor mij meestal wel	4
• klopt voor mij soms niet en soms wel	3
• klopt voor mij meestal niet	2
• klopt voor mij nooit	1

Kies dan uit deze mogelijkheden wat voor jou het beste past. Misschien zeg jij dat “klopt voor mij meestal wel”. Zet dan een rondje om het cijfer wat er achter staat, de 4. Maar misschien zegt een ander wel dat “klopt voor mij nooit”. Die zet dan het rondje om het cijfer wat er achter staat en dat is in dit geval een 1. Zo gaan we deze vragenlijst doorlezen en invullen.

Vul nu eerst weer de algemene gegevens in. Daarna ga je de vragen beantwoorden.

Vul bij ‘naam’ je voor- en achternaam in. Bij leeftijd vul je in hoeveel jaar je bent. Als je een jongen bent, zet je een rondje om het woord jongen en als je een meisje bent, zet je een rondje om het woord meisje. Schrijf achter ‘school’ de naam van je school. Bij ‘groep’ vul je de groep in waar je nu in zit, bijvoorbeeld groep 6. Als laatste geef je aan of je van een juf of meester les hebt, door een rondje te zetten om het woord juf of meester. Heb je van een juf en een meester les, zet dan een rondje om allebei de woorden.

Succes!

1	Nieuwsgierigheid	
	A. De uitspraak "Zelfs als ik alleen ben, verveel ik me nooit"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Wanneer ik iets wil weten, ga ik sneller dan andere kinderen op zoek in een boek of computer"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
2	Leergierigheid	
	A. De uitspraak "Ik vind het geweldig wanneer ik iets nieuws leer"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik vind het vreselijk om naar een museum te gaan"	
	• klopt heel erg voor mij	1
	• klopt voor mij	2
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	4
	• klopt helemaal niet voor mij	5
3	Creativiteit	
	A. De uitspraak "Ik bedenک steeds nieuwe leuke dingen om te doen"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik heb veel meer fantasie dan andere kinderen van mijn leeftijd"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
4	Sociale intelligentie	
	A. De uitspraak "Bij welke kinderen ik ook ben, ik hoor er altijd bij"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3

	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Als ik me gelukkig, verdrietig of boos voel, weet ik altijd waarom dat zo is"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
5	Dapperheid	
	A. De uitspraak "Ik kom op voor mezelf (ik laat me niet op mijn kop zitten), ook al ben ik bang"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Zelfs als ze me erom pesten, doe ik toch wat ik zelf wil"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
6	Doorzettingsvermogen	
	A. De uitspraak "Mijn ouders prijzen me altijd, omdat ik de dingen waar ik mee bezig ben, afmaak"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Wanneer ik krijg wat ik wil, komt dat omdat ik er hard voor gewerkt heb"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
7	Betrouwbaarheid	
	A. De uitspraak "Ik lees nooit in het dagboek of de post van iemand anders, zonder dat dit mag"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik lieg of jok wel eens om geen problemen te krijgen"	
	• klopt heel erg voor mij	1
	• klopt voor mij	2

	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	5
8	Vriendelijkheid	
	A. De uitspraak "Ik doe altijd mijn best om aardig te zijn tegen nieuwe kinderen op school"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1
	B. "Ik heb in de afgelopen maand de burens of mijn ouders geholpen, zonder dat iemand daar om vroeg"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1
9	Liefdevol	
	A. De uitspraak "Ik weet dat ik de belangrijkste persoon ben voor iemand anders"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1
	B. "Ook al hebben mijn broertjes en zusjes (als je geen broertjes of zusjes hebt, denk dan aan neefjes of nichtjes) en ik vaak ruzie, toch geef ik veel om ze"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1
10	Samenwerken	
	A. De uitspraak "Ik vind het heel leuk om lid te zijn van een club of vereniging"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1
	B. "Op school werk ik altijd heel goed samen met andere kinderen"	
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt heel erg voor mij 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt voor mij 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt niet voor mij 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • klopt helemaal niet voor mij 	1

11	Eerlijkheid	
	A. De uitspraak "Ook als ik iemand niet aardig vind, behandel ik hem eerlijk"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Wanneer ik iets fout gedaan heb, geef ik dat altijd toe"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
12	Zelfbeheersing	
	A. De uitspraak "Als het moet, kan ik makkelijk ophouden met een computerspelletje of televisie kijken"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik kom vaak te laat"	
	• klopt heel erg voor mij	1
	• klopt voor mij	2
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	4
	• klopt helemaal niet voor mij	5
13	Verstandigheid	
	A. De uitspraak "Ik blijf uit de buurt van kinderen, die me in moeilijkheden kunnen brengen"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Volwassenen (grote mensen) zeggen vaak dat wat ik zeg en doe, heel slim is"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
14	Bescheidenheid	
	A. De uitspraak "Ik laat liever andere kinderen over zichzelf praten, dan dat ik over mezelf praat"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4

	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Mensen zeggen dat ik een opschepper ben"	
	• klopt heel erg voor mij	1
	• klopt voor mij	2
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	4
	• klopt helemaal niet voor mij	5
15	Waardering voor schoonheid	
	A. De uitspraak "Naar muziek luisteren of naar films of dans kijken, vind ik leuker dan de meeste andere kinderen van mijn leeftijd"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik vind het prachtig om de bomen in de herfst van kleur te zien veranderen"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
16	Dankbaarheid	
	A. De uitspraak "Wanneer ik over mijn leven nadenk, zie ik veel dingen waar ik dankbaar voor ben"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Ik vergeet altijd mijn juf of meester te bedanken, wanneer die mij helpt"	
	• klopt heel erg voor mij	1
	• klopt voor mij	2
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	4
	• klopt helemaal niet voor mij	5
17	Optimisme	
	A. De uitspraak "Als ik een slecht cijfer op school haal, denk ik altijd: 'Volgende keer beter'"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Als ik later groot ben, denk ik dat ik heel gelukkig zal zijn."	
	• klopt heel erg voor mij	5

	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
18	Spiritualiteit	
	A. De uitspraak "Ik geloof dat ieder mens bijzonder is en een belangrijk doel in het leven heeft"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Als er vervelende dingen in mijn leven zijn, helpt mijn geloof me om me beter te voelen"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
19	Humor	
	A. De uitspraak "De meeste kinderen zeggen, dat het leuk is om met mij om te gaan"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Wanneer één van mijn vrienden verdrietig is of als ik ongelukkig ben, zeg of doe ik iets grappigs om het beter te maken"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
20	Enthousiasme	
	A. De uitspraak "Ik houd van mijn leven"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1
	B. "Als ik 's ochtends wakker word, begin ik enthousiast de nieuwe dag"	
	• klopt heel erg voor mij	5
	• klopt voor mij	4
	• klopt een beetje wel en een beetje niet voor mij	3
	• klopt niet voor mij	2
	• klopt helemaal niet voor mij	1



Nr.	Kernkwaliteit	score
1.	Nieuwsgierigheid	
2.	Leergierigheid	
3.	Creativiteit	
4.	Sociale intelligentie	
5.	Dapperheid	
6.	Doorzettingsvermogen	
7.	Betrouwbaarheid	
8.	Vriendelijkheid	
9.	Liefdevol	
10.	Samenwerken	
11.	Eerlijkheid	
12.	Zelfbeheersing	
13.	Verstandigheid	
14.	Bescheidenheid	
15.	Waardering voor schoonheid	
16.	Dankbaarheid	
17.	Optimisme	
18.	Spiritualiteit	
19.	Humor	
20.	Enthousiasme	

Mijn gekozen kernkwaliteit is:-----

Schrijf een voorbeeld op (in een klein verhaaltje) waarin jij je kernkwaliteit wel eens hebt gebruikt.

Plak er een plaatje bij of maak zelf een tekening.

5. Logboek van de leerlingen

“WAAR IK GOED IN BEN”

BOEKJE VAN

Welke kernkwaliteit (waar je goed in bent) heb je gekozen? Schrijf deze hier op.

.....





Week 1 (2, 3 en 4).

Als je je kernkwaliteit (waar je goed in bent) gebruikt hebt, plak dan een stickertje of maak een kleine tekening in een vakje op de volgende bladzijden.

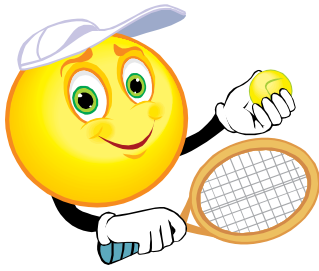
Maandag

Stickertje plakken	Schrijf op hoe en waar je je kernkwaliteit hebt gebruikt (op school, welk vak, thuis of op de club).



Dinsdag

Stickertje plakken	Schrijf op hoe en waar je je kernkwaliteit hebt gebruikt (op school, welk vak, thuis of op de club).



Woensdag

Stickertje plakken	Schrijf op hoe en waar je je kernkwaliteit hebt gebruikt (op school, welk vak, thuis of op de club).



Donderdag

Stickertje plakken	Schrijf op hoe en waar je je kernkwaliteit hebt gebruikt (op school, welk vak, thuis of op de club).



Vrijdag

Stickertje plakken	Schrijf op hoe en waar je je kernkwaliteit hebt gebruikt (op school, welk vak, thuis of op de club).

4	<p>Word je er gelukkiger van als je je kernkwaliteit hebt gebruikt? (Kruis hieronder één grijs vakje aan dat bij jou past).</p> <table border="1"> <tr> <td>Ja, heel erg</td> <td>ja</td> <td>een beetje</td> <td>weet ik niet</td> <td>nee</td> <td>Helemaal niet</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> </table> <p>Als jij je gelukkiger voelt, kun je ook opschrijven hoe het komt dat je je gelukkiger voelt? Of Als je er niet gelukkiger van wordt om je kernkwaliteit te gebruiken, kun je dan beschrijven hoe dat komt?</p>	Ja, heel erg	ja	een beetje	weet ik niet	nee	Helemaal niet																		
	Ja, heel erg	ja	een beetje	weet ik niet	nee	Helemaal niet																			
5	<p>Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit? Je kunt één of meerdere mogelijkheden hieronder aankruisen in de grijze hokjes. Je kunt ook zelf een woord over je gevoel opschrijven in de lege hokjes.</p> <table border="1"> <tr> <td>Ik voel niets</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Gelukkig</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Pijnlijk</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Enthousiast</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Blij</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Trots</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Vrolijk</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Tevreden</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Opgelucht</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> </table>	Ik voel niets		Gelukkig		Pijnlijk		Enthousiast		Blij		Trots		Vrolijk		Tevreden		Opgelucht							
Ik voel niets		Gelukkig																							
Pijnlijk		Enthousiast																							
Blij		Trots																							
Vrolijk		Tevreden																							
Opgelucht																									
6	<p>Hoe vond je het om je kernkwaliteit te gebruiken? Je kunt 1, 2 of 3 woorden kiezen door een kruisje te zetten in het grijze vakje achter het woord wat jij kiest. Je kunt ook zelf een woord opschrijven in de lege hokjes, dat nog niet genoemd is. Zet een rondje om één woord dat jij het beste vindt passen bij hoe jij het vond om je kernkwaliteit te gebruiken (Als je maar één woord hebt aangekruist, dan hoef je geen rondje om dat woord te zetten).</p> <table border="1"> <tr> <td>Super leuk</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Stom</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Leuk</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Fijn</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Saai</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Grappig</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Goed</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Spannend</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td>Moeilijk</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td>Vermoeiend</td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0;"></td> </tr> </table>	Super leuk		Stom		Leuk		Fijn		Saai		Grappig		Goed		Spannend		Moeilijk		Vermoeiend					
Super leuk		Stom																							
Leuk		Fijn																							
Saai		Grappig																							
Goed		Spannend																							
Moeilijk		Vermoeiend																							

6. Logboek voor de leraar

Week 1

Dit eerste logboek gaat over de eerste twee weken, namelijk de week waarin de vragenlijsten voor de eerste keer worden afgenomen en de eerste week waarin de uitvoering van het onderzoek plaatsvindt. Dit eerste logboek heeft daardoor meer het karakter van een vragenlijst. De volgende logboeken zijn korter en zullen u telkens via de mail toegestuurd worden.

Wilt u het logboek s.v.p. digitaal bijhouden in dit Word document en na twee weken mailen naar p.ruit@driestar-educatief.nl?

Naam:

Man / vrouw*

Naam van de school:

Groep waaraan u lesgeeft:

Hoeveel dagen per week staat u voor de groep?

Werkt u samen met een duo-collega?

Ja / nee*

Zo ja, met wie werkt u als duo-collega?

*(doorhalen wat niet van toepassing is)

Naar aanleiding van de eerste keer van het invullen van de vragenlijsten over geluk, zelfbeeld en psychologische basisbehoeften.

1. Heeft u zich precies gehouden aan de voorleesteksten? Zo nee, waarin bent u afgeweken?
2. Kwamen er veel vragen van de leerlingen? Zo ja, waar gingen die vragen vooral over?
3. Wat is u opgevallen tijdens het invullen van de vragenlijst bij de leerlingen?

Naar aanleiding van het invullen van de kernkwaliteiten-vragenlijst voor kinderen:

1. Heeft u zich precies gehouden aan de voorleestekst? Zo nee, waarin bent u afgeweken?
2. Kwamen er veel vragen van de leerlingen? Zo ja, waar gingen die vragen vooral over?
3. Wat is u opgevallen tijdens het invullen van de vragenlijst bij de leerlingen?

Naar aanleiding van het introduceren en uitvoeren van de activiteiten:

1. Hoe is de introductie van de activiteiten verlopen? Beschrijf dit zo, zodat ik me als lezer daar een duidelijk beeld bij kan vormen. Gebruik ook voorbeelden.
2. Wat is u opgevallen bij de introductie van de verschillende activiteiten?
3. Wat deden de leerlingen bij de introductie van de activiteiten en kunt u voorbeelden beschrijven?
4. Hoe is de uitvoering van de activiteiten verlopen? Beschrijf dit zo, zodat ik me als lezer daar een duidelijk beeld bij kan vormen. Gebruik ook voorbeelden.
5. Wat is u opgevallen bij de uitvoering van de verschillende activiteiten?
6. Wat deden de leerlingen bij de uitvoering van de activiteiten en kunt u voorbeelden beschrijven?

7. Heeft u effecten gezien bij de leerlingen door het uitvoeren van de activiteiten? Kunt u hier voorbeelden van geven?
8. Welke (pedagogisch) ideaal wordt van u verwezenlijkt bij het werken met kernkwaliteiten?

Logboek voor de leraar, week 4

Naam:

Man / vrouw*

Naam van de school:

Groep waaraan u lesgeeft:

Hoeveel dagen per week staat u voor de groep?

Werkt u samen met een duo-collega? Ja / nee*

Zo ja, met wie werkt u als duo-collega?

*(doorhalen wat niet van toepassing is)

Wilt u het logboek s.v.p. digitaal bijhouden en aan het eind van de week mailen naar p.ruit@driestar-educatief.nl

1. Hoe is de uitvoering van de activiteiten verlopen? Beschrijf dit zo, zodat ik me als lezer daar een duidelijk beeld bij kan vormen. Gebruik ook voorbeelden.
2. Wat is u opgevallen bij de uitvoering van de verschillende activiteiten?
3. Waar liep u tegenaan?
4. Wat deden de leerlingen bij de uitvoering van de activiteiten en kunt u voorbeelden beschrijven?
5. Blijven de kinderen gemotiveerd om met de activiteiten bezig te zijn?
6. Heeft u effecten gezien bij de leerlingen door het uitvoeren van de activiteiten? Kunt u hier voorbeelden van geven? Welke gevoelens roept het bij u op?
7. Welke waarde heeft het werken met kernkwaliteiten voor de zinvolheid van uw onderwijs idealen?