

Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften.

Paper voor de ORD, Groningen

Peter Ruit, Driestar hogeschool Gouda, p.ruit@driestar-educatief.nl

Prof. dr. Fred Korthagen, Universiteit Utrecht, fred@korthagen.nl

Dr. Judith Schoonenboom, Vrije Universiteit Amsterdam, judith.schoonenboom@vu.nl

**NIET KOPIËREN OF CITEREN UIT DEZE PAPER ZONDER
TOESTEMMING VAN DE AUTEUR**

Het effect van het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen op welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften.

Auteurs: Peter Ruit, Fred Korthagen en Judith Schoonenboom

0. Samenvatting

In deze studie wordt gerapporteerd over een onderzoek bij leerlingen in het basisonderwijs (leeftijd 7-12 jaar) dat gebaseerd is op inzichten uit de positieve psychologie. Het onderzoek richtte zich op de effecten van het bewust worden van, werken met en ontwikkelen van kernkwaliteiten gedurende een periode van vier weken. In dit quasi-experimentele onderzoek onder 1346 leerlingen, verdeeld over een experimentele en controlegroep, gebruikten we zowel kwantitatieve als kwalitatieve instrumenten om gegevens over de processen en de effecten als gevolg van de interventie te verzamelen. We vonden op de korte termijn (direct na de interventie) effecten op het zelfbeeld, het welbevinden en de psychologische basisbehoefte autonomie. Op de lange termijn (na drie maanden) zagen we nog steeds een significantie toename op de score van het zelfbeeld.

1. Inleiding

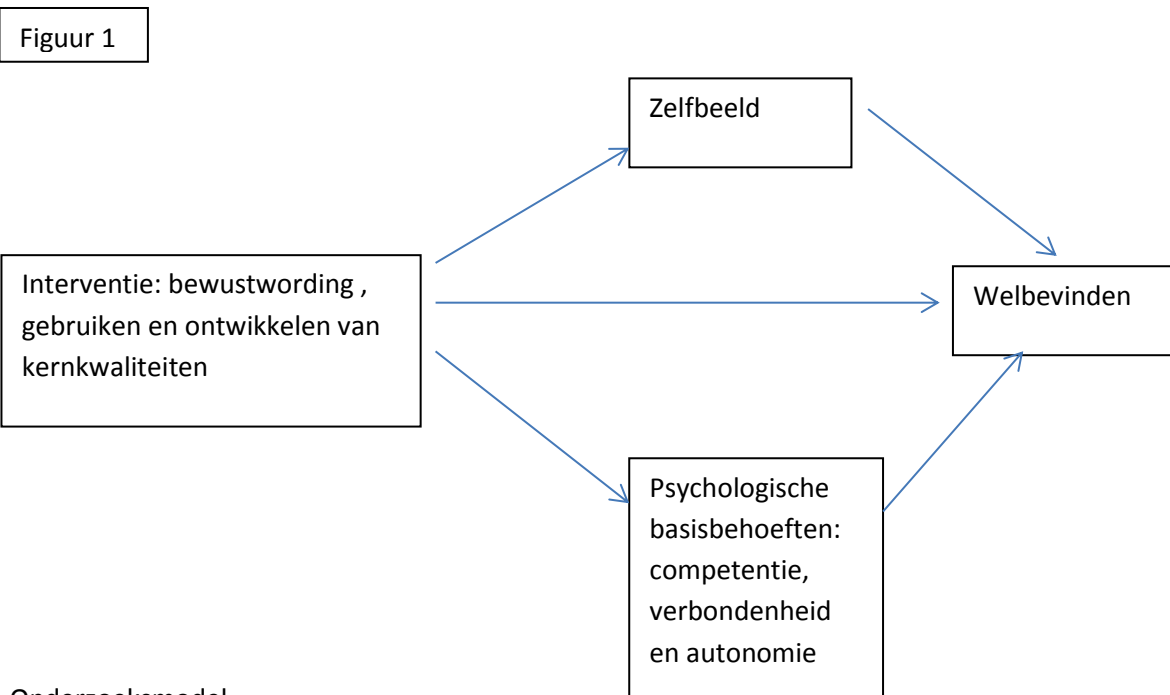
In het huidige onderwijs ligt een sterke nadruk op cognitieve prestaties, wat door Swierstra e.a. (2008) de cognitieve blikversmalling wordt genoemd. De toegenomen nadruk op het meten van cognitieve vaardigheden in het onderwijs vormt een voortdurende bedreiging van bredere vorming van de leerling. In ons onderzoek wilden we daar een tegenwicht aan bieden door ons te richten op de vraag hoe het basisonderwijs kan bijdragen aan het versterken van het welbevinden en het zelfbeeld van leerlingen. Deze meer pedagogische insteek loopt parallel aan een trend in de psychologie, namelijk die van de positieve psychologie. Dit is een stroming die sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw is opgekomen, die aandacht vraagt voor de kracht van mensen of wel hun kernkwaliteiten (De Engelse term is *character strengths*, dat zijn persoonlijke kwaliteiten zoals dapperheid, optimisme, behulpzaamheid) waarover mensen in potentie kunnen beschikken (Gable & Haidt, 2005; Park, 2004). Onderzoek van Seligman e.a. (2005) heeft aangetoond dat het welbevinden beïnvloed kan worden door het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten. In ons onderzoek richten wij ons op psychologisch welbevinden, wat aansluit bij het begrip Eudaimonia (Bohlmeijer e.a., 2013). Eudaimonia wordt gekarakteriseerd als het streven naar realisatie van iemands ware potentieel. Deze Aristotelische opvatting van welbevinden is relevant voor hedendaags onderzoek naar welbevinden. Eudaimonia verwijst naar welbevinden en onderscheidt zich van het begrip geluk waar bevrediging van verlangens mee bedoeld wordt (Ryan & Deci, 2001; Keyes, Ryff & Shmotkin, 2002).

De vraag is hoe je welbevinden kunt bevorderen op school. Door onderzoekers van de positieve psychologie is onderzoek gedaan naar de effecten van het gebruiken van kernkwaliteiten op welbevinden onder (jong) volwassenen, maar nog niet onder kinderen onder de 12 jaar (Seligman, 2011). In dit verband stelden Ruit en Korthagen (2013) vast dat het bewust worden en het gebruiken van kernkwaliteiten positieve emoties geeft bij leerlingen in het primair onderwijs, wat bleek uit de positieve omschrijvingen over het gebruik van hun kernkwaliteit zoals leuk, prettig, fijn, blij, goed of vrolijk. Globaal driekwart van de leerlingen gaf aan het prettig te vinden om hun kernkwaliteit te

gebruiken. Volgens Seligman (2002a) versterken positieve emoties het gevoel van welbevinden bij mensen.

Naast de positieve invloed van kernkwaliteiten op welbevinden, hebben een positief zelfbeeld (Craven e.a., 2004) en de vervulling van de psychologische basisbehoeften (competentie, verbondenheid en autonomie) een positieve invloed op welbevinden (Evelein, 2005) bij (jong) volwassenen. Tot nu toe is nog niet duidelijk of dit ook voor kinderen geldt. Er zijn enkele onderzoeken waaruit blijkt dat het bewust worden en gebruiken van kernkwaliteiten invloed heeft op het zelfbeeld bij leerlingen (Ruit & Korthagen, 2013) en de vervulling van de psychologische basisbehoeften (Evelein, 2005).

Wij onderzochten of en in hoeverre welbevinden verklaard wordt door het zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften en door middel van een interventie onderzochten we wat de effecten zijn van het bewust worden, gebruiken en ontwikkelen van kernkwaliteiten op welbevinden, zelfbeeld en de vervulling van de psychologische basisbehoeften bij leerlingen in het primair onderwijs. Daarnaast verwachtten we dat het zelfbeeld en de vervulling van de psychologische basisbehoeften een positieve invloed hebben op welbevinden. Er zijn, voor zover ons bekend, geen onderzoeken die iets zeggen over de relatie tussen kernkwaliteiten en zelfbeeld (uitgezonderd het onderzoek van Ruit en Korthagen, 2013) en de vervulling van de psychologische basisbehoeften bij kinderen van 7 – 12 jaar. Het onderzoeksmodel dat wij hanteerden, ziet er als volgt uit:



Onderzoeksmodel

Dit quasi-experimentele onderzoek is uitgevoerd onder 1346 leerlingen, in de leeftijd van 7 – 12 jaar uit het primair onderwijs, waarbij de onderzoeksgroep bestond uit een experimentele en controlegroep. Interventieactiviteiten zijn gedurende vier weken door de leerlingen en hun leraren uitgevoerd. Er werden pre- en postmetingen gedaan met vragenlijsten om kwantitatief de effecten van de interventie vast te kunnen stellen. Kwalitatieve data uit logboeken van leraren en leerlingen vulden de kwantitatieve data aan.

Dit onderzoek reikt praktische en wetenschappelijk onderbouwde bouwstenen aan voor het vormgeven aan de pedagogische taak van het onderwijs.

2. Theoretisch kader (800-1000 woorden, 1651)

2.1 De positieve psychologie en het werken met kernkwaliteiten.

Wij baseren ons bij het onderzoek op inzichten van de positieve psychologie, die focust op de kracht van mensen als basis voor persoonlijke groei, waarbij kernkwaliteiten (*character strenghts*) mensen kunnen helpen beter om te gaan met hun leven en hun welbevinden kunnen vergroten (Korthagen, Kim & Greene, 2013). De boodschap van de positieve psychologie is dat we ons niet alleen moeten richten op dat wat er mis gaat. Psychologie is niet alleen de studie naar ziekte en zwakte, maar ook van kracht en deugden. De behandeling mag niet alleen gericht zijn op wat er mis gaat, maar ook op wat er goed gaat om vervolgens dat wat goed gaat juist uit te bouwen (Seligman, 2002b). Kenmerkend voor de positieve psychologie is dat men stelt dat het voortbouwen op en uitbreiden van kernkwaliteiten *positieve emoties* (zoals tevredenheid, vreugde, interesse en liefde) genereert, wat creativiteit oplevert en 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).”

De positieve psychologen gebruiken voor persoonlijke kwaliteiten de term *character strenghts*. Wij gebruiken in het Nederlands de term “kernkwaliteiten” die door Ofman (2000) is geïntroduceerd, om het onderscheid met competenties te benadrukken. Kernkwaliteiten zijn sterke karaktereigenschappen zoals nieuwsgierigheid, vriendelijkheid, sociaal intelligent of optimisme, die de basis zijn van optimale levenslange ontwikkeling en bloei (Park & Peterson, 2009). Kernkwaliteiten zijn universeel, leveren morele waardering op en zijn duidelijk herkenbaar in de wijze waarop iemand handelt (Peterson, 2006).

De interventie is gebaseerd op kernreflectie, een methodiek die focust op de kracht van mensen als basis voor persoonlijke groei. Kernreflectie suggereert dat het in contact blijven met de eigen persoonlijke identiteit (waar we het zelfbeeld onder rekenen) en het ontwikkelen van kernkwaliteiten een voorwaarde is voor mensen om te profiteren van hun eigen unieke mogelijkheden, voor het leiden van zichzelf in het benutten van die kansen en met betrekking tot andere mensen (Korthagen, Kim & Greene, 2013).

De interventieactiviteiten in ons onderzoek zijn gekozen op grond van eerdere onderzoeken van Seligman e.a. (2005) en Ruit & Korthagen (2013). Uit het onderzoek van Seligman e.a. (2005) bleek dat het bewust worden en ontwikkelen van kernkwaliteiten op individueel niveau bij volwassenen een positief effect heeft op het ervaren van welbevinden. Daarbij weten we niet of de invloed van kernkwaliteiten op welbevinden verloopt via zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften. Het onderzoek van Ruit en Korthagen (2013) liet zien dat jonge leerlingen (6 – 12 jaar) middels 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. De leerlingen blijken goed in staat te zijn om hun kernkwaliteit opnieuw en zelfstandig te gebruiken, in verschillende contexten. Het bewust inzetten van kernkwaliteiten werd door ruim driekwart van de leerlingen als een positieve activiteit genoemd, wat in bijna alle gevallen een positieve emotie geeft en als een bron van welbevinden ervaren wordt.

Peter Ruit, ORD, juni 2014, Groningen. Niet kopiëren of citeren uit deze paper zonder toestemming van de auteur.

Er is niet alleen sprake van een positieve kijk op zichzelf, maar ook op hun medeleerlingen, wat een positief pedagogisch klimaat geeft. 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. Anders dan bij dit onderzoek van Ruit en Korthagen (2013) waarbij gedurende één week alleen in een logboek werd bijgehouden door de leerlingen hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden, zijn er nu meerdere activiteiten gedurende vier weken uitgevoerd door zowel de leraren als de leerlingen (zie voor de beschrijving van de interventieactiviteiten paragraaf 3). Door het benutten van meerdere interventieactiviteiten gedurende vier weken, verwachten we dat het positieve effect op welbevinden nog groter zal zijn dan in het eerder genoemde onderzoek van Ruit en Korthagen (2013) werd waargenomen. Deze verwachting wordt versterkt door onderzoek dat laat zien dat positieve ervaringen een gunstige invloed heeft op welbevinden (Fredrickson, 2013).

2.2 Zelfbeeld.

Het zelfbeeld is een verzameling van opvattingen over de eigen aard, unieke *kwaliteiten* en kenmerkend gedrag. Het is een verzameling van zelfpercepties en beschrijft de overtuiging die je hebt over jezelf, zoals “ik ben gemakkelijk in de omgang” of “Ik zie er goed uit” of “Ik werk hard” (Weiten, Dunn & Hammer, 2012). Een van de functies van het zelfbeeld is om jezelf te evalueren, het resultaat van deze zelfevaluatie wordt eigenwaarde (*self-esteem*) genoemd. Eigenwaarde verwijst naar de algehele beoordelingen van iemands waarde als persoon (Weiten, Dunn, & Hammer, 2012). De eigenwaarde van een individu weerspiegelt hoe positief of negatief deze zichzelf beoordeelt. Het gevoel van eigenwaarde is zowel afhankelijk van de situatie, als van individuele verschillen (Crisp & Turner, 2007). Hoewel sommige onderzoekers dus een onderscheid maken tussen het zelfbeeld (descriptief) en de eigenwaarde (evaluerend) stellen Marsh en O’Mara (2008) in overeenstemming met Shavelson dat het zelfbeeld zowel beschrijvend als evaluerend is, omdat uitspraken als “ik ben slecht in wiskunde” , “ik kan hard rennen” en “ik zie er goed uit” zowel evaluatieve als descriptieve componenten in zich hebben. Daarom kiezen wij in deze studie voor de term zelfbeeld.

Belangrijke bronnen die het zelfbeeld beïnvloeden zijn de eigen waarneming, feedback van anderen en culturele waarden (Weiten, Dunn & Hammer, 2012). Het zelfbeeld beïnvloedt de manier waarop iemand handelt en andersom beïnvloed het gedrag iemands zelfbeeld (Marsh & O’Mara, 2008). Een individu kan volgens Marsh en O’Mara (2008) een positief zelfbeeld behouden door meer aandacht te hebben voor positieve informatie over zichzelf dan negatieve informatie en door meer kritisch te zijn over negatieve informatie over zichzelf dan bij positieve informatie. Cross, Gore en Morris (2003) verwijzen naar een onderzoek dat aantoonde dat mensen die zichzelf vrij consistent beoordelen in verschillende rollen of situaties een hogere mate van welbevinden hebben dan personen die een meer inconsistent of een wisselend zelfbeeld hebben. Er zijn aanwijzingen dat het werken met kernkwaliteiten bij leerlingen een positiever zelfbeeld geeft. Zo bleek uit het onderzoek van Ruit en Korthagen (2013) in beschrijvingen van leerlingen naar aanleiding van het gebruik van de kernkwaliteit optimisme: “Ik wist dat het moest lukken, dat ik het kon en daardoor ben ik tot taak 4 gekomen. Het is eigenlijk alleen gelukt door mijn zelfvertrouwen.” En een ander schrijft naar aanleiding van het gebruik van een kernkwaliteit: “Goed, want dan weet je meer over jezelf”.

Versterking van het zelfbeeld wordt wereldwijd noodzakelijk geacht om het menselijk potentieel te maximaliseren vanaf de vroege ontwikkeling en schoolprestaties, tot lichamelijke / geestelijke

gezondheid en welbevinden, om toekomstige ambities, arbeid en andere bijdragen aan de samenleving te kunnen leveren (Craven e.a., 2004). Gelukkige mensen onderscheiden zich door een duidelijk en positief zelfbeeld (Veenhoven, 2009).

2.3 Psychologische basisbehoeften

De *Self-Determination Theory* (SDT) van Deci en Ryan (2000, 2008) heeft grote invloed op onderzoek naar behoeften en wordt gezien als een belangrijke motivatietheorie. Motivatie is het grootst wanneer leerlingen competent zijn, ze voldoende autonomie hebben, zichzelf doelen stellen, feedback krijgen en worden bevestigd door anderen (Dörnyei, 2001, in Hattie, 2009). De SDT gebruikt het begrip *eudaimonia* als centraal definiërend begrip van welbevinden (Ryan & Deci, 2001). Bij de SDT wordt ervan uitgegaan dat ieder mens behoefte heeft aan drie psychologische basisbehoeften, namelijk de behoefte aan competentie, verbondenheid en autonomie (Deci & Ryan, 2000). Deze drie psychologische basisbehoeften worden door Evelein (2005) als volgt geconceptualiseerd:

- De behoefte aan competentie wordt omschreven als een aangeboren streven om bekwaam te zijn, waardoor mensen aangezet worden om uitdagingen aan te gaan en te zoeken die optimaal zijn voor de ontwikkeling van hun capaciteiten, teneinde deze te behouden en te vergroten.
- De behoefte aan verbondenheid verwijst naar het streven om een positieve relatie met en betrokkenheid op anderen te ervaren. “Verbondenheid is het gevoel van een persoon dat hij om anderen geeft, dat anderen om hem geven en dat hij bij andere personen of een gemeenschap behoort (p. 23).”
- Autonomie verwijst naar het verlangen van het organisme om ervaringen en gedrag zelf te organiseren en om activiteiten uit te voeren die overeenstemmen met het eigen zelfbesef.

De vervulling van psychologische basisbehoeften wordt nauw in verband gebracht met intrinsieke motivatie, het ervaren van *welbevinden*, optimaal functioneren, psychologische groei en vitaliteit (Evelein, 2005). De SDT beschrijft de condities die welbevinden bevorderen of ondermijnen binnen verschillende ontwikkelingsperioden en specifieke sociale contexten zoals scholen, werkplekken en vriendschappen (Ryan & Deci, 2001). Evelein (2005) vond in zijn onderzoek dat bepaalde kernkwaliteiten (betrokkenheid, inlevingsvermogen, medelijden, vertrouwen, zorg voor anderen en tolerantie), een significant, matig sterk verband hebben met een verandering in de mate van vervulling van de behoefte aan competentie en verbondenheid. Het inzetten van deze kernkwaliteiten lijkt dus een bijdrage te leveren aan een toename in de mate van vervulling van deze behoefte aan competentie en verbondenheid bij docenten in opleiding. Wij verwachten daarom dat wanneer leerlingen en de leraar bij elkaar kernkwaliteiten waarnemen en daarop feedback geven, dat dit invloed heeft op de vervulling van de psychologische basisbehoeften bij leerlingen.

3. De interventie

De interventie bestaat uit het bewust worden, gebruiken en ontwikkelen van kernkwaliteiten bij leerlingen in het primair onderwijs van 7 – 12 jaar. Een try-out door leraren heeft belangwekkende gegevens opgeleverd voor het ontwikkelen van de interventieactiviteiten en de gebruikte materialen. Er is gekozen voor een periode van vier weken, lang genoeg om de interventie effect te laten hebben en kort genoeg om slijtage te voorkomen. De keuze om met leerlingen vanaf groep 5 (7 jaar) te werken, is gebaseerd op neurofysiologische gegevens. 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 eerder onderzoek van Ruit en Korthagen (2013) bleek dat leerlingen in groep 4 (6 jaar) veel moeite hadden met het noteren van voorbeelden van hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden, is nu gekozen voor leerlingen vanaf groep 5 (7 jaar).

Bij de interventie zijn de volgende onderdelen van belang:

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

3.1 De gebruikte materialen.

- 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 voor mij altijd, 5 = klopt voor mij nooit). De vragenlijst bevat 24 kernkwaliteiten zoals eerlijkheid, dapperheid, creativiteit, vriendelijkheid, verstandigheid en optimisme. Uit eerder onderzoek (Ruit & Korthagen, 2013) en de try-out bleek dat er 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, waardoor ze niet of nauwelijks gekozen zijn. Deze vier kernkwaliteiten hebben we daarom niet meegenomen in de vragenlijst van dit onderzoek, zodat wij met 20 kernkwaliteiten gewerkt hebben.
- b. Het *kernkwaliteitenwoordenboek*¹ voor leerlingen. Hierin wordt het begrip kernkwaliteit toegelicht en per kernkwaliteit wordt een uitleg met voorbeelden gegeven. 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. *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. *Handleiding voor het introduceren van de activiteiten,* waarin wordt beschreven hoe de verschillende interventieactiviteiten uitgevoerd dienen te worden.

3.2 De voorbereidende training. De teams van de scholen kregen een tweedaagse training 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

¹ Gebaseerd op "Lessen in geluk, werkboek", Verwey-Jonker Instituut
Peter Ruit, ORD, juni 2014, Groningen. Niet kopiëren of citeren uit deze paper zonder toestemming van de auteur.

activiteiten die ze later met de leerlingen uitvoerden. Het principe van congruentie werd toegepast. De leraren leerden eerst bij zichzelf kernkwaliteiten te ontdekken, vervolgens bij de ander om deze te kunnen waarnemen 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 kijken naar de kracht van de leerling in zit door het benoemen van kernkwaliteiten, gekoppeld aan het gedrag, bleek veel oefening te vragen. Uit de logboeken van de leraren (dus volgens hun eigen waarneming), bleek dat zowel de handleiding als de training ervoor zorgden dat het onderzoek nagenoeg op de voorgeschreven wijze uitgevoerd werd door de leraren.

3.3 De interventieactiviteiten. De try-out gaf ons inzicht om activiteiten te ontwerpen die niet teveel onderwijstijd vragen, maar in het gewone pedagogische handelen door de leraar uitgevoerd kunnen worden. De interventie bevatte de volgende activiteiten:

- a. *De leerling koos een kernkwaliteit.* Aan het begin van de interventieperiode koos iedere leerling een kernkwaliteit om gedurende vier weken mee te werken. Hiervoor werd de eerder genoemde “Kernkwaliteitenvragenlijst voor leerlingen” gebruikt. Het proces om tot een keuze voor één kernkwaliteit te komen is beschreven met voorleesteksten in de “Handleiding voor de leraren”. Het was een individueel keuzeprocess waarvoor de leerlingen zelf verantwoordelijk waren ten aanzien van de keuze voor de kernkwaliteit die zij in de komende vier weken gaan gebruiken. Elke kernkwaliteit kan maximaal 10 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 10 punten had, dan koos hij uit deze kernkwaliteiten één kernkwaliteit die hij gedurende vier weken opnieuw gebruikte en op een andere manier. 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 try-out 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 benoemde kernkwaliteiten bij de leerlingen.* Bij het geven van feedback benoemde de leraar naast het positieve gedrag, de kernkwaliteit die hij waarneemt bij de leerling in authentieke situaties. Om de aandacht over de gehele groep te verdelen, kruiste de leraar in een klassenlijst 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 twee maal per week hun kernkwaliteit benoemde.
- c. *Leerlingen benoemden bij elkaar kernkwaliteiten.* De leraren organiseerden en stimuleerden dat leerlingen bij elkaar kernkwaliteiten gingen benoemen. Om de leerlingen dit te leren, deden de leraren het voor (zie activiteit b “de leraar benoemde kernkwaliteiten bij de leerlingen”) en werd het klassikaal geoefend tijdens een kringactiviteit waarbij de leerlingen bij elkaar 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 zelfstandig en spontaan kernkwaliteiten bij elkaar te benoemen. De leraren moedigden de

leerlingen hierbij aan en spraken hun waardering uit als zij waarnamen dat de leerlingen bij elkaar kernkwaliteiten benoemden.

- d. *Er werd een groepsinventarisatie gemaakt.* 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 kernkwaliteiten door wie gekozen waren.
 - a. De leerlingen schreven hun kernkwaliteiten op een (gekleurd) kaartje en legden deze op hun tafel, die daar gedurende de interventieperiode bleef liggen.
 - b. De leerlingen schreven hun kernkwaliteit op een A4tje met hun naam en deze 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 gebruikten zelfstandig hun kernkwaliteit en rapporteerden dit 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.

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 en voor 7% geldt dat het niet duidelijk is of ze zich aan de instructie met voorleesteksten hebben gehouden. Bij de overige vragenlijsten 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 en 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.

4. Onderzoeksopzet

4.1 Onderzoeksvragen:

1. In hoeverre worden de invloeden op welbevinden verklaard door het zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften (competentie, verbondenheid en autonomie) bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?
2. Wat is het effect van de interventie op het welbevinden, het zelfbeeld en de vervulling van de drie psychologische basisbehoeften bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?

De eerste onderzoeksvraag dient om vast te stellen in welke mate er sprake is van invloed op welbevinden door zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften, om vervolgens met onderzoeksvraag twee te bepalen wat het effect is van de interventie op het zelfbeeld, het welbevinden en de psychologische basisbehoeften.

4.2 Onderzoekopzet

De kwantitatieve data zijn verzameld onder 1346 leerlingen (experimentele groep $n = 832$, controlegroep $n = 514$), uit 60 klassen van 17 basisscholen. De kwantitatieve data waren afkomstig van pre- en posttests die afgenomen werden. Er was sprake van een quasi-experimenteel onderzoeksdesign, omdat bij het afnemen van pre- en posttests van 60 bestaande klassen gebruik is gemaakt (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Het onderzoek werd in twee groepen uitgevoerd:

- a) De *experimentele groep*: de leerlingen voerden de interventieactiviteiten uit, zie par. 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. Leerlingen die meededen aan het onderzoek kwamen van scholen met verschillende levensbeschouwelijke achtergrond: reformatorisch, protestant christelijk (PC) onderwijs en neutraal onderwijs. In Tabel 1 staan gegevens over de onderzoeksgroep.

Tabel 1 Aantallen deelnemers, onderzoeksgroepen, geslacht en leeftijd

	N totaal	N jongens	N meisjes	N Scholen	N klassen	gem leeftijd jongens	gem leeftijd meisjes
Experimentele groep	832	413	419	9	38	9,5	9,6
Reformatorisch	140	63	77	2	8		
Protestant christelijk	329	173	156	3	12		
Neutraal	363	177	186	4	18		
Controle groep	514	247	267	8	22	10,0	9,8
Reformatorisch	193	87	106	2	6		
Protestant christelijk	277	139	138	5	12		
Neutraal	44	21	23	1	4		
Totaal	1346	660	686	17	60		

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 als ze niet wilden dat hun kind meedeed aan het onderzoek. Leerlingen van wie de ouders bezwaar hadden, deden wel mee met de activiteiten, maar vulden niet de vragenlijsten in.

4.3 Dataverzameling

Bij de kwantitatieve dataverzameling is gebruik gemaakt van gestandaardiseerde vragenlijsten en zelfontworpen instrumenten zoals logboeken en een korte reflectievragenlijst. De oorspronkelijk Engelstalige vragenlijsten zijn gekozen op grond van hun validiteit, betrouwbaarheid en hun brede verspreiding. De vragenlijsten “General Happiness Scale” en “Self Description Questionnaire 1” zijn vertaald, uitgetoetst en aangepast aan de Nederlandse schoolsituatie en aan de leeftijd van de doelgroep. De vragenlijsten zijn op drie meetmomenten afgenomen: voor de interventie (t0), direct na de interventie van vier weken (t1) en na ongeveer drie maanden (t2). Op t0 is met de vragenlijsten gekeken wat de invloed is van zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften op welbevinden.

4.3.1 De vragenlijsten

- 1) 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. Dit instrument bestaat uit vier stellingen waarbij op een zevenpuntsschaal aangegeven kan worden 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 t0 voldoende ($\alpha = .73$).
- 2) Voor het meten van het *zelfbeeld* gebruikten we de vertaling van de “Self Description Questionnaire 1” (SDQ1) van Marsh (1992). De 76 items werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt voor mij altijd, 5 = klopt voor mij nooit). De betrouwbaarheid van deze vragenlijst was op t0 hoog ($\alpha = .91$).
- 3) De *vervulling van de psychologische basisbehoeften* werd gemeten met de “Vragenlijst basisbehoeftenvervulling” van Evelein (2005). Deze vragenlijst was ontwikkeld voor docenten in opleiding en is door ons qua taalgebruik aangepast voor de leerlingen en getest. Hierin zijn de drie psychologische basisbehoeften onderscheiden: competentie, verbondenheid en autonomie (met resp. 4, 4 en 5 items). De 13 items werden gescoord op een vijfpunts Likertschaal (1 = klopt voor mij altijd, 5 = klopt voor mij nooit). De betrouwbaarheid was op t0 voldoende tot ruim voldoende (voor competentie $\alpha = .70$, voor verbondenheid $\alpha = .77$ en voor autonomie $\alpha = .79$).

4.3.2 Logboek van de leerlingen en de leraren

Naast het rapporteren over het gebruik van hun kernkwaliteit (zie 3.3 punt e) werd in het logboek van de leerlingen gevraagd:

- a. *Word je er gelukkiger van als je je kernkwaliteit hebt gebruikt?* Gedurende vier weken gaven de leerlingen aan het eind van elke week aan of ze er gelukkiger van werden als ze hun kernkwaliteit gebruikten. Daarbij konden ze één mogelijkheid aankruisen uit de volgende opties: “ja heel erg” – “ja” – “een beetje” – “nee” – “helemaal niet” – “weet ik niet”.
 - b. *Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?* Omdat het woord “emotie” te moeilijk is voor veel van de leerlingen, gebruikten wij het woord “gevoel”. Volgens Fredrickson (2004) en Seligman (2005) is een positieve emotiebeleving een belangrijk
- Peter Ruit, ORD, juni 2014, Groningen. Niet kopiëren of citeren uit deze paper zonder toestemming van de auteur.

element van welbevinden. Om te kijken hoe de emotiebeleving bij de leerlingen is bij het gebruik van hun kernkwaliteit, werd de leerlingen gevraagd welk gevoel zij hadden bij het gebruiken van hun kernkwaliteit. Daarbij konden zij meerdere mogelijkheden aankruisen. De emotiewoorden waar zij uit konden kiezen zijn ontleend aan het eerdere onderzoek van Ruit en Korthagen (2013): Ik voel niets, pijnlijk, blij, vrolijk, opgelucht, gelukkig, enthousiast, trots, tevreden of een eigen gekozen woord.

In het logboek van de leraren werd gevraagd:

- a) *Heeft u effecten gezien bij de leerlingen door het uitvoeren van de activiteiten? Kunt u hier voorbeelden van geven?* Hiermee wilden we meer duidelijkheid krijgen of leraren effecten waarnamen bij de leerlingen met betrekking tot het welbevinden en het zelfbeeld.

Na drie maanden (op t2) werd nog een korte reflectievragenlijst afgenomen met de vragen die ook in het logboek van de leerlingen aan de orde waren:

- a. *Vind je dat je door je kernkwaliteit te gebruiken gelukkiger geworden bent?*
b. *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. Hiermee wilden we de effecten op de langere termijn meten voor de beleving van welbevinden en emotie.

We hebben zowel in het logboek van de leerlingen als in deze reflectievragenlijst alleen gevraagd naar de beleving van welbevinden en emotie, omdat de woorden zelfbeeld en psychologische basisbehoeften de leerlingen weinig of niets zeggen.

4.4 Data-analyse

4.4.1 Betrouwbaarheid

Om tot de meest betrouwbare antwoorden te komen op de onderzoeksvragen hebben we triangulatie toegepast door het combineren van verschillende methoden (kwantitatief en kwalitatief) en databronnen (vragenlijsten, logboeken van de leerlingen en de leraren).

Om de effecten van de interventie te kunnen beoordelen hebben we naast de experimentele groep met een controlegroep gewerkt die een placebo-interventie uitvoerde en dezelfde vragenlijsten voor welbevinden, zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften invulden.

Bij de vragenlijsten zaten precieze beschrijvingen met voorleesteksten, zodat de vragenlijsten op dezelfde wijze werden afgenomen. Om hier een nauwkeuriger inzicht in te krijgen, hielden de leraren in hun logboek bij of en hoe zij het afnemen van de vragenlijsten hadden uitgevoerd.

De leraren die meededen aan de uitvoering van het onderzoek, werden getraind en kregen beschrijvingen van hoe de interventieactiviteiten uitgevoerd dienden te worden. Ook hierbij kregen we inzicht in de uitvoering door de beschrijvingen in de logboeken.

De trainingen en de uitvoering van het onderzoek zijn op alle scholen aan het begin van het cursusjaar uitgevoerd, zodat er geen invloed is van de verschillende jaargetijden op de uitkomsten van het onderzoek.

Naast de beschrijvingen van het afnemen van de vragenlijsten en de uitvoering van de interventieactiviteiten, werden de leraren in het hele proces begeleid via de mail, door precies aan te geven op welk moment en op welke wijze de uitvoering van de activiteiten plaatsvond.

Peter Ruit, ORD, juni 2014, Groningen. Niet kopiëren of citeren uit deze paper zonder toestemming van de auteur.

4.4.2 De vragenlijsten

De data van de vragenlijsten ("General Happiness Scale", "Self Description Questionnaire 1" en "Vragenlijst basisbehoeftenvervulling") werden in SPSS versie 20 ingevoerd. De ontbrekende gegevens werden geïmputeerd met gebruikmaking van informatie uit alle overige vragenlijsten in SPSS versie 20 volgens de methode van de multiële imputatie. In totaal werden 20 imputatiesets gecreëerd. De onderzoeksvraag werd onderzocht door middel van een multiple-group analyse met de experimentele en de controlegroep als groepen. De analyse werd uitgevoerd als een multiple-group analysis in Mplus7. Gestart werd met een model waarin de gemiddelde score op en de verandering in gemiddelde score tussen de voor- en de nameting verondersteld werd gelijk te zijn voor beide groepen. Tijdens de analyse werd begonnen met het verwijderen van de niet-significante covariaten (op basis van hun p-waarde). Vervolgens werd voor alle vijf variabelen (leeftijd, klas, school, geslacht, levensbeschouwing) apart gekeken of het veronderstellen van verschillen tussen beide groepen leidde tot een beter model. Het "losmaken" van gemiddeldes en mate van verandering gebeurde één voor één op basis van door Mplus7 gesuggereerde modificatie-indices met een waarde groter dan 5. Een losmaking werd beschouwd als resulterend in een beter model wanneer daardoor het Aikake Informatiecriterium omlaag ging met minstens 2, en/of de CFI steeg en/of de RMSEA daalde.

4.4.3 Het logboek van de leerlingen en leraren

De kwantitatieve gegevens uit de logboeken van de leerlingen werden geanalyseerd met eenvoudige frequentieanalyses. Het logboek van de leraren leverde ons inzichten op hoe het proces van onderzoek gegaan is en welke effecten de leraren waargenomen hadden.

5. Resultaten

5.1 Onderzoeksvraag 1: "In hoeverre worden de invloeden op welbevinden verklaard door het zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften (competentie, verbondenheid en autonomie) bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?"

Uit de data-analyse van de vragenlijsten: "General Happiness Scale", "Self Description Questionnaire 1" en "Vragenlijst basisbehoeftenvervulling", bleek bij een regressieanalyse dat zelfbeeld, verbondenheid en autonomie tezamen een zeer significante ($p < 0,001$) invloed hebben op welbevinden. De variantie in welbevinden blijkt voor 23% verklaard te worden door zelfbeeld, verbondenheid en autonomie.

5.2 Onderzoeksvraag 2: Wat is het effect van de interventie op het welbevinden, het zelfbeeld en de vervulling van de drie psychologische basisbehoeften bij leerlingen van 7-12 jaar in het basisonderwijs?

Het antwoord op deze onderzoeksvraag kwam uit verschillende dataverzamelingen.

5.1.1 De vragenlijsten: "General Happiness Scale", "Self Description Questionnaire 1" en "Vragenlijst basisbehoeftenvervulling".

Er zijn significante verschillen in verandering gevonden (zie tabel 2) tussen de experimentele en de controlegroep op t1 (in de verwachte richting) wat betreft welbevinden, zelfbeeld en de basisbehoefte aan autonomie. Voor de basisbehoeften competentie en verbondenheid vonden we geen significante verschillen. Voor t2 geldt dat we alleen voor zelfbeeld een significant verschil in verandering hebben waargenomen tussen de experimentele en de controlegroep in de verwachte richting.

Tabel 2. Verandering van scores op t1 en t2 in vergelijking met t0 op welbevinden et cetera binnen de experimentele en controlegroep

	Experimentele groep t1	Controlegroep t1	Experimentele groep t2	Controlegroep t2
Zelfbeeld	0,06*	0,04	0,07	0,04
Welbevinden	0,43*	0,07	n.s.	n.s.
Competentie	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Verbondenheid	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Autonomie	0,16*	0,08	n.s.	n.s.

Weergegeven is de verandering in de score tussen t0 en t1 en t0 en t2 (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënt). n.s. = niet-significant.

*Significant verschil tussen de experimentele en de controlegroep ($p < 0.05$)

5.1.2 Gegevens uit het logboek van de leerlingen en de reflectievragenlijst over: welbevinden en emotiebeleving.

a) Word je er gelukkiger van als je je kernkwaliteit hebt gebruikt?

Als we de antwoorden “ja heel erg”, “ja” en “een beetje” bij elkaar nemen, dan geeft 78% (in week 1) tot 72% (in week 4) aan dat zij gelukkiger werden van het werken met hun kernkwaliteiten. De mogelijkheid “weet ik niet” hebben we als missing geïnterpreteerd.

Na drie maanden is met de reflectievragenlijst gekeken naar: “Vind je dat je door je kernkwaliteit te gebruiken gelukkiger geworden bent?”

Als we de antwoorden “ja heel erg”, “ja” en “een beetje” bij elkaar nemen, dan geeft 66% na drie maanden nog steeds aan dat zij gelukkiger werden door het werken met hun kernkwaliteiten, waarbij opvalt dat het aantal scores op “ja heel erg” minder is geworden en op “ja een beetje” is toegenomen in vergelijking met de beleving tijdens de interventieperiode. In tabel 3 wordt de gemiddelde score op de vraag of ze gelukkiger geworden zijn op een vijfpunts Likertschaal weergegeven (5 = “ja heel erg”, 1 = “nee helemaal niet”).

Tabel 3. Word je er gelukkiger van als je je kernkwaliteit hebt gebruikt?

	Gelukkiger geworden? (wk. 1)	gelukkiger geworden? (wk. 2)	gelukkiger geworden? (wk. 3)	gelukkiger geworden? (wk. 4)	Gelukkiger geworden? (na 3 maanden)
Gemiddeld	3,93	3,90	3,86	3,73	2,82
Std. Deviatie	,90	,95	1,04	1,12	1,60

b) *Welk gevoel heb je bij het gebruiken van je kernkwaliteit?*

De positieve emotiewoorden (blij, vrolijk, opgelucht, gelukkig, enthousiast, trots en tevreden) werden het meest (92%) gekozen door de leerlingen; 7% geeft aan “Ik voel niets” en minder dan 1% “pijnlijk”. Er is een enkele keer gebruik gemaakt om zelf een woord in te vullen, waarbij de volgende woorden genoteerd werden: lief, zelfvertrouwen, boos, stom, opgewonden, lekker, stoer, rustig, belachelijk, niet bijzonder, onzeker, goed, fijn (meerdere keren), optimisme, gewoon, weet ik niet en leuk. Blijkbaar geeft het werken met kernkwaliteiten meestal een positieve emotiebeleving. Een aantal leerlingen geeft aan niets te voelen. Een verklaring kan zijn dat de leerlingen wel een emotie hebben, maar het lastig vinden om die te benoemen of ze zijn zich die niet bewust. Dat er enkele leerlingen “pijnlijk” hebben aangegeven kan veroorzaakt zijn doordat een enkeling het lastig vond om voorbeelden te beschrijven bij de gekozen kernkwaliteit. Dit blijkt uit een reactie van een leraar in zijn logboek: “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.”

Wat betreft vraag naar emotie op langere termijn in de reflectievragenlijst (*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?*) zien we na drie maanden dat de positieve gevoelens nog steeds sterk overheersen. De positieve emotiewoorden werden het meest (91%) gekozen door de leerlingen, 8% geeft aan “Ik voel niets” en minder dan 1% zegt “pijnlijk”.

5.1.3 Gegevens uit de logboeken van de leraren

In het logboek voor de leraar werd gevraagd welke effecten zij hebben waargenomen ten gevolge van de interventieactiviteiten. Uitspraken die betrekking hebben op *welbevinden* en *zelfbeeld* zijn:

- a) Een voorzichtige conclusie kan zijn dat bij sommige leerlingen het *welbevinden* en *zelfbeeld* verbeterd wordt.
- b) Het is mooi wanneer kinderen zelf weten dat ze hun kernkwaliteit inzetten, het geeft een gevoel dat de kinderen een positief *welbevinden* hebben.
- c) Leerlingen leren ontdekken dat ze sterke kanten hebben en wanneer ze daar gebruik van maken, verbetert hun *zelfbeeld*. Vanuit dit positieve *zelfbeeld* leren ze ook de sterke kanten van de ander zien én waarderen.
- d) Dat ze meer hun kwaliteiten inzetten en daardoor ook een beter *zelfbeeld* krijgen.
- e) Het is fijn om te weten en te benoemen waar je goed in bent. Het verbetert ook het *zelfbeeld* van de kinderen.
- f) Bij één meisje lijkt ik echt resultaat te zien. Het is een meisje waar de thuissituatie niet optimaal is, vaak negatief in de klas benaderd wordt. Zij was echt helemaal *gelukkig* wanneer ik haar kernkwaliteit benoemde, ze kon heel veel voorbeelden in haar logboek geven. Het leek wel of ze iets in zichzelf gevonden had waar ze zichzelf ook in waardeerde.
- g) Mooi om de logboeken terug te lezen. Vooral bij het weekoverzicht. Zo geeft een kind aan *gelukkig* te zijn, wanneer anderen dat ook zijn...

- h) Een leraar rapporteert over een leerling: “Ik ben gelukkig als iedereen *gelukkig* is.” Of een andere leerling omschrijft: “Je doet dingen samen en je doet iets wat anderen leuk vinden en dat maakt mij *gelukkig*.”
- i) De meeste leerlingen vinden het leuk en worden er *blij/gelukkig* van.
- j) Een jongen heeft doorzettingsvermogen als kwaliteit. Daar was ik eerlijk gezegd verbaasd over, want je moet hem constant in de gaten houden of hij wel aan het werk is. Ik heb hem veel complimenten gegeven als hij goed was opgeschoten met zijn werk. Tot mijn verbazing is het hem vorige week wel drie keer gelukt om zijn dagkaart af te krijgen! En dat gaf hem natuurlijk een fijn gevoel, dat zag je wel aan hem.

Volgens de waarneming van de leraren ziet 60% van hen een verband tussen de interventie en een positieve verandering bij het zelfbeeld van de leerlingen en hun welbevinden, 24% neemt dit niet waar en van 16% is het onduidelijk of zij effect waarnemen.

Conclusie en discussie

Als eerste hebben we vast kunnen stellen dat het welbevinden voor 23% verklaard wordt door het zelfbeeld en de psychologische basisbehoeften verbondenheid en autonomie. De positieve relaties tussen enerzijds zelfbeeld, verbondenheid en autonomie en anderzijds welbevinden, zijn voor het onderwijs belangrijke uitkomsten.

Daarnaast concluderen we dat er op de korte termijn (direct na de interventieperiode) een positief effect is van het bewust worden, gebruiken en ontwikkelen van kernkwaliteiten op het welbevinden, het zelfbeeld en de psychologische basisbehoefte autonomie bij leerlingen in het primair onderwijs in de leeftijd van 7 – 12 jaar. Het effect op welbevinden is zowel kwantitatief als kwalitatief vastgesteld. De analyse met de vragenlijsten geeft een significante uitkomst in de verwachte richting, terwijl ook de leerlingen bevestigen dat zij gelukkiger worden van het werken met hun kernkwaliteiten. Het werken met kernkwaliteiten geeft overwegend een positieve emotie, wat overeenkomt met eerdere onderzoeken van Fredrikson (2004) en Seligman (2005) waarin zij beweren dat een positieve emotie een belangrijk element van welbevinden is. Seligman (2011) legt 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* (voldoening). Wanneer deze pijlers aanwezig zijn, is er sprake van welbevinden.

Het werken met kernkwaliteiten heeft ook een positief effect op het zelfbeeld van de leerlingen. Blijkbaar heeft het bewust worden bij de leerlingen dat zij kernkwaliteiten bezitten een gunstige invloed op hun zelfbeeld. De eigen waarneming en feedback van anderen door het opmerken en benoemen van kernkwaliteiten, heeft een gunstige uitwerking op het zelfbeeld bij de leerlingen. Het inzetten van kernkwaliteiten levert waardering op van de omgeving, wat overeenkomt met wat Peterson (2006) beweert, namelijk dat het gebruiken van kernkwaliteiten morele waardering oplevert.

Wat eerder door Baumeister e.a. (2003) wel werd vermoed maar niet aangetoond, namelijk dat er een sterke relatie is tussen zelfwaardering (positief zelfbeeld) en geluk, is door ons onderzoek aangetoond. Een verhoogde mate van welbevinden wordt mede verklaard door de positieve invloed van het zelfbeeld. De uitkomsten van ons onderzoek reiken een manier aan om het zelfbeeld te versterken, wat internationaal erkend wordt als een belangrijk doel (Craven e.a., 2004). Dat we aangetoond hebben dat het zelfbeeld positief te beïnvloeden is door het werken met

kernkwaliteiten, is van belang vanwege de bewering dat het zelfbeeld wordt opgevat als de hoeksteen voor zowel de sociale als de emotionele ontwikkeling (Kagen, Moore & Bredekamp, 1995). Harinck (2006) noemt het vormen van een positief zelfbeeld een belangrijke factor in de ontwikkeling van jonge kinderen. Kinderen met een negatief zelfbeeld lopen een verhoogd risico op een ongunstige schoolloopbaan en op een slechte sociale en emotionele ontwikkeling. Dat wij met ons onderzoek vastgesteld hebben dat door het werken met kernkwaliteiten het mogelijk is om het beeld dat kinderen van zichzelf hebben voor langere tijd in positieve richting om te buigen, mag wel belangwekkend genoemd worden omdat dit nog niet eerder is vastgesteld.

Niet alleen uit de kwantitatieve data bleek dat de interventie een positieve invloed heeft op welbevinden en het zelfbeeld, maar ook uit de logboeken van de leraren bleek dat zij een positieve invloed van het werken met kernkwaliteiten hadden waargenomen op zelfbeeld en welbevinden.

Wij hebben alleen een positief effect op de vervulling van de psychologische basisbehoefte autonomie kunnen vaststellen door de interventieactiviteiten op t1. Dit in tegenstelling wat Evelein (2005) vond bij zijn onderzoek naar de ontwikkeling van docenten-in-opleiding, namelijk dat er een effect is van het werken met kernkwaliteiten op de psychologische basisbehoeften competentie en verbondenheid. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de individuen uit de onderzoeken in leeftijd van elkaar verschilden en ook dat de context behoorlijk verschillend was.

Op langere termijn, drie maanden na de interventie, zien we dat de ervaren toename in welbevinden afgenomen was, wat overeenkomt met de niet-significante stijging van welbevinden na drie maanden. Dat wij een niet significante stijging hebben waargenomen in tegenstelling tot het onderzoek van Seligman e.a. (2005), kan op verschillende manieren verklaard worden. Ten eerste vond Seligman alleen een effect op welbevinden bij experimentele groepen van mensen die vooraf depressiever waren dan de mensen in de controlegroep. Bij groepen die vooraf een grote mate van welbevinden ervoeren, vond hij geen verschil. Dat laatste komt overeen met onze conclusies. Ten tweede hebben de deelnemers vrijwillig aan het onderzoek van Seligman meegedaan i.t.t. de leerlingen uit ons onderzoek die meededen omdat de leraren er voor kozen. Welbevinden kan door van alles en nog wat beïnvloed worden en het is bekend dat dat doorgaans blijft variëren rond een redelijk constant gemiddelde. Volgens Bartels (2014) kan 40-45% van de verschillen in geluksgevoel verklaard worden door genetische verschillen tussen jongeren, wat het moeilijker maakt om welbevinden langdurig te beïnvloeden.

In ons onderzoek werkte het beperkend dat de leerlingen vier weken lang maar met één kernkwaliteit konden werken, waarbij ze alleen in de eerste week van kernkwaliteit konden wisselen als bleek dat ze een verkeerde keuze gemaakt hadden. Het is wat onnatuurlijk als een leerling meerdere kernkwaliteiten bij zichzelf ontdekt en hij mag maar één kernkwaliteit bewust gebruiken en daar over rapporteren. Voor een aantal leerlingen was het lastig en soms ook pijnlijk om voorbeelden op te moeten schrijven in hun logboek van hoe zij hun kernkwaliteit gebruikt hadden. Dit werd van hen gevraagd om de bewustwording en ontwikkeling van hun kernkwaliteit te stimuleren. Bij meerdere leerlingen ging het invullen van hun logboek op den duur (rond het einde van de derde week van de interventie) weerstanden oproepen. Dit kan een verklaring zijn dat de score van 78% naar 72% terug liep.

Het werken met kernkwaliteiten in het onderwijs lijkt van groot belang. Leraren zouden hierin meer getraind moeten worden, omdat het werken met kernkwaliteiten geen “trucje” is, maar een persoonsgebonden manier die het pedagogisch handelen bepaalt. Dat feedback geven door leraren

met het herkennen en benoemen van kernkwaliteiten zorgvuldig dient te gebeuren, blijkt uit een onderzoek van Brummelman e.a. (2013) die aantoonde dat zonder gedrags- of procesfeedback het geven van persoonsgerichte feedback emotioneel nadelige gevolgen kan hebben. Persoonsgerichte complimenten als “Wat ben jij goed” kunnen volgens deze onderzoekers juist averechts werken, in het bijzonder bij kinderen met een lage zelfwaardering. Daarom is het van belang dat het benoemen van een kernkwaliteit altijd gekoppeld is aan het gedrag wat de leerling in een authentieke situatie vertoont. Dan ervaart de leerling het compliment als oprecht en kan het begrijpen waarom het dit compliment ontvangt.

De wetenschappelijke betekenis van dit onderzoek ligt in het feit dat we nu vastgesteld hebben dat het in het onderwijs mogelijk is om met het werken met kernkwaliteiten het welbevinden van leerlingen op korte termijn te vergroten en dat op langere termijn het zelfs mogelijk is het zelfbeeld van leerlingen positief te beïnvloeden. De praktische betekenis van dit onderzoek ligt in het feit dat het werken met kernkwaliteiten een bijdrage levert aan de pedagogische aanpak in het basisonderwijs. Leraren vinden het waardevol om kernkwaliteiten van kinderen te ontdekken en te benoemen. In hun beleving worden de kinderen hier gelukkiger van en beïnvloedt het op een positieve manier het zelfbeeld van de leerlingen. De aandacht voor het pedagogisch handelen van de leraar vormt hiermee een zinvolle aanvulling op de cognitieve blikversmalling van ons onderwijs.

Dankwoord

Wij danken Nico Broer en Ria Verwoert voor hun ondersteuning bij het invoeren van de data in SPSS, Hanneke Verkleij die enkele analyses in de logboeken heeft uitgevoerd en de studenten die de data uit de logboeken van de leerlingen hebben verwerkt. Ten slotte danken wij alle leerkrachten en hun leerlingen die enthousiast deelgenomen hebben aan ons onderzoek en de medewerking daarbij van Tiemen Zijlstra en Maarten Haalboom. Zonder hun inzet zou ons onderzoek niet mogelijk geweest zijn.

Referenties

- Bartels, M. (2014). *Geluk is niet gewoon*. Inaugurale Rede. University Research Chair in Genetics and Wellbeing. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4,(1).
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., Steeneveld, M., Westerhof, G. en Walburg, J.A.(2013). Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak. In Bohlmeijer, E., Bolier, L., Westerhof, G. en Walburg, J.A. *Handboek Positieve Psychologie. Theorie, onderzoek en toepassingen*. Boom, Amsterdam.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., Hout, van den, M.A. and Bushman, B.J. (2013). On Feeding Those Hungry for Praise: Person Praise Backfires in Children With Low Self-Esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*. doi: 10.1037/a0031917
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7e ed.). Londen: Routledge.

- Craven, R.G., Marsh, H.W. and Burnet, P. (2004). Breaking the Self-Concept Enhancement Conundrum: Re-Conceptualising the Next Generation of Self-Concept Enhancement Research. *Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.*
- Crisp, R.J. & Turner, R.N. (2007). *Essential Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Cross, S.E., Gore, J.S. and Morris, M.L. (2003). The Relational-Interdependent Self-Construal, Self-Concept Consistency, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 933–944.
- 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
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
- Dörnyei, Z. (2001). Reaching and researching motivation. In: Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Evelein, F. G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Fonagy, P. G. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fredrickson, B.L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, 1367–1377.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0033584
- Frith, U. & Frith, C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *The Royal Society*, 459–473.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Harinck, F. (2006). *Zelfbeeld bij jonge leerlingen*. In Aalsvoort, D. van. *Ontwikkelen ingewikkeld?* (pp. 20-42). Amsterdam: BV Uitgeverij SWP.
- Kagen, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S (1995). *Considering children’s early development and learning: Toward common views and vocabulary* (pp. 95-03). Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Keyes, C.L.M., Ryff, C.D. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022.
- 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.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An interim test*

manual and research monograph. Macarthur, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

- 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*. DOI: 10.1177/0146167207312313
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. . Schiedam: Scriptum.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence*, 891-905.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College & Character*, 10(4).
- 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: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Ruit, P. & Korthagen, F.A.J. (2013). Developing core qualities in young students (pdf). In F.A.J. Korthagen, Y.M. Kim, & W.L. Greene, *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 131-147). New York/London: Routledge.
- Ryan, R. (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. *Wellbeing in Developing Countries (WeD)*. Centre for Development Studies University of Bath, UK.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 141–66
- 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.J. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, (pp. 3-12). 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., Steen, T.A., Park, N. & Petersen, C. (2005). Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classrooms interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Veenhoven, R. (2009). Groter geluk voor een groter aantal. Is dat mogelijk en wenselijk? In Ethiek & Maatschappij, *Themanummer Geluk & Politiek*, ACADEMIA PRESS, 12(1), 25-50.
- Weiten, W., Dun, D.S. & Hammer, E.Y. (2012). *Psychology Applied to Modern Life: Adjustments in the 21st Century*. Belmont, CA: Wadsworth.

