

MASTER'S THESIS

Het effect van de Floreersafari op het welbevinden van basisschoolleerlingen en het verband tussen welbevinden en leerprestaties.

Van Rooij, Caroline

Award date:
2022

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 25. Jun. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



**Het effect van de Floreersafari op het welbevinden van basisschoolleerlingen en het
verband tussen welbevinden en leerprestaties**

**The effect of the Floreersafari on primary school pupils' well-being and the relationship
between well-being and academic performance**

Caroline van Rooij

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: Spoor88@hotmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterthesis

Naam tweede begeleider: Prof. dr. Nele (N. E.) Jacobs

Naam eerste begeleider: Prof. dr. Renate (R. H. M.) de Groot

Woordenaantal: 8757

Datum: 28 juni 2022

Samenvatting

Wereldwijd staat de mentale gezondheid van jongeren onder druk vanwege de toenemende complexiteit van maatschappelijke vraagstukken en de nadruk op prestaties en productiviteit. Ook in Nederland kampen steeds meer kinderen met mentale problemen, wat weerslag heeft op hun algeheel functioneren en leerprestaties. Dit onderzoek ging de effecten na van de positief-psychologische interventie Floreersafari op het welbevinden van leerlingen en beoogde inzicht te verkrijgen in het verband tussen welbevinden en leerprestaties. De eerste onderzoeksvraag luidde: ‘In hoeverre heeft de Floreersafari effect op het subjectief en academisch welbevinden en psychoproblematiek van basisschoolleerlingen uit groep 6 en 7?’ De tweede onderzoeksvraag was: ‘In welke mate dragen subjectief en academisch welbevinden bij aan leerprestaties?’ Hiertoe is een quasi-experimenteel en kwantitatief onderzoek uitgevoerd binnen een scholengemeenschap in Brabant onder leerlingen uit groep 6 en 7 van tussen de 9 en 11 jaar. Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zijn drie multilevelanalyses uitgevoerd. Uit de resultaten bleek dat het deel uitmaken van de interventie- of de controlegroep niet gerelateerd was aan respectievelijk gerapporteerd subjectief en academisch welbevinden en psychoproblematiek. Wel waren de aanvangswaarden van alle drie de kernvariabelen significant positief geassocieerd met de uitkomst op de tweede meting. De tweede onderzoeksvraag kon niet worden beantwoord, omdat de data hiervoor niet beschikbaar kwamen. De resultaten suggereren dat deelname aan de Floreersafari geen effect laat zien op welbevinden en psychoproblematiek en dat de beste voorspeller het aanvangsniveau van respectievelijk welbevinden en psychoproblematiek is. De resultaten zijn echter in sterke mate beïnvloed door onder andere de instabiele omstandigheden rond de implementatie ten tijde van de pandemie. Toekomstig onderzoek kan zich richten op het effect van een verbeterde versie van de Floreersafari zonder beperkende

maatregelen op scholen. Daarbij kan het verband tussen welbevinden en leerprestaties verder worden uitgediept, waarbij heldere afspraken over dataverzameling essentieel is.

Keywords: Floreersafari, educatieve positief-psychologische interventies, welbevinden, psychoproblematiek, basisschoolleerlingen, positieve psychologie

Abstract

Mental health of young people worldwide is under pressure due to the increasing complexity of social issues and the emphasis on performance and productivity, also in the Netherlands. This influences their general functioning and learning performance. This research first examined the effects of the Floreersafari on the well-being of children and secondly aimed to gain more insight into the relationship between well-being and learning performance. The first research question was: ‘To what extent does the Floreersafari have an effect on the subjective and academic well-being and psychopathology of primary school students in groups 6 and 7?’ The second research question was: ‘To what extent do subjective and academic well-being contribute to learning performance?’ A quasi-experimental and quantitative research has been conducted within a school community in Brabant. Participants consisted of students from groups 6 and 7 aged between 9 and 11 years. To answer the first research question, three multilevel analyzes were performed. The results showed that being part of the intervention or control group was not related to reported subjective and academic well-being and psychopathology, respectively. However, the starting values of all three core variables were significantly positively associated with the outcome on the second measurement. The second research question could not be answered because the necessary data were not available. The results suggest that participation in the Floreersafari shows no effect on well-being and psychopathology and that the best predictor is the initial level of well-being and psychopathology, respectively. However, the results are strongly influenced by, among other things, the unstable conditions surrounding the implementation. Future research may focus on an improved version of the Floreersafari without restrictive measures in schools. In addition, the relationship between well-being and learning performance can be further explored. Clear agreements about data collection are especially important.

Keywords: Floreersafari, educational positive psychological interventions, well-being, psychopathology, primary school students, positive psychology

Inhoudsopgave

1. Inleiding	8
1.1 Probleemschets en Doel.....	8
1.2 Theoretisch Kader.....	9
1.2.1 Welbevinden.....	9
1.2.2 Psychoproblematiek	11
1.2.3 Leerprestaties	12
1.2.4 Positief-psychologische interventies	13
1.2.5 Educatieve positief-psychologische interventies	16
1.3 Huidige Studie	17
2. Methode.....	21
2.1 Deelnemers	21
2.2 Meetinstrumenten en Materialen	22
2.2.1 Floreersafari	22
2.2.2 Subjectief welbevinden	23
2.2.3 Academisch welbevinden.....	23
2.2.4 Psychoproblematiek	24
2.2.5 Leerprestaties	24
2.3 Procedure	24
2.4 Data-Analyse	26
2.4.1 Analyseplan.....	26
2.4.2 Datascreening en -bewerking	27
3. Resultaten.....	28
3.1 Beschrijving onderzoeksgroepen en betrouwbaarheidsanalyses	28
3.2 Toetsing onderzoeksvragen	31

3.2.1 Effect Floreersafari op subjectief en academisch welbevinden en psychoproblematiek	31
3.2.2 Verband tussen welbevinden en leerprestaties.....	34
4. Discussie.....	35
4.1 Antwoord op onderzoeksvragen en conclusie	35
4.2 Mogelijke verklaringen voor de resultaten	36
4.3 Beperkingen van het onderzoek	39
4.4 Implicaties en toekomstig onderzoek	40
Referenties.....	43

Het effect van de Floreersafari op het welbevinden van basisschoolleerlingen en het verband tussen welbevinden en leerprestaties

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel

Mentale problemen onder schoolgaande jongeren zijn toegenomen. Op het voortgezet onderwijs ervaart een op de vier leerlingen stress en naar schatting heeft een vijfde van hen gedrags- of psychosociale problemen. Ook leerlingen uit groep 7 en 8 van het basisonderwijs ondervinden reeds stress over toetsen en cijfers en stellen hoge eisen aan zichzelf (Trimbos, 2020). Tegelijkertijd vereisen de nadruk op productiviteit en de complexiteit van de maatschappij een breed scala aan sociale en mentale vaardigheden van opgroeiende kinderen (Bohlmeijer et al., 2020; Waters, 2011; Evans-Whipp et al., 2017). Daarom is de laatste jaren de aandacht toegenomen voor de preventie van mentale problemen, onder andere vanuit de positieve psychologie (Bohlmeijer et al., 2020).

Scholen kunnen hierbij een belangrijke rol spelen door zich niet alleen te richten op cognitieve vaardigheden en prestaties, maar ook andere vaardigheden te stimuleren die kunnen leiden tot een hoger welbevinden en meer veerkracht (Goldberg, 2020; Kennes et al., 2020; Waters, 2011). In dat kader zijn recent educatieve positief-psychologische interventies (PPI) ontwikkeld met als doel het ervaren welbevinden van alle leerlingen binnen het reguliere onderwijs te verhogen. Eerder onderzoek toonde aan dat dergelijke interventies kunnen leiden tot een bevordering van onder meer sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling, levenstevredenheid, positief affect en sociale vaardigheden en een vermindering van probleemgedrag (Lavy, 2019; Stifter et al., 2020; Waters, 2011). Verhoging van subjectief welbevinden (SWB) en vermindering van psychoproblematiek (PSP) leiden bovendien niet alleen tot meer geluk, maar ook tot hogere leerprestaties (Shankland & Rosset, 2017; Šouláková et al., 2019; Waters, 2011; Waters & Loton, 2019). Schoolgerelateerd

welbevinden speelt hierbij een grote rol: een hoger academisch welbevinden (AWB) leidt tot meer leermotivatie en betrokkenheid bij leren, wat leerprestaties ten goede komt (Evans-Whipp et al., 2017; King et al., 2015).

Welbevinden en leerprestaties zijn hooggewaardeerde waardes binnen de Westerse samenleving, maar de werkingsmechanismen hierbij zijn nog onvoldoende onderzocht (Bücker et al., 2018), evenals de effectiviteit van PPI's met welbevinden als uitkomstmaat (Bohlmeijer et al., 2020; Lavy, 2019). Onderzoek naar de effecten van een dergelijke PPI, de Floreersafari, kan hieraan tegemoetkomen. Het huidige onderzoek kent twee doelen: ten eerste gaat het na in hoeverre de Floreersafari een effect heeft op het SWB en AWB en de PSP bij leerlingen uit groep 6 en 7, aangezien deze concepten naar verwachting samenhangen met een optimale ontwikkeling en optimaal leren. Daarnaast gaat deze studie na in hoeverre subjectief en academisch welbevinden verband houden met leerprestaties. Dit kan inzicht bieden in de effecten van een PPI op welbevinden en het verband tussen welbevinden en leerprestaties. Hieruit kunnen aanbevelingen voortkomen om leerproblemen en PSP onder basisschoolleerlingen te voorkomen (Fredrickson, 2001; King et al., 2015).

1.2 Theoretisch Kader

Deze paragraaf bevat een omschrijving van de concepten die in het onderzoek centraal staan en de theoretische achtergrond hiervan.

1.2.1 Welbevinden

Een prominent concept in deze studie vormt 'mentaal welbevinden', een begrip dat binnen de context van mentale gezondheid valt. De World Health Organization (WHO) omschrijft 'mentale gezondheid' als een staat van welbevinden waarin iemand zich bewust is van zijn/haar capaciteiten, om kan gaan met tegenslagen, productief kan zijn en een bijdrage levert aan de gemeenschap (WHO, 2021). Het betreft de ervaring van fysiek, mentaal en sociaal welbevinden en niet alleen de afwezigheid van stoornissen en ziekten. De subjectieve

aard van mentaal welbevinden onderscheidt dit begrip van ‘mentaal welzijn’, een term die verwijst naar objectieve factoren die bijdragen aan optimaal functioneren van mensen, zoals de mogelijkheden die zij hebben en de materiële omstandigheden waarin zij leven. Mentaal welzijn is echter geen garantie voor positieve emoties en ervaringen. Mentaal welbevinden daarentegen betreft het persoonlijk ervaren welzijn en biedt daarmee een betere indicatie voor de ervaren kwaliteit van leven (NJI, 2021). Deze visie ligt in lijn met de opvattingen van de positieve psychologie, de wetenschap die zich richt op het bevorderen van welbevinden en optimaal sociaal, emotioneel en psychisch functioneren (Bohlmeijer et al., 2020). Mentale gezondheid, die gekenmerkt wordt door de aanwezigheid van positieve emoties en optimaal functioneren, wordt binnen de positieve psychologie geconceptualiseerd volgens het twee-continuamodel van Keyes (2002). Dit model stelt dat welbevinden en PSP correlerende, doch afzonderlijke constructen zijn. Door mentale gezondheid te bevorderen, kunnen mensen optimaal functioneren en kunnen ziekte en PSP worden voorkomen (Bohlmeijer et al., 2020).

Welbevinden is een complex construct dat volgens positief-psychologische opvattingen een scala aan uitingen van iemands SWB omvat. ‘Subjectief welbevinden’ is iemands ervaringen en evaluatie van zijn of haar leven op affectief, psychologisch en sociaal gebied (Keyes, 2002). Hedonisch welbevinden betreft het affectieve aspect dat wordt weerspiegeld door subjectief emotioneel welbevinden. Dit type welbevinden bevat drie componenten: levenstevredenheid, de aanwezigheid van positieve emoties en de afwezigheid van negatieve emoties. Eudaimonisch welbevinden betreft optimaal functioneren op persoonlijk en sociaal gebied en bestaat ten eerste uit subjectief psychologisch welbevinden, dat zelfacceptatie, persoonlijke groei, levensdoelen, positieve relaties met anderen, autonomie en controle over de omgeving omvat. Ten tweede omvat eudaimonisch welbevinden subjectief sociaal welbevinden, dat verwijst naar sociale integratie, sociale bijdrage, sociale coherentie, sociale actualisatie en sociale acceptatie (Kennes et al., 2020). Een andere

definitie beschouwt ook ‘cognitief welbevinden’ als component van mentaal welbevinden, zijnde iemands algehele cognitieve evaluatie van diens levenstevredenheid (Bücker et al., 2018). Hieronder valt ‘academisch welbevinden’, de wijze waarop een kind zijn/haar capaciteiten, leren en concentratie en de relatie met de leerkracht ervaart en zijn/haar gevoelens over school (Ravens-Sieberer et al., 2006). AWB is van groot belang voor SWB en leeruitkomsten. Hoe leerlingen school ervaren, heeft een grote invloed op hun mentale gezondheid: op school ervaren leerlingen alle facetten van het leven op sociaal en emotioneel gebied die hun SWB beïnvloeden (Bücker et al., 2018). Bovendien vormen schoolgerelateerde factoren een bron van stress en zijn onderwijssystemen gericht op prestatie en competitie, wat leidt tot een lager SWB en meer PSP (Clarke, 2020; Högberg, 2021). Een hoger welbevinden daarentegen beïnvloedt motivatie, betrokkenheid (dit is de relatie van een leerling met school, leerkrachten, medeleerlingen en leren die gedrags-, emotionele en cognitieve componenten omvat; Evans-Whipp et al., 2017) en de mate waarin kinderen graag naar school gaan en bereid zijn tot leren (Evans-Whipp et al., 2017; Waters, 2017). Een goede leerhouding en betrokkenheid kunnen weer leiden tot diverse positieve leeruitkomsten (Evans-Whipp et al., 2017; He et al., 2017).

1.2.2 Psychoproblematiek

Het concept ‘psychoproblematiek’, dat volgens het twee-continuamodel ook onderdeel uitmaakt van de mentale gezondheid, betreft subjectieve symptomen met betrekking tot de psychologische of mentale toestand (Högberg, 2021). PSP verwijst naar subklinische psychische klachten, zijnde klachten die van enige invloed zijn op het dagelijks functioneren, maar niet zo ernstig zijn dat iemand voldoet aan de criteria voor een psychische stoornis volgens de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Bij PSP kan gedacht worden aan emotionele problemen die behoren tot het spectrum van de internaliserende stoornissen, zoals: stemmings- en angststoornissen, gedragsproblemen,

symptomen van externaliserende stoornissen zoals agressief gedrag en liegen, hyperactiviteit dat aandachtsstoornissen omvat zoals een gebrek aan concentratie en rusteloosheid, problemen met het aangaan van sociale relaties met leeftijdgenoten en problemen in de ontwikkeling van sociaal gedrag, en stress, een verschil tussen de eisen die aan iemand gesteld worden door de omgeving (of zichzelf) en de eigen inschatting van de mogelijkheden om aan deze eisen te voldoen (Trimbos, 2020). PSP heeft invloed op leerprocessen. Zo scoren leerlingen met sociaal-emotionele problemen slechter op toetsen (Evans-Whipp et al., 2017). Langdurig ervaren van negatief affect heeft bij kinderen bovendien een ongunstige impact op diverse ontwikkelingsdomeinen (Stifter et al., 2020).

1.2.3 Leerprestaties

‘Leerprestaties’ kunnen worden beschouwd als prestatie-uitkomsten van instructie die iemands kijk op het leven vormen (Bücker et al., 2018). Een andere, bredere definitie beschouwt ze als prestaties in taken en gestandaardiseerde toetsen, leermotivatie en betrokkenheid in de klas (Wang et al., 2020). Leerprestaties zijn essentieel om elementaire ontwikkelingsdoelen in het leven te bereiken, vooral tijdens de schoolleeftijd en vroege volwassenheid, en leiden tot diverse positieve levensuitkomsten (Bücker et al., 2018). Ze vormen daarom een maatstaf voor cognitieve ontwikkeling, succes en voortgang in leren en de kwaliteit binnen het onderwijs (Goldhaber & Ozek, 2019). Cognitieve leerprestaties worden gemeten met gevalideerde toetsen en worden vaak uitgedrukt in cijfers (Bücker et al., 2018). In Nederland leggen scholen voor basis- en middelbaar onderwijs de prestaties van leerlingen vast in het leerlingvolgsysteem, het schoolrapport en het onderwijskundig rapport. Deze scholen hebben de keuze tussen een aantal door het ministerie goedgekeurde toetsen en volgsystemen (Rijksoverheid, 2021). Een daarvan is die van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito), een Nederlandse organisatie voor het ontwikkelen en afnemen van examens en toetsen examens en meetinstrumenten om prestaties en vorderingen van

leerlingen in kaart te brengen. Als onderdeel van het Cito-volgsysteem worden leerlingen van de basisschool tweemaal per schooljaar getoetst op de onderdelen Taal, Studievaardigheid en Rekenen en facultatief op Wereldoriëntatie (Cito, 2021).

Recent zijn in uiteenlopende studies verbanden aangetoond tussen welbevinden en optimaal leren op school: een toename van SWB leidt tot een optimale leercurve en tot uiteenlopende leeruitkomsten, waaronder leerprestaties (Goldberg, 2020; King et al., 2015; Stifter et al., 2020; Waters, 2011; Waters & Loton, 2019). Zo bleek uit een meta-analyse dat SWB en leerprestaties significant, maar zwak gerelateerde concepten zijn. Het verband lijkt bidirectioneel: hogere leerprestaties leiden tot een hoger SWB en lagere PSP en een hoger SWB leidt weer tot betere prestaties (Bücker et al., 2018; Chodkiewicz & Boyle, 2017). Toch is de relatie nog niet geheel duidelijk, want zwak presterende leerlingen hebben niet automatisch een laag SWB en omgekeerd (Bücker et al., 2018).

1.2.4 Positief-psychologische interventies

Een positief-psychologische interventie is een programma, training, behandelmethode of activiteit die gericht is op het bevorderen van positieve emoties, positief gedrag en/of positieve gedachten, gebaseerd op het gedachtegoed van de positieve psychologie (Waters, 2011). Een centrale rol binnen het relatief nieuwe vakgebied van de positieve psychologie betreft het belang en de functie van positieve emoties, uitgewerkt in de broaden-and-build-theory (BAB; Fredrickson, 2001). ‘Emoties’ zijn multicomponente reacties die zich voordoen over een relatief korte tijdsspanne en een onderdeel vormen van het bredere scala aan affectieve verschijnselen. ‘Affect’, een abstracter en breder concept, betreft bewust toegankelijke emoties en is hierin aanwezig als onderdeel van subjectieve ervaring, maar ook in andere affectieve verschijnselen zoals stemming, fysieke sensaties, attitudes en affectieve eigenschappen (Fredrickson, 2001). In de huidige studie wordt geen onderscheid gemaakt tussen positief affect en positieve emoties, omdat de termen in elkaars verlengde liggen en het

verband met welbevinden vergelijkbaar lijkt: beide constructen leiden tot het ervaren van geluk en tevredenheid (Lyubomirsky et al., 2005). Positieve emoties als onderdeel van positief affect zetten mensen aan om in actie te komen en ergens mee door te gaan. Ze hebben, net als negatieve emoties, een evolutionaire functie die de kans op overleving verhogen (Fredrickson, 2001). Terwijl negatieve emoties leiden tot vernauwing van aandacht om in een vecht-of-vluchtsituatie te overleven, versterken positieve emoties het actie-handelingsrepertoire. Dit betreft onder andere creativiteit, leervermogen, nieuwe mogelijkheden ontdekken, reflecteren op ervaringen, nieuwe perspectieven ontwikkelen en meer interactie met de omgeving. Daarnaast leiden positieve emoties tot een opbouw van langdurige hulpbronnen van fysieke, intellectuele, psychische en sociale aard en zorgen voor gedragsveranderingen op langere termijn (Fredrickson, 2001).

Een andere centrale theorie binnen de positieve psychologie is de self-determination theory (SDT), gericht op de sociaal-contextuele factoren voor intrinsieke motivatie, zelfregulatie en welbevinden. De SDT wil de interne en externe factoren onderzoeken die de aangeboren neiging van mensen tot ontwikkeling versterken, het welbevinden verhogen en de processen en condities verkennen die effectief functioneren bevorderen. Drie aangeboren psychologische behoeften staan daarbij centraal: autonomie, sociale verbondenheid en competentiegevoel. Als aan deze behoeften wordt voldaan, raken mensen intrinsiek gemotiveerd. Dit houdt in dat de motivatie om tot handelen over te gaan van binnenuit komt en niet beïnvloed wordt door externe factoren, zoals het geval is bij extrinsieke motivatie. Wanneer de (leer)omgeving tegemoetkomt aan deze drie psychologische behoeften, leidt dit tot intrinsieke motivatie om te handelen, een hoger welbevinden, optimale zelfontplooiing en beter functioneren (Ryan & Deci, 2000).

PPI's, die gebaseerd zijn op deze theoretische uitgangspunten, kunnen leiden tot uiteenlopende gunstige levensuitkomsten waaronder een hoger welbevinden, positief affect,

zelfacceptatie, sociaal gedrag en hogere leerprestaties, alsook een vermindering in negatief affect en PSP (Shankland & Rosset, 2017; Šouláková et al., 2019; Waters, 2011). Deze effectiviteit is te verklaren vanuit de kaders van de BAB en SDT (Bohlmeijer et al., 2020; Shankland & Rosset, 2017). Volgens de BAB zetten positieve emoties aan tot initiatief nemen en betrokkenheid bij de omgeving en de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden en hulpbronnen (Fredrickson, 2001). Een review van experimentele studies met volwassenen bevestigt dat positief affect een essentiële factor is in de relatie tussen geluk en succes (Lyubomirsky et al., 2005). Ook bij kinderen is het verbredende effect van positieve emoties gerapporteerd, met een significante invloed op de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en sociale vaardigheden. Kinderen raken gemotiveerd om actief betrokken te zijn bij de omgeving en kortdurende, cumulerende effecten van blijdschap kunnen leiden tot een opwaartse spiraal van welbevinden (Stifter et al., 2020). Positieve emoties zijn bovendien gerelateerd aan zelfregulatie, leermotivatie en verbetering in geheugen en aandacht, wat leidt tot hogere leerprestaties (Bücker et al., 2018; Fredrickson, 2001).

Verder komen PPI's tegemoet aan de drie fundamentele psychologische basisbehoeften (Waters, 2011). Competentiegevoel neemt toe wanneer leerlingen reflecteren op hun successen en sterke kanten en doelen nastreven die in het verlengde hiervan liggen. Ook neemt hun gevoel van autonomie toe, doordat zij zelfgekozen doelen hanteren vanuit een persoonlijk ideaal, wat leidt tot een gevoel van vrijheid en zelfsturing. Daarnaast draagt de bewustwording van eigen talenten bij aan openstaan voor contacten en sociale acceptatie, wat leidt tot sociale verbondenheid (Bohlmeijer et al., 2020; Shankland & Rosset, 2017). Ook het mogelijk verband met leerprestaties is te verklaren vanuit de SDT. De interacties die kinderen dagelijks hebben met het curriculum, leerkrachten, medeleerlingen en organisatiestructuren hebben invloed op hun ontwikkeling. Ze nemen deel aan diverse leeractiviteiten, ontwikkelen relaties en oefenen hun academische en sociaal-emotionele vaardigheden. Wanneer de

kwaliteit van die interacties hoog is, wordt de behoefte aan competentie, relaties en autonomie vervuld, wat leidt tot hogere betrokkenheid en betere leerprestaties (Wang et al., 2020).

1.2.5 Educatieve positief-psychologische interventies

Recent zijn educatieve PPI's ontwikkeld met als doel kinderen sociale, emotionele en psychologische vaardigheden aan te leren om optimaal te functioneren en veerkracht op te bouwen en hen daarmee voor te bereiden op de toekomstige eisen van de maatschappij (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Goldberg, 2020; Lavy, 2019; Trimbos, 2020). PPI's worden vaak uitgevoerd onder deelnemers in de late kindertijd en vroege adolescentie, omdat de ontwikkeling van de hersenen dan zover is dat zij cognitieve vermogens tot zelfreflectie en zelfstandigheid bezitten en in staat zijn te reflecteren op denkpatronen. Daarnaast staan kinderen op deze leeftijd nog open voor verandering (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Educatieve PPI's kunnen leiden tot hogere cognitieve prestaties, betrokkenheid, creativiteit, probleemoplossend vermogen, emotieregulatie en preventie van PSP (Evans-Whipp et al., 2020; Stifter et al., 2020). Ook kunnen de interventies een gunstig effect hebben op het klasklimaat, een term die betrekking heeft op instructie-, sociaal-emotioneel en organisatorische factoren en relaties tussen leerlingen en leraren in de leeromgeving. Een prettig klasklimaat kan leiden tot een hogere motivatie, betrokkenheid en leerprestaties en externaliserend probleemgedrag en sociaal-emotionele problemen verminderen (Wang et al., 2020). Er bestaan verschillende soorten educatieve PPI's. Een deel hiervan kent een focus op individueel of klasniveau, maar een heleschoolbenadering richt zich op de integratie van een PPI in de brede schoolcontext: niet alleen leerlingen worden aangespoord actief deel te nemen, maar ook leraren, directie en ouders. Door deze multicomponentele aanpak is dit type PPI langdurig effectiever dan klasgerichte interventies (Goldberg, 2020).

Scholen vormen een goed uitgangspunt voor PPI's, omdat ze vanwege de leerplicht een groot bereik kennen. Daarnaast zijn de implementatiekosten en -inspanningen relatief

gering, aangezien de leerkrachten de interventies uitvoeren. Zij hebben al een relatie met de leerlingen en kunnen het programma integreren in hun dagelijkse lespraktijk. Verder past het gedachtegoed van PPI's binnen bestaande beleidsaspecten van scholen, zoals persoonsvorming en de ontwikkeling van 21-eeuwse vaardigheden (Goldberg, 2020; Waters, 2011).

1.3 Huidige Studie

Zoals beschreven blijkt uit eerdere studies dat PPI's een verondersteld effect hebben op het welbevinden en de leerprestaties van leerlingen. Het huidige onderzoek gaat de effecten na van een dergelijk programma, de Floreersafari, op basisschoolleerlingen uit groep 6 en 7. Op basis van de literatuur is de verwachting dat leerlingen die dit lesprogramma ontvangen een toename in SWB en AWB en een afname in PSP ervaren (Bücker et al., 2018; Fredrickson, 2001; Wang et al., 2020). Een hoger SWB en AWB leiden naar verwachting tot meer intrinsieke motivatie, betrokkenheid en hogere leerprestaties (Evans-Whipp et al., 2017, King et al., 2015). Deze studie komt hiermee tegemoet aan de wens om de rol van PPI's in het verhogen van welbevinden en het verband tussen welbevinden en leerprestaties nader te onderzoeken (Evans-Whipp et al., 2017; Goldberg, 2020; Guidone, 2018; King et al., 2015; Shankland & Rosset, 2017; Waters & Loton, 2019).

De eerste onderzoeksvraag van deze studie luidt daarom: 'In hoeverre heeft de Floreersafari effect op het subjectief en academisch welbevinden en psychoproblematiek van basisschoolleerlingen uit groep 6 en 7?'

Op basis van de verwachtingen zijn de volgende hypothesen geformuleerd:

- Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant hoger op subjectief welbevinden dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van subjectief welbevinden.

- Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant hoger op academisch welbevinden dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van academisch welbevinden.
- Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant lager op PSP dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van PSP.

De tweede onderzoeksvraag luidt: ‘In welke mate dragen subjectief en academisch welbevinden bij aan leerprestaties?’

Op basis van de verwachtingen is de volgende hypothese geformuleerd:

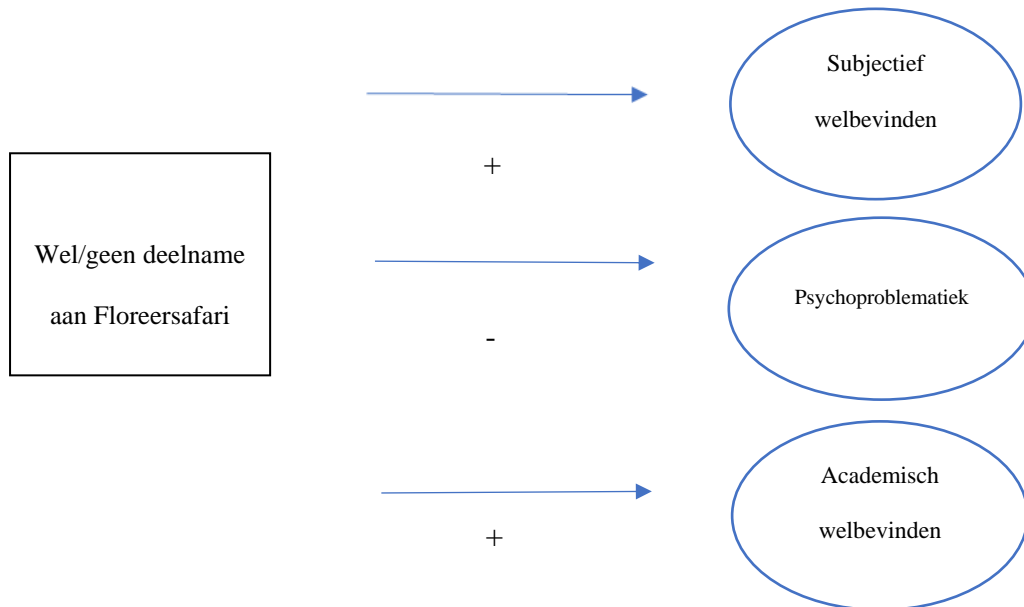
- Meer subjectief welbevinden en meer academisch welbevinden zijn, onafhankelijk van elkaar, positief geassocieerd met leerprestaties.

Ontwerp

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag wordt nagegaan of de deelname aan de Floreersafari een effect heeft op SWB en PSP. Ter verdieping wordt eveneens het effect getoetst van de deelname aan de Floreersafari op AWB. Figuur 1 geeft het conceptuele model van dit deelonderzoek weer.

Figuur 1

Conceptueel Model met als Onafhankelijke Variabele Deelname aan de Floreersafari en als Afhankelijke Variabelen Subjectief en Academisch Welbevinden en Psychoproblematiek



Om dit causale verband aan te kunnen tonen tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabelen wordt een quasi-experiment uitgevoerd met een pretest-posttest control design, waarbij twee bestaande groepen die niet-random (NR) zijn toegewezen aan de condities (wel/geen deelname aan de Floreersafari) met elkaar worden vergeleken. De eerste groep participanten krijgt een voormeting, de interventie en een nameting. De tweede groep krijgt enkel een voor- en nameting. Daardoor is het mogelijk dat verschillen tussen de groepen toe te schrijven zijn aan wel of niet deelname aan de interventie. Hoewel de participanten niet random aan de condities zijn toegekend, is de externe validiteit aanzienlijk, aangezien het onderzoek plaatsvindt binnen bestaande schoolklassen. De ecologische validiteit is namelijk hoog, oftewel de mate waarin de situaties in het experiment gegeneraliseerd kunnen worden naar situaties in de dagelijkse (les)praktijk (Creswell, 2014). Het design van dit deelonderzoek is schematisch weergegeven in Figuur 2.

Figuur 2

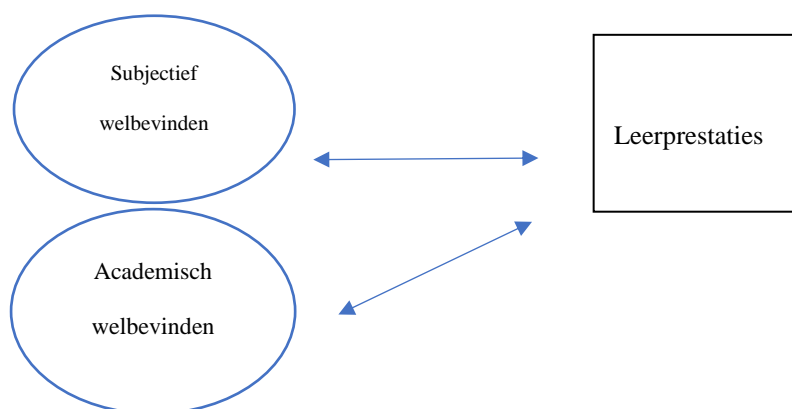
Onderzoeksdesign Eerste Onderzoeksvraag, een Pretest-Posttest Control Design met NR groepen, twee Tijdmetingen (T) en vier Observaties (O)

	T1		T2
NR1	O1	X	O2
NR2	O3		O4

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag vindt een correlatieve analyse plaats om het verband tussen SWB, AWB en leerprestaties na te gaan. Door de score op SWB en AWB van iedere deelnemer in het onderzoek af te zetten tegen diens score op leerprestaties, kan duidelijk worden in hoeverre deze drie concepten met elkaar geassocieerd zijn. Figuur 3 toont de schematische weergave van dit deelonderzoek.

Figuur 3

Conceptueel Model Tweede Onderzoeksvraag met als Onafhankelijke Variabelen Subjectief en Academisch Welbevinden en als Afhankelijke Variabele Leerprestaties



Voor de tweede onderzoeksvraag wordt gebruikgemaakt van een eenmalige meting. Het design van dit deelonderzoek bevindt zich in Figuur 4.

Figuur 4

Onderzoeksdesign Tweede Onderzoeksvraag, een Correlationeel Design met een Niet-Random Groep, een Tijdmeting en een Observatiemoment

	T1
NR1+2	O1

2. Methode**2.1 Deelnemers**

Het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen een gemeenschap voor regulier basisonderwijs onder leerlingen van groep 6 en 7 (9 - 11 jaar), waarvan vijf bestaande klassen de Floreersafari volgden en vijf bestaande klassen niet. De werving hiervan vond plaats in samenwerking met de directie van de deelnemende scholengemeenschap. De directeur maakte in samenspraak met de scholen een verdeling in controle- en interventiegroepen. Daarbij is rekening gehouden met de validiteitsbedreiger verspreiding: deelnemers binnen een school bevonden zich in dezelfde groep. In totaal zijn 254 potentiële respondenten en hun ouders benaderd voor deelname aan het onderzoek. De interventiegroep omvatte drie klassen van school A en een klas van school B met in totaal 140 leerlingen. De controlegroep omvatte drie klassen van school C, twee klassen van school D en een klas van school E met in totaal 114 leerlingen.

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

In deze paragraaf worden de aard en opzet van de interventie die centraal staat toegelicht en komt aan de orde welke meetinstrumenten gehanteerd zijn om de concepten in de onderzoeksvragen te meten.

2.2.1 *Floreersafari*

De PPI Floreersafari is de manipulatie die het uitgangspunt vormt van de eerste onderzoeksvraag. Dit lesprogramma is opgebouwd uit acht op positief-psychologische principes gebaseerde thema's. Het doel van de interventie is zelfontplooiing, zelfvertrouwen, zelfbewustzijn en competentiegevoel bij kinderen te stimuleren ter preventie van sociaal-emotionele problemen en stoornissen. Het betreft een heleschoolbenadering, aangezien behalve de leerlingen ook leerkrachten, schoolleiders en ouders worden aangespoord actief deel te nemen aan de oefeningen van het programma (Happel, 2021a). Ook is het een sterke kanten interventie, een type PPI waarbij de successen, persoonlijke kwaliteiten en sterke kanten van mensen het vertrekpunt vormen voor verandering (Bohlmeijer et al., 2020). Een 'sterke kant' kan worden omschreven als een intrinsiek gewaardeerde manier van gedrag, denken en handelen die welbevinden, positieve relaties en succesvol nastreven van doelen bevordert (Shankland & Rosset, 2017). Het programma is door Caroline van Rooij in samenwerking met de initiatiefnemer ontwikkeld tijdens een stage van september 2020 - juni 2021. Materialen hiervan betreffen een handleiding voor leerkrachten en een werkboek voor leerlingen. De handleiding bevat uitleg over de theoretische achtergrond, lessuggesties en een omschrijving van alle beschikbare klassikale, groeps- en zelfstandige oefeningen (Happel, 2021a). Het werkboek voor de leerlingen bevat een korte introductie op het programma en de groeps- en individuele oefeningen, met ruimte om ervaringen te noteren (Happel, 2021b).

2.2.2 Subjectief welbevinden

‘Subjectief welbevinden’ is geoperationaliseerd met een subschaal van de Kidscreen-27 voor leerlingen (Ravens-Sieberer et al., 2006). Deze vragenlijst, een verkorte versie van de Kidscreen-52, is geschikt voor kinderen vanaf 8 jaar en meet ervaren gezondheid en welbevinden (kwaliteit van leven). Het huidige onderzoek richt zich op de subschaal gevoelens en zelfbeeld, die de mate van psychologisch welbevinden van de deelnemers meet, met name de aanwezigheid van positieve emoties en levenstevredenheid en de afwezigheid van negatieve emoties (Ravens-Sieberer et al., 2006). De Nederlandstalige Kidscreen-27 bevat de volgende vijf subschalen: lichamelijke activiteiten en gezondheid bestaande uit vijf items, namelijk een item op een likertschaal van 1 = slecht tot 5 = heel erg goed, drie items van 1 = helemaal niet tot 5 = helemaal en 1 item van 1 = nooit en 5 = altijd (‘Heb je je fit en gezond gevoeld?’); gevoelens en zelfbeeld bestaande uit zeven items, namelijk een item op een likertschaal van 1 = helemaal niet tot 5 = helemaal en 6 items van 1 = nooit en 5 = altijd (‘Heb je je eenzaam gevoeld?’); familie en vrije tijd bestaande uit zeven items op een likertschaal van 1 = nooit en 5 = altijd (‘Heb je met je ouders kunnen praten als je dat wilde?’); vrienden bestaande uit vier items op een likertschaal van 1 = nooit en 5 = altijd (‘Heb je plezier gehad met je vrienden?’); en school en leren bestaande uit twee items op een likertschaal van 1 = helemaal niet tot 5 = helemaal en twee items van 1 = nooit en 5 = altijd (‘Heb je het naar je zin gehad op school?’). De interne consistentie van de Kidscreen-27 is goed met Cronbach’s α -waarden van .84 voor gevoelens en zelfbeeld, .80 voor lichamelijke activiteiten en gezondheid en .81 voor familie en vrije tijd, vrienden en school en leren (Ravens-Sieberer et al., 2006).

2.2.3 Academisch welbevinden

De subschaal school en leren van de Kidscreen-27 bevat vier items op een likertschaal van 1 = helemaal niet tot 5 = helemaal en 2 items van 1 = nooit en 5 = altijd. Deze subschaal

meet ‘academisch welbevinden’, omschreven als de wijze waarop een kind zijn/haar capaciteiten, leren en concentratie en de relatie met de leerkracht ervaart en zijn/haar gevoelens over school. De subschaal kent een α van .81 (Ravens-Sieberer et al., 2006).

2.2.4 Psychoproblematiek

‘Psychoproblematiek’ is geoperationaliseerd met de Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ), waarmee participanten rapporteren over hun gedrag en gevoelens in de afgelopen zes maanden (Goodman et al., 1998). De vragenlijst bevat in totaal 25 items met vijf items per subschaal op een likertschaal van 0 = niet waar, 1 = beetje waar en 2 = zeker waar. De vijf subschalen zijn als volgt: emotionele problemen (‘Vaak ongelukkig, in de put of in tranen’), gedragsproblemen (‘Doorgaans gehoorzaam, doet gewoonlijk wat volwassenen vragen’), hyperactiviteit (‘Constant aan het wiebelen of wriemelen’), problemen met leeftijdsgenoten (‘Nogal op zichzelf, neigt er toe alleen te spelen’) en pro-sociaal gedrag (‘Houdt rekening met gevoelens van anderen’). De Totale Probleemscore wordt gevormd door de som van de subschalen met weglating van pro-sociaal gedrag. De Nederlandstalige SDQ bevat een acceptabele interne consistentie met een gemiddelde Cronbach’s α van .64. De schaal emotionele problemen kent een α van .71, hyperactiviteit een α van .72 en pro-sociaal gedrag een α van .62. Met name de waarden voor de schalen gedragsproblemen ($\alpha = .45$) en problemen met leeftijdsgenoten ($\alpha = .54$) zijn aan de lage kant bevonden (Muris et al., 2003).

2.2.5 Leerprestaties

‘Leerprestaties’ werden gemeten met de Citotoets (Cito, 2021; Rijksoverheid, 2021). Van iedere deelnemer werd de score op alle toetsdelen tezamen bepaald, uitgedrukt in een cijfer.

2.3 Procedure

Ter voorbereiding op het grotere onderzoeksproject waarbinnen dit onderzoek plaatsvond is door Caroline van Rooij een aanvraag ingediend bij The Research Ethics

Committee (cETO), de ethische commissie van de Open Universiteit (OU). Deze is op 8 juli 2021 goedgekeurd (kenmerk U202105975/ManonQuint, amendement voor enkele procedurele aanpassingen op 23 september met kenmerk U202108290/EkaterinaMuravyeva). Hiermee voldoet het onderzoek aan de algemeen geldende regels wat betreft privacy en onderzoeksintegriteit.

Het onderzoek omvat drie meetmomenten onder de leerlingen, hun ouders en de leerkrachten, maar het huidige onderzoek betreft enkel de eerste twee meetmomenten van de leerlingen. De ouders van de interventiegroep kregen begin september een informatiebrief toegestuurd over het programma en het onderzoek. Ook ontvingen zij een toestemmingsformulier voor het verzamelen van de data bij hun kind, de leerkracht en henzelf, gevolgd door een e-mail met een link naar online vragenlijsten. Deze zijn vervaardigd in Limesurvey. Ouders van de controlegroep ontvingen grotendeels dezelfde informatie, met als verschil dat de beschrijving een algemeen onderzoek naar welbevinden onder basisschoolleerlingen betrof, zonder referenties naar de Floeersafari. De eerste meting onder de leerlingen vond plaats vlak voor de herfstvakantie in de week van 18 oktober, waarbij de participanten van de interventie- en de controlegroep op locatie klassikaal papieren vragenlijsten invulden onder begeleiding van vijf student-onderzoekers. Tegelijkertijd vulden de leerkrachten een klasklimaatvragenlijst in, wat hen enkele minuten kostte. Het kostte de leerlingen tussen de 30-60 minuten om de vragenlijsten in te vullen.

Tussen de eerste twee meetmomenten zouden de leerlingen uit de interventiegroep acht weken lang, een lesuur per week een Floeersafariles ontvangen. De lessen werden gegeven door de gebruikelijke leerkrachten, die hiertoe van de initiatiefnemer een korte training tot floeerkracht ontvingen. De controlegroep kreeg les volgens het standaard curriculum. In verband met onvoorziene coronamaatregelen konden de onderzoekers ten tijde van de tweede meting de scholen niet betreden. Daarom voerden de leerkrachten begin

februari 2022 de tweede meting zelf uit onder de leerlingen, op een zelfgekozen moment binnen een tijdsspanne van tweeënhalve week. De vragenlijsten werden hierbij voorzien van afname-instructies. Ook vulden de leerkrachten opnieuw een klasklimaatvragenlijst in. De ouders zijn opnieuw via e-mail benaderd om de oudervragenlijst in te vullen. Alle centrale documenten zijn verzameld en gedeeld via een OneDrive-map waar enkel de studenten en de hoofdonderzoeker toegang tot hadden. De ingevulde toestemmingsformulieren zijn zowel digitaal als op papier vergaard.

Ten slotte is middels een amendement toestemming verzocht aan de cETO om de Cito-gegevens van zowel de deelnemers uit de interventie- als de controlegroep te mogen gebruiken, die op 24 januari werd verleend (U202200711/EkaterinaMuravyeva).

2.4 Data-Analyse

2.4.1 Analyseplan

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zijn de scores op SWB, AWB en PSP van de experimentele groep en de controlegroep op een pre- en postmeting met elkaar vergeleken. Het betreft een between-subjects design (Creswell, 2014). De verdeling van de continue variabelen is getoetst met de Kolmogorov-Smirnov en Shapiro-Wilk-toets. Daarna zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd voor de relevante schalen en subschalen. Voorts zijn de verschillen tussen de interventie- en controlegroep getoetst op de relevante variabelen. Voor de drie (continue) uitkomstvariabelen is een t-toets gebruikt en voor relevante categorische variabelen een chi-kwadraattoets. Verder zijn rond het klassengemiddelde gecentreerde variabelen berekend ten behoeve van de hoofdanalyses. In dit onderzoek zijn multilevelanalyses uitgevoerd, aangezien deze het mogelijk maken verschillen aan te tonen in geclusterde data, door relaties binnen en tussen de gelaagde data aan te duiden. Observaties bij leerlingen binnen dezelfde klas zijn namelijk niet onafhankelijk, vanwege de

overeenkomstige contextuele invloeden. Verschillen in klasklimaat en relaties tussen leerling en leerkracht kunnen van invloed zijn op de resultaten (Field, 2018; Harding et al., 2019).

Als eerste stap bij de multileveltoetsing werd een intercept only- (of leeg) multilevelregressiemodel getoetst met als afhankelijke variabele de uitkomstvariabele en als groepsvariabele klas, om een indicatie te krijgen welke proportie van de variantie in de uitkomstvariabele toegeschreven kon worden aan de groepsvariabele klas. Hierbij is de intraclass correlation (ICC) berekend als maat van clustering; deze wordt berekend als de uitkomst van de between groups variance (estimate horend bij het intercept) / between groups variance + within group variance (estimate horend bij het intercept + estimate horend bij het residual) (Open Universiteit, 2021).

Vervolgens werd een multilevelmodel getoetst met de uitkomstvariabele op T2 (respectievelijk SWB en AWB op T2 en PSP op T2) en met de groepsvariabele (interventie versus controle) en de uitkomstvariabele gemeten bij aanvang (respectievelijk SWB en AWB op T1 en PSP op T1) als onafhankelijke variabelen, waarbij rekening werd gehouden met clustering op klasniveau. De regressiecoëfficiënt (estimate of fixed effects) geeft de mate van het verband aan waarbij een p -waarde $< .05$ gehanteerd wordt als significantieniveau, zoals gangbaar is in psychologisch en onderwijskundig onderzoek (Open Universiteit, 2021). De analyses zijn uitgevoerd middels statistische software, te weten SPSS versie 27.

2.4.2 Datascreening en -bewerking

Eerst zijn de data van T1 ingevoerd in samenwerking met de vier andere studenten. De data op T2 zijn door deze onderzoeker, Caroline van Rooij, ingevoerd en door drie medestudenten gecontroleerd op invoerfouten. Vervolgens zijn de demografische gegevens bekeken. Er zijn enkele outliers geïdentificeerd, maar geen daarvan was extreem, dat wil zeggen meer dan 3 SD afwijkend van het gemiddelde (Field, 2018). Voorts zijn negatief geformuleerde items gehercodeerd en zijn subschalen gemaakt voor de relevante

vragenlijsten. Een voorwaarde voor de vervaardiging van de subschalen van de Kidscreen-52 was dat de antwoorden van een respondent per schaal niet meer dan één missing value mocht hebben om mee te tellen in de schaalconstructie (Rabens-Sieberer et al., 2006). Dit leidde voor T2 tot dataverlies van elf respondenten. Ook de negatieve items van de SDQ zijn gehercodeerd. Volgens de handleiding dienden enkel respondenten te worden geïncludeerd die minstens drie van de vijf items hadden ingevuld. Om de data van respondenten met missing data optimaal te benutten, zijn subschalen geconstrueerd op basis van gewogen gemiddelden in geval van missings (Goodman et al., 1998; Youth in mind, 2022). Ten slotte zijn de drie kernvariabelen gecentreerd op basis van klasgemiddelden, wat gunstig is voor de uitvoering van de multilevelanalyse waarbij de nadruk ligt op effecten op het eerste niveau (leerlingen) (Field, 2018). Ook is ten behoeve van deze analyse de leerkrachtvariabele numeriek gemaakt door namen te vervangen door een code van 1 tot en met 10, zodat deze het tweede niveau (klas) kon vormen.

3. Resultaten

3.1 Beschrijving onderzoeksgroepen en betrouwbaarheidsanalyses

Uiteindelijk hebben 171 respondenten (met door de ouders gegeven toestemming) de vragenlijsten ingevuld, zijnde 110 van de interventiegroep en 61 van de controlegroep. Tabel 1 toont hoe de onderzoeksgroepen zich tot elkaar verhouden wat betreft demografie en gemiddelde scores op de drie uitkomstvariabelen. Leeftijd is niet normaal verdeeld voor beide groepen: de meeste respondenten zijn 9 of 10 jaar, wat te verwachten is in deze selectieve onderzoeksgroep. Ook SWB op T1 en AWB op T1 zijn voor beide groepen niet normaal verdeeld. Hetzelfde geldt voor SWB op T2 voor beide groepen, waarbij de controlegroep net op de grens van significantie scoort ($p = .05$). Ook AWB op T2 is voor de interventiegroep niet normaal verdeeld. Wat betreft geslacht valt op dat de interventiegroep procentueel de

meeste meisjes bevat en de controlegroep de meeste jongens, al zijn deze verschillen niet significant. Verder valt op dat de meeste respondenten in Nederland geboren zijn, bij beide ouders wonen en werkende ouders hebben. Ten slotte rapporteert de interventiegroep bij aanvang een significant hoger SWB dan de controlegroep, met een klein effect van $d = -.3$. Dit is het enige significante verschil in de uitkomstvariabelen voor de aanvang van het programma.

Tabel 1

Beschrijvende Statistiek en Verschillen tussen de Onderzoeksgroepen op de Uitkomstvariabelen

Variabele	Interventiegroep	Controlegroep	Interventiegroep vs controlegroep
<i>N</i>	110	61	$\chi^2 (169) = .49$
Leeftijd <i>M (SD)</i>	9.39 (.69)	9.52 (.62)	$t (169) = 1.254$
<i>Geslacht</i>			
jongens (%)	42.3	51.6	$\chi^2 (2) = .18$
meisjes (%)	57.7	46.8	
anders (%)		1.6	
<i>Geboorteland</i>			
Nederland (%)	91.8	93.3	$\chi^2 (4) = .78$
overig (%)	8.2	6.7	
<i>Ouders/verzorgers betaalde baan</i>			
beiden (%)	82.7	85.2	$\chi^2 (2) = .72$
een van beiden (%)	16.4	14.8	
geen van beiden (%)	0.9		
<i>Woonsituatie</i>			
bij beide ouders (%)	76.4	85.2	$\chi^2 (3) = .16$
bij een van beiden (%)	7.3	1.6	
deels bij een, deels bij ander (%)	16.4	11.5	
overig (%)		1.6	
SWB T1 <i>M (SD)</i>	4.34 (.47)	4.15 (.63)	$t (98.642) = -2.04^*$
AWB T1 <i>M (SD)</i>	4.39 (.49)	4.28 (.52)	$t (169) = -1.35$
PSP T1 <i>M (SD)</i>	2.35 (.98)	2.32 (1)	$t (169) = -.214$
SWB T2 <i>M (SD)</i>	4.26 (.51)	4.23 (.54)	$t (158) = -.29$
AWB T2 <i>M (SD)</i>	4.29 (.53)	4.26 (.52)	$t (159) = .306$
PSP T2 <i>M (SD)</i>	2.35 (1.06)	2.07 (1)	$t (159) = -1.607$

Opmerking. * = $p < .05$

De resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses (Tabel 2) laten zien dat dat alle schalen een acceptabele betrouwbaarheid bevatten, zijnde een Cronbach's α van .64 en hoger.

Tabel 2*Resultaten Betrouwbaarheidsanalyses per (Sub)schaal*

(Sub)schaal	Cronbach's α
Kidscreen-52 totaal T1	.88
Kidscreen Gevoelens en Zelfbeeld T1	.75
Kidscreen School en Leren T1	.68
SDQ Totaal T1	.64
SDQ Totale probleemscore T1	.70
Kidscreen-52 Totaal T2	.92
Kidscreen Gevoelens en Zelfbeeld T2	.76
Kidscreen School en Leren T2	.67
SDQ Totaal T2	.68
SDQ Totale probleemscore T2	.76

3.2 Toetsing onderzoeksvragen

Deze paragraaf bevat de resultaten van de statistische toetsing van de onderzoeksvragen.

3.2.1 Effect Floreersafari op subjectief en academisch welbevinden en psychoproblematiek

Eerst zijn de assumpties van multilevelanalyse gecontroleerd. Er is geen probleem geconstateerd in de lineariteit, de normaliteit en homoscedasticiteit van residuen, hoewel de residuen van SWB en AWB licht negatief scheef verdeeld zijn. De resultaten van de multilevelanalyse met een intercept only-model laat een ICC zien van 0.00166 ($0.004425/(0.261575+0.004425)$). Dit betekent dat 1.6% van de variantie in de uitkomstmaat (SWB op T2) verklaard wordt door effecten op klasniveau, oftewel door verschillen tussen klassen. De resultaten van de multilevelanalyse met als afhankelijke variabele SWB op T2 en als onafhankelijke variabelen de groepsvariabele alsook het aanvangsniveau van SWB (SWB op T1), waarbij rekening gehouden werd met mogelijke effecten van klasniveau (random intercepts), zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3*Schatting van Fixed Effecten van SWB op T1 en Onderzoeksgroep op de Uitkomstvariabele**SWB op T2*

Variabele	β	SE β	Df	t	p	95% BI	
						Onder	Boven
Intercept	.007875	.125053	147.947	.063	.95	-.239245	.254995
SWB T1 (gestandaardiseerd)	.443114	.089902	6.988	4.929	.002	.230454	.655775
Onderzoeksgroep	-.019386	.151396	147.164	-.128	.898	-.318577	.279806

De groepsvariabele (interventie- versus controlegroep) is niet significant geassocieerd met SWBT2: $\beta = -.02$, $p = .90$. Het deel uit maken van de interventiegroep of de controlegroep is dus niet gerelateerd aan het gerapporteerde SWB op T2. SWB op T1 daarentegen is significant positief geassocieerd met SWB op T2: $\beta = .44$, $p < .05$. Een hoger gerapporteerd SWB op T1 gaat dus gepaard met een hoger gerapporteerd SWB op T2.

Vervolgens zijn de analyses voor de tweede hypothese uitgevoerd. De resultaten van de multilevelanalyse met een intercept only-model gaf geen waarden, dus het effect van klasniveau op AWB kon niet worden berekend. Dit kan zijn veroorzaakt doordat het effect te klein was om in een beperkt aantal decimalen te representeren. De resultaten van de multilevelanalyse met als afhankelijke variabele AWB op T2 en als onafhankelijke variabelen de groepsvariabele en het aanvangsniveau van AWB (AWB op T1), waarbij rekening gehouden werd met mogelijke effecten van klasniveau (random intercepts), zijn weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4*Schatting van Fixed Effecten van AWB op T1 en Onderzoeksgroep op de Uitkomstvariabele**AWB op T2*

Variabele	β	SE β	Df	t	p	95% BI	
						Onder	Boven
Intercept	-.038887	.110682	156.001	-.351	.726	-.257516	.179742
AWB T1 (gestandaardiseerd)	.603573	.064724	156.001	9.325	.000	.475723	.731422
Onderzoeksgroep	.047416	.134243	156.001	.353	.724	-.217753	.312585

Hierbij is de groepsvariabele niet significant geassocieerd met AWB op T2: $\beta = .05$, $p = .72$. Het deel uit maken van de interventiegroep of de controlegroep is hierbij niet gerelateerd aan het gerapporteerde AWB op T2. Wel is AWB op T1 significant positief geassocieerd met AWB op T2: $\beta = .6$, $p < .05$. Een hoger gerapporteerd AWB op T1 gaat dus gepaard met een hoger gerapporteerd AWB op T2.

Ten slotte zijn de analyses voor de derde hypothese uitgevoerd. De resultaten van de multilevelanalyse met een intercept only-model laat een ICC zien van 0.02079 ($0.022965/(0.022965+1.081124)=0.02079$), oftewel 2% van de variantie in de uitkomstmaat (PSP op T2) wordt verklaard door effecten op klasniveau. De resultaten van de multilevelanalyse met als afhankelijke variabele PSP op T2 en als onafhankelijke variabelen de groepsvariabele en het aanvangsniveau van PSP (PSP op T1), waarbij rekening gehouden werd met mogelijke effecten van klasniveau (random intercepts), zijn weergegeven in Tabel 6.

Tabel 6*Schatting van Fixed Effecten van PSP op T1 en Onderzoeksgroep op de Uitkomstvariabele**PSP op T2*

Variabele	β	SE β	Df	t	p	95% BI	
						Onder	Boven
Intercept	-.004515	.111559	156.000	-.040	.968	-.224877	.215846
PSP T1 (gestandaardiseerd)	.599162	.065931	156.000	9.088	.000	.468928	.729395
Onderzoeksgroep	.005710	.135360	156.000	.042	.966	-.261665	.273085

De groepsvariabele is niet significant geassocieerd met PSP op T2: $\beta = .005$, $p = .96$.

Het deel uit maken van de interventiegroep of de controlegroep is derhalve niet gerelateerd aan het gerapporteerde PSP op T2. Echter, het aanvangsniveau blijkt ook in dit geval wel van invloed. PSP op T1 is significant positief geassocieerd met PSP op T2: $\beta = .6$, $p < .05$. Een hoger gerapporteerd PSP op T1 gaat gepaard met een hoger gerapporteerd PSP op T2.

3.2.2 Verband tussen welbevinden en leerprestaties

Hoewel de cETO toestemming heeft verleend voor het uitvoeren van het onderzoek ten behoeve van de tweede onderzoeksvraag, gaf de directeur van de betreffende scholengemeenschap geen toestemming voor inzage van de Cito-gegevens van de deelnemende leerlingen. Daarom kon de onderzoeker de benodigde data en de tweede onderzoeksvraag niet uitwerken.

4. Discussie

4.1 Antwoord op onderzoeksvragen en conclusie

De eerste onderzoeksvraag van deze studie luidde: ‘In hoeverre heeft de Floreersafari effect op het subjectief en academisch welbevinden en de psychoproblematiek van basisschoolleerlingen uit groep 6 en 7?’ De eerste hypothese (‘Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant hoger op SWB dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van SWB’) wordt niet ondersteund, aangezien er geen significant verschil is gevonden tussen de onderzoeksgroepen op de score op SWB bij de tweede meting. De tweede hypothese (‘Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant hoger op AWB dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van AWB’) wordt evenmin ondersteund: ook hier zijn geen significante verschillen gevonden tussen de onderzoeksgroepen. De derde hypothese ten slotte (‘Leerlingen uit de interventiegroep scoren bij de tweede meting significant lager op PSP dan leerlingen uit de controlegroep, rekening houdend met het aanvangsniveau van PSP’) kan ook niet worden ondersteund, vanwege niet-significante verschillen in score op PSP tijdens de tweede meting. De resultaten van de beschrijvende analyses, waaruit bleek dat de groepsgemiddelden niet significant verschilden, ondersteunen dit. Echter, uit de analyses bleek dat het aanvangsniveau van de drie kernvariabelen wel van invloed was op de uitkomst bij de tweede meting. De conclusie luidt daarom dat deze resultaten suggereren dat deelname aan de Floreersafari geen effect laat zien op welbevinden en psychoproblematiek. De beste voorspeller hiervan blijkt het aanvangsniveau van respectievelijk welbevinden en psychoproblematiek te zijn.

Op basis van de literatuur over de effecten van PPI's was de verwachting dat leerlingen die dit lesprogramma volgden een toename in SWB en AWB en een afname in PSP zouden ervaren (Bücker et al., 2018; Evans-Whipp et al., 2020; Fredrickson, 2001; Stifter et

al., 2020; Wang et al., 2020; Waters, 2011). Tot op heden zijn weliswaar significante, maar kleine effecten gevonden (Bohlmeijer et al., 2020; Lavy, 2019; Waters, 2011; Waters & Loton, 2019). De resultaten van dit onderzoek liggen hier niet mee in lijn. Wel sluiten ze aan bij eerder onderzoek naar de effecten van een PPI onder basisschoolleerlingen, dat evenmin effecten kon aantonen op het SWB van deze leerlingen (Hearon, 2017). Daarnaast liggen de resultaten in het verlengde van onderzoek dat nog onvoldoende ondersteuning vond voor de verwachting dat sterke kanteninterventies leiden tot een significant lager PSP (Waters & Loton, 2019).

De tweede onderzoeksvraag was: ‘In welke mate dragen subjectief en academisch welbevinden bij aan leerprestaties?’ De verwachting daarbij was dat meer SWB en AWB, onafhankelijk van elkaar, positief geassocieerd waren met leerprestaties. Deze vraag kon echter niet beantwoord worden.

4.2 Mogelijke verklaringen voor de resultaten

Een aantal factoren kan van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek. De eerste, mogelijk cruciale factor betreft onvoorziene externe omstandigheden als gevolg van de coronapandemie, die ten tijde van het onderzoek invloed hadden op het leer- en instructieproces van de respondenten. Vanwege ziekte, quarantaineregels en lesuitval is de Floreersafari drie weken later gestart en bij de tweede meting was de lessencyclus nog niet afgerond: de meeste klassen bevonden zich halverwege het programma. Deze praktische problemen en omstandigheden hadden invloed op de uitvoering van de interventie en de algehele sfeer op school. Dit kan, in combinatie met druk op prestaties in verband met vermeende leerachterstanden, invloed hebben gehad op het welbevinden van de leerlingen, vanwege een hogere frequentie aan negatieve emoties. De contextuele spanningen konden daarom weerslag hebben op de ervaring van positieve emoties, het werkingsmechanisme dat welbevinden verhoogt (Fredrickson, 2001).

Ook de rol van de leerkrachten kan hierbij meespelen. Eerder onderzoek toont aan dat een heleschoolbenadering, waar de Floreersafari toe behoort, de grootste kans biedt op effectiviteit (Goldberg, 2020). Deze dient wel gedragen te worden door alle actoren, waarbij communicatie en een algehele eensgezindheid cruciaal zijn. Vooral een goede communicatie met en ondersteuning van de leerkrachten is cruciaal (Waters, 2011). De werking van de PPI is sterk afhankelijk van hun houding, opvattingen en enthousiasme ten opzichte van het programma: zij brengen de lessen immers over op de deelnemers (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Waters, 2011). Bovendien heeft hun eigen welbevinden effect op dat van leerlingen (Shankland & Rosset, 2017). De praktische moeilijkheden en spanningen op de scholen kan deze interactieprocessen hebben verstoord. Ook stonden sommige leerkrachten aanvankelijk afwachtend tegenover de uitvoering van de Floreersafari. Het is daarom niet na te gaan in hoeverre zij het programma met overtuiging hebben overgedragen aan hun leerlingen. Niettemin hebben de leerkrachten voorafgaand aan en tijdens de uitvoering van het programma voldoende training en begeleiding gehad, waarbij ruimte was voor hun persoonlijke inzichten, meningen en leerproces. Dit kan hun houding en instructiewijze positief hebben beïnvloed.

Een andere mogelijke verklaring voor de resultaten kan liggen in de complexiteit van de Floreersafari-opdrachten. Hoewel nog niet volledig duidelijk is waarom het effect van een PPI soms uitblijft, zijn er aanwijzingen dat verschillende individuele factoren van invloed zijn. Een ervan is dat kinderen cognitief voldoende ontwikkeld dienen te zijn om te kunnen reflecteren op abstracte begrippen en complexe taken zelfstandig uit te voeren (Hearon, 2017). De opdrachten van de Floreersafari kunnen voor sommige leerlingen te moeilijk zijn. Eerder onderzoek naar de effecten van een PPI op basisschoolleerlingen ondersteunt deze aanname: vanwege de complexiteit van de oefeningen kunnen de taken cognitief te uitdagend

zijn voor jonge leerlingen (Hearon, 2017). Mogelijk is dit van toepassing op de Floreersafari en is deze geschikter voor oudere kinderen.

Verder kunnen de opzet en inhoud van het lesprogramma een rol hebben gespeeld. Hoewel dit gebaseerd was op eerdere bevindingen uit de literatuur en zorgvuldig en multidisciplinair (trainer-ontwikkelaar, student Onderwijskunde, psychologen, pedagogen en mensen die werkzaam zijn in het onderwijs) werd vormgegeven, is deze niet ontwikkeld volgens een bepaalde systematiek zoals bijvoorbeeld de Intervention Mapping Approach (Kok et al., 2016). Een interventie wordt ontwikkeld vanuit een theoretische basis, maar daarbij dient rekening gehouden te worden met de specifieke condities die van toepassing zijn op de doelgroep en context om in de praktijk effectief te zijn. De ontwikkelaars hebben hier wel aandacht aan besteed, maar zijn daarbij op eigen initiatief en niet op systematische wijze te werk gegaan.

Ten slotte speelt de reikwijdte van de effectiviteit van PPI's een aannemelijke rol. Eerder onderzoek heeft aanwijzingen opgeleverd dat PPI's op sommige groepen deelnemers meer effect hebben dan op andere. Een nadeel van een interventie gebaseerd op een of enkele theorieën is een beperkt aanbod van aan te leren vaardigheden en technieken. Persoonlijke factoren bepalen de mate waarin iemand zich ontwikkelt en bereid is nieuwe vaardigheden te leren, zoals motivatie en karakter. Persoonlijke ontwikkeling kan per leerling dus sterk variëren (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Daarnaast zijn effecten beperkt meetbaar wanneer de gemiddelde startwaarden van welbevinden reeds hoog zijn, zoals in deze studie het geval was (Hearon, 2017). In het verlengde daarvan zijn hogere effecten aangetoond op basisschoolleerlingen met een laag aanvangsniveau van SWB, wat suggereert dat een PPI geschikter is voor deelnemers met een kwetsbare mentale gezondheid (Hearon, 2017). Binnen het huidige onderzoek zijn post-hoctoetsen uitgevoerd om na te gaan of de Floreersafari een effect had op subgroepen van de deelnemers. Hieruit kwam een lichte aanwijzing naar voren

dat de interventie een klein effect heeft op kinderen in de interventiegroep met een lager SWB en AWB en een hoger PSP dan gemiddeld.

4.3 Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. De eerste betreft de omstandigheden van de dataverzameling, die verschillend waren bij T1 en T2. In verband met de coronamaatregelen zijn de vragenlijsten voor de tweede meting afgenomen door de leerkrachten zelf, en binnen een tijdsspanne van drie weken in plaats van op hetzelfde moment. Dat deden ze wel volgens zorgvuldige instructies van de onderzoekers. Toch hebben deze andere omstandigheden mogelijk geleid tot vertekening en waren eventuele effecten daardoor onvoldoende aantoonbaar. Een volgend punt heeft betrekking op de aard van de vragenlijsten. Tijdens de meting bleek dat de respondenten onder andere moeite hadden met de SDQ, die wordt aanbevolen voor jongeren tussen 11 en 17 jaar (Theunissen et al., 2016). Ook dit kan hebben geleid tot een vertekening van de resultaten, zoals straightlining (waarbij deelnemers bijvoorbeeld alle vragen met de laagste of juist de hoogste antwoordoptie beantwoorden) of willekeurige antwoorden (Open Universiteit, 2021). De vragen bleken dus voor sommige kinderen complex en vergden concentratie gedurende langere tijd, wat de validiteit van de antwoorden onzeker maakt.

Ten slotte is het in dit onderzoek niet gelukt om in te gaan op de samenhang tussen welbevinden en leerprestaties. Het verband tussen welbevinden en leerprestaties en de werkingsmechanismen hierbij konden niet worden onderzocht, waardoor de tweede onderzoeksvraag niet kon worden beantwoord.

4.4 Implicaties en toekomstig onderzoek

De maatschappelijke behoefte aan welbevindenbevorderende interventies is momenteel groot, zoals de actualiteit ten tijde van dit onderzoek heeft benadrukt. Door corona en de bijbehorende beperkende maatregelen is het welbevinden van scholieren verder afgenomen, wat onder meer weerslag heeft gehad op hun leerprestaties. Recente onderzoeken geven aan dat mentale klachten vooral zijn toegenomen onder jongeren met al bestaande mentale problemen, maar ook het welbevinden van de gezonde jongerenpopulatie is onder druk komen te staan. Voornamelijk angst, depressie, eenzaamheid, stress en slaapproblemen zijn toegenomen (NJI, 2022). Ook de school- en studiestress van jongeren zijn gestegen (Kloosterman et al., 2021). De sluiting van de scholen lijkt hierbij een aanzienlijke factor te zijn geweest (NJI, 2022). Hoewel deze onderzoeken zijn uitgevoerd onder jongeren boven de twaalf, is het aannemelijk dat ook jongere kinderen kampen met een afname in SWB, AWB en leerprestaties, aangezien zij te maken hadden met dezelfde maatregelen.

Door deze problemen is op overheidsniveau meer aandacht ontstaan voor preventieve interventies om mentale veerkracht te creëren bij jongeren (NJI, 2022). De Floreersafari kan mogelijk met een optimale implementatie en zonder beperkende lesomstandigheden hieraan bijdragen, in het bijzonder voor kwetsbare groepen (kinderen met een laag welbevinden en/of hogere mate van psychische klachten). Dit onderzoek heeft inzichtelijk gemaakt welke factoren van belang zijn bij een volgende implementatie. Uitgebreider onderzoek kan een completer beeld opleveren van de effecten van dit programma en mixed methodonderzoek kan hiervoor geschikt zijn. Kwalitatief onderzoek biedt immers inzicht in de perspectieven en meningen van de betrokkenen en kan een completer beeld schetsen van de situatie (Creswell, 2014). Dit zou ter aanvulling op een kwantitatief onderzoeksgedeelte een diepgaander en genuanceerder inzicht kunnen bieden in de effecten. Een essentiële voorwaarde daarbij is een implementatie zonder beperkende maatregelen en uitval van lessen.

Hoewel het huidige onderzoek geen effecten van de Floreersafari kon aantonen, bieden de resultaten een indicatie dat in ieder geval sommige leerlingen baat hebben bij dit programma. Het beeld dat uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komt ten aanzien van de effectiviteit van educatieve PPI's, is inconsistent. Het is dan ook relevant om verder te onderzoeken welke mechanismen van de Floreersafari wel de beoogde resultaten sorteren en welke niet, om zo de kennis over de effectiviteit en werking van een educatieve PPI te vergroten. Verder kan toekomstig onderzoek naast de gegevens van de zelfrapportagelijsten ook de vragenlijsten voor ouders en leerkrachten betrekken voor een completer en objectiever beeld van het gedrag en de ontwikkeling van de kinderen (Goldberg, 2020; Waters, 2011).

Een ander aspect om rekening mee te houden betreft de analysemethode. Multilevelanalyse vergt een groter aantal klassen om een effect van klasniveau te kunnen meten. Het onderzoek omvatte op leerlingniveau een N die op basis van resultaten uit eerder onderzoek voldoende was om effecten aan te kunnen tonen (Waters, 2011). Echter, het gebrek aan aantoonbare klaseffecten kan zijn veroorzaakt door een te kleine N op klasniveau, aangezien tien klassen te weinig zijn om effecten te kunnen meten. De vuistregel is minimaal twintig klassen (Fernández-Castilla et al., 2020; Open Universiteit, 2021). Daarnaast vond het onderzoek plaats binnen dezelfde scholengemeenschap, waardoor alle leerlingen een vergelijkbaar schoolklimaat en onderwijsstructuur kenden. Dit kan het gebrek aan verschil tussen klassen eveneens deels verklaren. Breder opgezet onderzoek met meer dan twintig klassen en bij voorkeur onder verschillende scholengemeenschappen kan een grotere diversiteit aan contextuele invloeden opleveren. Verschillen in effecten van klasklimaat en leerkrachtfactoren zijn dan wellicht beter meetbaar.

Ten slotte blijft de relatie tussen welbevinden en leerprestaties en de werkingsmechanismen hierbij een open vraagstuk. Een veelbelovende focus betreft de rol van intrinsieke motivatie en betrokkenheid (Evans-Whipp et al., 2017; Waters, 2017). Deze

concepten konden echter in deze studie niet geïnccludeerd worden. Toekomstig onderzoek kan vragenlijsten selecteren die deze concepten expliciet meten om meer inzicht te bieden in deze werkingsmechanismen. Daarbij is van belang dat vanaf het begin van het onderzoek de gerichtheid op leerprestaties duidelijk wordt gemaakt en direct concrete afspraken over de dataverzameling worden vastgelegd.

De eerste, officieuze reacties op de Floreersafari zijn positief. Enkele betrokken leerkrachten gaven aan dat de meeste kinderen met plezier aan de opdrachten gewerkt hebben en dat de uitvoering van het programma leidt tot een prettige interactie met de kinderen en een fijne sfeer in de klas (Eenbes, persoonlijke communicatie, 3 juni 2022). De Floreersafari is daarom een veelbelovend lesprogramma dat een tegenwicht kan bieden aan mentale problematiek en kinderen kan helpen meer veerkracht en zelfvertrouwen te ontwikkelen, die een basis vormen voor optimale zelfontplooiing en een gelukkig leven.

Referenties

- Bohlmeijer, E., Jacobs, N., Walburg, J. A., & Westerhof, G. (red.) (2020). *Handboek positieve psychologie: Theorie, onderzoek en interventies*. Boom.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality* 74, 83-94. <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education* 5(1), 60-86. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1002/rev3.3080>
- Cito (2021). *Stichting Cito: maker van de Centrale Eindtoets*. <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/centrale-eindtoets>
- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education* 18(3), 263-294. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1177/1477878520980197>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

- Evans-Whipp, T., Mundy, L., & Canterford, L. (2017). *Student wellbeing, engagement and learning across the middle years*. Australian Government Department of Education and Training (online pub.). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592582.pdf>
- Fernández-Castilla, B., Jamshidi, L., Declercq, L., Beretvas, S. N., Onghena, P., & Van den Noortgate, W. (2020). The application of meta-analytic (multi-level) models with multiple random effects: A systematic review. *Behavior Research Methods* 52:2031–2052. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01373-9>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3), 218-226. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Goldberg, J. M. (2020). *Positive education as a whole school approach: Broadening the perspective on learning*. Proefschrift, Universiteit Twente. <http://dx.doi.org/10.3990/1.9789036549622>
- Goldhaber, D., & Ozek, U. (2019). How much should we rely on student test achievement as a measure of success? *Educational Researcher* 48(7), 479-483. <https://doi.org/10.3102/0013189X19874061>

- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry* 7, 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Guidone, M. (2018). *Betrokkenheid in het onderwijs: onderzoek naar de relatie tussen betrokkenheid en welbevinden, het sociaal emotioneel gedrag en de prestatie van leerlingen*. Masterthesis, Universiteit Twente. <http://purl.utwente.nl/essays/74919>
- Happel, P. (2021a). *Floreersafari: Praktijkgids*. Eigen uitgave.
- Happel, P. (2021b). *Floreersafari: Reisgids*. Eigen uitgave.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders* 253, 460-466. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1016/j.jad.2019.03.046>
- Hearon, B. V. (2017). *Promoting happiness in elementary schoolchildren: Evaluation of a multitarget, multicomponent classwide positive psychology intervention*. Dissertation, University of South Florida. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:10267053

He, J., Van de Vijver, F. J. R., & Kulikova, A. (2017). Country-level correlates of educational achievement: evidence from large-scale surveys. *Educational Research and Evaluation* 23(5-6), 163-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1455288>.

Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine* 270, 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior* 43(2), 207-222. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.2307/3090197>

King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement. *Learning and Individual Differences* 39, 64-72. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1016/j.lindif.2015.03.005>

Kloosterman, R., Akkermans, M., Tummers-Van der Aa, M., Wingen, M., & Reep, C. (2021). *Welzijn en stress bij jongeren in coronatijd*. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2021/welzijn-en-stress-bij-jongeren-in-coronatijd/6-coronacrisis-en-jongeren>

Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G. J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiter, R. A., ... & Bartholomew, L. K. (2016). A taxonomy of behaviour change methods: An intervention mapping approach. *Health Psychology Review*, 10(3), 297-312.

Lavy, S. (2019). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*.

<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin* 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

Muris, P., Meesters, C., & Van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties

Questionnaire (SDQ): Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*

12, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0298-2>

Nederlands Jeugd Instituut (2021). *Cijfers over welbevinden*. Nederlands Jeugd Instituut.

<https://www.nji.nl/cijfers/welbevinden>

Nederlands Jeugd Instituut (2022). *Onderzoek naar corona en mentaal welbevinden*.

Nederlands Jeugd Instituut. <https://www.nji.nl/coronavirus/onderzoek-naar-corona-en-mentaal-welbevinden>

Open Universiteit (2021). *Open methodologie en statistiek: Een open acces boek van de Open Universiteit, Faculteit der Psychologie*. <https://ou-books.gitlab.io/openmens/>

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Erhart, M., Von Rueden, U., Nickel, J., Kurth, B.-M., Duer, W., Fuerth, K., Czemy, L., Auquier, P., Simeoni, M.-C., Robitail, S., Tountas, Y.,

- Dimitrakaki, C., Czimbalmos, A., Aszmann, A., Kilroe, J., Keenaghan, C., Bruil, J., ... Waters, E. (2006). *The KIDSCREEN questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents: Handbook*. Pabst Science Publishers.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2022). *Kwartaalonderzoek jongeren - meting 2*. <https://www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/resultaten-eerdere-metingen/jongeren-meting-2>
- Rijksoverheid (2021). *Hoe legt de basisschool de prestaties van mijn kind vast?* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1). <https://doi.org10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review* 29, 363-392. <https://doi.org10.1007/s10648-016-9357-3>
- Šouláková, B., Kasal, A., Butzer, B., & Winkler, P. (2019). Meta review on the effectiveness of classroom based psychological interventions aimed at improving student mental

- health and well-being, and preventing mental illness. *The Journal of Primary Prevention* 40, 255-278. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00552-5>
- Stifter, C., Augustine, M., & Dollar, J. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology* 15(1), 89-94. <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1080/17439760.2019.1695877>
- Theunissen, M. H. G., De Wolff, M. M. S., Van Grieken, A., & Mieloo, C. (2016). *Handleiding voor het gebruik van de Strengths and Difficulties Questionnaire binnen de Jeugdgezondheidszorg: Vragenlijst voor het signaleren van psychosociale problemen bij kinderen van 3-17 jaar*. TNO, Leiden.
- Trimbos-instituut (2020). *Geluk onder druk?: Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. UNICEF Netherlands.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parra, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review* 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Waters, L. (2017). Progressing positive education and promoting visible well-being in schools. In: Warren, M. A., & Donaldson, S. I. (Ed). *Scientific advances in positive psychology*. Praeger/ABC-CLIO, 229-255.

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology* 4(1-2), 1-46.
<https://link-springer-com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/article/10.1007/s41042-019-00017-4>

World Health Organization (2021). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Youth in mind, 2022. *SDQ: Generating scores in SPSS*. <https://sdqinfo.org/c1.html>