



Sandra van den Broek
140 x140

“FLOWers“

“Kunst, muziek, dans en spel zijn een bron van flow voor kunstenaar en beschouwer”
Csikszentmihalyi (2008)



Jenkins & Kanawa . Flower Duet .mp3 (C

Hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen?

Student:	Sandra van den Broek-Verharen
Studentennummer:	2155404
Opleiding:	Fontys Master Special Educational Needs Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute:	SVIB: School Video Interactie Begeleiding
Begeleider:	Marjo van Hulten-van Brunschot
Datum:	mei 2011



Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Introductie	4
Professionele identiteit en visie op inclusie	4
Praktijkcontext	4
Onderzoek	4
Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Huidige situatie en gewenste situatie	6
1.3 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek	7
2.1 Positieve psychologie en flow	7
2.2 Kenmerken flow	7
2.3 Kernkwaliteiten	7
2.4 Kernreflectie	8
2.5 Vragen	9
2.6 Grondhouding	9
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	10
3.1 Individugericht onderzoek	10
3.2 Verzamelen van gegevens	10
3.3 Ethiek, betrouwbaarheid en validiteit	11
3.3.1 Ethiek	11
3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit	11
Hoofdstuk 4: Data verzameling, - analyse & - interpretatie	13
4.1 Deelvraag 1 en 2	13
4.2 Deelvraag 3	15
4.3 Deelvraag 4	17
Hoofdstuk 5: Conclusie, evaluatie en aanbevelingen	18
5.1 Conclusie	18
5.2 Evaluatie	18
5.3 Aanbevelingen	19
Hoofdstuk 6: Nawoord	20
Literatuurlijst	21
Bijlage 1	22
Bijlage 2	23
Bijlage 3	24



Samenvatting

Op veel scholen worden pogingen gedaan tot vernieuwing van het onderwijs. De traditionele onderwijspraktijk werkt vaak niet meer, zeker nu inclusie een rol speelt, waardoor leerlingen buiten de boot kunnen vallen. Hoe kan onderwijs vorm krijgen dat voorbereidt op het leven in een nieuw tijdperk? De school moet mensen voorbereiden op het omgaan met veranderingen en op het kunnen doorgroeien in afstemming met wat de omgeving van hen vraagt. Aan de andere kant moet de school toch ook een basispakket aan kennis en vaardigheden meegeven. Dat roept de vraag op hoe je als school en als leraar precies vormgeeft aan deze complexe uitdaging. En hoe haal je het beste uit de leerlingen en leerkrachten? Een van de antwoorden hierop is dat de leerkracht aansluit op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Dit onderzoek zoomt in op de begeleiding van de leerkracht. De leerkracht die ingaat op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de begeleider die maatwerk wil leveren voor de leerkracht. Volgens Korthagen & Lagerwerf (2009) is reflectie voor leerkrachten essentieel om hun handelen te verbeteren en is het belangrijk om kernkwaliteiten van leerkrachten te stimuleren. Zij noemen inspiratie en flow als de bron van het leren. In dit onderzoek ga ik op zoek naar effectieve interventies, van mij als begeleider tijdens nagesprekken met leerkrachten, die flow bevorderen. Deze nagesprekken zijn een onderdeel van begeleidingstrajecten met leerkrachten met persoonlijke leervragen gerelateerd aan hun praktijk. Ik maak hierbij gebruik van School Video Interactie Begeleiding, een methode waarbij de leerkracht, maar in dit geval ook de begeleider door interactieanalyse en zelfreflectie 'met beeld' uitgedaagd wordt om eigen competenties waar te nemen en ontwikkelingsdoelen te formuleren in de eigen zone van de naaste ontwikkeling.

In de introductie zet ik uiteen wat inclusie voor mij betekent in relatie tot dit onderzoek. Ik bespreek in het eerste hoofdstuk de aanleiding van dit onderzoek, de centrale onderzoeksvraag, uitgesplitst in deelvragen. De huidige situatie wordt besproken en de gewenste situatie. Dit wordt gevolgd door het tweede hoofdstuk waarin het theoretisch kader wordt uitgewerkt. Ik ga hierbij uit van de positieve psychologie en kom uit bij flow. De kernreflectie wordt besproken en oplossingsgerichte vraagstelling hierbij. De onderbouwing van de keuze van de onderzoeksmethodologie beschrijf ik in het derde hoofdstuk. Hoofdstuk vier gaat in op dataverzameling, analyse en interpretatie. Hoofdstuk vijf behandelt de evaluatie en een conclusie met aanbevelingen. En ik sluit af met een nawoord waarin uiteengezet wordt wat ik van dit onderzoek geleerd heb. Ik reflecteer hierbij op mezelf op het onderzoeksproces en de opbrengst van dit onderzoek.

Ik ben onder de indruk geraakt van de leerkrachten en hun betrokkenheid bij de leerlingen. Zij zijn degene die het moeten doen in de klas en die proberen vanuit hun kennis en betrokkenheid (flow!) een wezenlijke bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van kinderen.



Introductie

In deze introductie ga ik in op mijn visie op inclusie en mijn professionele identiteit. Daarna bespreek ik het verband hiermee met mijn praktijkcontext en mijn onderzoek.

Professionele identiteit en visie op inclusie

Inclusie is momenteel een belangrijk thema in het onderwijs, zo ook op mijn school. Lakerveld & Otter (2009) gaan bij inclusie uit van een holistische benadering door opvoeding te zien als inleiding in een inclusieve samenleving, vanuit bewustzijn op eigen talenten, in wederkerigheid en met respect voor elkaar, gericht op het leveren van een eigen unieke bijdrage aan de samenleving vanuit recht en verplichtingen. Deze bewering sluit aan bij mijn betekenis als professional; ik wil in mijn werk mijn talenten en die van mijn collega's zo goed mogelijk inzetten om leerkrachten te coachen in hun praktijk: de klas. Iedere leerkracht mag zijn zoals hij is en wordt als zodanig gerespecteerd. Ik denk hiermee een bijdrage te leveren aan de diversiteit van behoeften van de leerkrachten en hierdoor uiteindelijk ook dat van de leerlingen. Aanvaarden van verschillen zie ik als een verrijking.

Praktijkcontext

De praktijkcontext waarin ik werkzaam ben is Jenaplan basisschool, De Kring in Rijen. Ik ben vijftien jaar leerkracht geweest in onder-, midden- en bovenbouw en vijf jaar geleden doorgeschoold naar de functie van intern begeleider. Op onze school houdt dit in dat ik sterk gericht ben op de inrichting van leerlingenzorg binnen de school en het procedureel en inhoudelijk begeleiden van het proces van leerlingenzorg. Mijn taakinvulling is van leerling gericht naar leerkracht gericht verschoven. Het is voor de kwaliteit van het onderwijs belangrijk dat de leerkracht beslissingen over zijn onderwijzen doordacht kan maken. In de praktijk betekent dit dat ik de leerkrachtvaardigheden wil versterken door samen met de leerkracht te kijken waar zijn kansen en mogelijkheden liggen om onderwijs te geven waar alle leerlingen van profiteren: leerlingen die een vlotte ontwikkeling doormaken, risicoleerlingen, hoogbegaafden, leerlingen die het Nederlands als tweede taal (moeten) leren, leerlingen met een andere culturele achtergrond en leerlingen uit gezinnen die sociaal en economisch in een achterstandsituatie verkeren (Houten, 2004). SVIB is hierbij een belangrijk instrument om te komen tot bewustwording van eigen talenten en kansen om ontwikkeling te stimuleren.

Onderzoek

Het leren omgaan met verschillen klinkt eenvoudig, maar is dat niet. Het houdt mijn inziens in dat de aandacht allereerst gericht wordt op wat iemand wel kan. Niet alleen op het niveau van de leerling, maar ook op het niveau van de leerkracht en de school. Oplossingsgericht denken (Cauffman & van Dijk, 2009) is hierbij noodzakelijk: spreek over uitdagingen en niet over problemen. Het is een leerproces van leerlingen, leerkrachten en schoolleiders. Door de (grotere) diversiteit van kinderen is klassikale instructie hierdoor steeds minder haalbaar. Leerkrachten moeten op een andere manier lesgeven: meer differentiëren, beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en meer een beroep doen op zelfstandig werken van leerlingen. Dit vraagt van de leerkracht nieuwe leerkrachtvaardigheden. Op onze school hebben wij gekozen om de leerkrachten hierop te coachen middels SVIB. Net als bij kinderen zit er tussen leerkrachten op onze school verschillen. Als coach wil ik aansluiten bij deze verschillende behoefte van de individuele leerkracht en het liefst de leerkracht in de flow krijgen. Uit onderzoek van Korthagen & Lagerwerf (2009) blijkt, dat als de persoonlijke kwaliteiten van leerkrachten gestimuleerd worden, dit positieve gevoelens oproept die hun cognitieve ontwikkeling sterk kunnen bevorderen.

In deze introductie heb ik mijn visie op inclusie weergegeven in samenhang met mijn praktijkcontext en mijn onderzoek. Het volgende hoofdstuk gaat in op de aanleiding van de



onderzoeksvraag en mijn huidige situatie en gewenste situatie. De onderzoeksvraag met de deelvragen worden tot slot uiteengezet.



Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding

Zoals eerder vermeld bestaat een groot deel van mijn taak uit het coachen en begeleiden van leerkrachten; het versterken van leerkrachtvaardigheden. Tijdens de analyse van de beelden van mijn nagesprekken met leerkrachten zie ik dat een aantal leerkrachten zich enthousiast ontwikkelen, er komt positieve energie vrij. Niet alleen bij de leerkracht, maar ook bij mij. Er kan blijkbaar tijdens het nagesprek 'iets' ontstaan bij beiden, wat positief en prettig is en wat aanzet tot ontwikkeling, een grote gedrevenheid en interesse, genaamd de flow. Een toestand van voldoening die we bereiken als we ons volledig overgeven aan wat we doen. Dit kan bij kunst, muziek, dans en sport/spel, maar ook in werksituaties (Seligman, 2010). Ik ben nieuwsgierig naar het opwekken van flow bij de ander. Welke interventie kan ik plegen, dat flow bij de ander teweeg brengt? Ik hoop hierop een antwoord te vinden in het onderzoek en kan de gevonden effectieve interventies bewust gaan inzetten tijdens nagesprekken met leerkrachten. Ik kom hiermee tot de doelstelling van het onderzoek.

1.2 Huidige situatie en gewenste situatie

Op onze school werken we met het team momenteel aan het onderwijs verbeterplan "Van Jena van plan naar Jenaplan". De leerlingen zitten 60% van de tijd in leerjaar niveaugroepen en 40% van de tijd in stamgroepen (onderbouw: groep 1-2, middenbouw groep 3-4-5 en bovenbouw groep 6-7-8). Om meer volgens de Jenaplan principes te werken willen we de stamgroepentijd uitbreiden naar 60% en leerjaar niveaugroepentijd terugbrengen naar 40%. Dit vraagt aanpassingen op onderwijsinhoudelijk gebied en in leerkrachtvaardigheden. Om leerkrachten hierbij de ondersteunen heb ik met de directie het plan opgepakt om de leerkrachtvaardigheden te versterken middels SVIB trajecten en SVIB te implementeren in de schoolorganisatie. Ik begin bij iedere leerkracht met een individueel traject, wat vervolgd wordt door intervisiebijeenkomsten met als doel van en met elkaar te leren. Vorig schooljaar ben ik in de onderbouw begonnen met zes onderbouwleerkrachten, dit schooljaar ga ik tien middenbouw leerkrachten begeleiden en volgend schooljaar zijn de bovenbouwleerkrachten aan de beurt. De leerkrachten zijn over het algemeen huiverig voor de camera, maar na de eerste opname went het. De onderbouwleerkrachten zijn enthousiast over de begeleiding met SVIB en zo breidt de 'SVIB - olievlek' zich langzaam uit over ons team. De motivatie bij de middenbouw leerkrachten is wisselend. Voor mij ligt de uitdaging dit schooljaar er om de middenbouw leerkrachten enthousiast te maken om te ontwikkelen door middel van flow ervaring. En het interessante is dat een lekker gevoel dan hand in hand gaat met goed presteren. Leren en presteren zijn dan gewoon heel leuk. Mijn ideaal voor het onderwijs is dan ook om flow te creëren bij leerkrachten, zodat iedereen meer kan zijn wie hij is en het beste in zichzelf naar boven kan halen.

1.3 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

De centrale vraagstelling luidt:

Hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen?

De centrale onderzoeksvraag is uitgesplitst in de volgende deelvragen?

Welke wetenschappelijke theorie ligt ten grondslag aan flow?

Wat is flow?

Welk initiatief van mij leidt tot flow bij de leerkracht?

Wat pas ik al toe en waar liggen mijn kansen voor ontwikkeling?

Ik ga drie nagesprekken analyseren op flow. Deze nagesprekken zijn met drie middenbouw leerkrachten van mijn school.



Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek

2.1 Positieve psychologie en flow

Als ik op zoek ga naar flow kom snel uit bij Csikszentmihalyi (2008) en Seligman (2010), zij zijn mede de grondleggers van de positieve psychologie. Deze stroming benadert mensen vooral vanuit datgene wat zij al wel in hun mars hebben, in plaats van alleen te letten op alles wat nog ontbreekt. Csikszentmihalyi was gefascineerd door het creatieve proces bij kunstenaars: wat gebeurt er bij hen als ze een kunstwerk creëren? Ze voelen zich dan vaak in een soort 'stroom' en hij benoemt dit als 'flow'. Hij ziet flow als de optimale ervaring. Flow activiteiten hebben volgens hem iets gemeen. Ze verschaffen een gevoel van ontdekking en beweging van het zelf naar een nieuwe werkelijkheid. Degene die de activiteit verricht wordt gedwongen beter te presteren, wat leidt tot de ontdekking van onbekende aspecten van het bewustzijn. Kortom het zelf verandert omdat het complexer wordt. En juist deze ontwikkeling van het zelf is de essentie van de flow activiteit. Seligman (2010) maakt onderscheid tussen enerzijds het plezierige leven en genot en anderzijds het goede leven en voldoening. Onder genot verstaat hij vluchtig geluk dat makkelijk verhoogd kan worden door allerlei hulpmiddelen zoals chocolade, een grappige film, een rugmassage, bloemen of het kopen van een nieuwe bloes. Ter verduidelijking haalt hij het volgende voorbeeld aan: "Het krabben van de rug neemt jeukgevoelens weg, maar opmerkelijk genoeg veroorzaakt het ook meer jeuk zodra men stopt". Voldoening daarentegen is een integraal onderdeel van goed handelen. Ze kan alleen gevoeld worden door handelingen die in overeenstemming zijn met een nobel doel. Het is de flow die door voldoening wordt voortgebracht en zorgt dat we van deze activiteiten houden. De positieve psychologie is inmiddels een succesvolle stroming binnen de psychologie. Daarin gaat veel aandacht uit naar de persoonlijke kwaliteiten van mensen, kernkwaliteiten; die functioneren als belangrijke schakel tussen persoon en omgeving.

2.2 Kenmerken flow

Korthagen en Lagerwerf (2009) komen tot een dertiental kenmerken van flow, zie bijlage 1. Ik noem er drie die ik voor mijn onderzoek van belang vind. Dit zijn: je kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) komen uit de verf, de situatie geeft je meer energie dan hij kost en je hebt een actieve lichaamshouding, gekenmerkt door 'shining eyes' en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid. Vos (2006) noemt de volgende tekenen van lichamelijke betrokkenheid. Een toegewende houding; een voorovergebogen lichaamshouding (pro-actief), uitdrukking op het gezicht is open en de spiertonus van ledematen is ontspannen.

Wat kun je doen?

Zij stellen dat je leerkrachten kunt helpen meer in de flow te komen als, tijdens het handelen, het denken, het voelen en het willen allemaal meedoen. Dat inzicht kun je als begeleider ook op jezelf toepassen om in de flow te komen: zorgen dat je je gewaar bent van je denken, je voelen en je willen. Zij gebruiken het beeld dat het denken in het hoofd gelokaliseerd is, het voelen in het hart en het willen in de buik. In flow is er afwisselend aandacht voor alle drie. Ze spreken over de lift: het gaat erom dat de lift soepel langs de drie verdiepingen op en neer gaat. Iedereen heeft altijd gedachten, gevoelens en wensen of behoeften. Soms zijn die echter geblokkeerd; we zijn het contact ermee kwijt. Het gaat erom dat we ons dan weer opnieuw bewust worden van ons denken, voelen of willen en dat die weer vrij gaan 'stromen'. Kernfeedback geven, dus kernkwaliteiten herkennen en benoemen, middels kernreflectie noemen zij als belangrijk element. In de twee volgende paragrafen ga ik dieper in op kernkwaliteiten en kernreflectie.

2.3 Kernkwaliteiten

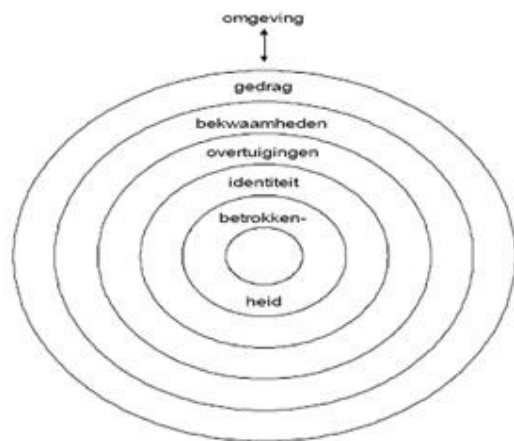
Zoals eerder genoemd gaat de positieve psychologie uit van de krachten van de mens: de kernkwaliteiten. Kernkwaliteiten zou je ook talenten kunnen noemen. Kernkwaliteiten kun je



niet van buitenaf aangeleerd krijgen. Die zitten al in je; daar wordt je als mens mee geboren. Bijvoorbeeld: analytisch vermogen, doorzettingsvermogen, handigheid, zorgzaamheid, creativiteit, inlevingsvermogen, daadkrachtig, geduld, eerlijkheid, moed, optimisme, zelfstandigheid, bescheidenheid, betrokkenheid en flexibiliteit. Opvallend is dat mensen die kwaliteiten van zichzelf vaak als 'vanzelfsprekend' ervaren. Het kost ze namelijk geen moeite om ze in te zetten; ze 'stromen' als vanzelf als er een beroep op wordt gedaan. Ze zijn van essentieel belang. Het is niet zomaar een compliment als : "Dat heb je goed gedaan". Dat is een leuk compliment maar blijft nog vaag (wat heeft hij dan zo goed gedaan). Deze feedback gaat meer over de buitenkant (het gedrag van de leerkracht) en minder over de leerkracht als persoon. Want als je kernkwaliteiten benoemt, voelen leerkrachten zich echt op een diep niveau door jou gezien. Het benoemen van die kernkwaliteiten bij anderen helpt ook om die kwaliteiten te laten groeien. Als een leerkracht bijvoorbeeld bevestigd wordt in zijn kwaliteit van zorgzaamheid, wordt hij zorgzamer. Het is alsof kernkwaliteiten, net als jonge plantjes, beter groeien als er voldoende aandacht aan wordt besteed. Het werkt ook motiverend: als de leerkracht merkt dat een kwaliteit in hem aan het groeien is, vindt hij het leuk om verschillende nieuwe dingen aan te pakken waar hij die kwaliteit kan inzetten (Korthagen & Lagerwerf, 2009).

2.4 Kernreflectie

Soms komt het voor dat je niet adequaat reageert op de situatie, waarin je verkeert; er is een tegenstrijdigheid tussen je gedrag en je omgeving. Zo'n discrepantie kan er ook zijn tussen bijvoorbeeld je idealen en je gedrag, of tussen wat je ideaal gedrag vindt en gedrag waartoe je in staat bent. Je voelt je niet bepaald in flow. Om dit te visualiseren gebruiken Korthagen en Lagerwerf (2009) het ui-model.



Figuur 1: Het ui-model

Dit model geeft steun bij nadenken over de discrepanties die mensen ervaren en bij het vinden van mogelijkheden om die te overwinnen. De ui heeft zes lagen:

Omgeving: deze laag gaat over situaties waarmee je geconfronteerd wordt: problemen, andere mensen, de klas, de school, gemeente enz.

Gedrag: in interactie met je om omgeving gedraag je je op een bepaalde manier.

Competenties: wat je doet wordt beïnvloed door je competenties (bekwaamheden). Deze invloed werkt ook andersom: je gedrag heeft invloed op je competenties.

Overtuigingen: de visie die je aan je competenties en handelen ten grondslag ligt, waarheden waar je in gelooft.

Identiteit: een bijzonder soort overtuigingen die je over jezelf hebt.

Betrokkenheid: de laag van de spiritualiteit, wat drijft en inspireert jou ten diepste.



Het interessante is dat er sprake is van flow als de lagen van de ui met elkaar op één lijn liggen, als die zijn afgestemd op elkaar. Het reflecteren op verscheidende lagen tegelijk noemen ze multi-level learning: leren op verscheidene lagen tegelijk. Door als leerkracht alle lagen in je reflectie over situaties te betrekken word je je meer bewust van wie je bent als leerkracht en van je kernkwaliteiten. De flow-theorie laat zien dat het effectief leren vraagt om het samenvloeien van de drie dimensies van denken, voelen en willen tijdens het doen. In de literatuur vind je meerdere mensen die zich hierin verdiept hebben. Lingsma en Scholten (2007) beschrijven dit ui-model ook, maar noemen hun model het ijsbergmodel van McClelland. Zij spreken eveneens over doen (single-loop leren), denken (double-loop leren) en willen (triple-loop leren).

2.5 Vragen

Maar hoe vind ik als coach de weg naar de kernkwaliteiten van de leerkracht? Door de juiste vragen te stellen kun je de ander de weg naar zijn krachtbronnen helpen (terug) te vinden, aldus Cauffman & Van Dijk (2009). Hiermee onderbouw ik het belang van goede vragen stellen. Als eerste bespreek ik de vragen die je kunt stellen bij het eerder beschreven ui-model van Korthagen & Lagerwerf (2009). Zij komen tot de volgende vragen:

Omgeving:	Wat kom je tegen?
Gedrag:	Wat doe je?
Competenties:	Wat kun je?
Overtuigingen:	Waar geloof je in?
Identiteit:	Hoe zie je jezelf?
Betrokkenheid:	Waar doe je het allemaal voor?

Als tweede wil ik aandacht besteden aan het uitgangspunt van de positieve psychologie betreft het vragen stellen. De positieve psychologie gaat niet uit van problemen, door deze uitgebreid te analyseren, maar maakt gebruik van het zelfoplossend vermogen van iedereen. Berg & Szabó (2010) halen Steve de Shaver aan: "Praten over problemen creëert problemen – praten over oplossingen creëert oplossingen". Bannink (2009) spreekt over een tijd waarin we nu leven, de emancipatie van de 'cliënt' toeneemt en deze niet langer gezien wordt als iemand die faalt en het niet weet, maar als een deskundige die het soms nog niet weet. Hierin past een bescheiden houding van de professional. Deze coacht de cliënt om zijn eigen weg te vinden bij het oplossen van het probleem waarvoor hij komt en daarbij zoveel mogelijk de eigen competenties in te zetten. Deze oplossingsgerichte gespreksvoering sluit volgens Bannink aan bij onze maatschappelijke ontwikkeling. Cauffman & Van Dijk noemen oplossingsgerichte benadering een perfect tegengif tegen een verlammende probleemfixatie. Bannink (2009) noemt drie specifieke gedragingen van de coach die ervoor zorgden dat 'cliënten' viermaal zo vaak spraken over oplossingen, veranderingen en hulpbronnen: Het stellen van uitlokkende vragen, die beginnen met wie, wat, waar hoe en wanneer. Het stellen van vragen naar details voor het toekomstige doel. Het geven van verbale 'beloningen', complimenten.

2.6 Grondhouding

In mijn onderzoek neem ik bij het analyseren van de beelden een oplossingsgerichte grondhouding aan zoals Cauffman & van Dijk (2009) aangeven:

- Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
- Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
- Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) anderen.



Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In het vorige hoofdstuk is de theorie beschreven en in dit hoofdstuk worden de onderzoeksmethodologie uiteengezet. In de eerste paragraaf komt het type onderzoek aan bod, namelijk een individugericht onderzoek. De paragrafen daaropvolgend geven de onderzoeksmethoden weer; het verzamelen van gegevens, gevolgd door een beschrijving van de analyse van de beelden en als laatste de vragenlijst met bevindingen van leerkrachten. In een aparte paragraaf wordt aandacht besteed aan de ethische aspecten, de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met conclusies.

3.1 Individueel onderzoek

Ik heb gekozen voor een praktijkonderzoek en wel een individugericht onderzoek (Harinck, 2010) om een antwoord te krijgen op de vraag: hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen? Dit individugericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional op micro-niveau, de leerkracht. Het gaat bij dit onderzoek om drie leerkrachten, die herkenbaar blijven als individu. Ze worden dus niet als 'groep' geanalyseerd. Tevens is dit onderzoek een gevalstudie. Bij een gevalstudie is er een duidelijke aanleiding, een onverwachte behandelmethod, bewuste keuzes van gevallen, informatie over het probleem, werktheorie, plan uitvoering en resultaat. De professional heeft als doel een door hem uitgevoerde (en goed gedocumenteerde) behandeling op papier te zetten en voor een breder publiek toegankelijk te maken. Het onderzoek is een meervoudige gevalstudie omdat drie nagesprekken met leerkrachten naast elkaar geplaatst worden, die geanalyseerd zijn op flowmomenten. Daarmee winnen de resultaten en aanbevelingen van dit onderzoek aan zeggingskracht, omdat we dan zien in hoeverre de conclusies ook voor andere gevallen gelden (Harinck, 2010).

3.2 Verzamelen van gegevens

Bij empirisch onderzoek komt men tot kennis via waarnemen. Er zijn drie hoofdvormen van 'waarnemen': lezen, observeren en bevragen (Harinck, 2010). Voor de observaties is van 3 nagesprekken met de leerkracht, per nagesprek een fragment van 2 minuten geselecteerd op flowmoment. Vier observatoren, de docent SVIB en 3 medestudenten, hebben de beelden geobserveerd en gedragen zich hierbij neutraal. Het wordt een gestructureerde observatie (Harinck, 2010), het gaat om een gedetailleerde observatie van het herkennen van een flowmoment bij de leerkracht. De begeleider wordt geobserveerd op het initiatief dat bij de leerkracht leidt tot het flowmoment. Er is voor de analyse van de beelden een formulier ontwikkeld op basis van theoretisch onderzoek (bijlage 2). Voorafgaand aan het onderzoek is een pilot uitgevoerd met de vier observatoren om mogelijke onduidelijkheden te traceren en aan te passen. Bij de analyse van de leerkrachten worden vier eigenschappen van flow omschreven en de observator kan dit via gesloten vragen beantwoorden (ja/nee). In de pilot kwam naar voren dat het toevoegen van een vraagteken noodzakelijk is. Tevens is naar voren gekomen dat het duidelijker is om te vragen of de toegewende houding gericht is naar het beeld dat bekeken wordt of naar de begeleider.

Voor de analyse van de begeleider zijn vier gesloten vragen beschreven; initiatieven die leiden bij de leerkrachten voor flow. Naar aanleiding van de pilot is één variabele toegevoegd: "anders namelijk:...".

Voor dit onderzoek is tevens een enquêteformulier voor de ervaring van flow van de leerkrachten ontwikkeld. Een enquête is een schriftelijk instrument, bedoeld om bij een groep personen nauwkeurig informatie te verzamelen over een onderwerp (Harinck, 2010). Het is een gestructureerd instrument, dat bestaat uit een aantal vragen in dit geval over ervaringen van flow bij leerkrachten. Bij de constructie van de vragenlijst is gebruik gemaakt van de kenmerken van flow zoals beschreven in het theoretisch kader (hoofdstuk 2, paragraaf 2). Hiervoor zijn drie gesloten vragen opgesteld, een open vraag en een keuzevraag. Deze twee



laatste vragen zijn een aanvulling op de gesloten vragen. De individuele scores worden in een overzicht naast elkaar gezet. De enquête is opgenomen in bijlage 3.

3.3 Ethiek, betrouwbaarheid en validiteit.

In deze paragraaf komt de ethiek, de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek aan bod.

3.3.1 Ethiek

Ethiek heeft een plaats in de reflectie op de kwaliteit, het goede bevorderen en het kwade vermijden, aldus Boerman (2008). Hij komt tot zes principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek. Als eerste stelt hij: Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog. De onderzoeksgroep is geïnformeerd over het doel van het onderzoek in begrijpelijke concrete taal en het meesterstuk is regelmatig besproken met de docent en de mede SVIB studenten in de intervisiegroep. Als tweede noemt Boerman: Zorgvuldigheid en nalatigheid. Voorafgaand aan dit onderzoek is met de directeur van mijn school het voorgenomen onderzoek besproken en is er toestemming verleend voor het uitvoeren van dit onderzoek. Tevens is aan betrokkenen uitgelegd wat het nut van het onderzoek is en dat beelden van hen aan derden getoond zullen worden. De gegevens van de leerkrachten worden geanonimiseerd door middel van Respondent1, R2 en R3, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Het derde principe volgens Boerman (2008) is: Volledigheid en selectiviteit. Alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek spelen een rol in het meesterstuk. Noodzakelijke selectiviteit wordt niet gebruikt om de zaken anders voor te stellen dan ze zijn. Boerman (2008) vervolgt met principe vier: Concurrentie en collegialiteit. Tijdens dit onderzoek wordt samengewerkt met begeleiders en collega SVIB studenten. Bij de intervisie zet met zich voor elkaar in, we behoeden elkaar voor blunders en schenken elkaar bemoediging. Het vijfde principe is: Publiceren, auteurschap en geheimhouding. Na afronding van dit meesterstuk wordt het onderzoek beschikbaar gesteld aan de HBO kennisbank van Fontys OSO

3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit

Volgens Harink (2010) wordt met betrouwbaarheid verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een meting. En met validiteit wordt bedoeld of het instrument datgene meet wat we willen weten.

Hij noemt een zestal richtlijnen, die worden besproken op basis van dit onderzoek. Als eerste noemt hij heldere consistente antwoordmogelijkheden. In het analyseformulier is gebruik gemaakt van gesloten antwoordmogelijkheden. Voor de beeldanalyse van de leerkrachten worden vier eigenschappen van flow omschreven. Er is sprake van flow als blijkt dat er aan drie van de vijf eigenschappen wordt voldaan. Voor de beeldanalyse van de begeleider zijn vier gesloten vragen beschreven en één variabele; het initiatief dat leidt bij de leerkracht tot flow. De beelden worden geanalyseerd door vier verschillende beoordelaars om de intercodeurs betrouwbaarheid vast te kunnen stellen.

Bij het enquêteformulier voor de leerkrachten wordt nagegaan of de leerkracht flow ervaren heeft. Er is hierbij gebruik gemaakt van drie gesloten antwoordmogelijkheden. Als de drie hoofdvragen positief beantwoord zijn, heeft de leerkracht een flowmoment gehad. Er is één variabele ingebracht, waarbij ik als onderzoeker te weten kan komen wat de leerkracht meer energie heeft opgeleverd dan het gekost heeft. Hierbij komen we bij de tweede richtlijn zoals Harink (2010) beschrijft: KISS: Keep It Simple, Stupid. Als derde richtlijn noemt hij de rol van een pilot. De vragen van het analyse- en enquêteformulier zijn besproken met de SVIB opleider en SVIB studenten tijdens de intervisiebijeenkomsten. Als vierde en vijfde richtlijn stelt hij dat nauwkeurig registreren en een duidelijk verschil maken tussen wat de onderzoeker waarneemt en wat hij interpreteert. Tot slot wordt triangulatie vermeld. Onder triangulatie wordt verstaan vanuit drie verschillende invalshoeken/gegevens naar een verschijnsel kijken. In dit onderzoek heeft de triangulatie betrekking op analyses van beelden van drie nagesprekken met leerkrachten. De onderzoekstriangulatie kan onderbouwd



worden doordat vier observatoren de beelden geanalyseerd hebben. De drie leerkrachten wordt gevraagd een enquêteformulier in te vullen en dit alles is gebaseerd op een theoretisch kader waarbij gebruik is gemaakt van meerdere literatuurbronnen.

In dit hoofdstuk is de onderzoeksmethodologie uiteengezet en in het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op dataverzameling, -analyse & -interpretatie.



Hoofdstuk 4: Data verzameling, - analyse & - interpretatie

In dit hoofdstuk wordt de data weergegeven die dit onderzoek heeft opgeleverd. Er volgt een beschrijving van de dataverzameling en er wordt een objectieve data analyse gemaakt, gevolgd door interpretatie van de data. De dataverzameling in dit onderzoek bestaat uit literatuur, analyses van beelden van nagesprekken met drie leerkrachten en een enquête voor de drie leerkrachten.

De centrale onderzoeksvraag, hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen, is uitgesplitst in de volgende deelvragen:

1. Welke wetenschappelijke theorie ligt ten grondslag aan flow?
2. Wat is flow?
3. Welk initiatief van mij leidt tot flow bij de leerkracht?
4. Wat pas ik al toe en waar liggen mijn kansen voor ontwikkeling?

In de volgende paragrafen worden de deelvragen besproken in relatie tot de verzamelde en geïnterpreteerde data.

4.1 Deelvraag 1 en 2

Deelvraag 1: Welke wetenschappelijke theorie ligt ten grondslag aan flow?

In hoofdstuk 2 is uiteengezet, dat de positieve psychologie ten grondslag ligt aan flow. Hierin gaat veel aandacht uit naar de persoonlijke kwaliteiten van mensen, kernkwaliteiten ofwel talenten. Deze functioneren als belangrijke schakel tussen persoon en omgeving.

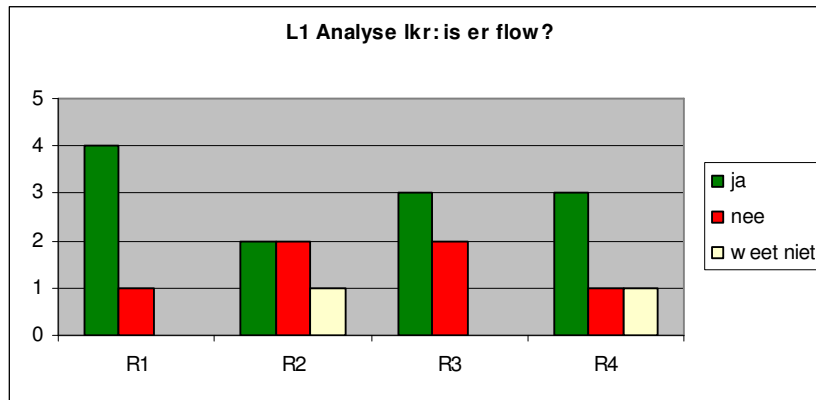
Csikszentmihalyi (2008) beschrijft flow als een soort 'stroom'. Hij ziet flow als de optimale ervaring. Ze kan alleen gevoeld worden door handelingen die in overeenstemming zijn met een nobel doel. *'Het is de flow die door voldoening wordt voortgebracht en zorgt dat we van deze activiteiten houden'* (Seligman, 2010). Zo komen we in de theorie tot deelvraag 2: Wat is flow?

Opvallend is dat mensen die kwaliteiten van zichzelf vaak als 'vanzelfsprekend' ervaren. Het kost ze namelijk geen moeite om ze in te zetten; ze 'stromen' als vanzelf als er een beroep op wordt gedaan. Het is belangrijk volgens Korthagen en Lagerwerf (2009) om kernkwaliteiten bij leerkrachten te benoemen. Want als je dat doet, voelen leerkrachten zich echt op een diep niveau door jou gezien. Het benoemen van die kernkwaliteiten bij anderen helpt ook om die kwaliteiten te laten groeien, het denken voelen en willen is dan congruent. Maar dit is niet altijd het geval. Als er een discrepantie is tussen denken voelen en willen kan een leerkracht niet in flow komen. Het ui-model ofwel kernreflectie, genoemd in paragraaf 2.4 (Korthagen en Lagerwerf, 2009) geeft de begeleider steun bij nadenken over de discrepanties die mensen ervaren en bij het vinden van mogelijkheden om die te overwinnen. Er sprake is van flow als de lagen van de ui met elkaar op één lijn liggen. Kernreflectie helpt iemand om weer in contact te komen met de eigen kernkwaliteiten. Denken voelen en willen zijn op elkaar afgestemd. Dit is een voorwaarde om tot flow te komen, aldus Korthagen en Lagerwerf (2009). Hiermee wil ik als onderzoeker benadrukken dat de initiatieven die worden beschreven in de data niet de enige acties zijn van de onderzoeker om de leerkracht in flow te krijgen. Hier gaat bovengenoemde 'diepe leren' ofwel 'het leren van binnenuit' aan vooraf.

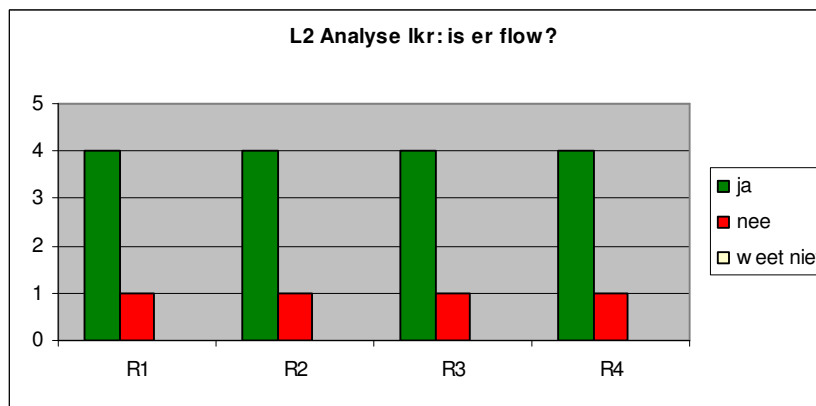
Van drie leerkrachten waarmee nagesprekken mee zijn gevoerd, wil ik nagaan of er sprake is van flow bij deze leerkrachten. Hiervoor zijn data verzameld in de vorm van beelden van nagesprekken met drie leerkrachten. Per nagesprek is een beeld van 2 minuten geselecteerd door de onderzoeker, waarbij de onderzoeker een flowmoment ziet bij de leerkracht. Aan de vier respondenten (R1, R2, R3 en R4) is gevraagd of zij ook het flowmoment herkennen bij de drie leerkrachten (L1, L2 en L3). Dit kunnen ze doen door 5 kenmerken van flow aan te kruisen met ja, nee of weet niet. Er zijn twee vragen, die ik tot één vraag reken. Heeft de leerkracht een toegewende houding naar het beeld of naar de begeleider? De respondenten hebben één van de twee aangekruist, waardoor ik op vier kenmerken van flow uitkom. Wanneer er aan drie criteria is voldaan is er sprake van flow. De



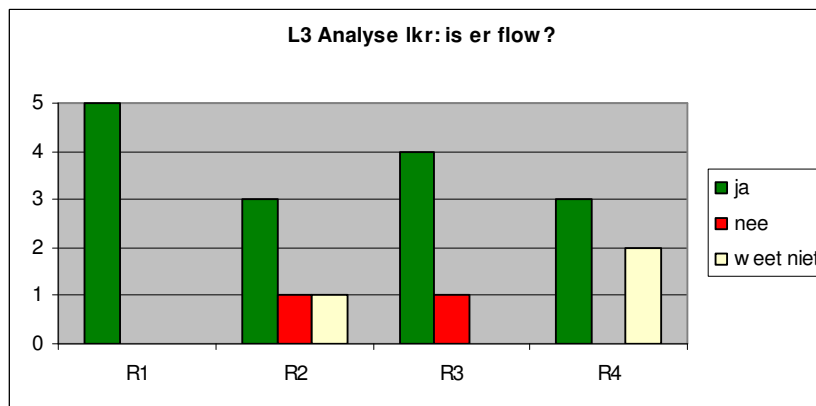
gegevens van de respondenten zijn per beeldfragment van de leerkracht uiteengezet in grafieken.



Tabel 1: L1 Analyse leerkracht: is er flow?



Tabel 2: L2 Analyse leerkracht: is er flow?



Tabel 3: L3 Analyse leerkracht: is er flow?

De flow is volgens de respondenten het meest duidelijk te zien bij leerkracht 2. Zij zien bij deze leerkracht alle kenmerken van flow. De nee in deze grafiek is: er is geen toegewende houding naar het beeld, maar naar de begeleider. Hierna volgt leerkracht 3. Ook bij deze leerkracht zien alle respondenten tenminste drie kenmerken van flow.. Respondent 2 en 3 zien niet of weten niet of er sprake is van 'shining eyes' en een toegewende houding naar het beeld.



Tot slot leerkracht 1. Drie van de vier respondenten zien bij deze leerkracht tenminste drie kenmerken van flow. Respondent 2 ziet maar twee kenmerken van flow. Dat betekent dat er voor R2 geen sprake is van flow in dit beeld. R2 ziet niet of de spiertonicus van de armen ontspannen is. Twee andere respondenten zien dit wel, 1 niet en 1 weet het niet. Tevens weet respondent 2 niet of er sprake is van 'shining eyes'. Dit zien de andere respondenten wel.

In het bovenstaande is beschreven of de respondenten op het beeld de leerkracht in flow zien. Maar heeft de leerkracht zelf ook flow ervaren tijdens de begeleiding van SVIB? Hiervoor is een enquête ontwikkeld om de ervaring van flow te meten bij de leerkracht. Er is gebruik gemaakt van drie kenmerken van flow zoals beschreven in hoofdstuk 2.2. De drie leerkrachten geven in de enquête alle drie aan dat er tijdens de begeleiding uitgegaan is van hun talenten en kernkwaliteiten en dat het SVIB-traject ze meer energie heeft opgeleverd, dan het heeft gekost. Op de vraag wat hen het meest is bijgebleven antwoorden ze:

L1: "Dat je met hele kleine aanpassingen heel veel kunt bereiken. Een andere blik in je klas kan je net een zetje geven in de goede richting".

L2 zegt hierover: "Bewuster kijken naar mijn eigen handelen en daardoor effectiever werken".

L3: "Ik zag mezelf bezig in de klas en ik zag ook heel veel dingen die ik goed deed. Verder kon ik ook direct iets met de dingen die we besproken hadden in het nagesprek. De volgende dag kon ik echt met een aanpassing in mijn handelen beginnen".

Alle drie de leerkrachten hebben tijdens het nagesprek een prettig moment ervaren, dat ze omschrijven als 'positief verwonderd over eigen functioneren'. L3 vult dit nog aan met 'aangenaam verrast'.

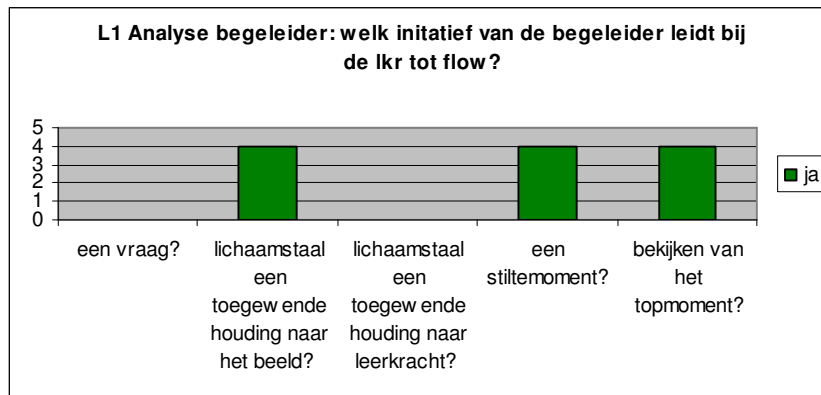
Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de drie leerkracht flow hebben ervaren tijdens de begeleiding van de SVIB trajecten.

4.2 Deelvraag 3

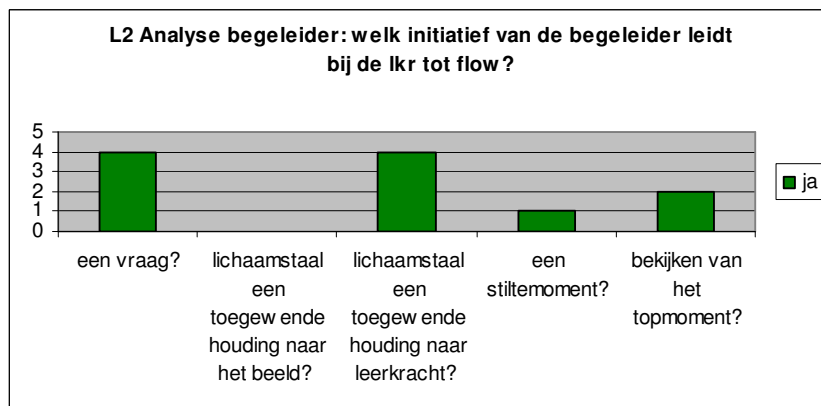
Als de drie leerkrachten flow hebben ervaren en de respondenten bij leerkracht L2 en L3 flow hebben gezien en bij L1 hebben drie van de vier respondenten flow gezien, welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht dan tot flow? Zo komen we bij deelvraag 3: Welk initiatief van mij leidt tot flow bij de leerkracht?

Hiervoor is een gerichte observatie verricht door de vier respondenten op het handelen van de begeleider. De respondenten analyseren de beelden door het initiatief van de begeleider te herkennen, wat bij de leerkracht leidt tot flow. Er zijn vijf mogelijkheden aangegeven door de onderzoeker, die kunnen leiden tot flow zoals beschreven in paragraaf 2.2. In onderstaande grafieken wordt per leerkracht aangegeven welk initiatief de respondenten hebben gezien bij de begeleider in de beelden van de nagesprekken.

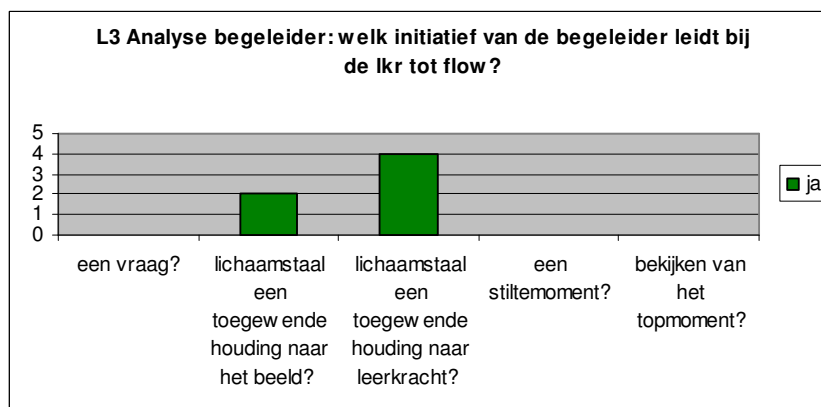
Er is een open vragen opgenomen, waarbij de respondenten een ander initiatief kunnen aangeven, wat nog niet in de gegeven opsomming genoemd is.



Tabel 4. L1 Analyse begeleider: welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht tot flow?



Tabel 5. L2 Analyse begeleider: welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht tot flow?



Tabel 6. L3 Analyse begeleider: welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht tot flow?



Respondent 3 heeft bij alle drie de leerkrachten nog een ander initiatief gezien bij de begeleider, namelijk vooraf een groot compliment geven.
Respondent 4 heeft bij leerkracht 3 ook nog compenseren door tips te geven gezien.

De respondenten zijn bij leerkracht 1 het meest unaniem. Zij zien alle vier dat de begeleider een toegewende houding naar het beeld heeft, er een stille moment is en dat het topmoment bekeken wordt voordat de leerkracht in flow komt.

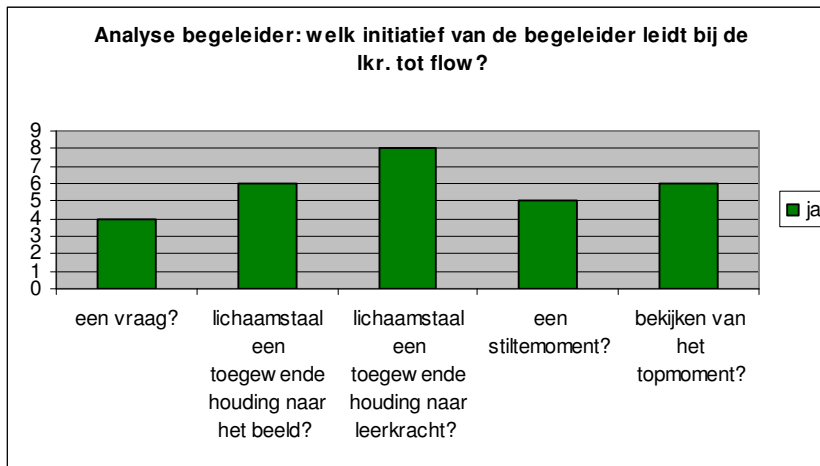
Bij leerkracht 2 zien de respondenten alle vier dat er een vraag en een toegewende houding naar de leerkracht vooraf gaat aan het flowmoment. Twee respondenten zien het bekijken van het topmoment en één respondent ziet een stiltemoment.

De respondenten zien alle vier bij leerkracht 3 een toegewende houding van de begeleider naar de leerkracht en twee respondenten zien ook een toegewende houding van de begeleider naar het beeld.

4.3 Deelvraag 4

Deelvraag 4: Wat pas ik al toe en waar liggen mijn kansen voor ontwikkeling?

In onderstaande grafiek is weergegeven wat de begeleider totaal bij de drie leerkrachten aan initiatieven heeft genomen.



Tabel 7. Analyse begeleider: welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht tot flow?

Per leerkracht kunnen meerdere initiatieven waargenomen worden door de respondenten. De hoogste score die behaald kan worden is 15.

De hoogste score (8) wordt behaald met lichaamstaal: een toegewende houding naar de leerkracht, gevolgd door 6 scores op lichaamstaal: een toegewende houding naar het beeld en het bekijken van het topmoment. 5 scores worden behaald op een stiltemoment en als laatste, met 4 scores, een vraag.

De begeleider maakt gebruik van alle te scoren initiatieven. Kansen voor ontwikkeling zijn te behalen bij de laagste scores op de initiatieven: meer gebruik maken van een stille moment en een vraag stellen die leidt tot de flow.

In dit hoofdstuk zijn de gegevens gepresenteerd in relatie tot de deelvragen. In het volgende hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Het onderzoek wordt geëvalueerd er worden conclusies getrokken en tot slot een aantal aanbevelingen gegeven.



Hoofdstuk 5: Conclusie, evaluatie en aanbevelingen

De centrale onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk beantwoord gaat worden luidt: Hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen? Er worden conclusies getrokken en het onderzoek wordt geëvalueerd. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen.

5.1 Conclusie

Van de drie leerkrachten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek heb ik per leerkracht een fragment van 2 minuten geselecteerd, waarbij ik flow zag. Om deze de flow te checken, is er aan 4 respondenten gevraagd of zij bij deze leerkrachten ook flow zagen. Dit is positief beantwoord door de respondenten, waarbij vermeld moet worden dat 1 respondent bij 1 leerkracht maar 2 van de 4 kenmerken van flow zag (geen flow dus). Tevens is aan de leerkrachten gevraagd of zij flow hebben ervaren en alle drie de leerkrachten hebben geantwoord met ja. Ik kan op basis van deze gegevens concluderen dat er bij drie leerkrachten flow was.

Tijdens het beeldfragment van 2 minuten, als de leerkracht in flow is, heb ik vooraf als begeleider wisselend gebruik gemaakt van een 5-tal initiatieven. In alle nagesprekken heeft een respondent hier ook 'een compliment geven' gezien en 1 respondent compenseren door tips te geven. Hieruit kan worden geconcludeerd dat ik goede voorwaarde kan scheppen om flow bij de leerkracht te bewerkstelligen. Hierbij moet worden opgemerkt dat de genoemde initiatieven (zie hoofdstuk 4, paragraaf 2) op dat moment hebben geleid tot de flow, maar hieraan voorafgaand het 'diepe leren' heeft plaatsgevonden. Hierbij kunnen de initiatieven: gebruik maken van een stiltemoment en het stellen van een vraag gezien worden als kansen voor ontwikkeling voor de begeleider.

Samenvattend het antwoord op de onderzoeksvraag: Hoe kan ik leerkrachten, die ik begeleid met SVIB, helpen in flow te komen?

Als eerste noem ik het benoemen van kernkwaliteiten. Als je kernkwaliteiten, zoals beschreven in hoofdstuk 2 paragraaf 3, benoemt bij de leerkracht, dan voelen de leerkrachten zich echt op een diep niveau door jou gezien. Het benoemen van kernkwaliteiten bij anderen helpt ook om die kwaliteiten te laten groeien, aldus Seligman & Csikszentmihalyi (2000). Als leerkrachten bijvoorbeeld bevestigd worden in hun kwaliteit van reflecteren, worden ze reflectiever.

Als tweede antwoord op de onderzoeksvraag is gebruik maken van kernreflectie. Tijdens het nagesprek met een leerkracht is het van belang dat het denken, voelen en willen van de leerkracht in overeenstemming zijn met elkaar. Mocht hierin een discrepantie zitten, dan is het de taak van de begeleider om deze op te heffen middels kernreflectie, zodat flow kan ontstaan (Korthagen & Lagerwerf, 2009). Als je iemand begeleidt, kan het helpen om juist vragen te stellen naar gevoelens als die persoon sterk in het denken zit; en om daarna te vragen wat de betrokkenen eigenlijk wil. Iedereen heeft altijd gedachten, gevoelens en wensen of behoeften. Soms zijn die echter geblokkeerd; we zijn het contact ermee kwijt. Het gaat erom dat we ons dan weer opnieuw bewust worden van ons denken, voelen of willen en dat die dan weer vrij gaan 'stromen'. Als deze drie dimensies meedoen in het leren ontstaat er diepgaand leren.

5.2 Evaluatie

Wat heeft het onderzoek me opgeleverd?

Ik weet nu, dat ik voorwaarden voor de leerkrachten kan scheppen om in flow te komen. Ik kan bewust gebruik maken van een ruim repertoire. Kernreflectie is een voorwaarde om in flow te komen. Mijs inziens is het voor de begeleider ook van belang om kernreflectie toe te passen op zichzelf d.m.v. zelfreflectie. Je kunt anderen niet helpen op een laag in de ui (figuur 1, paragraaf 2.4) waar je in jezelf geen contact mee hebt. Als je jezelf bewust bent van hoe de diepere lagen bij jezelf zitten, kun je de lagen bij anderen mensen herkennen en ze coachen om deze lagen bij zichzelf te ontdekken en ontwikkelen. Het is de beste manier



om overtuigingen te beïnvloeden, namelijk door mensen positieve ervaringen te laten opdoen. Ik heb ondervonden dat het werken met kernreflectie 'werkt'. Ik heb het gelezen in de literatuur, ik heb het gezien op de beelden en ik heb het gecheckt bij respondenten. Door het uitstralingseffect van de flow bij de leerkracht ben ik zelf ook in de ban van de flow geraakt. Het coachen van leerkrachten geeft mij de voldoening zoals Seligman (2010, p 131) die omschrijft: *'... betrokken zijn, geabsorbeerd in de flow, investeren we misschien wel, bouwen we psychologisch kapitaal op voor onze toekomst. Misschien is flow de toestand die psychologische groei kenmerkt. Overgave, het verlies van bewustzijn en het stoppen van tijd is misschien wel de manier van de evolutie om ons te vertellen dat we onze psychologische voorraden voor de toekomst aan het aanvullen zijn'*. Cauffman en Van Dijk (2009) stellen dat: *'wat werkt, doe er meer van'*. Dus, coachen doe er meer van! Dit schooljaar coach ik niet alleen op mijn eigen school maar ook op andere scholen van stichting Tangent, waar onze school bij is aangesloten. Het geeft mij de kans om mijn kwaliteiten in een andere setting in te zetten en me nog verder te bekwamen in het bewust inzetten van initiatieven die bij de leerkracht leiden tot de flow.

5.3 Aanbevelingen

Terugkijkend op het onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen boven komen drijven. Als belangrijkste aanbeveling zou ik graag meer aandacht willen hebben voor het gedachtegoed over flow. Niet alleen in coachverband, maar ook in het algemeen bij het werken met leerlingen en docenten, door te werken met elkaar op basis van inspiratie en motivatie (de laag van betrokkenheid in het ui-model). Vragen borrelen op als: Hoe kunnen we de leerlingen ondersteunen bij het vinden van hun eigen waarden, hun persoonlijke richtlijnen voor hoe ze willen leven en met anderen omgaan? En hoe kunnen we ze helpen om daar ook echt naar te leven? En dat alles in een complexe wereld? Interessante onderwerpen voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van respondenten met voorkennis van flow. Drie van hen zijn mede studenten van SVIB en één respondent is de opleider SVIB. Je zou in een vervolgonderzoek gebruik kunnen maken van respondenten zonder voorkennis van flow, bijvoorbeeld PABO studenten. Mogelijk krijgt het onderzoek dan een andere wending.

In dit hoofdstuk is een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Er zijn conclusies getrokken en op basis hiervan algemene aanbevelingen beschreven voor de praktijk. Dit onderzoek wordt afgesloten in het volgende hoofdstuk met een nawoord.



Hoofdstuk 6: Nawoord

Op zoek naar geluk, wie is dat niet. Zo ook ik. Ik wist natuurlijk al wel dat geluk me niet 'overkomt', het is niet afhankelijk van de buitenwereld, maar vooral van hoe we die zelf interpreteren. Mensen die hun innerlijke leven goed kennen, kunnen de kwaliteit van hun leven zelf bepalen. Geluk wordt niet bereikt door het doelbewust te zoeken. Wij vinden het geluk door volledig betrokken te zijn bij elk detail van ons leven, goed of slecht. De beste momenten doen zich meestal voor wanneer iemand iets wil bereiken wat moeilijk en de moeite waard is, en wanneer iemand zichzelf een taak oplegt die het uiterste vergt van zijn lichaam en geest. De optimale ervaring, flow, is dus iets wat wij *doen* gebeuren. Fascinerend, die flow en... wat een heerlijke ervaring als je in flow bent. Flow ervaringen die ik al eerder opgedaan heb met tennis, hockey, schaatsen, motor rijden, fietsen, schilderen en nu ook in werkverband.

Ik ben dit onderzoek begonnen omdat ik tijdens het coachen merkte, dat de leerkracht in flow raakte en ik ook. Ik werd nieuwsgierig naar wat er precies gebeurde, in hoeverre droegen mijn interventies tijdens de begeleiding bij aan de flow bij de leerkracht.

Het heeft me opgeleverd dat ik gegroeid ben als coach. Ik maak nu bewust gebruik van kernreflectie en let op kernkwaliteiten van mensen, niet alleen in werkverband maar ook privé. Van bewust onbekwaam (5 jaar geleden voordat ik in aanraking kwam met coachen), naar onbewust bekwaam (start opleiding SVIB) naar bewust bekwaam.

Het onderzoek heeft als titel: *"Kunst, muziek, dans en spel zijn een bron van flow voor kunstenaar en beschouwer"* (Csikszentmihalyi, 2008). Na de ervaring van dit onderzoek gaat het wat mij betreft verder. Het gedachtegoed van flow is in mij verankerd geraakt en draagt bij aan mij gevoel van geluk. '...totale betrokkenheid bij het leven', zoals Csikszentmihalyi (2008) het ook benoemt.

Mijn visie op inclusie is onveranderd gebleven. Dit onderzoek heeft voor mij bevestigd, dat leerkrachten, vanuit wie ze zijn en wat zij willen, samen met anderen leven en leren en dat zij en anderen daardoor autonomie, competentie en verbondenheid kunnen ervaren. De vervulling van deze drie basisbehoeften leidt tot een dieper besef van wie ze zijn tot het weten dat ze ertoe doen. Dat ze oké zijn, zoals ze zijn, ondanks de verschillen onderling en dat dit ook voor andere mensen geldt.

Aan het eind van dit nawoord wil ik mijn dank uitspreken, in de eerste plaats aan de deelnemers aan de coachtrajecten. Mede dankzij hun kwetsbare opstelling voor de camera en hun openheid in de nagesprekken en de ervaringen die ik als coach daardoor heb opgedaan, is dit onderzoek tot stand gekomen. Daarnaast ben ik dank verschuldigd aan mijn directeur Frank Storm, die mij de mogelijkheid heeft geboden om begeleidingstrajecten te realiseren op onze school. Marjo van Hulten-van Brunschot, mijn SVIB opleider, zij heeft mij geïnspireerd en gecoacht gedurende twee jaar voor SVIB en niet te vergeten mijn critical friends: Maaïke, Laura en Monique.

Tot slot sluit ik af met een kort gedicht, wat het proces van dit onderzoek voor mij het beste weergeeft.

*Wat ik heb, geef ik.
Wat ik heb gegeven, ben ik niet kwijt.
En wat ik heb gekregen, krijg ik nooit meer op!*

Marcel van Herpen (2011)



Literatuurlijst

Bannink F. (2009). Oplossingsgerichte vragen. Wilco: Amersfoort.

Berg, I. K. & Szabó, P. (2010). Oplossingsgericht coachen. Thema: Zaltbommel

Boersma, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Gevonden 10 maart, 2011 van:

http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-.pdf
(2008) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf

Cauffman, L. & Dijk D. van (2009). Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs. Boom Onderwijs: Amsterdam

Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow. Boom: Amsterdam

Dreissen, L. (2009). De School Video Interactie Begeleider: Ik ben gelukt. Garant: Antwerpen.

Herpen, M. Gevonden 5 mei, 2011 van: http://www.marcelvanherpen.nl/?page_id=635

Harinck, F. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. Garant: Antwerpen

Hendriksen, J. (2009). Cirkelen rond Kolb. Nelissen: Barnelveld

Houten, D. (2004) Uit: De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit: Samen naar school. De Tijdstroom: Utrecht.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2009). Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd. Nelissen: Soest

Lingsma M. & Scholten M. (2007). Coachen op competentieontwikkeling. Nelissen: Soest

Otter, M. den (2009). Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek: Perspectief op inclusief...een passende uitdaging. Garant: Antwerpen

Seligman, M. (2010). Gelukkig zijn kun je leren. Het Spectrum bv: Houten

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000, januari). Positive Psychology. *American psychologist*, 1, 5-14.



Bijlage 1

Kenmerken van flow volgens Korthagen & Lagerwerf (2009).

Je ervaart een aangename uitdaging die je aankunt.

Je voelt je als een vis in het water.

Je voelt dat nu tot uiting komt wie je ten diepste bent.

Je bent je sterk gewaar van het hier-en-nu en je bent sterk afgestemd op het hier en nu.

Je bent gefocust op een doel, thema en/of taak.

Je kernkwaliteiten (van denken, voelen en willen) komen uit de verf.

Je denken voelen en willen komen nagenoeg samen.

De situatie geeft je meer energie dan hij kost.

De situatie heeft iets speels: de taak voelt haast als een spel.

Je hebt een actieve lichaamshouding, gekenmerkt door 'shining eyes' en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid.

Je voelt weinig angst.

Je hebt weinig besef van tijd.

Je leert snel.



Bijlage 2

Analyseformulier beelden

Algemene gegevens

Respondent

Datum

nagesprek

Beeldanalyse leerkracht:

Is er flow ?*

ja nee ?

Is er sprake van 'shining eyes' ?

Is er een toegewende houding naar het beeld?

Is er een toegewende houding naar de begeleider

Is de uitdrukking op het gezicht open?

Is de spiertonis van de armen ontspannen?

Beeldanalyse begeleider:

Welk initiatief van de begeleider leidt bij de leerkracht tot de flow?*

Een vraag?

Lichaamstaal: toegewende houding?

Een stiltemoment?

Bekijken van het 'topmoment'?

* meerdere opties zijn mogelijk



Bijlage 3

Enquête leerkrachten

Is er tijdens de begeleiding uitgegaan van jouw talenten en kernkwaliteiten?

Ja / Nee *

Heeft het SVIB-traject je meer energie opgeleverd, dan het je heeft gekost?

Ja / Nee *

Zo ja, wat is de kern ervan, wat je is bijgebleven?

.....

Heb je tijdens het nagesprek een prettig moment ervaren?

Ja / Nee

Zo ja, hoe omschrijf je dat prettig moment? ^

- 0 een 'yes' moment
- 0 een 'aha Erlebnis'
- 0 aangenaam verrast
- 0 je 'veerde op'
- 0 positief verwonderd over eigen functioneren
- andere nl.....

Dank voor het invullen!

*doorhalen wat niet van toepassing is

^ aankruisen wat van toepassing is