

Hoofdstuk 19

Positieve psychologie op school

Linda Bolier, Jan Auke Walburg & Jacqueline Boerefijn

De school is er voor de ontplooiing en ontwikkeling van leerlingen. Die ontwikkeling is gebaat bij een goede mentale conditie. Moeten scholen daarom aandacht besteden aan veerkracht en welbevinden?

Hier is veel voor te zeggen. Het primaire doel van een school is natuurlijk de academische en praktische vorming van een leerling. Leerlingen leren op school de vaardigheden en kennis die nodig zijn voor een vak, maar minstens zo belangrijk zijn vaardigheden om het leven vorm en richting te geven, die bijdragen aan een goede verstandhouding met anderen, en die helpen om tegenslagen op te vangen. Dit past bij de pedagogische functie van een school: de noodzaak om ook persoonlijke ontwikkeling en burgerschapsvorming en het 'leren leren' onderdeel te laten zijn van het schoolsysteem (Pels, 2011). Welbevinden en veerkracht blijken ook onlosmakelijk verbonden te zijn aan het leerproces: wie zich goed voelt, leert beter (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Kortom, om eruit te halen wat er in een leerling zit, is meer nodig dan alleen de cognitieve vaardigheden en kennis te versterken.

19.1 Welbevinden en veerkracht op school

Veel scholen in Nederland nemen de 'pedagogische functie' van een school serieus en besteden aandacht aan allerlei problemen die leerlingen tegen kunnen komen. Er zijn genoeg aanbieders: het onderwijs in Nederland kan beschikken over lespakketten die allerlei problemen helpen op te lossen (Centrum Gezond Leven, 2013). Zo is er lesmateriaal om alcohol- en drugsgebruik te voorkomen, overgewicht tegen te gaan en te waarschuwen tegen loverboys. Hoewel het vanzelfsprekend belangrijk is voor scholen om zich bewust te zijn van deze problemen en passende maatregelen te nemen, zal deze specifieke aandacht voor problemen niet genoeg zijn om de schoolgaande jeugd voor te bereiden op een zinvol, productief en plezierig leven. Ook bestaat er het gevaar van stigmatisering als leerlingen met bepaalde problemen worden gescreend en uit de klas worden gehaald voor een geïndiceerd programma. Om kinderen hun potentieel te laten bereiken zal er voortgebouwd moeten worden op hun sterke punten.

Seligman, één van de grondleggers van de positieve psychologie, baseert zijn aanbeveling dat welbevinden en veerkracht speerpunten moeten zijn in ieder schoolbeleid op drie gronden. Het zou helpen: 1) als tegengif tegen depressie, 2) als middel om levenstevredenheid te verhogen en 3) als hulpmiddel voor beter leren en meer creatief denken (Seligman et al., 2009).

Dit hoofdstuk gaat over hoe scholen kunnen bijdragen aan een positieve ontwikkeling van hun leerlingen, waarmee ze kunnen bijdragen aan hun toekomstige participatie in de maatschappij. Kan een aanpak vanuit de positieve psychologie ook een impact hebben op het voorkomen van problemen? In 19.2 staan we stil bij de doelen van het onderwijs: het idee om te werken aan welbevinden en veerkracht in het onderwijs wordt namelijk in sterke mate ondersteund door nationaal en internationaal onderwijsbeleid. In 19.3 gaan we in op de waarde en noodzaak van positieve emoties in het onderwijs, en in 19.4 op het nut van een krachtenaanpak. Hoe een positief psychologische aanpak er concreet uit kan zien lichten we toe in 19.5 waar een 'hele-school-

benadering' centraal staat. Tot slot staan we stil bij de wetenschappelijke evidentie voor een positieve schoolbenadering (19.6) en geven we een aantal Nederlandse en buitenlandse voorbeelden (19.7).

19.2 Doelen in het onderwijs

Aandacht in het onderwijs voor welbevinden en veerkracht past goed in de doelen die het onderwijs zich stelt. De Internationale Commissie voor Onderwijs voor de 21e eeuw noemt vier kerntaken van het onderwijs: 'leren te weten', 'leren te doen', 'leren te zijn', en 'leren samen te leven' (Delors 1996). Van deze vier pijlers zijn de eerste twee vanzelfsprekend voor het onderwijs. De laatste twee geven het belang aan om in het onderwijs ook aandacht te besteden aan het welbevinden van leerlingen. De World Health Organization (WHO, 2008) heeft 'Sociale cohesie voor het mentale welzijn van adolescenten' uitgeroepen tot prioriteit voor de komende decennia. 'Leren om samen te leven' is in 2011 aan de doelen toegevoegd en scholen dienen 'actief burgerschap' aandacht te geven.

In de kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs in Nederland zien we ook de verbinding met welbevinden terug. Er zijn 58 kerndoelen vastgelegd, verdeeld over zeven onderdelen: Nederlands, Engels, 'rekenen en wiskunde', 'mens en natuur', 'mens en maatschappij', 'kunst en cultuur' en 'bewegen en sport'. Veel kerndoelen zijn kennisgericht en specifiek. Juist de kerndoelen die te maken hebben met 'leren te zijn' zijn ruim interpreteerbaar: zie bijvoorbeeld in het onderdeel 'mens en natuur':

34. De leerling leert hoofdzaken te begrijpen van bouw en functie van het menselijk lichaam, verbanden te leggen met het bevorderen van lichamelijke en psychische gezondheid, en daarin een eigen verantwoordelijkheid te nemen.

35. De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden.

Deze algemene beschrijvingen vinden hun oorsprong in de vrijheid van onderwijs in Nederland, die in artikel 23 van de Grondwet is vastgelegd. Scholen hebben hiermee de gelegenheid om dit naar eigen inzicht in te vullen. In de praktijk betekent dit echter dat er op scholen toch weinig aandacht is voor mentale gezondheid of zorg voor zichzelf, of dat dit onderdeel slechts aan de orde komt via preventieve programma's die zich richten op wat niet te doen (bijv. pesten, discrimineren, roken, drinken, drugs gebruiken).

19.3 De waarde van positieve emoties voor het onderwijs

In hoofdstuk 6 is uitgebreid stilgestaan bij de functie van positieve emoties. Ze verbreden de aandacht, de cognitie en het handelingsrepertoire waar negatieve emoties juist de aandacht vernauwen en om een onmiddellijke specifieke actie vragen (Fredrickson & Branigan, 2005). Daarnaast helpen positieve emoties bij het duurzaam opbouwen van psychologische, sociale en fysieke hulpbronnen (Fredrickson, 2004). Dit noemt Fredrickson (2004) haar *broaden-and-build*

theorie. De functie van positieve emoties reikt dus veel verder dan het hebben van een plezierig gevoel. Hoe kunnen we deze kennis vertalen naar het onderwijs?

Het *broaden*-effect van positieve emoties leidt tot creatiever, flexibeler en meer holistisch denken (Isen, 2001). Op school is het vaak gemeengoed om veel aandacht te geven aan het kritisch en analytisch leren denken. Natuurlijk is dit een heel belangrijk aspect van de vorming op school, maar wil men leerlingen ook leren om creatieve oplossingen te bedenken en zich buiten de gebaande paden te begeven dan zijn positieve emoties een handig hulpmiddel hierbij. Positieve emoties versterken de vaardigheden die helpen bij het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen (Estrada, Isen, & Young, 1994), belangrijk voor op school, maar ook in de toekomst wanneer het kind zich zelfstandig staande moet houden in de maatschappij.

Wanneer positieve ervaringen en emoties gedeeld worden kan dit leiden tot sterkere sociale banden (Gable, Reis, Impett & Asher, 2004). Op school is dit van groot belang omdat blijkt dat positieve relaties tussen leerlingen zelf en tussen leerlingen en leerkrachten aan de basis staan van meer welbevinden voor leerlingen en leerkrachten, van een betere schoolcultuur waardoor er minder ruimte is voor pestgedrag en gewelddadigheid, en van een betere samenwerking tussen leerlingen (McGrath & Noble, 2008).

Ook betrokkenheid van de leerling bij school en het leerproces is positief gerelateerd aan de aanwezigheid van positieve emoties, terwijl negatieve emoties verbonden zijn met minder betrokkenheid van de leerling (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008). Dit verband zou mogelijk kunnen lopen via het versterken van de intrinsieke motivatie van leerlingen wanneer meer positieve emoties ervaren worden (Froiland, Oros Smith, & Hirschert, 2012). Betrokkenheid bij de school is een belangrijke voorspeller, wederom voor de schoolprestaties, maar ook voor het vroegtijdig schoolverlaten (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009).

Wat betreft de geestelijke gezondheid hebben positieve emoties een functie om het negatieve effect van stress te beperken en daarmee de mentale veerkracht te bevorderen (Tugade & Fredrickson, 2007). Het bewust cultiveren van positieve emoties kan in feite gezien worden als 'coping', een manier om met een bepaalde (moeilijke) situatie om te gaan. Daarnaast wordt door het ervaren van de positieve emoties 'coping' hulpbronnen opgebouwd, zoals sociale steunfactoren en probleemoplossende vaardigheden. Voor leerlingen wordt hiermee aan de veerkracht gewerkt die van belang is als zich in de toekomst een moeilijke situatie voordoet. Uit onderzoek blijkt dat een gevoel van welbevinden beschermend kan werken voor het ontstaan van psychische klachten op een later moment (Lamers, Westerhof, Glas, & Bohlmeijer, ingediend). Wil men dus in het onderwijs aan geestelijke gezondheidsbevordering werken dan zal het bewust cultiveren van positieve emoties hier een onderdeel van moeten zijn.

19.4 Krachtenaanpak

In een krachtenaanpak gaat het erom leerlingen vooral aan te spreken en te sturen op hun sterke punten en talenten, en minder op tekortkomingen of een bepaald competentieprofiel. In hoofdstuk 7 over de Sterke-kanten-benadering hebben we al kunnen lezen dat een dergelijke aanpak mensen makkelijker kan motiveren om een doel te bereiken, in vergelijking met een probleemgerichte

aanpak. Dit komt doordat met een Krachtenaanpak in elk geval een beroep wordt gedaan op twee van de drie fundamentele behoeften van mensen (Deci & Ryan, 2000): competentie (wat kun je) en autonomie (doe je het vanuit jezelf), en soms ook op de derde: verbondenheid (in relatie met anderen). Volgens Seligman en collega's (2009) bestaat de betekenis van je leven of zingeving er in feite uit dat je weet wat je talenten en sterke kanten zijn, en dat je deze inzet voor jezelf en je omgeving, en eventueel ten dienste van 'iets wat groter is dan jezelf'. 'Betekenis geven aan je leven' is een belangrijke voorwaarde voor welbevinden en veerkracht. Ook kunnen leerlingen door het inzetten van hun krachten terecht komen in wat wel 'flow' genoemd wordt, een mentale toestand waarin iemand volledig opgaat in zijn of haar bezigheden.

Het inzetten op de krachten van leerlingen speelt een belangrijke rol in het bevorderen van een positieve ontwikkelingscurve bij jongeren (Parks & Peterson, 2009). Krachten en sterke punten zijn van betekenis bij een gezonde ontwikkeling en persoonlijke groei, maar ook bij het voorkomen van problemen, zoals depressie, middelengebruik en pestgedrag. In een vragenlijst onderzoek onder adolescenten op verschillende meetmomenten werd gevonden dat krachten die te maken hadden met anderen (zoals vriendelijkheid en teamgeest) een afname in depressieve symptomen voorspelden (Gillham et al., 2011). Meer overstijgende krachten, zoals liefde en betekenis, voorspelden een grotere levenstevredenheid. Ook helpen de ontwikkeling van krachten en talenten leerlingen bij succes op school, omdat ze gerelateerd zijn aan het vermogen om directe behoeften te bevredigen uit te stellen ('delay of gratification'), het waarderen van diversiteit en leiderschap (Parks & Peterson, 2009).

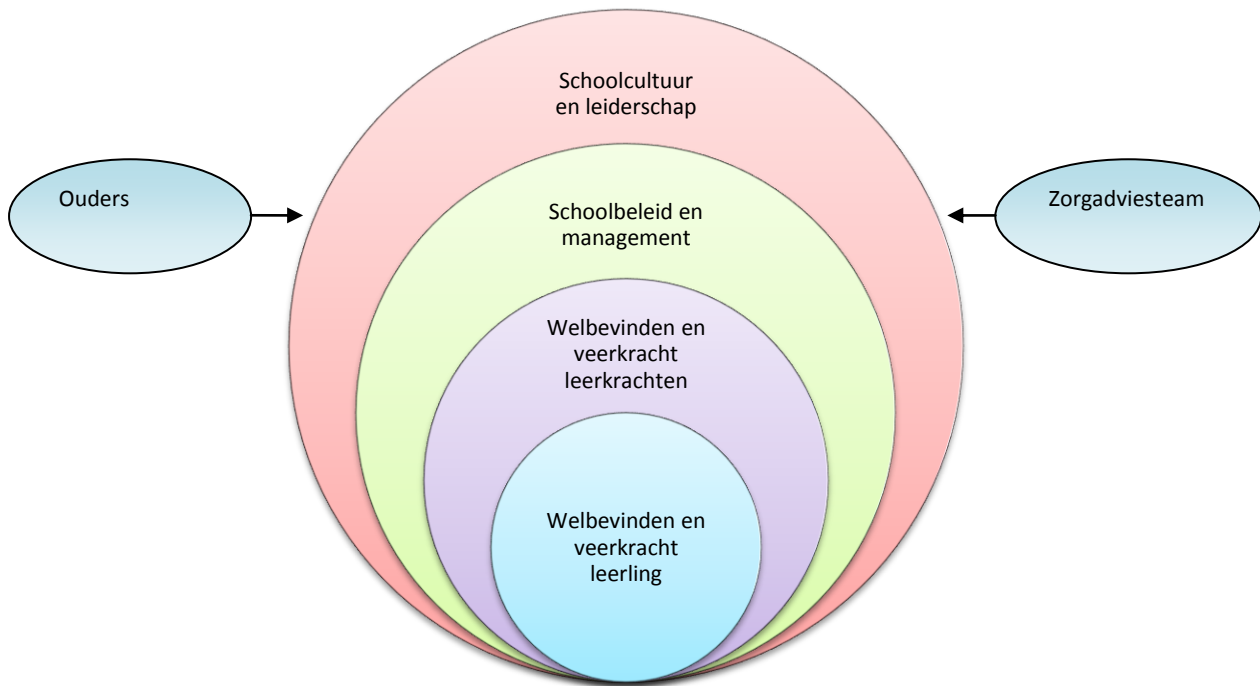
Er zijn verschillende programma's en assessments beschikbaar voor leerlingen. Zo is er de 'VIA Inventory of Strengths for youth' (Parks & Peterson, 2009) die de 24 sterke kanten meet volgens de VIA systematiek (zie ook hoofdstuk 7). Seligman en collega's (2009) hebben een positief psychologisch programma ontwikkeld dat voor een groot deel is gebaseerd op de Krachtenaanpak. Het bestaat uit twintig lessen van iedere tachtig minuten waarin allerlei discussies plaatsvinden op het gebied van sterke punten en talenten, maar waarin vooral de vaardigheden en talenten in het eigen leven kunnen worden toegepast, daarbij gebruik makend van een dagboek om te reflecteren hierop. Uit het gerandomiseerde onderzoek daarna bleek dat het programma het plezier op school en de betrokkenheid van de leerlingen significant verbeterde. Echter, er werden geen significante effecten aangetoond op depressieve symptomen en angst. Een ander programma met een sterke-kanten aanpak (*Strengths Gym*) liet in een quasi-experimenteel onderzoek zien dat de levenstevredenheid en welbevinden significant waren vergroot (Proctor et al., 2011). Parks & Peterson (2009) geven aan dat het wellicht cruciaal is om nieuwe manieren te vinden om krachten in te zetten, in plaats altijd uit te gaan van oude routines, omdat dit de grootste bijdrage zal geven aan persoonlijke groei en ontwikkeling.

19.5 Een heleschoolbenadering: de positieve school

Bij het bevorderen van welbevinden en veerkracht bij leerlingen moet niet alleen gedacht worden aan individuele lesprogramma's als interventie maar ook aan de bijdrage van de school in zijn totaliteit. In een 'Whole School Approach' wordt een bepaald probleem aangepakt vanuit een integrale aanpak. Als dit om gezondheid gaat dan wordt ook wel gesproken over een 'Health Promoting School' (WHO, 1998; Lee, 2009). Een brede combinatie van initiatieven, acties en

maatregelen zorgen samen voor een hogere kwaliteit in de schoolomgeving en uiteindelijk voor vermindering van een probleem op school, zoals pesten of geweld. Dit vereist de betrokkenheid van de hele schoolgemeenschap, de schoolleiding, leerkrachten, leerlingen, ouders en zorgprofessionals. Dit principe van een integrale benadering kan ook worden toegepast op positieve psychologie in het onderwijs: de positieve school (Seligman et al., 2009). In feite gaat het hierbij om een nog bredere en omvattende aanpak, omdat welbevinden en veerkracht de speerpunten zijn, dat verder gaat dan gezondheid of pesten. Een positieve schoolaanpak kan beschouwd worden als een integrale aanpak die het schoolklimaat (gedeelde percepties van gedrag, sfeer) en de schoolcultuur (gedeelde waarden en normen) zodanig kan beïnvloeden dat een positieve leeromgeving wordt gecreëerd waarin de schoolgemeenschap zelf tot bloei kan komen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen beter presteren op scholen waar een positief schoolklimaat heerst (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Echte verandering op een school is ook pas mogelijk als er aandacht is voor de cultuur op school, in plaats van enkel het herstructureren van de manier waarop een school functioneert, zoals in te grijpen in beleid of het neerzetten van een interventie (Kytte & Bogotch, 2000). Hiermee is de rol van een schoolleider van groot belang: binnen een positieve school gaat deze veeleer over dienend leiderschap, dan over het top-down managen van een organisatie. Een dienend leider zet zijn of haar leiderschap in om mensen in de organisatie te laten bloeien en het beste uit hen zelf te halen, met daarnaast een duidelijke inhoudelijke lijn (Nuijten, 2009). Er is enige evidentie dat dienend leiderschap een significante voorspeller is van tevredenheid op het werk van leerkrachten (Cerit, 2009). Dit is een belangrijke graadmeter van een 'positieve school', omdat er aanwijzingen zijn dat het welbevinden van de leerkracht van invloed zijn op het welbevinden en hiermee ook de schoolprestaties van leerlingen (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009). Ook de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerlingen blijkt een belangrijke factor te zijn in de betrokkenheid, het welbevinden en de schoolprestaties van leerlingen (Roorda, Koomen, Spilt, & van Oort, 2011). Vice versa geldt dit ook: leerkrachten die zich verbonden voelen met de leerlingen voelen zich zowel professioneel als persoonlijk sterker (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Dit bevordert het welbevinden van de leerkracht waardoor het welbevinden van de leerling ook versterkt kan worden. Een opwaartse spiraal kan hiermee in werking treden.

In een positieve schoolomgeving zal ook aandacht zijn voor betrokkenheid van de ouders bij het beleid van de school en het welzijn van hun kinderen, en ketenpartners (zoals het schoolmaatschappelijk werk, schoolarts, bureau jeugdzorg, GGZ instelling), die vaak als netwerk regelmatig bij elkaar komen in een zorgadviesteam (ZAT) zodat kinderen worden doorverwezen als dat nodig is. Het model van een positieve school is weergegeven in figuur 19.1.



Figuur 19.1 Een positieve schoolbenadering

19.6 Wat is de evidentie?

Over het algemeen kan men stellen dat het onderzoek naar positief psychologische interventies nog in de kinderschoenen staat. Er is veel meer onderzoek gedaan naar brede school programma's die sociaal-emotionele vaardigheden bevorderen vaak met als doel ongewenst gedrag of psychische problemen te voorkomen en te verminderen. Uit een uitgebreide meta-analyse waarin 213 dergelijke programma's onder de loep zijn genomen kwamen positieve resultaten (Durlak et al., 2011). Er werd een medium effectgrootte gevonden op sociaal-emotionele vaardigheden, en kleine, maar ook significante, effecten op positief sociaal gedrag en schoolresultaten. Ook waren er bescheiden significante effecten op het minderen van emotionele stress en gedragsproblemen. Implementatieproblemen waren van invloed op de uitkomsten.

Een ander voorbeeld is het 'Penn Resilience Program' waar zowel in de USA als daarbuiten onderzoek is gedaan naar de effectiviteit. In een meta-analyse naar dit programma werden 17 studies geselecteerd. In totaal werd een klein significant effect op depressieve symptomen gevonden (Brunwasser, Gillham, & Kim, 2009). Omdat dit programma problemen aanpakt en daarmee depressie wil verminderen beschouwen we dit eigenlijk niet een positief psychologisch programma.

In een ongepubliceerde meta-analyse (Van der Linden, 2012) is gekeken naar de effectiviteit van puur positief psychologische interventies op school; dat zijn interventies geworteld in positieve psychologie en gericht op de bevordering van het welbevinden en/of veerkracht van leerlingen. De meta-analyse waarin 23 effectstudies zijn geïncludeerd toonde aan dat de positieve schoolinterventies een medium effect hebben op de veerkracht en het welbevinden van leerlingen. In vergelijking met een controlegroep waren leerlingen die de positieve schoolinterventies hebben gevolgd veerkrachtiger, hadden positievere gedachten en gevoelens, betere coping- en

probleemoplossende vaardigheden en waren meer mindful. De schoolinterventie werd effectiever wanneer ouders meer betrokken werden bij het programma.

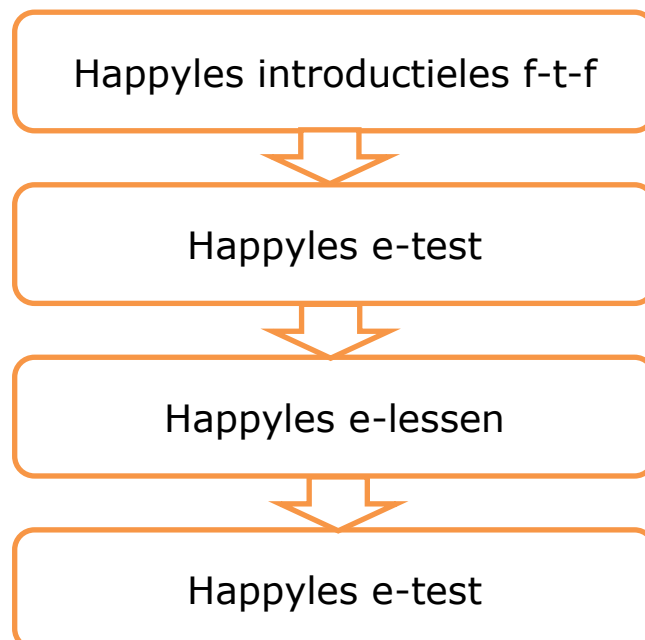
Naar de effectiviteit van 'positieve hele schoolbenaderingen' is weinig onderzoek gedaan. Een uitzondering is een cluster-gerandomiseerde trial die is uitgevoerd naar de eerdergenoemde 'Gatehouse' interventie waarin 24 scholen willekeurig werden verdeeld over de interventiegroep en een controlegroep. Hierbij werden geen effecten gevonden op sociale relaties, betrokkenheid bij de school en depressieve symptomen maar wel op vermindering van roken en alcoholgebruik.

19.7 Voorbeelden uit binnen- en buitenland

19.7.1 Gerichte interventies

Happyles (www.happyles.nl)

Happyles is een online stepped-care aanbod voor jongeren tussen 13-25 jaar ter bevordering van psychische gezondheid en ter voorkoming van depressie (van der Linden et al., 2011). Uitgangspunt is dat psychisch welbevinden een buffer vormt tegen depressie. Er is een versie voor 13-17 jarigen in het voortgezet onderwijs en een versie voor 16-25 jarigen binnen het MBO. Het aanbod omvat een klassikale discussieles over geluk en e-lessen met de Happyles zelftest en opdrachten rond mentale veerkracht voor alle jongeren, ongeacht hun psychische gesteldheid (universele preventie). De uitslag van de Happylestest bestaat uit een geluksscore en een geautomatiseerd advies. Een van de adviezen kan zijn om de begeleide, online Happyles chatboxcursus te volgen. In een pre- en postmeting bleek dat het niveau van welbevinden van leerlingen van een MBO die de e-learning lessen hadden gevolgd significant was gestegen.



Figuur 19.2 Stepped-care volgens Happyles

Lessen in Geluk (www.leseningeluk.nl)

Lessen in Geluk is een lesprogramma met als doel jongeren ervan bewust te maken dat geluk voor een deel maakbaar is (Braam et al., 2008). Het programma geeft hen handvatten mee voor een duurzame verhoging van hun eigen geluk.

Het programma bestaat uit de volgende lessen:

les 1 Hoe gelukkig ben jij en wat is geluk precies?

les 2 Wat maakt je gelukkig?

les 3 Is geluk belangrijk?

les 4 Gelukkig zijn, kun je dat leren?

les 5 Wees lief voor elkaar.

les 6 Benut je sterke kanten.

Een eerste onderzoek naar de effecten van 'Lessen in geluk' onder 631 leerlingen van twaalf tot veertien jaar op drie Nederlandse middelbare scholen (Boerefijn & Bergsma, 2011) leverde geen significant effect op het gerapporteerde geluksniveau op meteen na de lessen. De lessen hadden wel een significant positief effect op de schoolprestaties, die aan het einde van het schooljaar gemeten werden, en vergeleken met de gemiddelde eindcijfers van het vorige schooljaar. Mogelijk hebben de 'Lessen in geluk' indirect geleid tot een verhoogd welbevinden en/of een betere sfeer in de klas en zo de schoolprestaties gunstig beïnvloed. Vervolg onderzoek met een goede follow-up meting is noodzakelijk om te bezien of deze interpretatie juist is.

19.7.2 Hele school aanpak

Geelong Grammar School (www.ggs.vic.edu.au)

De Geelong Grammar School (GGS) in Australië is *het* schoolvoorbeeld van een totale doorvoering van de positief psychologische principes in het onderwijs. Martin Seligman van de Pennsylvania universiteit is met een team van medewerkers ruime tijd bezig geweest om de school om te draaien tot een 'positieve school'. De GGS hanteert het principe van een 'hele schoolbenadering' dat bestaat uit het uitvoeren van verschillende trainingen vanuit de positieve psychologie en trainingen in veerkracht voor de leerlingen én leerkrachten, naast andere meer impliciete praktijken zoals het aanbieden van mogelijkheden voor vrijwilligerswerk, het bespreken van krachten en sterke punten in het literatuuronderwijs en docenten aanmoedigen de vaardigheden in hun eigen leven te gebruiken. Het belangrijkste uitgangspunt is om iedere leerling aan te spreken op zijn of haar sterke punten en kwaliteiten. Hun model bevat zes domeinen (gebaseerd op Seligmans' PERMA theorie, Seligman, 2011): 1) Positieve relaties, 2) Positieve emoties, 3) Positieve betrokkenheid, 4) Positieve prestaties, 5) Positieve gezondheid en 6) Positieve doelen. Op dit moment wordt een onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van de aanpak op de GGS door Monash University en de University of Melbourne. De resultaten worden verwacht in 2015.

Gatehouse project en Mindmatters

In het Gatehouse project uit Australië wordt de school gezien als sociaal instituut dat van grote invloed is op het leervermogen en het gedrag van de leerlingen. Het doel van het project was om het welbevinden te vergroten bij jongeren in het voortgezet onderwijs. Gatehouse is een schoolbreed project waarin de verbondenheid met de school en het schoolklimaat centraal staan. Drie deelgebieden stonden centraal: 1) het opbouwen van veiligheid en vertrouwen, 2) vergroten van vaardigheden en gelegenheden voor goede communicatie en 3) gelegenheden scheppen voor participatie van leerlingen binnen verschillende aspecten van het schoolleven. In een

gerandomiseerde trial bleek de interventie effect te hebben op riskant gedrag (roken en drinken), maar niet op uitkomstmaten als depressie en sociale relaties (Bond et al., 2004). De implementatie van het project was zeer complex en kon gezien worden als organisatieverandering op meerdere niveaus. Een ander voorbeeld van een 'whole school approach' is het MindMatters programma, alweer in Australië, dat een raamwerk biedt voor scholen om een omgeving te vormen waar leerlingen zich veilig, gewaardeerd en betrokken kunnen voelen (Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling, & Carson (2000). Meer dan in het Gatehouse project wordt in MindMatters de verbinding gelegd met geïndiceerde interventies voor leerlingen waar meer mee aan de hand is (bijvoorbeeld mentale problematiek of drugsgebruik).

19.8 Conclusie

Tegenover een aanpak die gericht is op het voorkomen van problemen rond middelengebruik, pesten of overgewicht biedt een aanpak vanuit de positieve psychologie rond veerkracht en mentale gezondheidsbevordering een meer geïntegreerd kader. Die aanpak is op zijn minst veelbelovend omdat de kennis- en diensteneconomie waar de meeste leerlingen hun werk zullen vinden veel eist van mentale vermogens; van sociale, emotionele en cognitieve vaardigheden. Een dergelijke economie vraagt om een voortdurend lerende en proactieve inzet, veel meer dan alleen de ontwikkeling van competenties. In een context waarin leren plezierig en aantrekkelijk is, waar leren de persoonlijke ontwikkeling steunt en waar leren de sterke kanten en talenten ontwikkelt van de leerlingen kan die lerende houding tot stand komen.

Het onderzoek naar positief psychologische interventies op school en naar de positieve school als hele-school aanpak staat nog redelijk in de kinderschoenen. Toch zijn er al verschillende goede praktijken voorhanden en begint het bewijs voor effectiviteit van dergelijke programma's op welbevinden, veerkracht, schoolprestaties, en ook op het voorkomen van problemen, zich te vormen.

Literatuur

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.

Boerefijn, J. & Bergsma, A. (2011). Geluksles verbetert schoolprestaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 110-121.

Bond, L., Patton, G., Glover, S., Carlin, J.B., Butler, H., Thomas, L., & Bowes, G. (2004). The Gatehouse Project: can a multilevel school intervention affect emotional wellbeing and health risk behaviours? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 58, 997-1003.

Braam, H., Tan, S., Wentink, M., Bergsma, A., & Boerefijn, J. (2008). *Lessen in Geluk*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.

Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher Wellbeing: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network Services.

Brunwasser, S.M., Gillham, J.E., & Kim, E.S. (2009). A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*, 1042-1054.

Centrum Gezond Leven (2013). <http://www.loketgezondleven.nl/settings/gezonde-school/interventieoverzicht/>. Bilthoven: RIVM.

Cerit, Y. (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership, 37*, 600-623.

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*, 227-268.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Parijs: Unesco Publishing.

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*, 405-432.

Froiland, J.M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. *Contemporary School Psychology, 91-100*.

Gable, S., Reis, H., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 228-245.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., Seligman, M.E.P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology, 6*, 31-44.

Keyes, C. L. M. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9-23). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Knoop, H. H. (2011). Education in 2025: How positive psychology can revitalize education. In S.I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work and society*. New York: Routledge.

Kytle, A. W., & Bogotch, I. E. (2000) Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship, 10*, 131-157.

- Lamers, S.M.A., Westerhof, G.J., Glas, C.A.W., & Bohlmeijer, E.T. (submitted). Reciprocal impact of positive mental health and psychopathology: Findings from a longitudinal representative panel study.
- Lee, A. (2009). Health-promoting schools. Evidence for a holistic approach to promoting health and improving literacy. *Applied Health Economics and Health Policy*, 7, 11-17.
- Linden, D. van der & Zanden, R. van der (2011). Happyles - Online stepped care aanbod voor studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 126-130.
- Linden, M. van der (2012). *De positieve schoolinterventie - Een meta-analyse naar de effectiviteit van schoolinterventies ter bevordering van veerkracht en welbevinden* (Masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R.Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37-50). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Macneil, A.J., Prater, D.L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement (2009). *Journal of Positive Psychology*, 12, 72-84.
- McGrath, H. & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational and Child Psychology*, 27, 79-90.
- Noble, T. & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25, 119-134.
- Nuijten, I.A.P.M. (2009). *Servant-Leadership: Paradox or Diamond in the Rough? A Multidimensional Measure and Empirical Evidence* (dissertatie). Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R.Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65-76). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pels, T. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A.M., Maltby, J., Fox Eades, J., & Linley, A.P. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6, 377-388.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

Scoffham, S. & Barnes, J. (2011). Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *Curriculum Journal*, 22, 535-548.

Seligman, M.E.P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Seligman, M. (2011). *Flourish – A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. New York: Free Press.

Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y, & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychological Review*, 23, 457-477.

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 594-601.

World Health Organization (1998). *Health-Promoting Schools – A healthy setting for living, learning and working*. Genève: WHO, Health Education and Promotion Unit.

World Health Organization (2008). *Social cohesion for mental well-being among adolescents*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.