

Hoofdstuk 4

Werkgeluk als basis voor onderwijskwaliteit

Geschreven door:

Paul Baan

Directeur Klassewerkplek. Voormalig leraar PO.

E-mail: paul.baan@klassewerkplek.nl

Prof. Dr. Ruut Veenhoven

Emeritus-hoogleraar 'Sociale condities voor menselijk geluk', EU Rotterdam

Bijzonder hoogleraar, North-West University, Zuid-Afrika.

E-mail: veenhoven@ese.eur.nl

1. Inleiding

Zoals op verschillende plekken in dit boek betoogd, kan diversiteit in onderwijsteams bijdragen aan onderwijskwaliteit. Het organiseren van diversiteit kan op zich al een flinke uitdaging zijn. En zelfs als het lukt een mooie balans te vinden in verscheidenheid van kwaliteiten en vaardigheden van leraren, dan nóg stopt de uitdaging niet. Want pas als alle leraren in het team werkgeluk ervaren, dan bestaat de kans dat het team gaat floreren.

Wat daarbij opvalt is dat leraren - net als werknemers in andere sector - baat hebben bij autonomie binnen duidelijke kaders. Zo zien we dat de eigen ontwikkelmogelijkheden van leraren én de rol van de schoolleider daarbij de sterkste samenhang hebben met het werkgeluk van leraren. In het inleidende hoofdstuk zagen we al dat die professionele ontwikkeling, net als een duidelijke rolafbakening, cruciaal is voor het welslagen van taakdifferentiatie binnen schoolteams. Dus alleen door oog te hebben voor de individuele ontwikkelbehoefte van leraren kunnen de voordelen van teamdiversiteit ten volle benut worden.

In dit hoofdstuk betogen de auteurs dat gelukkige leraren betere onderwijzers zijn, met minder kans op uitval of uitstroom en grotere lerende vermogens. Daarbij leggen we uit dat tevredenheid iets anders is dan gelukkig zijn. Vervolgens laten de auteurs zien op welke wijze schoolleiders en bestuurders actief kunnen bijdragen aan het geluk van leraren.

2. Het onderzoeksdomein ‘geluk’

Al ruim 40 jaar wordt er intensief wetenschappelijk onderzoek naar het onderwerp “geluk” gedaan. Dat leidde in 2012 tot de oprichting van het Erasmus Happiness Economics Research Organisation (EHERO), een wetenschappelijk instituut - verbonden aan de Erasmus Universiteit - waar geluk onderzocht wordt. Dit instituut richt zich met name op (subjectieve) levensvoldoening. Daarbinnen vinden we specifieke domeinen, zoals bijvoorbeeld arbeidsvoldoening. De missie van het EHERO-instituut is om bij te dragen aan meer geluk voor meer mensen. EHERO biedt *evidence-based* kennis over geluk, met het doel om de maatschappij (bijvoorbeeld overheid, organisaties of individuen) in staat te stellen om beter geïnformeerde keuzes te maken. EHERO baseert zich op feiten en is geen promotor van specifieke aanpakken richting meer geluk.

Binnen het hoofdthema geluk kunnen we ook een onderscheid maken in gevoelsgeluk en verstandsgeluk. Gevoelsgeluk is hoe prettig iemand zich meestal voelt, verstandsgeluk is de mate waarin men zijn verlangens vervuld ziet. Beide zijn subjectieve ervaringen, met als verschil dat verstandsgeluk een rationele evaluatie is en gevoelsgeluk eerder een onberedeneerde stemming.

Geluk is een vorm van ‘satisfactie’ (voldoening), namelijk satisfactie met het leven als geheel. Satisfactie kan ook op een specifiek levensdomein betrekking hebben, zoals het werk. De *Happy-Productive-Worker these* veronderstelt dat arbeidsvoldoening leidt tot betere arbeidsprestatie. Daar is inderdaad een verband gevonden, maar het effect blijkt nogal wisselend en soms zelfs negatief. Dat is met name het geval als arbeidsvoldoening gemeten wordt met vragen naar arbeidstevredenheid. Het effect van hoe prettig je je voelt blijkt groter. Verder blijkt het effect van *levensvoldoening* op arbeidsprestatie meestal groter dan het effect van *arbeidsvoldoening* en is daarbij het effect van (levens)verstandsgeluk weer minder sterk dan van (levens)gevoelsgeluk. Dat laatste effect is goed zichtbaar gemaakt in het onderzoek van Wright (2004).

Uit onderzoek blijkt dat in welvarende westerse landen als Nederland er een viertal bronnen van verschil in geluk is. Zo kan 30% van het verschil in geluk tussen mensen doorgaans verklaard worden door aangeboren verschillen. Genetisch is iedereen anders toegericht op geluk te organiseren of te ervaren. Aangeleerde aspecten dragen voor 20% bij aan de verschillen in geluk. Denk hierbij aan de verschillen in opvoeding: leer je direct op te

staan na iedere struikeling, lachend om je eigen onhandigheid, of heb je geleerd dat er een verdrietige reactie hoort bij tegenslag?

Dan blijft er nog 50% over om verschillen in geluk te bepalen. De helft daarvan is te herleiden tot levenskeuzes van het individu, en de ruimte om zelf die keuzes te kunnen maken. De andere helft wordt bepaald door de sociaal-economische positie (5%), de sociaal emotionele omgeving (10%) en toeval (10%). Met name in deze helft zitten elementen waar een werkgever of leidinggevende mee kan werken. Salaris ligt natuurlijk voor de hand, collegialiteit idem dito, maar als al dit onderzoek één ding leert is dat mensen, die zelf aan het stuur van hun (werkende) leven zitten, gelukkiger zijn dan mensen die zich gedirigeerd zien worden.

3. Werkgeluk versus levensvoldoening

Zoals eerder aangeven heeft gevoelsgeluk een belangrijkste voorspellende waarde op het productieve leven. Als mensen zijn we ons vaak niet bewust van de oorzaken van deze *gevoelsmatige voldoening*. Je weet wel dat je je fijn voelt, maar je kunt vaak niet uitleggen waar dat precies door komt. Dat maakt het lastig om directe causale verbanden te leggen tussen factoren in het leven of het werk van een individu en diens gevoelsgeluk, terwijl die kennis wel enorm nuttig kan zijn in het vergroten van het geluk (en daarmee bijvoorbeeld de productiviteit) van mensen. Uit onderzoek weten we namelijk dat gelukkige mensen meer betrokken zijn, minder kans hebben op uitval of uitstroom en meer geneigd zijn zich te ontwikkelen in hun professie (Boehm & Lyubomirsky, 2008) (Specht, Egloff & Schmukle, 2013). Sturen op gevoelsgeluk van werknemers is dus interessant, zeker in sectoren met krapte op de arbeidsmarkt zoals het onderwijs.

Ondanks dat we geen directe causale verbanden kunnen leggen rondom het onderwerp *gevoelsgeluk*, kunnen we wel gebruik maken van correlaties. Daaruit kunnen we afleiden welke aspecten van het (werkende) leven positieve invloed hebben op het gevoelsgeluk. In de volgende paragraaf gaan we in op de specifieke aspecten rondom werkgeluk (arbeidsvoldoening) die in de invloedssfeer liggen van schoolleiders en bestuurders in het onderwijs. Daarna bespreken we de mogelijkheden die schoolleiders en bestuurders hebben om leraren te ondersteunen in het bereiken van een grotere levensvoldoening, in het bijzonder gevoelsgeluk.

4. Sturen op werkgeluk voor leraren

In 2020 heeft Klassewerkplek voor het eerst een onderzoek gedaan naar de mate waarin leraren geluksverhogende elementen terugzien in hun eigen werkomgeving. Het onderzoek maakte gebruik van de correlaties uit de database van het EHERO-instituut, door leraren (en andere medewerkers in het primair onderwijs) te vragen naar het voorkomen van allerlei aspecten waarvan bekend is dat deze een positieve correlatie hebben met het werkgeluk van de respondenten. Doel van dit onderzoek was tweeledig. In de eerste plaats was het onderzoek bedoeld om een beter beeld te krijgen van wat leraren gelukkig maakt, om zo werkgevers handvatten te geven om uitval en uitstroom van leraren terug te brengen. Ten tweede was het bedoeld om de sector voorbeelden te geven van scholen waar het voor leraren fijn werken is. Deze scholen met een hoge score op werkgeluk krijgen het predikaat *Klassewerkplek*. Uit het onderzoek van 2020 kwamen 9 scholen naar voren die kwaliteitskeurmerk van goed werkgeverschap een jaar lang mogen dragen.

Eén van de hypothesen was dat scholen waar de leraren hoog scoren op werkgeluk minder last hebben van het lerarentekort. Dit werd meteen bevestigd. Wat bleek: géén van de Klassewerkplekken (zelfs niet in hartje Amsterdam, de brandhaard van het lerarentekort) had ook maar één enkele vacature.

Verder blijkt uit het onderzoek:

- De in de media veel genoemde oorzaken van uitstroom *werkdruk* en *salaris* scoorden inderdaad het laagst van alle thema's die aan werkgeluk ten grondslag kunnen liggen. Tegelijkertijd blijken deze thema's de minst voorspellende waarde te hebben ten aanzien van de eindscore op werkgeluk. Met andere woorden: leraren zijn het minst tevreden over de werkdruk en hun salaris, maar dat zijn **niet** de belangrijkste redenen om de sector te verlaten.
- De thema's die het hoogst scoorden qua voorspellende waarde van werkgeluk, zijn de thema's rondom de eigen ontwikkelmogelijkheden van de leraar en de rol/stijl van de leidinggever. In hoofdstuk 7 van dit boek bespreekt Kessels de rol van *gespreid leiderschap* voor het bevorderen van diversiteit in onderwijsteams. Ook uit dit onderzoek blijkt hoe belangrijk gespreid of distributief leiderschap is in het (primair) onderwijs.

Om beter te begrijpen wat leraren gelukkig maakt, helpt het om de individuele vragen van de voorspellende thema's in detailniveau te bekijken. De top 10 van vragen met de grootste individueel voorspellende waarde op werkgeluk is:

1. Deze school helpt me met het bereiken van mijn persoonlijke doelen.
2. Mijn schoolleider steunt mij in mijn keuzes en helpt me die te realiseren.
3. Mijn schoolleider kent mijn doelen en snapt wat ik nodig heb.
4. De schoolleiding neemt mijn ideeën serieus en ondersteunt me in de uitvoering ervan.
5. Er is tijd en ruimte genoeg om aan mijn eigen ontwikkeling te werken.
6. Mijn schoolleider ziet mijn kwaliteiten, als leraar én als mens.
7. Vanuit de schoolleiding ervaar ik veel waardering.
8. Ik kan hier mijn eigen ontwikkelpad maken en volgen.
9. Ik voel me baas over mijn eigen werk, mijn schoolleider is ondersteunend.
10. Ik krijg goede feedback die past bij mijn ontwikkelpad.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat leraren een intrinsieke behoefte hebben om zichzelf te ontwikkelen en gezien willen worden om de kwaliteiten die ze meebrengen. Uit het grote belang dat leraren aan deze stellingen koppelen, spreekt een grote behoefte aan autonomie (de mate waarin men in staat is de eigen levenskeuzes te maken; zie ook hoofdstuk 7 van Kessels). De grote lijn is samen te vatten als de mate waarin een leraar het stuur van de inrichting van zijn professionele taak zélf in handen heeft. Tegelijkertijd is het de rol van de schoolleider richting en kaders mee te geven aan het onderwijzend personeel, daarmee automatisch de autonomie inperkend. Zoals ook in hoofdstuk 1 van dit boek wordt benoemd, lopen schoolorganisaties die niet de autonomie, en daarmee de individuele ontwikkelbehoeften, kwaliteiten en vaardigheden van leraren aanspreken, het risico dat leraren voortijdig het onderwijs verlaten.

Het interessante van deze schijnbare tegenstrijdigheid, is dat het optimum juist ligt in de balans tussen de twee uitersten. Op het moment dat een schoolleider de balans laat doorslaan naar teveel autonomie, zullen leraren moeite hebben deze vrijheid om te zetten in effectief onderwijs, omdat de richting en de kaders ontbreken. Deze vrijheid kan verlamdend werken en draagt niet bij aan het geluk van de leraar noch aan goed onderwijs. Het

tegenovergestelde is ook mogelijk, waarbij de schoolleiding de uitvoering van het onderwijs tot in detail vastgelegd heeft.

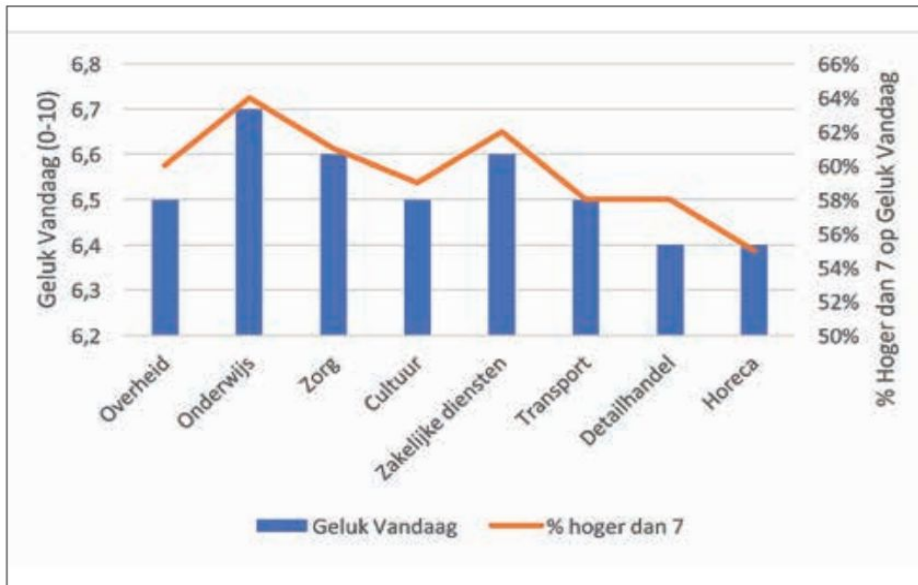
Schoolleiders die hoog scoren qua werkgeluk onder leraren spreken over de balans die zij continu bewaken tussen de autonomie van de leraar enerzijds en de kaders van de school anderzijds. Daar ligt dan ook de rol van de schoolleider in het neerzetten van een speelveld waarbinnen optimale autonomie geldt. Ook die helderheid zal bijdragen aan het perspectief op ontwikkelmogelijkheden. Hierin komt het gespreid leiderschap optimaal tot uiting, en juist daarom is het benutten van teamdiversiteit in het onderwijs belangrijk.

Eva Naaijkens van de Alan Turingschool, die het voorwoord van dit boek heeft geschreven, zegt hierover: ‘Leraren zijn geen robots, maar je wil de leraar wél in zijn kracht zetten’. Dat doet zij door kaders te geven en processen te standaardiseren en tegelijkertijd veel ruimte te geven aan leraren voor het inrichten van het eigen onderwijs én de eigen ontwikkeling. Ruimte wordt gegeven aan leraren met uiteenlopende vaardigheden om recht te doen aan de kwaliteiten en vaardigheden van alle leraren. Dit draagt bij aan autonomie van leraren. Standaarden en kaders zijn ingericht op gebieden en processen waar ze afleiding van de hoofdtaak (onderwijs) verminderen.

Dit sluit sterk aan bij wat we inmiddels weten over hoe een werkgever het beste kan omgaan met het geluk van medewerkers. Leidinggevendenden moeten zich realiseren dat werknemers niet als productie-eenheid in de watten gelegd willen worden, maar dat zij er als individueel mens toe doen, met al hun eigen vaardigheden en kwaliteiten.

5. Levensgeluk en werkgeluk in het onderwijs

Aan het begin van dit hoofdstuk zijn de verschillende vormen van geluk beschreven. Om de impact van de verschillen duidelijk te maken, is het interessant om te bekijken hoe deze vormen van geluk zich manifesteren in de onderwijssector. In 2017 verscheen er een publicatie die twee invalshoeken liet zien (Burger & Veenhoven, 2017). Met behulp van de GeluksWijzer (www.gelukswijzer.nl), een instrument van het EHERO-instituut, onderzocht men hoe mensen in het onderwijs zich in het algemeen voelen. Op de vraag hoe men zich afgelopen dag heeft gevoeld geven medewerkers in de onderwijssector zichzelf gemiddeld een 6.7 op een schaal van 0-10; 64% geeft zichzelf een 7 of hoger. Hiermee scoren docenten hoger dan Nederlanders die in andere sectoren werkzaam zijn (zie Figuur 1).



Figuur 1: Geluk afgelopen dag (schaal 0-10) naar sector in Gelukswijzer

Deze cijfers zeggen nog niets over de bron van dat geluk. Daarvoor moet de vraag verbijzonderd worden om te bekijken of er een werkgerelateerde oorzaak is. Vanuit met name de buitenwereld kan de oorzaak voor deze hoge score bijvoorbeeld ook gezocht worden in de veronderstelde hoeveelheid vrije tijd die leraren hebben. Uit hetzelfde onderzoek blijkt echter dat onderwijzend personeel óók substantieel hoger scoort wanneer men kijkt naar het gemiddelde gevoel tijdens het werk. Overigens moet worden opgemerkt dat dit onderzoek een niet-representatieve steekproef van Nederlands betreft. Het effect zou ook verklaard kunnen worden door de grotere bereidheid van gelukkige mensen om het onderwijs in te gaan.

Bij een onderzoek dat gebruik maakte van de Nederlandse Loonwijzerenquête is gekeken hoe de *levenstevredenheid* van leraren zich verhoudt tot die in andere sectoren. Daar ontstaat vervolgens een ander beeld. Uit dit onderzoek komt naar voren dat piloten, artsen en leidinggevenden het gelukkigst zijn, terwijl conciërges, assembleurs en vuilnisophalers het laagst scoren op levenstevredenheid. Onderwijsgevenden zijn terug te vinden in de middenmoot, waarbij de onderwijsgevenden in het hoger onderwijs en basisonderwijs (net) boven het gemiddelde van een 7.2 scoren, terwijl onderwijsgevenden in het secundair onderwijs en beroepsonderwijs net iets onder het gemiddelde scoorden.

Kortom, leraren behoren tot de gelukkigsten wanneer wordt gekeken naar de dagelijkse gevoelsbalans en ze scoren gemiddeld op levenstevredenheid. Een verklaring van

dit verschil is dat docenten zich bij het invullen van de LoonWijzer enquête sterk bewust zijn van hun salaris, want de LoonWijzer wordt typisch gebruikt om te weten te komen of je bij het komende functioneringsgesprek opslag kunt vragen. Dat kan de tevredenheid drukken. Een meer inhoudelijke verklaring is dat het met de GeluksWijzer gemeten ‘gevoelsgeluk’ weergeeft in hoeverre behoeften bevredigd worden, terwijl het met de LoonWijzer gemeten ‘verstandsgeluk’ eerder aangeeft in hoeverre aan meer verlangens wordt voldaan. Dat is dan goed nieuws, want bevrediging van aangeboren universele menselijke behoeften is belangrijker dan het realiseren van cultureel relatieve verlangens.

Met deze laatste conclusie zou de indruk gewekt kunnen worden dat het vak van leraar weinig ruimte laat om nog gelukkiger te worden. Dat idee staat haaks op de tekorten en het hoge verzuim dat de onderwijssector kenmerkt. Eerder zal het zo zijn dat de professie van leraar *an sich* een aantal elementen bevat die universele menselijke behoeften bevredigt, terwijl er in de randvoorwaardelijke sfeer (salaris, autonomie) nog groei te realiseren valt, zoals ook blijkt uit het onderzoek van Klassewerkplek.

6. Sturen op gevoelsgeluk voor leraren

Zoals eerder aangegeven is het effect van levensvoldoening op arbeidsprestatie het grootst, waarbij we dan met name kijken naar gevoelsgeluk. Dit thema overstijgt het werkzame bestaan, het gaat om het gevoelsgeluk ten aanzien van alle aspecten van het eigen bestaan.

De grootste impact als werkgever valt hier te halen door de leraar in staat te stellen zélf aan zijn complete gevoelsgeluk te werken. Dit is precair terrein; hoever kun en wil je gaan als werkgever als het gaat om de bemoeienis met het complete leven van een leraar?

Instrumenten die vrijblijvend kunnen worden aanbevolen (zoals bepaalde vormen van verlof of juist extra ondersteuning in de klas) zijn soms vrij voordehandliggend, als bekend is dat een leraar ergens mee worstelt. Daarvoor is het wel belangrijk dat de schoolleider de leraar ziet in zijn totaliteit, dus niet alleen als lesgevende professional, maar ook als mens met inherent de nodige menselijke eigenschappen en emoties. Als daarover gesproken kan worden (of naar geluisterd kan worden), ontstaat er ruimte om werk zo te regelen, dat leraren niet in de knel komen door bijvoorbeeld lastige situaties thuis. Werknemers die het idee hebben dat ze er als mens toe doen voor de organisatie zijn beter bestand tegen stress.

Een tweede mogelijkheid betreft het aanbieden van hulp van een coach of psycholoog. Hiermee biedt de schoolleider de leraar een mogelijkheid zich te laten helpen met het organiseren van hun eigen leven. Op deze manier wordt de leraar in staat gesteld zijn

eigen levensgeluk positief te beïnvloeden, wat weer positieve effecten zal hebben op de betrokkenheid en het werk van de betreffende leraar.

De derde mogelijkheid is het aanbieden van een training of zelfhulpprogramma op het gebied van geluk. Uit recent onderzoek blijkt dat hiermee een gemiddelde toename van geluk van rond de vijf procent is te realiseren. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het versterken van mindfulness, het versterken van een positieve kijk op het leven (bijvoorbeeld omdenken) of een combinatie van verschillende psychische technieken (Bergsma et al 2020). Dit kunnen we kort samenvatten als de klassieke psychologische interventies.

Ook kan het nuttig zijn om een (online) dagboek bij te houden (een geluksjournaal) waarin leraren bewuster op zoek gaan naar de positieve emoties in hun dagelijkse activiteiten. Door de aandacht middels het journaal dagelijks te richten op positiviteit, ontstaat een cyclus die - zoals hierna beschreven bij de Broaden-and-Build-theorie - kan bijdragen aan een toenemend gevoelsgeluk. Kennelijk vergroot dit het inzicht in wat goed en slecht gaat en geeft dit mensen al voldoende houvast om zichzelf bij te sturen (Bakker et al., 2019). Een werkgever kan het bijhouden van een dergelijk journaal stimuleren, maar uiteindelijk blijft de verantwoordelijkheid voor het daadwerkelijk aan de slag gaan met dit instrument die van de leraar zelf.

7. Loont sturen op geluk?

Al in 1977 toonden Warr, Cook en Wall de relatie aan tussen werkhouding (trots, eigen inschatting effectiviteit) en gevoelsgeluk. Vergelijkbare studies zijn later nog vaak uitgevoerd. Zoals in de inleidende paragraaf vermeld, valt er wat af te dingen op een al te platte interpretatie van de Happy-Productive-Worker these, maar vast staat wel dat het *geluksgevoel* van mensen positieve samenhangt met hun betrokkenheid, hun productiviteit en hun aanwezigheid (als tegenhanger van ziekteverzuim).

Het sturen op werkgeluk zorgt er daarmee voor dat de beschikbare capaciteit van leraren beter wordt benut. Daarnaast zorgt het voor minder uitstroom, de betrokkenheid bij de professie is immers groter. Daarnaast heeft de positieve psychologie aangetoond dat er ook effecten te verwachten zijn op de kwaliteit van het onderwijs. De “broaden-and-build”-theorie (Fredrickson, 2011) stelt dat positieve emoties het bewustzijn vergroten en aanmoedigen om nieuwe, gevarieerde en ontdekkende gedachten en acties toe te staan. Hiermee groeit over tijd het repertoire aan gedragingen en hulpbronnen van het individu. Neem nieuwsgierigheid naar een landschap, de verkennende acties zullen leiden tot

een beter begrip en inzicht in dat betreffende landschap. Hetzelfde geldt voor intermenselijke relaties; nieuwsgierigheid draagt bij aan verdraagzaamheid en opent de deur naar het leren van elkaar. Negatieve emoties (of angst) zullen eerder een *flight* of *fight*-respons triggeren, wat maakt dat de mogelijkheid tot het leren van de ervaring of emotie verloren gaat.

Fredrickson stelt hiermee dat geluk niet slechts de resultante is van functioneren op een hoog niveau. Zij laat zien dat het geluk vaak al aanwezig was voordat er sprake was van functioneren op hoog niveau, en dat het gevoelsgeluk van de betreffende persoon aan de basis stond van het bereiken van dat functioneren. Volgens deze theorie bouwen positieve emoties aan de lange termijn vermogens van individuen op psychologisch, intellectueel, fysiek en sociaal gebied.

Bovendien is aangetoond dat gevoelsgeluk een positieve bijdrage heeft aan de empathische vermogens van het individu. Stevens (1997) benoemde drie factoren voor een goed pedagogisch klimaat: competentie, autonomie en relatie. Het kunnen aangaan van een relatie vergt empathische vermogens én nieuwsgierigheid. Ongelukkige mensen zullen eerder naarbinnengekeerd gedrag vertonen, en zijn daardoor minder goed in staat te voldoen aan deze randvoorwaarden voor een optimaal pedagogisch klimaat. Ook vanuit deze optiek is het sturen op het werkgeluk van leraren een belangrijk onderdeel van de taak van een schoolleider.

8. Conclusie

Het sturen op werkgeluk, en daarmee op de individuele ontwikkelbehoeften, autonomie en de kwaliteiten en vaardigheden van leraren, draagt niet alleen bij aan het behoud van leraren voor de sector, het bevordert ook de productiviteit én de effectiviteit van leraren. Daarbij is het een vereiste om de voordelen van diversiteit in onderwijsteams te kunnen benutten. Alleen met gemeente aandacht voor de behoeften en vaardigheden kunnen de teamleden in hun kracht gezet worden en kan het team gaan floreren.

Voor schoolleiders zijn er mogelijkheden om te adviseren rondom de levensvoldoening van leraren. Bovendien zijn er allerlei correlaties bekend waarmee schoolleiders in de invloedssfeer van een werkgever positieve invloed kunnen uitoefenen op de werkvoldoening (en daarmee de levensvoldoening) van leraren. Denk hierbij aan het opbouwen van een betekenisvolle relatie met de leraren, waardoor de behoeften van deze leraar beter in beeld zijn. Denk aan het doorontwikkelen van loopbaanpaden (zie hoofdstuk 3 van Snoek), zodat het perspectief duidelijker wordt en kan worden ingezet bij het inrichten

van de eigen professionele ontwikkeling van de leraar. En zorg voor een werkklimaat dat veilig is doordat duidelijk is wat er bereikt moet worden en binnen welke kaders, waardoor autonomie kan toenemen én werkbaar is, en waardoor professionele feedback gegeven kan worden die weer bijdraagt aan die ontwikkeling.

De adviserende mogelijkheden hebben met name betrekking op het vergroten van de focus op positieve emoties en het met hulp aanpakken van negatieve emoties bij de leraar. Als werkgever kan de schoolleider de inrichting van de primaire taak van de onderwijsprofessional in handen geven van die professional zélf, waarbij de schoolleider middels standaarden, kaders en heldere doelen een omgeving kan creëren waarin optimaal gefunctioneerd kan worden. Recht doen aan de uiteenlopende vaardigheden en kwaliteiten draagt bij aan de ontwikkelmogelijkheden van leraren. Daardoor krijg je gelukkige leraren die graag blijven werken in het onderwijs.

Literatuur

Bergsma, A, Buijt, I & Veenhoven, R (2020) *Will happiness-trainings make us happier? A research synthesis using an online findings-archive*, Forthcoming in [Frontiers in Psychology](#) - section [Organizational Psychology](#).

Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2018). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16, p.101 – 116

Burger, M. & Veenhoven, R. (2017). Geluk onder leraren. *VanTwaalf tot Achttien*, december 2017, 14-15.

Fredrickson, B. (2011). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), p. 218–226.

Handboek Werkgeluk, E. Klappe, O. Hamburger, A. Bergsma , 2020

<https://www.klassewerkplek.nl/het-verhaal-van-de-alan-turingschool/>

Specht, J., Egloff, B. & Schmukle, B. C. (2012). Examining mechanisms of personality maturation: The impact of life satisfaction on the development of the Big Five personality traits. *Social Psychological and Personality Science Magazine*, 4 (2), p.181-189

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1977). Scales for the Measurement of Social Work Attitudes and Aspects of Psychological. *Journal of Occupational Psychology*, 52, p. 129 - 148

Wright, T., Cropanzano, R. & Meyer, D. (2004). State and Trait Correlates of Job Performance: A Tale of Two Perspectives. *Journal of Business and Psychology*, p. 365-383.