

Geluksles verbetert schoolprestaties

SAMENVATTING

De effectiviteit van zes lessen 'Lessen in Geluk' (LIG) voor middelbare scholen in de tweede klas is onderzocht. Vijfentwintig tweede klassen (631 leerlingen) werden willekeurig toegewezen aan de LIG of hun reguliere mentorlessen. De hypothesen dat de lessen zouden leiden tot een verbetering van zelf gerapporteerd geluk en gezondheid werden niet bevestigd. De scores direct voor en direct na de lessen waren niet significant anders voor de experimentele en de controlegroep. De hypothese dat de lessen zouden leiden tot een verbetering van de schoolprestaties werd wel ondersteund. De kinderen die 'Lessen in Geluk' volgden hebben aan het einde van het jaar hogere eindcijfers dan leerlingen uit de controlegroep. We denken dat dit komt omdat de LIG veel aandacht besteedt aan het maken van positieve keuzes en dat het effect daarvan pas op de langere duur zichtbaar is geworden. Deze verklaring dient ondersteund te worden in ander onderzoek.

1 Inleiding

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' (Jacques Delors, 1996, voor UNESCO). Van deze vier pijlers zijn er twee vanzelfsprekend. Scholen zijn opgericht om kinderen 'leren te weten' en 'leren te doen'. In onze complexe maatschappij volstaat kennis en kunde echter niet altijd en daarom is 'Leren om samen te leven' aan de curricula toegevoegd. Aan het actieve burgerschap wordt onder meer gewerkt door middel van een maatschappelijke

stage van één tot twee weken voor kinderen van 14 of 15 jaar oud, die verplicht is gesteld vanaf 2011.

De zelfredzaamheid in onze maatschappij wordt verder bevorderd door de kerntaak 'leren te zijn', of liever gezegd, leren om 'wel te zijn'. Deze doelstelling sluit aan bij psychologische inzichten die de periode van de puberteit en de adolescentie cruciaal vinden voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Erikson (1950) beschouwde de adolescentie als een periode van identiteitscrisis. Als deze fase succesvol is afgerond resulteert het in een gevoel van 'één zijn met zichzelf' en met een gevoel van verbondenheid met een gemeenschap. Als deze fase niet goed verloopt kan een adolescent ervoor kiezen om 'niemand', 'een slecht iemand', of zelfs 'dood' te zijn, in plaats van 'niet helemaal iemand' (Erikson, 1968).

De rol die scholen hebben gekregen bij het 'wel te zijn' van leerlingen, wordt mede bepaald door onderzoek waaruit is gebleken dat leerlingen niet altijd probleemloos deze levensfase doorlopen. Depressie is niet ongewoon onder jongeren: ongeveer 10% ervaart een zware depressie vóór de leeftijd van 14 jaar (Garrison, Schluchter, Schoenbach & Kaplan, 1989). Tussen 10 en 20 procent van de jongeren krijgen te maken met een angst- of stemmingsstoornis, gedragsprobleem of problematisch middelengebruik voor de leeftijd van 18 jaar (Lewinsohn, Hops, Roberts & Seeley, 1993). Zelfmoord is de tweede belangrijkste doodsoorzaak onder 15-35 jarigen in de Europese regio. Leren 'wel te zijn' is een mooie doelstel-

ling, omdat het gemiddelde geluksniveau van adolescenten bij het begin van de tienerjaren begint te dalen. Het dieptepunt wordt bereikt op de leeftijd van 16 tot 18 jaar, waarna een klein herstel optreedt (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003). Dit is niet alleen jammer, omdat de meeste mensen wensen dat zijzelf en hun dierbaren gelukkig zijn, maar ook omdat geluk een beschermende factor is tegen een reeks van psychische en gedragsproblemen in de adolescentie (Suldo & Huebner, 2006).

De World Health Organization Europa (2007) heeft daarom 'Sociale cohesie voor het mentale welzijn van adolescenten' uitgeroepen tot prioriteit voor de komende decennia. Er is een enorm aanbod ontstaan van preventieve programma's die specifieke problemen van tieners moeten voorkomen of verhelpen.

Wijdverbreide voorbeelden zijn: preventie van roken, drinken, drugs, tienerzwangerschappen, HIV/AIDS, obesitas en anorexia. Minder wijdverspreide preventieonderwerpen zijn: zonnebrand, prostitutie en criminaliteit. Verschillende preventieprogramma's zijn specifiek gericht op het voorkomen van psychische en gedragsproblemen, zoals in de VS: 'The Paths Curriculum' voor basisscholen ter bevordering van sociale competentie en om agressief gedrag te voorkomen (Kam, Greenberg & Walls, 2003), 'The Penn Resiliency Program' voor het bevorderen van optimisme en preventie van depressie (Gillham, Reivich, Jaycox & Seligman, 1995), en 'The Coping Cat' (Kendall, 1994) voor het voorkomen van angst bij kinderen en adolescenten. In Canada is er 'The Stress Inoculation Training' voor de preventie van angst bij kinderen en adolescenten (Meichenbaum & Deffenbacher, 1998). In Australië zijn er 'The Bounce Back Program' (McGrath & Noble, 2003) en 'The Bright Ideas' (Brandon & Cunningham, 1999) ter bevordering van veerkracht en copingvaardigheden.

Opvallend in het enorme aanbod van pre-

ventieprogramma's is dat ze voor het overgrote deel probleemgericht zijn. De meeste programma's richten zich op wat niet te doen, en hebben een min of meer uitgesproken negatieve emotionele lading. Ze geven geen duiding over wat men wel kan doen om te leren een gelukkig en gezond leven te leiden. Bij een deel van de programma's worden positieve resultaten gemeld, maar het is onbekend hoe de reeks waarschuwingen in samenhang uitpakt. Kunnen jonge mensen ontmoedigd raken als zij steeds opnieuw gewaarschuwd worden voor problemen en gevaren? Lerner en Lerner (2006) vragen zich af: 'Wat voor soort boodschap wordt er meegegeven, als de jeugd bestempeld wordt als onvermijdelijk bestemd voor problemen, tenzij ouders en andere opvoeders preventieve maatregelen treffen? Wat voor invloed hebben dergelijke boodschappen op de eigenwaarde van de jongeren, en wat is de impact van dergelijke berichten op hun bevlogenheid en motivatie?'

Dit artikel beschrijft een poging om binnen de schoolsetting een rechtstreeks positieve bijdrage te leveren aan het 'leren te zijn' voor leerlingen, door hen niet te wijzen op de valkuilen van het bestaan, maar door rechtstreeks een positief ver gezicht te schetsen. Het gaat om een zes-tal 'Lessen in Geluk', die zijn ontwikkeld door Braam, Tan, Wentink, Bergsma en Boerefijn (2008), die in de tweede klas van het VO zijn aangeboden. De lessen zijn gebaseerd op bevindingen uit het veld van de 'positieve psychologie'. De hoop is dat dergelijke positieve lessen ook een effectief middel kunnen zijn tegen problemen als angst en depressiviteit.

In dit artikel zullen we kijken naar empirische bevindingen van de 'Lessen in Geluk' in de praktijk. Eerst staan we echter stil bij de theoretische en praktische achtergronden van het programma. De inhoud van de lessen staan beschreven in het kader¹.

1.1 Positieve Psychologie

Binnen de psychologie is sinds het jaar 2000 een stroming ontstaan die zich richt op het bestuderen van welbevinden van individuen, waarbij meer nadruk gelegd wordt op het opbouwen van sterke punten en competenties, in plaats van alleen het behandelen van tekortkomingen en stoornissen. Deze beweging staat bekend als positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) en is gedefinieerd als de wetenschappelijke studie van deugden en van wat mensen sterk en veerkrachtig maakt (Sheldon & King, 2001) en van optimaal menselijk functioneren (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006).

Een soortgelijke stroming beïnvloedt het onderwijs. Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak en Hawkins (2002) beschrijven dit als 'Positive Youth Development'. Zij vonden in de Verenigde Staten 25 programma's die als effectief zijn beoordeeld, waaronder zes schoolprogramma's. Deze programma's hadden echter lang niet allemaal een werkelijk positieve insteek. De positieve aanpak was soms niet meer dan een dun sausje. Als technieken uit de cognitieve gedragstherapie gebruikt worden om kinderen te leren niet in een depressie te vervallen, dan is de insteek niet ineens wezenlijk anders als je het programma aan de man brengt onder de noemer 'het versterken van veerkracht'.

Gillham, Reivich en Shatté (2002) stellen dan ook terecht de volgende vraag: 'Op welke manier verschillen deze positieve programma's van preventie in het algemeen, als de evaluaties vooral gericht zijn op het verminderen of voorkomen van gedragsproblemen?' Wij spreken van een positief psychologische interventie als die zich rechtstreeks richt op het versterken van het welbevinden van leerlingen of op het uitbouwen van hun sterke kanten.

In de 'Lessen in Geluk' staat de positieve aanpak centraal. Maar wat betekent geluk precies? Het woordje geluk kan ver-

Geluk kan ook verwijzen naar het aantal en de intensiteit van positieve stemmen en emoties, in verhouding tot de negatieve emoties

wijzen naar iemands situatie, bijvoorbeeld dat iemand succesvol is of een winnend lot heeft getrokken, maar het kan ook verwijzen naar een gemoedstoestand, bijvoorbeeld als iemand blij, vrolijk of tevreden is (Griffin, 2007).

Veenhoven (2010) stelt: 'Oorspronkelijk werd het woord geluk gebruikt om mazzel aan te duiden, maar tegenwoordig wordt het gebruikt voor subjectief genieten van het leven en is synoniem voor tevredenheid met het leven. Een gemeenschappelijke definitie van geluk is 'de totale waardering van iemands 'leven-als-een-geheel'.

Bergsma (2010) specificeert geluk aan de hand van de duur van de positieve beleving. Geluk kan een kortdurende emotie zijn die voortkomt uit interactie met de omgeving, en langer durende stemmen, die meer afhankelijk zijn van persoonlijke psychologische kenmerken. Geluk kan ook verwijzen naar het aantal en de intensiteit van positieve stemmen en emoties, in verhouding tot de negatieve emoties. Deze laatste betekenis zullen wij in dit artikel gebruiken.

1.2 Adolescenten en geluk

Welbevinden onder adolescenten is op grote schaal gemeten. Het Health Behaviour in School aged Children-onderzoek in Europa (Currie et al., 2008) en het UNICEF-onderzoek (Innocenti Research Centre, 2007) vroegen de deelnemers hun kwaliteit van leven te beoordelen, met behulp van een 10-treden Cantril Ladder (Cantril, 1965). De bovenste trede van de ladder geeft het best mogelijke leven en de onderste trede het slechtst mogelijke leven.

In beide studies was een hoge tevredenheid met het leven, met een score van 6 of hoger op de 10-punts ladder, gebruike-

lijk onder jongeren. Tussen de leeftijd van 11 en 15 was er een significante daling in de niveaus van tevredenheid met het leven, met een meer uitgesproken daling bij meisjes. Deze daling wordt meestal gezien als een gevolg van hormonale veranderingen en de veranderende relatie tussen het kind en zijn of haar ouders. Onzekerheden door fysieke veranderingen en discrepanties tussen een 'ideaal zelf' en hoe zij zichzelf zien, en de overstap naar het voortgezet onderwijs waar ze ineens de jongste zijn, spelen ook mee (Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973).

Volgens grootschalige internationale onderzoeksprojecten zijn Nederlandse jongeren de gelukkigste, zowel in Europa als in de OESO-landen. Veenhoven (2007) noemt verschillende redenen waarom Nederlandse kinderen gelukkiger zijn dan die in andere geïndustrialiseerde landen. Hij meent dat dit deels komt omdat volwassen Nederlanders hoog scoren op geluk. Geluk straalt af van ouders op kinderen (Kochanska, Aksan, Penney & Boldt, 2007). Bovendien zijn er in de huidige generatie nauwelijks ongewenste kinderen. Uit het UNICEF-onderzoek (2007) blijkt dat Nederlandse tieners gemiddeld gelukkiger zijn dan die in vergelijkbare westerse landen. In Engeland, Duitsland en Frankrijk is het percentage van gelukkige tieners ongeveer 10% lager. De oorzaken hiervoor zijn niet duidelijk, het schoolsysteem zou er een kunnen zijn. Tieners in Groot-Brittannië en Frankrijk zijn mogelijk minder gelukkig door meer traditionele schoolsysteem, waar leerlingen minder ruimte hebben, zowel fysiek als om zich zelf uit te drukken. Tieners in deze landen zeggen ook minder vaak dat ze school leuk vinden.

Het aantal werkende moeders in een land zou ook een rol kunnen spelen (Veenhoven, 2007). In Nederland ligt dit percentage aanzienlijk lager dan in de buurlanden, vooral wanneer de kinderen

jong zijn. Een ander typisch Nederlands verschijnsel is de vrijheid van tieners als het gaat om vervoer: ze verplaatsen zich per fiets naar school, vrienden, sport of bioscoop. Veel is binnen fietsafstand en met speciale fietspaden is het meestal redelijk veilig. Wellicht zorgen de relatief veilige verkeersomstandigheden ervoor, dat ouders hun kind makkelijker toestemming geven om op pad te gaan.

1.3 Moeten scholen proberen om geluk te verhogen?

Nederlandse adolescenten doen het in internationale vergelijkingen dus relatief goed op het gebied van geluk, maar de leeftijdsperiode blijft gepaard gaan met een dip in het niveau van welbevinden. Het lijkt daarom de moeite waard te onderzoeken of een verdere verhoging mogelijk is. Onderzoek onder volwassenen toont in ieder geval aan dat geluk blijvend kan worden verhoogd (Sheldon & Lyubomirsky, 2007). Duurzame verhoging van geluk kan worden bereikt door activiteiten zoals het oefenen van positief denken, investeren in sociale relaties, in het heden leven, verbetering van de gezondheid en fysieke fitheid, het nastreven van persoonlijke doelen en het effectief aanpakken van stress, problemen en trauma (Sheldon & Lyubomirsky, 2007; Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Het geluksniveau wordt voor ongeveer 50% erfelijk bepaald. Levensomstandigheden zijn slechts goed voor ongeveer 10% van het welbevinden, doelbewuste activiteiten kunnen goed zijn voor maar liefst 40% (Sheldon & Lyubomirsky, 2007).

Voor adolescenten zijn goede relaties met en steun van familie, vrienden, leeftijdsgenoten en docenten van vitaal belang (Suldo & Huebner, 2006). Sociale steun is belangrijk voor het welbevinden (Huppert & Whittington, 2003), maar het leveren van een sociale bijdrage, zoals vrijwilligerswerk, kan het geluksniveau nog meer verhogen (Meier & Stutzer, 2008). Het verhogen van geluk is wenselijk, van-

wege de positieve neveneffecten. Tal van studies wijzen uit dat tevreden mensen succesvol zijn in meerdere levensdomeinen, met inbegrip van hun professionele leven en dat het verband tussen geluk en succes niet alleen bestaat omdat succesvolle mensen blij zijn, maar ook omdat het ervaren van positieve emoties succes veroorzaakt (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Veenhoven (2010) stelt dat geluk mensen activeert, onze aandacht verruimt en helpt bij het opbouwen van hulpbronnen. Een ander opvallend resultaat is dat geluk goed is voor onze gezondheid en dat gelukkige mensen langer leven. Gelukkige mensen zijn ook betere burgers, ze zoeken minder zondebokken, geven meer van zichzelf voor sociale organisaties (Veenhoven, 2010).

Je sterke kanten kunnen gebruiken en ontwikkelen, kan als buffer werken tegen negatieve ervaringen en de ontwikkeling van psychische ziekten (Masten, 2001; Seligman, Reivich, Jaycox & Gillham, 1995). Tevredenheid met het leven zorgt bij adolescenten voor minder probleemgedrag (Suldo & Huebner, 2004a) en vermindert stressvolle gebeurtenissen en externaliserende stoornissen (Suldo & Huebner, 2004b). Bovendien vertonen gelukkige adolescenten minder symptomen van depressie en angst (Gilman & Huebner, 2003), minder middelenmisbruik (Zullig, Valois & Huebner, 2001) en minder gewelddadig gedrag (Valois, Zullig & Huebner, 2001).

Het is redelijk te veronderstellen dat geluk ook een bijdrage kan leveren aan het leren op school. Een positieve stemming verbreedt de aandacht (Fredrickson, 1998), en vergroot creativiteit in het denken (Isen, Daubman & Nowicki, 1987), terwijl een negatieve stemming de aandacht versmalt (Bolte, Goschke & Kuhl, 2003), en bijdraagt aan meer kritisch en analytisch denken (Kuhl, 1983, 2000). Beide manieren van denken zijn belangrijk, maar scholen benadrukken kritisch in plaats van creatief denken. Scholen kunnen behalve als kennisinstellingen

ook gezien worden als 'positieve instellingen' voor het mogelijk maken van menselijke en sociale ontwikkeling (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bernard, Stephanou en Urbach (2007) menen: 'Voortdurende steun voor de sociale en emotionele gezondheid van jongeren is van vitaal belang, vooral in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs wanneer de focus vaak op academische prestaties ligt en waar de invloed van volwassenen afneemt en de invloed van leeftijdsgenoten toeneemt.'

Ouders lijken dit idee te onderschrijven. Als zij een school voor hun kinderen kiezen, blijken ze het verwachte geluk van hun kinderen belangrijker te vinden dan de verwachte academische prestaties; echter, de meeste scholen lijken zich dit niet te realiseren (Coldren & Boulton, 1991).

1.4 Onderzoekshypothesen

Bovenstaande heeft geresulteerd in de overtuiging dat het voor Nederlandse kinderen van belang kan zijn 'Lessen in Geluk' (LIG) te krijgen. Wij veronderstellen daarbij:

- a 'Lessen in Geluk' zullen het welbevinden verbeteren
- b 'Lessen in Geluk' zullen de zelf ervaren gezondheid verbeteren
- c Academische prestaties zullen verbeteren na 'Lessen in Geluk'.

2 Methode

Om de effectiviteit van de lessen te beoordelen is op drie Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs gevraagd om de 'Lessen in Geluk' (LIG) te gebruiken in een deel van hun tweede klassen. Drie Nederlandse scholen voor VMBO-tl, HAVO en VWO stemden in met deelname aan het onderzoeksproject. De steekproef bestond uit middelbare scholieren in de tweede klas (gemiddelde leeftijd 13,8 jaar, SD, .79). Er waren 631 deelnemers in totaal, 329 meisjes en 302 jongens. De deelnemers werden met hun

klas willekeurig geplaatst in de interventiegroep (15 klassen, 381 leerlingen) of de controlegroep (10 klassen, 250 leerlingen). Geen leerlingen weigerden deel te nemen aan de lessen of het onderzoek. De interventie bestond uit zes LIG-lessen van 50 minuten, die werden gegeven in het wekelijkse mentor-uur. De controlegroep kreeg reguliere mentorlessen.

2.1 Metingen

Er waren drie afhankelijke variabelen: zelf gerapporteerd geluksniveau, zelf gerapporteerde gezondheid en academische prestaties. De eerste meting werd voorafgaand aan de LIG gehouden, de tweede meting vond plaats zes weken na afloop van de LIG. De controlegroep volgde hetzelfde tijdschema. Dit vond plaats op school in de computerruimte in gezelschap van klasgenoten en de mentor. Het zelf gerapporteerde geluksniveau werd gemeten met de vraag: Hoe gelukkig voelde je je de afgelopen maand?

De ervaren gezondheid werd gemeten met de vraag: Hoe gezond voelde je je de afgelopen maand?

De schoolprestaties werden gemeten aan de hand van de gemiddelde eindcijfers van de deelnemende leerlingen. Deze cijfers werden verkregen van de schooladministratie en hadden betrekking op het einde van het vorige schooljaar voor de LIG en het einde van het schooljaar na de LIG. De voor- en nameting van de academische prestaties loopt dus niet parallel aan de voor- en nameting van ervaren ge-

luk en gezondheid. De nameting van de schoolprestaties vond plaats gemiddeld enkele maanden na afloop van de interventie.

2.2 Statistische analyse

Het toegepaste ontwerp was een repeated measures ANOVA met herhaalde metingen (voor- en nameting) als within group factor, en de experimentele conditie (LIG versus controle) als between group factor. De statistische analyses werden uitgevoerd met SPSS 15.0.

3 Resultaten

3.1 Ervaren geluksniveau

Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele en controlegroep op het gebied van ervaren geluk (Tabel 3.1).

3.2 Ervaren gezondheid

Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele en controlegroep op het gebied van ervaren gezondheid (Tabel 3.2).

3.3 Schoolprestaties

De schoolprestaties van de kinderen in de experimentele groep en de controlegroep gingen allebei achteruit. Het gemiddelde eindcijfer was aan het einde van klas 1 hoger dan aan het einde van klas 2.

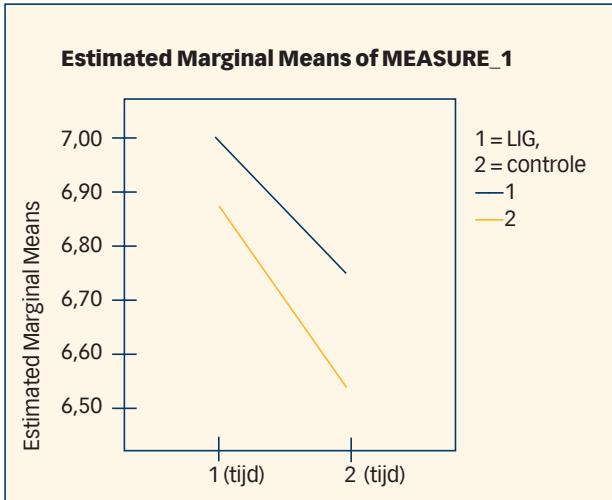
TABEL 3.1 Door leerlingen zelf gerapporteerd geluksniveau

	Experimentele groep		Controlegroep	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Tijdstip 1	7.34	1.61	7.15	2.17
Tijdstip 2	7.40	1.41	7.48	1.85

TABEL 3.2 Ervaren gezondheid: door leerlingen zelf gerapporteerde gezondheid

	Experimentele groep		Controlegroep	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Tijdstip 1	7.29	1.92	6.96	1.93
Tijdstip 2	7.45	1.49	8.04	1.61

FIGUUR 3.1 **Ontwikkeling schoolprestaties in experimentele en controlegroep**



De achteruitgang van de experimentele groep was minder groot dan in de controlegroep (Figuur 3.1).

Het hoofdeffect op de eindcijfers bereikte significantie ($F(1,576) = 14,313, p < .001$, partial eta squared = 0,024), met beduidend hogere academische prestaties in de experimentele groep (gemiddelde = 6,871) dan in de controlegroep (gemiddelde = 6,703). Het hoofdeffect voor tijd was ook significant ($F(1,576) = 236,670, p < .001$, partial eta squared = 0,291), met hogere academische prestaties op tijdstip 1 (gemiddelde = 6,925) dan op het tijdstip 2 (gemiddelde = 6,649).

Deze hoofdeffecten waren echter aangepast door een significante interactie tussen tijd en conditie ($F(1,576) = 6,186, p = .013$, partial eta squared = 0,011). De gemiddelde eindcijfers pre- en post-waarde in de controleconditie waren respectievelijk 6,86 en 6,54, terwijl ze in de experimentele conditie respectievelijk 6,99, en 6,76 waren (Tabel 3.2).

Een eenvoudige effectenanalyse werd uitgevoerd met het criterium voor significantie ingesteld op 0.016 met het oog op de controle van een familywise foutenpercentage. Hieruit bleek dat er een significant verschil was in de pre- en post-waarde voor de controlegroep ($F(1,576) = 37,558,03, p < 001$) en voor de experimentele groep ($F(1,576) = 61,020,38, p < .001$). De twee groepen verschilden aanzienlijk op zowel tijdstip 1 ($F(1,576) = 8,21, p = .004$) als tijdstip 2 ($F(1,576) = 16,51, p < .001$). Dit wijst erop dat de academische prestaties voor alle leerlingen daalden in de tijd, maar minder sterk in de experimentele groep.

4 Discussie

Er werd onderzoek gedaan naar de effecten van 'Lessen in Geluk' onder leerlingen van twaalf tot veertien jaar op drie Nederlandse middelbare scholen. De kwantitatieve resultaten lieten zien dat de interventie niet leidde tot een toename van het ervaren geluk of de ervaren gezondheid onmiddellijk na de interventie. Dus de hypothesen a) 'Lessen in Geluk' zullen het ervaren geluksniveau verhogen, en b) 'Lessen in Geluk' zullen de zelf ervaren gezondheid verbeteren worden niet ondersteund. We vonden wel steun voor de hypothese dat de 'Lessen in Geluk' leiden tot een verbetering van de schoolprestaties. Dit effect is weliswaar bescheiden, maar gezien de geringe investering van zes lessen van vijftig minuten zeer de moeite waard.

Deze onderzoeksresultaten lijken op het eerste gezicht tegenstrijdig. Onze veronderstelling was immers dat de schoolprestaties zouden verbeteren doordat het

TABEL 3.2 **Academische prestaties, de gemiddelde eindcijfers, met standaarddeviaties**

	Experimentele groep		Controlegroep	
	Gemiddeld	SD	Gemiddeld	SD
Tijdstip 1	6.99	0.54	6.86	0.44
Tijdstip 2	6.76	0.65	6.54	0.55

gemiddelde geluksniveau van de leerlingen zou verbeteren. De verklaring die we aanbieden is dat deze discrepantie te maken heeft met de tijdstippen van de metingen.

De LIG waren kort en boden de leerlingen de kans kort kennis te maken met verschillende interventies die mogelijk geluksbevorderend kunnen werken. De leerlingen oefenden hier echter slechts een enkele keer mee, terwijl deze interventies volgens de wetenschappelijke literatuur pas een geluksverhogend effect hebben als zij meermaals worden herhaald. Daarnaast was het lesprogramma erop gericht om de leerlingen te leren keuzes te maken in hun leven die een positieve invloed hebben op hun ervaren geluk. Dit is geen type interventie met een onmiddellijk resultaat. Het uitblijven van een onmiddellijk effect op de ervaren gezondheid en het geluk is dan ook niet helemaal onverwacht te noemen.

We hadden gehoopt dat het effect van de LIG zich op de wat langere termijn zou manifesteren. De hoop was dat de leerlingen de aangereikte mogelijkheden zouden gebruiken, wanneer ze daar behoefte aan zouden hebben. Mogelijk speelt de interactie met klasgenoten die hetzelfde lesprogramma hebben gevolgd daarbij een positieve rol. Als onderzoekers waren we dan ook niet zo zeer geïnteresseerd in de meting van ervaren geluk en gezondheid direct na afloop van de lessen, maar tijdens een geplande follow-up meting zes maanden na afloop van de interventie. Deze meting is echter door computerproblemen nooit goed binnengekomen. De metingen van de schoolprestaties liepen buiten het gebruikte computerprogramma om en waren rechtstreeks afkomstig uit de schooladministratie.

De positieve effecten van de 'Lessen in Geluk' op de schoolprestaties doet vermoeden dat de 'Lessen in Geluk' hebben geleid tot een *sleepers effect*. Mogelijk hebben de 'Lessen in Geluk' indirect ge-

leid tot een verhoogd welbevinden en/of een betere sfeer in de klas waarbij de schoolprestaties gunstig zijn beïnvloed. Vervolgonderzoek met een goede follow-up meting is absoluut noodzakelijk om te bezien of deze interpretatie juist is.

Het ontbreken van directe empirische steun voor de eerste twee onderzoekshypothesen over de toename van ervaren gezondheid en geluk zou echter ook te maken kunnen hebben met de tekortkomingen van het lesprogramma. Het beperkte aantal van slechts zes lessen van 50 minuten kan onvoldoende zijn geweest om een effect te veroorzaken omdat interventies die gedrag en attitudes willen veranderen, vaak meer tijd vergen. Een meer uitgebreid lesprogramma, met meer korte herhalingen door het schooljaar heen, zou mogelijk meer effect kunnen hebben. Het is verder wellicht de moeite waard om het programma uit te breiden met items als omgaan met vriendschap, hoop en zingeving, die door de positieve psychologie als belangrijke bijdragen aan het welbevinden worden genoemd.

Een alternatieve verklaring voor het ontbreken van directe positieve effecten op geluk en gezondheid zou kunnen zijn dat de betrokken docenten weliswaar een uitgebreide handleiding kregen, maar geen specifieke opleiding of begeleiding. Het programma steunde nu wel erg op de persoonlijke toewijding van de docenten.

4.1 Algemene conclusie

We zijn er niet in geslaagd aan te tonen dat 'Lessen in Geluk' op korte termijn geluksbevorderend werken, maar we hebben wel aangetoond dat er op de wat langere termijn positieve effecten optreden op de leerprestaties.

De 'Lessen in Geluk' die als doel hebben de kinderen te leren 'wel te zijn' blijken de ontwikkeling van kennis en kunde, de traditionele doelen van het onderwijs, positief te beïnvloeden. We hopen en verwachten dat dit voldoende aandacht zal

genereren om te onderzoeken of er nog meer winst te behalen is met deze aanvulling op het schoolcurriculum. We denken dat scholen leerlingen kunnen helpen om een prettige tijd te hebben en uit te

groeien tot gelukkige mensen. We verwachten dat dit een algemeen maatschappelijk rendement zal kunnen opleveren, want gelukkige mensen zijn doorgaans betere burgers (Veenhoven, 2010).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Bergsma, A. (2010). Het misverstand geluk. *Maandblad Geestelijke volksgezondheid*, 65, 245-257.
- Bernard, M.E., Stephanou, A. & Urbach, D. (2007). *Student social and emotional Health Report*. Australian Scholarships Group.
- Bolte, A., Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence, *Psychological Science*, 14, 416-421.
- Braam, H., Tan, S., Wentink, M., Bergsma, A. & Boerefijn, J. (2008). *Lessen in Geluk*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.
- Brandon, C.M. & Cunningham, E.G. (1999). *Bright ideas manual*. Melbourne: OZ Child Australia.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ.: Rutgers University Press.
- Catalano, R., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. & Hawkins, J.D. (2002). Positive youth development in the United states: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5, 15.
- Children, J. & Boulton, P. (1991). 'Happiness' as a Criterion of Parents' Choice of School. *Journal of Education Policy*, 6 (2), 169-78.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2008). Inequalities in young people's health: HSC international report from the 2005/2006 Survey. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. *Health Policy for Children and Adolescents*, 5.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco Publishing.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychiatry*, 2, 300-319.
- Garrison, C.Z., Schluchter, M.D., Schoenbach, V.J. & Kaplan, B.K. (1989). Epidemiology of depressive symptoms in young adults. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 343-351.
- Gillman, R. & Huebner, E.S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J. & Shatté, A. (2002). Positive youth development, prevention, and positive psychology: Commentary on 'Positive youth development in the United States'. *Prevention & Treatment*, 5, 18-28.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., Jaycox, L. & Seligman, M.E.P. (1995). Preventing depressive symptoms in school-children: two year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351.
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study? *Journal of Happiness Studies*, 8, 139-148.
- Huppert, F.A. & Whittington, J.E. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: implications for quality of life assessment. *British Journal of Health Psychology*, 8, 107-122.
- Isen, A.M., Daubman, K.A. & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T. & Walls, C.T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHScurriculum. Promoting alternative thinking skills curriculum. Prevention

- Science: *The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 4, 55-63.
- Kendall, P.C. (1994). Treatment of anxiety disorders in children: a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 100-110.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. & Boldt, L. (2007). Parental personality as an inner resource that moderates the impact of ecological adversity on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 136-150.
- Kuhl, J. (1983). Emotion, cognition, and motivation: in The functional significance of emotions in perception, memory, problem-solving, and overt action. *Sprache & Kognition*, 2, 228-253.
- 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: Academic Press.
- Lerner, R. & Lerner, J. (2006). Toward a New Vision and Vocabulary About Adolescence: Theoretical, Empirical, and Applied Bases of a 'Positive Youth Development' Perspective. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, 445-469. New York: Psychology Press.
- Lewinsohn, P.M., Hops, H., Roberts, R. & Seeley, J. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 110-120.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- McGrath, H. & Noble, T. (2003). *Bounce Back! A classroom resiliency program for schools. The Teacher's Handbook*. Sydney: Pearson Education.
- Meichenbaum, D. & Deffenbacher, J.L. (1998). Stress inoculation training. *The Counseling Psychologist*, 1, 69-90.
- Meier, S. & Stutzer, A. (2008). Is Volunteering Rewarding in Itself? *Economica*, 75, 39-59.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.
- 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(3), 293-311.
- Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Sheldon, K.M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 73-82.
- Sheldon, K. & Lyubomirsky, S. (2007). Is It Possible to Become Happier? And If So, How? *Social and Personality Psychology Compass* 1, 129-145.
- Simmons, R., Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image in adolescence. *Sociological Review*, 38, 553-68.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004a). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M. & Shaffer, E.J. (2008). Looking Beyond

- Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health. *Youth School Psychology Review*, 37, 52-68.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2007). *Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods*. (Innocenti Working Paper no.2006-03). Florence: Italy.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. Valois, R.F., Zullig, K. & Huebner, E.S. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366.
- Veenhoven, R. (2007). 'Het nieuwe leren maakt gelukkig'. NRC Handelsblad.
- Veenhoven, R. (2010). Happiness. In I.B. Weiner & W.E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology, 4th edition volume 2*. Wiley, Hoboken, NJ USA, 749-750.
- Zullig, K.J., Valois, R.T. & Huebner, E.S. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288.

OVER DE AUTEURS



Jacqueline Boerefijn is Master of Applied Positive Psychology en docent biologie aan het Groen van Prinstererlyceum (Lentiz Onderwijsgroep) in Vlaardingen.
www.lesseningeluk.nl
 E-mail: jboerefijn@positiefonderwijs.nl



Ad Bergsma is psycholoog en als onderzoeker verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast is hij freelance wetenschapsjournalist.
www.grootstegeluk.nl
 E-mail: bergsma@fsw.eur.nl

'Lessen in geluk' zijn gratis te downloaden, samen met een uitvoerige docentenhandleiding via www.lesseningeluk.nl

NOOT

¹ De weergave van 'Lessen in Geluk' treft u aan via <http://www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl/LesseninGeluk.html>. 'Lessen in geluk' zijn gratis te downloaden, samen met een uitvoerige docentenhandleiding via www.lesseningeluk.nl