



GARRISON INSTITUTE
INTERNATIONAL

TAKE A STEP

Ks the
learning
company
Kessels & Smit



Positief Onderwijs als zoektocht - een actie-onderzoek

Eerste rapportage: literatuurverkenning en interviews met schoolleiders

Inleiding

“Educating the mind without educating the heart is no education at all.”
-Aristoteles

De afgelopen jaren groeit het idee dat er in het onderwijs, naast de academische vaardigheden en kennis, meer aandacht zou mogen zijn voor welbevinden, karakterontwikkeling en persoonsvorming. Ruimte voor zowel *‘skills of well-being’* naast de *‘skills of achievement’* of - zoals de Dalai Lama het zo mooi zegt - *‘education of the heart’*, zodat leerlingen vaardigheden verwerven die belangrijk zijn voor een evenwichtig en gelukkig leven.

De verzamelnaam voor dit type onderwijs is ‘positief onderwijs’, een term bedacht door Martin Seligman (2009), omdat er gebruik wordt gemaakt van concepten en praktijken uit de positieve psychologie. Er wordt soms ook wel gesproken van *‘character education’*, *‘whole child development’* of – als het accent wat meer op mindfulness ligt – *‘contemplative education’*. Waar het om draait is dat er expliciet aandacht is voor welbevinden, met als doel jongeren te laten floreren, tijdens en vooral ook na hun schooltijd. Vanuit het idee dat dit zowel voor individuen als voor de maatschappij van belang is. Maar wat wordt daar precies mee bedoeld? En...: hoe kun je het handen en voeten geven in je school?

Eind 2019 is een onderzoeksteam vanuit Kessels & Smit, Garrison Institute en Take a Step een onderzoek gestart naar precies die vragen. Het is een actie-onderzoek waar vier scholen aan meedoen. De actie-onderzoekers ondersteunen hen bij het zetten van stappen richting positief onderwijs en volgen hoe dat uitpakt. Zodat ze meer inzicht krijgen in wat werkt.

Die uitkomsten delen ze dan graag weer met andere scholen die hier meer mee willen.

Dit paper is het eerste tussenrapport. Het bevat een beknopt literatuur-overzicht van positief onderwijs en de resultaten van interviews met alle betrokken schoolleiders omtrent de vraag waarom en hoe zij met positief onderwijs aan de slag willen in hun school.

We willen graag alle mensen uit de betrokken scholen bedanken voor hun medewerking en wensen u veel leesplezier.

Juli 2020

Namens het hele onderzoeksteam,
Belle de Graauw en Saskia Tjepkema

Inhoudsopgave

Deel 1: Literatuurverkenning

- | | |
|--|---|
| 1. Welbevinden en floreren: wat bedoelen we daarmee? | 3 |
| 2. Wat maakt aandacht voor welbevinden op school belangrijk? | 6 |
| 3. Hoe kunnen scholen hiermee aan de slag? | 9 |

Deel 2: Interviews met schoolleiders

- | | |
|--|----|
| Positief onderwijs: perspectieven | 13 |
| Bouwen aan positief onderwijs: aanpakken | 14 |
| Ouders, ondersteunend personeel en andere stakeholders | 15 |
| Eerdere stappen en vervolgplannen | 16 |
| Een andere leerling-leraar relatie | 16 |
| Reflectie: de paradoxen van positief onderwijs | 17 |

Wie is wie in het onderzoek?

Onderzoekers:

- Belle de Graauw | Masterstudente Sociale Psychologie, Universiteit Utrecht
- Saskia Tjepkema | Kessels & Smit, *The Learning Company*

Actie-onderzoekers en praktijkcoaches:

- Annechien van Buurt | Take a Step
- Eefje Teeuwisse | Take a Step
- Marijke Boessenkool | Kessels & Smit, *The Learning Company*
- Patries Dekkers | CARE for Teachers programma
- Sander Tideman | Garrison Institute
- Sanne Netten | Kessels & Smit, *The Learning Company*

Projectondersteuning:

- Jantine Lebbink | Garrison Institute International

Deel 1: Literatuurverkenning

Positief onderwijs bestaat als concept al zo'n 20 jaar, maar heeft zich de afgelopen jaren sterk ontwikkeld. Zo is er een *Positive Education Schools Association* (PESA) en een *International Positive Education Network* (IPEN) opgezet en is er veel onderzoek gedaan naar bijhorende thema's. De term positief onderwijs roept alleen nog wel eens verwarring op: alsof het alleen over positiviteit zou gaan... Hoewel er nog geen eenduidige definitie van positief onderwijs is - de één heeft het meer over welbevinden, waar de ander meer spreekt over karaktervorming of persoonsvorming – is wel duidelijk dat die thema's de kern zijn. PESA (2019) benoemt ze beide in een mooie overkoepelende omschrijving: *"Positive education is an approach to the development of educational environments that acknowledge the importance of, and teaches the skills required to enhance wellbeing and character development as an essential component of academic achievement and personal flourishing over an individual's lifetime"*.

In dit literatuuroverzicht gaan we in op de vraag wat welbevinden en floreren is, wat het belangrijk maakt om daar in school aandacht aan te besteden en hoe scholen dat kunnen aanpakken.

1. Welbevinden & floreren: wat bedoelen we daarmee?

Zo'n 2500 jaar geleden dachten Griekse filosofen al na over waar 'het goede leven' uit bestaat. Zij spraken over *hedonia* en *eudemonia* en maakten daarmee onderscheid tussen *je goed voelen* en *goed doen* (Schotanus-Dijkstra, 2019).

Tegenwoordig wordt dit onderscheid ook nog gemaakt door wetenschappers en is dit terug te zien in de drie componenten van welbevinden (Keyes, 2005; Westerhof & Keyes, 2008):

- **Emotioneel welbevinden:** wanneer mensen denken aan geluk of welbevinden, denken ze vaak aan deze component. Het gaat dan om momentopnames en het ervaren van positieve emoties en tevredenheid. Mensen vragen zichzelf dan af: hoe *voel* ik me? Voel ik me blij en gelukkig? En ze evalueren hun situatie: ben ik tevreden met hoe het er nu uit ziet? Deze gevoelscomponent werd door de Griekse filosofen *hedonia* genoemd, waarbij *eudemonia* de volgende twee componenten omvat:
- **Psychologisch welbevinden:** hierbij gaat het om het functioneren van een individu vanuit psychologisch perspectief. Het gaat dan om zelfrealisatie op gebieden als: persoonlijke groei, autonomie, zelfacceptatie, omgevingsinvloed, doelgerichtheid en positieve relaties (Ryff, 1989).
- **Sociaal welbevinden:** verwijst naar het functioneren van een individu in de maatschappij (Bohlmeijer et al., 2013). Daarbij gaat het over thema's als: verantwoordelijkheid, altruïsme en deugden als dankbaarheid en compassie. Waar psychologisch welbevinden focust op het individu gaat het bij sociaal welbevinden om het individu als onderdeel van een groep of de maatschappij.

Welbevinden gaat dus niet alleen om het ervaren van positieve emoties, maar ook om het creëren van een betekenisvol leven en het zijn van een volwaardig lid van de maatschappij (White & Kern, 2018; White & Murray, 2015). Omdat mensen uiteindelijk vooral floreren als ze ervaren dat ze van betekenis zijn op een manier die past bij hun talenten, vaardigheden,

levensdoelen en waarden. De positieve psychologie benadrukt regelmatig dat het daar om gaat en men spreekt de laatste jaren daarom meer over ‘floreren’ als kernconcept. **Er is sprake van floreren, wanneer mensen een hoge mate aan welbevinden ervaren op alle drie de componenten** (Keyes, 2005).

Er wordt veel onderzoek gedaan naar hoe welbevinden verhoogd kan worden en er zijn diverse modellen en theorieën op dat gebied. Eén van de bekendste is het PERMA-model van Seligman (2012).

Daarin onderscheidt hij vijf componenten die allemaal belangrijk zijn om als mens te floreren:

- **Positive Emotions**, zoals hoop, geluk, trots en dankbaarheid;
- **Engagement**, of ook wel flow – helemaal gefocust opgaan in een taak, omdat die optimaal past bij jouw vaardigheden en talenten;
- **Relationships**: positieve en vertrouwende relaties met anderen opbouwen en onderhouden;
- **Meaning, of purpose**: weten welk hoger doel voor jou de moeite waard is en hieraan kunnen bijdragen;
- **Accomplishments**: resultaten bereiken, iets concreets neerzetten.

Aan de wetenschappelijke bedding en verdieping van het model wordt nog steeds gewerkt en het is daarmee nog in beweging. Zelf benadrukt Seligman bijvoorbeeld regelmatig hoe men in de beginjaren van de positieve psychologie nog minder scherp in het vizier had hoe belangrijk het onderhouden van ‘positieve relaties’ is voor het welbevinden van mensen. Dat element is later na onderzoek toegevoegd. Ook werd in de

afgelopen jaren meer onderzoek gedaan naar thema’s als grit en focus – om de werking van ‘engagement’ beter te begrijpen.

Seligman onderstreept dus dat welbevinden breder is dan het ervaren van positieve emoties ‘in’ jezelf. Dat blijkt ook uit de component ‘accomplishments’: mensen zetten graag iets concreets neer dat betekenis voor ze heeft – dat kan gaan om het realiseren van een goede winst als ondernemer, het afronden van een project, het bakken van een appeltaart, en alles daartussenin. Maar dat je iets realiseert, is belangrijk. En op een soortgelijke manier benadrukt Rhyff het belang van het ervaren van ‘invloed op de omgeving’ voor ons welbevinden. Ook relaties en verbinding met anderen komen in bijna alle modellen van welbevinden terug.

Een belangrijke vraag is hoe de componenten van welbevinden precies met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Want waar kun je beginnen, als je welbevinden wilt verhogen? Daar lijkt geen eenduidig antwoord op te zijn. De *zelfdeterminatietheorie* stelt bijvoorbeeld dat bevrediging van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid zal leiden tot meer geluksgevoelens (Ryan & Deci, 2001). Hiermee stellen zij dat psychologisch en sociaal welbevinden kan leiden tot meer emotioneel welbevinden (Bohlmeijer et al., 2013). Ook Keyes (2016) stelt dat sociaal en psychologisch welbevinden het allerbelangrijkst is: door relaties aan te gaan en iets te betekenen voor anderen, vergroot je je welbevinden het meest, zo stelt hij: *“We must strive to act in ways that develop our capacity for doing good and being good – to contribute to society, to view ourselves and others as fundamentally good, to develop warm and trusting relations with others – so that we come to feel pleasure about living our lives well”* Fredrickson maakt met haar ‘*broaden-and-build*’ theorie de redenering juist precies andersom: het ervaren van positieve emoties leidt ertoe dat je

bepaald gedrag en activiteiten vaker en meer gaat doen (je wilt dat gevoel immers vaker ervaren, dus ga je op zoek naar manieren om ze te integreren in je leven) en dat je sociale hulpbronnen gaat opbouwen (Fredrickson, 2001). Emotioneel welbevinden zou dan dus leiden tot meer psychologisch en sociaal welbevinden (Bohlmeijer et al., 2013). Er is echter ook onderzoek dat laat zien dat pogingen om op een rechtstreekse manier aan positieve gevoelens te werken averechts uitpakken (Mauss et al., 2012). Het zou onder andere leiden tot onrealistische standaarden en teveel focus op je interne staat van zijn, waardoor je niet meer in het nu bent en uit contact gaat (Ford & Mauss, 2014). Door positieve emoties te benaderen als iets waar je naar moet streven en waar je veel waarde aan moet hechten, kan het op die manier juist leiden tot een lager emotioneel welzijn, meer eenzaamheid en zelfs een hogere kans op depressie (Mauss et al., 2012).

PESA (2019) stelt dan ook: het *direct* nastreven van geluk of welbevinden, welke component dan ook, leidt zelden tot echt meer welbevinden. Bovendien: obstakels en worstelingen horen bij het leven. Het gaat erom die niet te vermijden, maar ermee te werken. Zo stellen ze: *“Positive education is not about putting on a smile every day, but is rather about building and relying upon skills such as optimism and resilience when faced with a difficult, upsetting or challenging situation”*. Het gaat er, met andere woorden om, het vermogen te ontwikkelen om zo goed mogelijk te kunnen floreren in het leven.

Eén ding is zeker: de verschillende componenten van welbevinden beïnvloeden elkaar wederzijds en hebben elkaar nodig (Bohlmeijer et al., 2013). En waarschijnlijk zijn er dan ook meerdere wegen naar Rome wanneer het gaat om floreren. Dat vraagt van scholen die hiermee aan de

slag gaan een brede blik en aanpak en een onderzoekende mindset: wat werkt? Hoe pakt een interventie uit? Er zijn geen standaardrecepten die altijd met succes kunnen worden toegepast. En er zijn ook geen elementen van welbevinden die altijd belangrijker zijn dan andere.

2. Wat maakt aandacht voor welbevinden op school belangrijk?

“Het is gek, we vinden het allemaal essentieel leerlingen voor te bereiden op hun leven, maar het lijkt bijna alsof we dat stiekem doen.”
- Jip Philips, leraar levenskunst, X11

Psychische klachten & welbevinden van jongeren

Toen Seligman (2012) in een onderzoek aan duizenden ouders de vraag stelde: ‘wat wens je het meest voor je kinderen?’, lieten de antwoorden een duidelijk patroon zien: een gelukkig leven, zelfvertrouwen, balans, liefde, compassie, betekenis. Het inspireerde hem om te onderzoeken of het onderwijs hier meer aandacht aan zou kunnen besteden. Maar dat was niet zijn enige motivator: hij schrok ook van de hoge prevalentie van depressies onder jonge mensen wereldwijd (Seligman, 2012). Ook in Nederland is er vanuit de maatschappij de afgelopen jaren veel belangstelling voor het welbevinden en de psychische problemen die jongeren ervaren.

Wanneer we kijken naar het HBSC, een grootschalig internationaal onderzoek dat iedere 4 jaar wordt uitgevoerd onder scholieren van 11 t/m 16 jaar, zien we dat er geen reden is om aan te nemen dat psychische problemen bij deze groep zijn toegenomen (Stevens et al., 2017). In 2013 was er wel echter wel een lichte daling in het welbevinden van jongens en meisjes in het voortgezet onderwijs. Ook was er onder meisjes in het voortgezet onderwijs een stijging in psychosomatische en psychische klachten ten opzichte van 4 jaar daarvoor, en dat was in 2017 nog steeds

zo. Deze stabiliteit kan mogelijk verklaard worden doordat jongeren aangeven wel een hogere schooldruk te ervaren, maar tevreden zijn over hun sociale context (Stevens et al., 2017). Kijken we naar onderzoek van het CBS, dat ook een iets oudere leeftijdsgroep meeneemt, dan zien we dat ‘psychische ongezondheid’ (psychische problemen en stoornissen) toeneemt met leeftijd (Schoemaker et al., 2019). Bij adolescenten tussen de 12 en 17 jaar is gemiddeld 5% psychisch ongezond, maar bij de 18 tot 25-jarigen verdubbelt dit naar 11%. Al met al valt in totaal 8% van de 12-25 jarigen in de categorie ‘psychisch ongezond’. Waarbij de afgelopen tien jaar vooral bij meisjes de psychische problemen steeds vroeger lijken te beginnen (Schoemaker et al., 2019).



Het percentage jeugdigen dat psychisch ongezond is, ligt niet hoger dan dat van andere leeftijdsgroepen. **Desondanks is dit wel de levensfase waarin het aantal mensen met psychische problemen het meest stijgt.** Driekwart van de psychische stoornissen in de volwassenheid is zelfs ontstaan tijdens de adolescentie of jongvolwassenheid (Kessler et al., 2007; Sawyer, 2012). Dat is misschien niet zo gek: jongeren zijn aan het opgroeien en de adolescentie staat bekend om de meest kwetsbare periode. Het is wel opvallend dat dit enigszins lijkt op te schuiven: psychische problemen onder meisjes lijken nu op vroegere leeftijd te beginnen. Ook is de schooldruk onder scholieren flink toegenomen en noemen veel studenten dat ze lijden onder een grote prestatiedruk (Schoemaker et al., 2019). Zo blijkt uit recent onderzoek van UNICEF dat schoolwerk de grootste stressfactor is onder jongeren – 1 op de 3 jongeren op het voortgezet onderwijs geeft aan stress te ervaren door school (Kleinjan et al., 2020).

Ondanks dat welbevinden en psychische klachten twee verschillende zaken zijn (zie ook het *twee continue model*), laat onderzoek ook zien **dat welbevinden een beschermende factor kan zijn voor psychopathologie.** Het verhogen van je welbevinden biedt bescherming tegen psychische klachten, stoornissen en disfunctioneren (Lamers et al., 2011 in Bohlmeijer, 2013). Zo laat ook een meta-analyse van Bolier et al. (2013) zien dat positieve psychologie interventies niet alleen zorgen voor een verbetering in welbevinden, maar ook voor een vermindering van depressieve symptomen zorgen. Ook het RIVM stelt dat onder andere een optimistische denkstijl, het kunnen generen van positieve emoties en sociaal-emotionele vaardigheden beschermende factoren zijn voor het ontstaan van

psychische problemen bij jongeren (Schoemaker et al., 2019). **Positief onderwijs kan zo het tegengif zijn tegen depressies en levenstevredenheid verhogen** (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Oftewel: twee vliegen in één klap (Boerefijn, 2017).

Zijn scholen hier dan de plek voor?

Er zijn dus redenen om te investeren in het welbevinden van jongeren. Maar moet daar dan specifiek meer aandacht voor komen op scholen? De drie belangrijkste redenen die wij zien, zijn de volgende.

Ten eerste, wordt zowel onze studietijd als ons werkende leven tegenwoordig gekenmerkt door meer mentaal werk, technologisering en continue verandering. Dat vergt andere vaardigheden en verhoogt de druk op onze mentale capaciteiten. We leven in een prestatimaatschappij die gekenmerkt wordt door meer individualisme en perfectionisme. De WHO waarschuwt dat mede hierdoor depressie volksziekte nummer 1 wordt in de wereld (WHO, 2012). **Als scholen tot doel hebben om leerlingen voor te bereiden op het (werkende) leven, en dat leven vraagt in dit tijdperk ook veel van onze mentale vermogens, is het dan niet logisch dat we ze daar ook op voorbereiden?** Dat we investeren in hun vermogen om mentaal sterk te staan? Dat zal niet alleen de leerlingen zelf ten goede komen, maar heeft ook een gunstig effect op de maatschappij (IPEN, z.d¹). Daarnaast vormen scholen dé plek waar grote groepen jonge mensen elkaar jarenlang dagelijks ontmoeten (PESA, 2019) en die dus een grote invloed hebben op hun leven, welbevinden en de vaardigheden die ze op dat gebied ontwikkelen. Je kunt je zelfs afvragen: is het überhaupt mogelijk

¹ <https://www.ipen-network.com/about-us>

om als school *geen* invloed op het welbevinden (of het ontbreken daarvan) te hebben? Boerefijn (2017) stelt: **“Mijn mening is dat je geen onderwijs kunt geven zonder ook de persoon van de leerling te raken, en dat onderwijs dus per definitie ook persoonsvormend werkt.”** Wat dat betreft is persoonsvorming net zoals communicatie of gedrag – je kunt het niet niet doen; zelfs als je niet communiceert, communiceer je (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Ook Biesta (2012) stelt dat onderwijs *altijd* drie functies heeft, namelijk: kwalificatie, socialisatie en subjectwording. Die drie kunnen volgens hem niet los van elkaar gezien worden.

De vraag is daarom niet of persoonsvorming plaatsvindt, maar misschien eerder of het intentioneel, georganiseerd en reflectief is of onbewust en willekeurig (Jubilee Center, 2017). **Bovendien blijkt hier ook een sterke behoefte aan te zijn vanuit jongeren zelf.** Zij geven aan persoonlijke ontwikkeling nodig te hebben om goede keuzes te kunnen maken, om te gaan met lastige situaties en zich goed in hun vel te voelen (Kleinjan et al., 2020). ‘*Verlaag schooldruk en heb meer aandacht voor de ontwikkeling tot mens op school*’ – dat is de aanbeveling die het meest voorkwam, toen jongeren werd gevraagd wat zij zouden doen als ze de baas van Nederland waren. Om schooldruk te verlagen, benoemen ze bijvoorbeeld dat ook inzet beloond zou moeten worden, met een focus op de ontwikkeling tot mens. Maar ze benadrukken ook het belang van leren omgaan met emoties, omgaan met anderen en mogen en kunnen vallen en opstaan (Kleinjan, 2020).

Last but not least kunnen positieve psychologie interventies zorgen voor verbetering in engagement en verzuim (Waters, 2011) en prestaties (Zenner, Hernleben-Kurz & Walach, 2014). Zo laat onderzoek zien: als we

ons goed voelen, kunnen we ook beter leren en staan we er meer voor open. Een positieve stemming zorgt namelijk voor een bredere aandacht (Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al., 2007) en meer holistisch en creatief denken (Kuhl, 2000). Leerlingen die op school doelbewust hadden deelgenomen aan positieve psychologie-interventies, gaven aan meer te leren, meer zin in school te hebben en zich beter te voelen op school (Waters, 2011). **Het komt het leerplezier en proces dus sterk ten goede.** Investeren in vermogens van leerlingen om hun eigen welbevinden te versterken werpt dus zijn vruchten af na, maar ook al tijdens, de schooltijd.

3. Hoe kunnen scholen hiermee aan de slag?

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” | “Reiziger, er is geen pad, je moet het pad al gaande banen”

– Antonio Machado

Al met al zien we door bovenstaande redenen een toename van het aantal scholen, ook in het hoger onderwijs, dat aandacht besteedt aan welbevinden. Niet alleen in curatieve zin (programma's voor studenten met een burn-out bijvoorbeeld) maar juist in preventieve, opbouwende zin, als een integraal deel van het onderwijs. Maar: hoe bouw je aan positief onderwijs? Waar begin je? En: hoe maak je het vervolgens groter?

Positief onderwijs kan vorm krijgen op grofweg twee manieren: ofwel een *'taught'* curriculum, waarbij het echt gaat om expliciete lessen, ofwel een *'caught'* curriculum, waarbij het meer gaat om impliciet leren, doordat het zit verweven in de schoolcultuur (PESA, 2019). Beide hebben voor- en nadelen. Wanneer leerlingen expliciet les krijgen over bijvoorbeeld positieve emoties of het opbouwen van verbindingen met anderen (denk aan programma's als Penn Resilience Training, Happy Classrooms of Kids Matter of eigen ontwikkelde lessen) ontwikkelen ze de taal, kennis en vaardigheden van positieve psychologie. Het kan ook het gevaar in zich hebben dat het 'een ding erbij' wordt, zowel voor de docenten als de kinderen, en daardoor niet beklijft. Impliciet werken aan welbevinden, via de cultuur die er heerst op school en de voorbeelden die leraren en personeelsleden vormen, is in dat opzicht natuurlijker en consistent. Kinderen krijgen dan dag na dag impulsen op dit gebied, verweven met de

dagelijkse gang van zaken. Denk aan de manier van praten in de klas, feedback op toetsen, rapportbesprekingen en oudergesprekken, de wijze waarop men elkaar bejegt op de gang, de impliciete normen die er op het schoolplein heersen... Maar dit heeft weer als nadeel dat het soms voor leerlingen niet bewust is dat zij dit zelf ook kunnen doen: het overkomt ze meer, en is iets van 'school' (White & Kern, 2018). **Het grootste voordeel lijkt dan ook behaald te worden als beide vormen ingezet worden. In dat geval spreken we van een *whole school approach*.** De leerlingen krijgen dan bijvoorbeeld expliciete mindfulness lessen, of een serie workshops over talent, maar de docenten doorleven die aanpakken ook echt, en passen de onderliggende manier van kijken ook meer impliciet toe in de manier waarop ze lesgeven, en met elkaar en met ouders omgaan.

Die integrale en natuurlijke benadering is de kracht van positief onderwijs, maar brengt ook het risico mee dat je alles tegelijk aan wilt pakken. Ervaringen van scholen op dit gebied laten zien dat het helpend is om geen 'alles of niets' benadering aan te nemen en **een eigen focus en startpunt te kiezen die op dat moment logisch is**. Zo zijn er scholen die doelbewust inzetten op 'talent' als thema, bijvoorbeeld, en anderen die mindfulness kiezen, of werken aan een *purpose*. Dat zijn allemaal krachtige beginstappen – omdat ze passen bij die school. Ook helpt het als scholen de tijd nemen; positief onderwijs is geen *'quick fix'*. Een cultuurverandering vindt nooit snel plaats en vergt geduld en tijd, dat is hier ook het geval (PESA, 2019).

PESA (2019) gaat ervan uit dat een school het beste door middel van een soort gezamenlijke zoektocht tot een eigen positief-onderwijs-strategie

kan komen. Ze formuleren de volgende vragen om te helpen bij het bepalen van die focus:

- Waarom is positief onderwijs belangrijk op onze school?
- Is ons hele leiderschapsteam betrokken?
- Wie zijn de mensen die hier energie van krijgen? De *'positive energizers'*? Dit groepje kan helpen met het opzetten van ideeën en het vervolgens de hele school in brengen.
- Wat doet onze school al goed? Wat zijn onze sterke punten? Is er bijvoorbeeld al een sterk mentorraat, een leraar die in zijn les biologie ook al iets uitlegt over geluksstofjes, een teamleider die een vergadering positief start?
- Hoe kunnen we onze welbevinden-strategie integreren met onze missie, ons beleid en onze procedures?
- Hoe kunnen we de positieve 'besmetting' verspreiden? Denk bijvoorbeeld aan vergaderingen, ouderavonden, relevante boeken in de lerarenkamer.

Het stellen van deze vragen en het praten hierover zorgt er op zichzelf al voor dat positief onderwijs gaat leven. Bovendien sluit je aan bij de sterke kanten en de aanwezige energie in een school. *Appreciative Inquiry* is een veranderfilosofie die hier naadloos bij aansluit. De laatste jaren wordt daarom nadrukkelijker gekeken naar de combinatie van die twee: hoe kun je aan positief onderwijs bouwen met behulp van Appreciative Inquiry, was bijvoorbeeld de basisvraag van het IPEN-wereldcongres van 2018 (Tjepkema, Verheijen & Netten, 2018). Het idee is dat je een sterke bedding voor Positief Onderwijs legt als je start bij de dromen en ambities van mensen in de school op dit gebied (wat wil je bereiken met elkaar op het gebied van positief onderwijs en wat maakt dit belangrijk?). En door

vervolgens al doende een praktijk en aanpak uit te bouwen door te onderzoeken wat er al goed gaat, waarom dit zo goed werkt en hoe dit versterkt kan worden door te experimenteren met interventies. **Dit maakt het bouwen aan positief onderwijs niet een kwestie van een 'stappenplan' dat je implementeert, maar een persoonlijk proces voor de school, van binnen uit, waarbij iedere school dus een eigen pad baant.**



Docenten en schoolleiders

Daarnaast wordt veel geadviseerd om **niet (alleen) de focus op de leerlingen te leggen, maar ook aan de slag te gaan met het welbevinden van de docenten zelf** (PESA, 2019). Niet alleen omdat 'happy teachers change the world', zoals Thich Nath Hanh en Katherine Weare (2017) het zo mooi zeggen. Maar ook omdat ze de vaardigheden beter door kunnen geven als ze die zelf hebben doorleefd: *"Staff will share the positive*

education message from a position of lived personal experience, with authenticity and enthusiasm” (PESA, 2019). Als docenten eerst zelf de kracht van dit soort bekwaamheden ervaren, is de kans groter dat ze een vertaalslag kunnen maken naar de leerlingen. Door vervolgens hierop voort te bouwen, samen ideeën vorm te geven en te experimenteren, zijn zij dan medevormgever van het traject en programma, wat zorgt voor meer energie en betrokkenheid. Ook zijn docenten vaak goed in het vinden van manieren waarop ze aandacht voor welbevinden in kleine dingen in de klas kunnen vormgeven. Niet door iets ‘erbij’ te doen, maar door iets ‘anders’ te doen.

Scholen kunnen hier al mee experimenteren door te beginnen met kleine initiatieven als het starten van een vergadering met een vraag als: ‘wat ging er goed?’ Of: ‘waar ben je dankbaar voor?’. Maar ook door bijvoorbeeld collega’s uit te nodigen elkaars talenten boven tafel te krijgen of een mindfulness oefening uit te proberen. Een schoolleider in New York gaf alle docenten een klein opleidingsbudget met de opdracht daarvan iets te doen wat zou bijdragen aan hun levensgeluk: of het nou een cursus salsadansen was of een schilderles. Hij vond dat ze namelijk te zakelijk en te inhoudelijk gedreven in het onderwijs stonden. Hij koos er bewust niet voor om ze uit te dagen om meer van zichzelf te laten zien in de klas, maar liet ze eerst zelf ‘op verhaal’ komen. En nodigde ze *daarna* pas uit: hoe zou je dit nu kunnen doorgeven aan je leerlingen? (Tjepkema, Teeuwisse & van Buurt, 2018).

De Geelong Grammar School is een voorbeeld op dit gebied. Deze Australische school is al jarenlang actief op dit terrein en professionaliseert inmiddels ook andere scholen. Zij ontwikkelden expliciet een stappenplan waarin de leraren vier stadia doorgaan: *learn* (het volgen van workshops),

live (de geleerde bekwaamheden en thema’s inzetten tijdens vergaderingen en gesprekken), *teach* (workshops voor de leerlingen) en *embed* (het integreren van elementen uit de positieve psychologie in hun eigen vak) (Tjepkema, Teeuwisse & van Buurt, 2018).

Ten slotte is het **essentieel dat er een ‘welbevinden-leider’** is (PESA, 2019). Een schoolleider die hier echt achterstaat, veel communiceert en bijdraagt aan de ontwikkeling. Ook is het belangrijk dat hij of zij aandacht heeft voor het eigen welbevinden, om hier adequaat leiding in te kunnen geven (White & Kern, 2018). Bovendien blijkt uit een meta-analyse van Louis en Murphy (2018) dat mensen bij positief onderwijs zoeken naar de volgende vier kenmerken in een leider: een positieve focus, sterk waarden-gedreven gedrag, een relatie-oriëntatie en een dienende benadering. Leiders wiens gedrag hierbij aansluit, hebben een positieve impact op de organisatiecultuur en dragen zo bij aan het floreren van de organisatie en de mensen daarbinnen (Louis & Murphy, 2018). Vanwege hun belangrijke rol in het bouwen aan positief onderwijs, vond een gericht interview plaats met elke schoolleider die participeert in het actie-onderzoek.

Deel 2: Interviews met schoolleiders

“Er is geen school in Nederland die zou zeggen: we stellen onze leerlingen niet centraal. Dat bestaat gewoon niet.

Alleen: wat betekent het dan écht in de praktijk?”

-Marieke, schoolleider

Vier verschillende scholen met uiteenlopende doelgroepen doen mee aan het project. Het doel van het onderzoek is te onderzoeken hoe scholen met een hele-school-aanpak van positief onderwijs aan de slag kunnen. We interviewden de vier (school)leiders om erachter te komen hoe zij positief onderwijs zien en waarom en hoe zij hieraan bouwen op hun school. Het gaat om:

- Douwe Brouwer, schoolleider van Ithaka, de internationale schakelklas in Utrecht die kinderen en jongeren uit het buitenland opvangt en hen voorbereid op hun intrede in het Nederlandse onderwijs. Naast dat taal natuurlijk ontzettend belangrijk is voor deze leerlingen, vindt de school dat ze een bredere opdracht hebben: kinderen begeleiden in hun ontwikkeling naar volwassenheid.
- Marieke Folkers, schoolleider van het Utrechts Stedelijk Gymnasium (USG). Een klassiek gymnasium met een bestaansgeschiedenis van 545 jaar, waar welbevinden vorig jaar een centrale plek kreeg in het schoolplan. De school zet sterk in op steeds meer persoonsgericht onderwijs.
- Sietske Grinwis, schoolleider van Mavo Centraal in Rotterdam. Een school die pas twee jaar bestaat - na een fusie, en die er nadrukkelijk

op inzet om de leerlingen te ondersteunen bij het behalen van hun mavo-diploma en tegelijk bij het ‘ontwikkelen van vaardigheden die belangrijk zijn voor een betekenisvol en gelukkig leven, zoals veerkracht, optimisme en het opbouwen van relaties’ zoals zo mooi op hun website staat.

- Bart Dankaerts, CAS and service learning coordinator van de American School the Hague (ASH). Een internationale school met ongeveer 1300 leerlingen, meer dan 75 nationaliteiten en een campus met eigen theater en sportcomplex. Of zoals Bart zelf ook al zei: *“It’s a school like you see in the American movies”*. Hier wil men binnen de prestatiegerichte cultuur graag ruimte maken voor mindfulness, voor een betere balans.

Vier verschillende schoolleiders, één onderwerp: positief onderwijs. Het is op alle scholen om een andere reden belangrijk, en ze pakken dan ook allen een andere insteek.

De interviews vonden plaats in april 2020. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews om zo ieder dezelfde vragen te stellen, maar ook de vrijheid te hebben om dieper in te gaan op antwoorden of de volgorde aan te passen. Vanwege Covid-19 vonden de interviews plaats met behulp van (video)bellen en ze duurden ongeveer 45-60 minuten. Indien mogelijk, werden Powerpoint-slides met de vragen gebruikt als visuele ondersteuning. De interviews werden, met toestemming, opgenomen om later antwoorden zorgvuldiger te kunnen opslaan en analyseren.

Positief onderwijs: perspectieven

Gezien het brede begrip dat positief onderwijs is, is het waardevol het eerst te hebben over welke invulling iemand er zelf aan geeft. Net zoals in de literatuur, leggen de schoolleiders allemaal andere accenten. Zo gaat positief onderwijs volgens Sietske om een balans tussen *“het ontwikkelen van kennis en cognitieve vaardigheden en vaardigheden die je nodig hebt om een waardevol en gelukkig leven op te bouwen”*. Douwe beschrijft het meer als de begeleiding naar het worden van een *“goede volwassene”* waarin je ook wat betekent voor de maatschappij en de grotere wereld. Hij baseert zich op de pedagogiek van Biesta en gelooft er niet in dat als je *“veel aan persoonsvorming doet, je dan minder zou kunnen doen aan kwalificatie”*. Bart noemt daarnaast ‘veerkracht’ als belangrijk thema. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen kunnen omgaan met veranderingen en teleurstellingen, en daarbij de juiste mindset hebben – zeker nu. Hij haalt Eric Hoffer aan: *“In times of change, the learners take over the world, whereas the learned find themselves perfectly equipped with the knowledge of a world that no longer exists”*. Marieke beschrijft het ten slotte als mindset, van haarzelf en de leraren: *“ik vind positief onderwijs ‘versterk wat werkt’ en: hoe gaan we om met talent?”*. De schoolleiders lijken zo, zonder dit expliciet te benoemen, allemaal net anders in te zetten op ofwel sociaal of psychologisch welbevinden.

Ondanks de verschillende accenten zit er een sterke gemeenschappelijke kern in de manier waarop zij positief onderwijs beschrijven. Eén van de belangrijkste kenmerken daarvan is een **positieve benadering, of liever: een waarderend perspectief**. Deze wordt beschreven als een ‘mindset’ ten aanzien van het dagelijks leven in de school waarbij je versterkt wat werkt,

maar ook als een manier van organisatie-ontwikkeling (*Appreciative Inquiry*). De waarderende insteek is bij de schoolleiders aanwezig op alle niveaus: van de manier waarop je naar je zelf kijkt en tegen jezelf praat en de gesprekken tussen de schoolleider en het team tot - misschien het meest belangrijk - de dialoog tussen leraren en leerlingen. Het gaat de schoolleiders om een andere manier van kijken naar talent en begeleiding van jongeren. Een verschuiving van de focus op de ‘rode cijfertjes op een rapport’ en wat er nog niet is, naar wat een kind al wel goed kan en waar hij van ‘aan’ gaat. De overtuiging leeft, dat door voort te bouwen op al aanwezige krachten en talenten van een leerling (en/of dus ook van een docent of de organisatie), er veel meer ruimte is voor groei.

Ook op gebieden waar de leerling misschien in eerste instantie nog niet geweldig goed in is. De schoolleiders zijn ervan overtuigd dat er al veel gebeurt, alleen al door de positieve, groeigerichte mindset te hanteren. Zo vertelt Douwe: *“Je merkt dat kinderen groeien en zelfvertrouwen krijgen op het moment dat ze gewaardeerd, gestimuleerd en positief benaderd worden”*.

Uit de literatuur komt naar voren dat onze maatschappij een steeds groter beroep op onze **mentale vermogens** doet. Dat het onderwijs daar iets in te doen heeft, keert terug in de interviews. Bart vertelt bijvoorbeeld dat in zijn ogen vroeger school de plek was voor kennisoverdracht en de kerk zich ontfemde over het sociaal-emotioneel leren, en dat dit is achterhaald: *“Values education, attitude education and character education is more and more an important role for schools. (..) Because the best gift that we can give them is that they can thrive in an ever changing world.”* Dezelfde toon horen we bij Sietske die stelt dat het, nu meer dan ooit, de tijd is om

leerlingen te begeleiden in het opbouwen van een fijn, gebalanceerd leven, in plaats van *“jarenlang het leren alleen maar op te tuigen rondom allerlei zaken die je eigenlijk niet helpen om per definitie een heel waardevol leven op te bouwen.”*

Naast vaardigheden voor later, gaat het de schoolleiders ook om wat er nu speelt onder leerlingen. Zo zegt Douwe *“het heeft niet zoveel zin om rekenen te gaan geven als iemand zegt: ‘ik heb geen zelfvertrouwen’. Dat vinden we een beetje onzinnig”*. De schoolleiders wijzen er bovendien op dat leerlingen pas hun ruimte en hun verantwoordelijkheid pakken als ze zich goed voelen. Op ASH proberen ze dat ook duidelijk uit te leggen aan hun leerlingen: ‘je rekenwerk kan wel even wachten op je mindfulnessoefening’. Of zoals zij dat beschrijven: *“if you want to do well, you have to be well first”*. Dit belang van **goed in je vel zitten**, nu en later, komt in alle gesprekken terug.

Een volgend, verweven, patroon is **keuzevrijheid en maatwerk**, vanuit het idee dat leerlingen het best leren en zich ontwikkelen als zij de autonomie hebben over hun eigen leerproces. Zo beschrijft Douwe: *“Ik denk dat kinderen zich ten volle ontwikkelen als je ze benadert op datgene dat ze op dat moment nodig hebben”*. Op het USG staan ruimte, vertrouwen en verantwoordelijkheid centraal. Er zijn leerlingverenigingen en een honoursprogramma, zodat leerlingen kunnen experimenteren en meer kunnen verbreden. Marieke zegt hierover: *“Ieder mens heeft een uniek talent - voor de één is dat heel erg cognitief en voor de ander totaal niet. Dat dat naast elkaar mag bestaan, dat vind ik echt het aller-, aller-mooiste aan positief onderwijs”*. Ook op Mavo Centraal werken ze met een flexrooster en coaching om meer maatwerk en meer persoonsgebonden

onderwijs te bieden. Op alle scholen wil men kijken naar het ‘hele kind’. Bovendien zijn de schoolleiders ervan overtuigd dat positief onderwijs niet per se meer past bij de ene school dan bij de andere. Het is wat hen betreft zowel net zo waardevol voor jongeren met een minder sterke thuisstructuur als voor leerlingen van een gymnasium.

Bouwen aan positief onderwijs: aanpakken

Maar hoe begin je dan met positief onderwijs? Volgens de schoolleiders is het belangrijk dat er in ieder geval **consensus heerst binnen het team** en dat het **past bij het DNA** van de school. Opvallend genoeg noemen ze alle vier hun missie en visie, waarin zij op hun manier positief onderwijs hebben verwerkt. Op die manier maken ze het eigen en laten ze het passen bij de school. Iets wat ze allemaal belangrijk vinden. Zo antwoordt Douwe op de vraag wat hij wil meegeven aan andere scholen: *“Ik wil niks meegeven aan andere scholen. Ik wil dat scholen zelf denken ‘hé, wat is ons DNA? Wat past bij ons? Wat kunnen wij goed? En daarmee aan de slag gaan, maar op hun manier”*. Daarnaast is het essentieel dat teamleden **dezelfde droom** hebben en dat ze zich daaraan verbinden. Of zoals Sietske het uitdrukt: *“Op het moment dat je diezelfde grote droom hebt met elkaar, en daar praat je veel over, dan bouw je die brug terwijl je hem bewandelt”*. Op die manier ben je bezig *“telkens een stap te zetten met zoveel mogelijk mensen”*. Volgens haar maakt het dan ook eigenlijk niet uit waar je precies begint, zolang je maar ergens begint: *“uiteindelijk wil je gewoon dat het overal in zit (...) En daarom ben ik ook nooit klaar”*.

De schoolleiders beschrijven daarnaast hoe een groep met dezelfde droom via een **“olievlekwerking”** en **“het voorleven”** ervoor kan zorgen dat het in

de hele school gaat leven. Zo noemt Marieke: *“de mindset is een mindset en als je die als schoolleiding voorleeft, practice what you preach, dan kan er heel veel”*. Daarnaast worden er af en toe sprekers uitgenodigd op studiedagen of inspiratie doorgestuurd naar de leraren, maar ze zijn voorzichtig om iets ‘op te dringen’. Douwe en Sietske benoemen dat je zelf als schoolleider vooral een voorbeeld kunt zijn en dat je vanuit je rol veel invloed kunt hebben: *“Je kunt steeds zelf die uitnodiging doen en benoemen wat je zelf ontzettend goed vindt”*. Op die manier nemen teamleiders en leraren het over en verspreidt het zich als een olievlek. Positief onderwijs wordt zo eigenlijk voorgesteld als een **beweging**, die klein begint en steeds groter wordt. Uit deze manier van praten komt naar voren dat schoolleiders meer bezig zijn met het ontsteken van het vuur onder hun teamleden, dan het vullen van het vat – om de aloude metafoor van Seneca maar te gebruiken. Ze zijn zich enerzijds bewust van hun voorbeeldrol en de kracht van voorleven, maar beseffen zich anderzijds ook dat wat zij kunnen doen, beperkt is. Zo zegt Douwe: *“Je kan alleen maar, met wie dan ook, en met mijn andere leidinggevende in mijn organisatie, aan mensen vragen: hoe wil je verder? Ik kan niet zorgen dat iets gebeurt.”*

Positief onderwijs gaat dan ook niet alleen over de onderwijsinhoud maar misschien nog wel meer over de **organisatiecultuur en bedrijfsvoering**. Of zoals Bart het uitdrukt: *“It needs to be integrated with everything”* of in de woorden van Sietske: *“Je krijgt het niet voor elkaar op het moment dat de manier waarop je samenwerkt in een team, hoe je verantwoordelijkheid en taken verdeelt, als dat niet ook op het idee aansluit. (...) Dan krijg je dat onderwijs in die klassen ook niet zo”*. Hoewel de verschillende schoolleiders het niet expliciet benoemen, gebruiken zij op deze manier allemaal een *whole school approach*.

Ouders, ondersteunend personeel en andere stakeholders

Gevraagd naar de rol van betrokkenen op en rondom de school noemen de schoolleiders de rol van ouders en ondersteunend personeel. Het is belangrijk dat deze groepen op de hoogte zijn van wat er gebeurt en dat zij worden meegenomen in het **verhaal van de school**. Ouders hebben de belangrijkste rol in de opvoeding van hun kinderen, dus als zij er niet hetzelfde in staan, wordt het moeilijk vertellen de schoolleiders. In de woorden van Douwe: *“Die ouders zijn veel belangrijker, die gaan de hele jeugd en daarna ook nog met hun kind mee. Wij niet. (...) Het is niet ons kind.”* Marieke drukt zich vergelijkbaar uit: *“Als schoolleiding moeten en kunnen we het voorleven, maar we moeten ook wel de samenwerking opzoeken waar dat kan. Want we kunnen het niet alleen”*. Bij Ithaka is er vanuit dat idee zelfs een stichting opgericht, ‘van ouders, door ouders’ (IMC) waarbij ouders worden meegenomen in dezelfde verantwoordelijkheid en actorschap die Ithaka aan haar leerlingen probeert mee te geven. Dat werkt, zo beschrijft Douwe: *“..die ouders die daar actief in zijn, en dat zijn er heel wat, die nemen langzamerhand die manier van denken over”*.

Naast de ouders wordt ook het **ondersteunend onderwijs personeel** betrokken. Zij ontvangen bijvoorbeeld dezelfde coaching en lezingen als docenten. Op deze manier doet iedereen dus mee, of, zoals Bart het zo mooi zegt: *“We would hope where we would get, is that this is something that is so embedded in the culture of our institution, that everybody that’s on the payroll of the school [from our security guards to the people in the cantina to the people in the classroom to our leadership team], feels responsible for helping to teach this. (...) And by the example of the people*

of the payroll, our students and their parents are also gonna buy into this". Marieke geeft zelfs aan dat ze hoopt dat de manier van werken op deze manier verder reikt dan de school zelf en dat de olievlek zich verspreidt door de hele stad.

Eerdere stappen en vervolgplannen

Op iedere school zijn er al **verschillende stappen gezet** op het gebied van positief onderwijs. Zo wordt er bij Ithaka niet alleen gebouwd aan 'kwalificatie' maar staan ook persoonsvorming en socialisatie sterk centraal. Er wordt reactief gekeken naar wat een leerling nodig heeft om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen tot een volwassene die actorschap en verantwoordelijkheid vertoont; die het stokje doorgeeft. Op Mavo Centraal werken ze met een flexrooster om ruimte te maken voor autonomie, is er een speciaal DTI-programma dat past bij 21^e eeuwse vaardigheden, worden er masterclasses gegeven om talenten te ontdekken en is er een groot aanbod aan coaching voor leerlingen.

Op het USG zijn er themadagen rondom gezondheid, wordt het waarderende perspectief veel toegepast (bouwt men ook aan lessen op dat gebied) en is er expliciet ruimte gemaakt voor leraren om naar een coach te gaan. Op ASH hebben leraren veel ruimte qua professionele ontwikkeling en hebben zij allen de keuze meer te leren over mindfulness en uiteindelijk hier zelfs les in te geven. Maar er zijn ook 'wellness rotations' waarin leerlingen zelf mogen kiezen waar ze even de behoefte aan hebben qua activiteit en er is ruimte voor 'advisory', een soort mentoraat.

Vanuit hier werken de scholen verder en kiezen zij **waar ze op willen voortbouwen**. Alhoewel de scholen niet per se denken in de expliciete termen van positief onderwijs, maar dichtbij zichzelf en hun eigen taal

blijven, heeft het allemaal wel sterk met elkaar te maken. Het verschil is dus subtiel. Voor Douwe is de eerstvolgende logische stap om te onderzoeken hoe ze ervoor kunnen zorgen dat leraren de missie nog meer gaan (door)leven. Ze gaan waarderend-onderzoekende interviews inzetten om daarnaar op zoek te gaan en het een impuls te geven. Op Mavo Centraal zijn ze aan de slag gegaan met sociale vaardigheidslessen, herstel-gesprekken tussen docenten en leerlingen (als iemand eruit is gestuurd), peercoaching tussen leerlingen onderling en talentgerichte coaching vanuit de docenten. Op het USG willen ze heel graag een lessenserie opzetten rondom welbevinden, geluk en persoonlijke ontwikkeling. ASH denkt aan het inzetten van mindfulness-lessen – maar is nog op zoek naar de manier waarop. Zo blijft ieder bij zijn eigen pad en DNA – in focus maar ook in manier van werken. Daarnaast staan de scholen met **één been in het nu en één been in de toekomst** met deze interventies: ze willen leerlingen nu begeleiden en coachen, maar hen tegelijkertijd vaardigheden aanleren waar ze ook later wat aan hebben. Voorbereidend op later maar ook helpend in het nu.

Een andere leerling-leraar relatie

Als ik over een aantal jaar een documentaire maak en ik kom langs op uw school, wat zie ik dan? Wat hoopt u dat ik zie? Met die vraag sloot ik ieder interview af. Het antwoord? Dat er nog meer wordt gewerkt **vanuit de missie en visie** en dat positief onderwijs nog meer leeft op de school. Opvallend is dat alle schoolleiders benoemen dat er dan sprake zal zijn van een andere **leraar-leerling relatie**. Eentje waarbij het hiërarchische aspect naar de achtergrond is verschoven en de leerling helemaal centraal staat. *"Dat je daar dan ook in ziet dat er écht zorg en aandacht is voor het welzijn",*

zegt Marieke bijvoorbeeld. Dan verschuift het van aanbod-gestuurd naar vraag-gestuurd en is er meer maatwerk en persoonlijke begeleiding. Douwe: *“We proberen naar een systeem te gaan waar de leraar de leerling volgt in zijn ontwikkeling en af en toe erachter loopt en zegt: nu even links, nu even rechts, ja je gaat nu lekker, dus loop door.”* De leerling is op school, omdat hij graag wil leren en de leraar is er om hem, in zijn eigen tempo en waarmee dan ook, te begeleiden in dat ersoonlijke groeiproces. De rol van de leraar verschuift dan *“from being the sage on the stage”* naar *“the wise by the side”* in de woorden van Bart.

In de film die de schoolleiders voor ogen hebben is het dynamisch en energiek. Sietske: *“dan zie je kinderen die gewoon door de school heen aan het sjouwen zijn, die dingen komen doen die ze nodig hebben, die zelf afspraken maken met docenten omdat ze iets nodig hebben, die je écht de regie ziet nemen over al de zaken die wij aanbieden in de school.”* De beweging, de golf van positief onderwijs, heeft dan iedereen bereikt. De leerlingen zijn graag op school, ze zijn betrokken, vol energie en *“it’s dripping of their face and body language that they’re having fun, they’re learning, supporting each other and they are respectful”* – in de woorden van Bart.

Reflectie: de paradoxen van positief onderwijs

Terugkijkend op de interviews vallen een paar dingen op. Ten eerste: positief onderwijs is een soort paraplubegrip, een verzamelnaam voor allerlei aanpakken die erom draaien dat een school naast prestaties meer aandacht heeft voor welbevinden, van leerlingen en docenten. Frappant genoeg worden in de interviews woorden als ‘welbevinden’ of ‘floreren’,

waar in de literatuur zo veel over wordt gesproken, door de schoolleiders amper gebruikt. **Zij spreken eerder over veerkracht, talent, sterke punten, autonomie, persoonsvorming, relaties en ‘goed in je vel zitten’.** Met als doel leerlingen voor te bereiden op een wereld die continu verandert, ze enige verantwoordelijkheid voor hun grotere wereld mee te geven en met een pakket aan kennis over hun eigen talenten de wereld in los te laten. Het lijkt hen niet te storen dat de literatuur zo uiteenlopend of af en toe wat vaag is - hooguit gebruiken zij dit als een kans om het toe te snijden op de aanpak en visie van hun school. De beste manier om te bouwen aan positief onderwijs lijkt volgens deze schoolleiders te zijn dat je ‘positief onderwijs’ niet noemt... (in plaats daarvan hebben ze allemaal een verhaal dat goed past bij waar de leerlingen en docenten van hun school voor staan).

Een tweede punt waar alle schoolleiders onafhankelijk van elkaar hetzelfde zeggen is: **je moet positief onderwijs aanpakken op een manier die past bij de school, en dan maakt het eigenlijk ook niet uit waar je begint.** Daar lijkt wel een paradox in te schuilen: het maakt niet uit waar je begint, maar je moet het wel concreet maken om te kunnen beginnen. Anders ‘is het niets’. Niemand gaat met de term ‘positief onderwijs’ op pad. Ze bereiken mensen met bijvoorbeeld een appèl op karakterontwikkeling, of zelfkennis... Sietske pakt in Mavo Centraal de herstelgesprekken en mentoruren vast, en zet daar vol op in. Tegelijk relativeert ze het belang ervan: *‘volgend jaar zal het een ander onderwerp zijn misschien, de kerngroep vraagt voor de zomer gewoon weer wat de docenten dan als belangrijk haakje zien om aan te werken.’*

Daarnaast lijken de schoolleiders hun eigen rol vooral te zien als een **voorbeeld, ze huldigen het principe *practice what you preach***. Ze willen (hun invulling van) positief onderwijs niet opdringen, maar hopen wel de mensen in school aan te steken en te inspireren. Een interessante paradox: je wilt niet opdringen, alleen voorleven, maar je wilt *wel* dat anderen het overnemen.... De vraag die daar onder ligt is: hoe implementeer je iets als je wil dat er een (natuurlijke) olievlekwerking plaatsvindt? Dat sluit aan bij de manier van kijken naar innovatie als een

proces (Appreciative Inquiry) of zelfs een beweging (Verdonschot, 2020). Het gaat om *ontdekken* in plaats van doorgeven of implementeren.

De paradoxen van positief onderwijs maken het des te interessanter om ook de leraren van deze scholen te interviewen. Hoe ervaren zij de beweging van positief onderwijs op hun school en wat doen zij in de praktijk? Dat komt aan de orde in het volgende tussenrapport!

Literatuur

Biesta, G., & Pols, W. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.

Boerefijn, J. (2017). Beter onderwijs met positieve psychologie: Van leerling tot aardige, waardige en vaardige volwassene. In: *Tijdschrift voor Positieve Psychologie*, no.1, januari 2017, p. 24-31.

Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld, M., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). *Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak? Over de betekenis van de positieve psychologie*. Geraadpleegd van <https://www.msteeneveld.nl/wp-content/uploads/2015/01/2013-10Bohlmeijer-E.-Westerhof-e.a.-2013.-Welbevinden-van-bijzaak-naar-hoofdzaak.-De-Psycholoog-48-11-48-59.pdf>

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332.

Ford, B., and Mauss, I. (2014). The paradoxical effects of pursuing positive emotion: When and why wanting to feel happy backfires. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.), *The light and dark sides of positive emotion*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. California, CA: Parallax Press.

Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., . . . Bedirhan Üstün, T. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-176.

Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.

Keyes, C. L. M. (2016). Why Flourishing? In D. Harward (Red.), *Well-being and Higher Education* (pp. 99-107). Washington, DC: Bringing Theory to Practice Publications.

Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G. W. J. M., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M. & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Geraadpleegd van <https://www.trimbos.nl/docs/b8d65fa0-baaa-47a7-b3cf-e4de5ee86990.pdf>

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.

Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2), 165-180.

Mauss, I. B., Savino, N. S., Anderson, C. L., Weisbuch, M., Tamir, M., and Laudenslager, M. L. (2012). The pursuit of happiness can be lonely. *Emotion*, 12(5), 908–912.

PESA. (2019). Positive Education Guide. Geraadpleegd van <https://www.pesa.edu.au/positive-education-guide/>

Rowe, G., Hirsh, J. B., Anderson, A. K. & Smith, E.E. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS*, 104(1), 104, 383–388.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55.

Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9834), 1630-1640.

Schoemaker, C., Kleinjan, M., Van der Borg, W., Busch, M., Muntinga, M., Nuijen, J., & Dedding, C. (2019). *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. Geraadpleegd van: https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf

Schotanus-Dijkstra, M. (2019). *Durf te floreren: Waarom floreren je gelukkiger maakt dan geluk*. België: Lannoo Meulenhoff.

Seligman, M., R. Ernst, J. Gillham, K. Reivich & M. Linkins (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Seligman, M. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.

Stevens, G. W. J. M., van Dorsselaer, S., Boer, M., de Roos, S., Duinhof, E. L., ter Bogt, T. F. M., ... & de Looze, M. (2018). *HBSC 2017: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Geraadpleegd van: <https://hbcs-nederland.nl/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-HBSC-2017-nov19.pdf>

The Jubilee Center for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. Geraadpleegd van <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>

Tjepkema, S., Teeuwisse, E., & Van Buurt, A. (2018). *Samen bouwen aan positief onderwijs: Wat kun je als schoolleider doen?* *De Nieuwe Meso*, 5(4), 26-31.

Tjepkema, S., Verheijen L., & Netten, S. (2018). *Van Inspiratie naar actie: World positive education accelerator*. *Tijdschrift Positieve Psychologie*, 3, 19-22.

Verdonschot, S. (2020). *Van kleine doorbraak naar grootschalige vernieuwing: Een onderzoek naar mogelijkheden om innovaties in de praktijk te versterken*. Utrecht: FCE. Geraadpleegd van <https://www.corporate-education.com>

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). Some tentative axioms of communication [Chapter 2]. In: *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (pp. 48-71). New York: Norton.

Westerhof, G. J., & Keyes, C.L.M. (2008). Geestelijke gezondheid is meer dan de afwezigheid van geestelijke ziekte. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 63, 808-820.

White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17.
White, M. A., & Murray, A. S. (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. New York, NY: Springer.

WHO. (2012). *Global burden of mental disorders and the need for a comprehensive, coordinated response from health and social sectors at the country level*. Report by the Secretariat EB 2011, 9/130. In: IPEN State of Positive Education report 2017 for World Government Summit.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>