

Geïnspireerd leven

**Wat voor behoeften en verwachtingen hebben
basisschoolleerkrachten aan een positieve
psychologie online interventie?**



Naam: Mareike Mandau

Studentnummer: 1112503

Datum: 22-07-2013

Bachelorthese Psychologie:

Organisatie:

1e Begeleider:

2e Begeleider:

Universiteit Twente

Faculteit der Gedragwetenschappen

Vakgroep Psychologie, Gezondheid en Technologie (PGT)

Dr. Saskia Kelders

Dr. Martine Veehof

Abstract

Background. Earlier studies have constantly proven that teachers suffer from work-related stress and experience less well-being than employees in other occupational areas. Thereby they have a greater chance to become psychosomatic problems. Positive Psychology Interventions (PPI's) offer the possibility to teachers to improve their well-being by providing a professional way of support. PPI's are often provided in form of web-based interventions. The usage of technology, if this is done through a holistic point of view, has the potential to improve the process of intervention. If a web-based intervention is adjusted to the needs and the expectations of the user, the intervention schedule should be easier to adhere.

Aim. This study aims to support the progress of a web-based intervention with the goal to improve the well-being of elementary school teachers in such a way that the intervention can be effective and teachers can adhere to it.

Method. In this qualitative study seven teachers (six elementary school teachers and one secondary school teacher) were interviewed on their needs and expectations with regard to online interventions and the positive psychology.

Results. Most teachers never came across courses over well-being or optimism and have never deeply thought about these issues. They thought that optimism is an important aspect of well-being and assumed that an optimistic explanatory style can partly be learned. They expect distinctiveness, recognizability, interaction and precise aims that can be reached quickly and in small steps from an online intervention to enhance well-being. Furthermore, for older teachers an online course was seen as being more disadvantageous than a regular course with face-to-face interaction than for younger teachers.

Conclusion. Since teachers did not have much previous knowledge over well-being, the online course has to be distinctive and has to be introduced clearly. In addition, the course has to be recognizable and needs to imply precise aims that can be reached quickly. The degree of adherence seems to be especially dependent on these two aspects. To which extend an exercise is experienced as helpful did not seem to have much influence on adherence. Furthermore, the online course has to contain some sort of interaction in order to be also attractive to the older generation of teachers. Moreover, the course should start with exercises over optimism as teachers found optimism being very important with regard to well-being.

Samenvatting

Achtergrond. Onderzoek toont voortdurend aan dat leerkrachten door werkgerelateerde stress minder welzijn ervaren dan andere beroepsgroepen en een hoger risico lopen op psychosomatische problemen. Positieve Psychologie Interventies (PPI's) bieden een mogelijkheid om het welbevinden van docenten te versterken en hen op een professionele manier bij dit proces te ondersteunen. Vaak worden PPI's in vorm van web- gebaseerde interventies aangeboden. Het gebruik van technologie, als dit vanuit een holistisch perspectief wordt gedaan, kan het interventieproces bevorderen. Als een web- gebaseerde interventie is afgestemd op de individuele behoeften van de gebruiker kan dat bijvoorbeeld de attractiviteit en de opvolging van het interventieprogramma vergroten.

Doel. Dit onderzoek heeft als doel het ondersteunen van het ontwikkelingsproces van een web- gebaseerde interventie, gericht op het versterken van het welbevinden van basisschoollerares, om uiteindelijk een effectieve interventie te kunnen creëren die basisschoollerares kunnen volhouden.

Methode. Het onderzoek had een kwalitatief design en bestond uit het afnemen van een ongeveer dertig minuten durend semigestructureerd interview dat bij zeven Nederlandse leerkrachten (zes basisschooldocenten en één docent werkzaam in het voortgezet onderwijs) werd afgenomen.

Resultaten. De meerderheid van de docenten is nog nooit in aanraking gekomen met de onderwerpen welbevinden of optimisme. Zij geloofden dat optimisme een heel belangrijk aspect van het welbevinden is en dachten dat een optimistisch denkstijl gedeeltelijk aan te leren is. Van een online cursus ter bevordering van het welbevinden verwachtten de deelnemers vooral duidelijkheid, herkenbaarheid, interactie en precieze doelen die op korte termijn in kleine stapjes te behalen zijn. Daarnaast bleken oudere leraren meer nadelen te zien bij een online cursus dan bij een reguliere cursus in tegenstelling tot jongere deelnemers.

Conclusie. Vanwege een geringe mate voorkennis moet de online cursus duidelijk en helder zijn opgebouwd en moeten onderwerpen helder worden geïntroduceerd. Verder moet een online cursus voldoende herkenbaar zijn en dient het duidelijke doelen te stellen, welke op korte termijn te bereiken dienen te zijn. De mate van opvolging bleek voornamelijk afhankelijk te zijn van deze twee aspecten. De mate waarin een oefening als nuttig werd ervaren had daarnaast minder invloed op het kunnen volhouden van een oefening. Om een online interventie ook voor oudere docenten aantrekkelijk te maken moet er een vorm van interactie worden aangeboden.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
2. Methode	15
2.1. Design	15
2.2. Deelnemers	15
2.3. Procedure	16
2.4. Materialen	17
2.5. Data- analyse	20
3. Resultaten	23
3.1. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een interventie ter bevordering van het welbevinden	23
3.2. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een interventie ter bevordering van optimisme	25
3.3. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een web- gebaseerde interventie	29
3.4. Indruk van reeds bestaand materiaal ter bevordering van optimisme	32
4. Discussie	36
5. Praktische aanbevelingen	42
6. Limitaties	44
7. Conclusie	46
8. Referenties	47
9. Bijlage	51
9.1. Motiverende informatietekst	51
9.2. Interviewschema	52
9.3. Reeds bestaande materialen ter bevordering van optimisme	58
9.4. Codeerschema's	62

1. Inleiding

Leerkrachten verrichten veeleisende en ingewikkelde taken (Evers, Brouwers & Tomic, 2002) en internationaal onderzoek toont voortdurend aan dat de psychosociale werklast die samengaat met het docentschap een verhoogd risico voor het psychische welzijn betekent (Bauer et al, 2007). Leraar is een van de drie banen die het meest in samenhang worden gebracht met een hoog percentage aan stress gerelateerde psychosomatische problemen. Een van de consequenties is dat veel leraren vervroegd pensioneren vanwege depressie of volledige uitputting, burnout (Evers et al, 2002; Bauer et al, 2007). Ruim 35% van de totale populatie van leraren in Nederland ervaart een hoge werkdruk welke zij niet acceptabel ervaren, wat vervolgens de kans op psychosomatische klachten vergroot (DUO Onderwijsonderzoek, 2012). Rond 22% van de docenten heeft te maken met gezondheidsklachten die waarschijnlijk gerelateerd zijn aan het werk. Kenmerken van deze risicogroep die werkzaam is in het basisonderwijs, zijn vaak het werkzaam zijn in het middengebouw (groep 3, 4, en 5) en rond 11- 20 jaar werkzaam zijn in het onderwijs. Leerkrachten blijken over het algemeen ook duidelijk meer werkdruk en stress te ervaren dan Nederlanders die in een andere werksector werkzaam zijn (DUO Onderwijsonderzoek, 2012).

Er zijn verschillende aspecten die werkdruk en stress bij onderwijzers veroorzaken. De oorzaken van werkdruk in het primair en secundair onderwijs verschillen. In deze studie wordt geconcentreerd op het primair onderwijs. Volgens een DUO onderwijsonderzoek (2012) over werkdruk in het primair onderwijs zijn de volgende drie aspecten in het bijzonder verantwoordelijk voor een hoge ervaren werkdruk bij Nederlandse basisschoolleraar: de niet-lesgevende taken (zoals vergaderingen, correctiewerk en de begeleiding van zorgleerlingen), de beperkte mogelijkheden voor leraren om de eigen werkzaamheden te kunnen plannen en vorm te geven en de manier waarop op de school leiding wordt gegeven. Daarnaast redeneren Evers et al. (2002) dat veranderingen in het onderwijs, van een geheel academisch gerelateerde basis naar een innovatieve en veel complexere manier van lesgeven de oorzaak kunnen zijn voor de toenemende werkdruk die leraren ervaren. De onderwijzer van vandaag moet de scholieren naast het aanleren van de leerstof bovendien bevorderen in hun zelfeffectiviteit, hun verantwoordelijkheidsbewustzijn, hun creativiteit, hun taalvaardigheid en nog veel meer. Verder moet de docent voor een positieve sfeer zorgen waar zich iedere leerling individueel kan ontplooien. Bovendien benadrukt een studie van Klerks (2010) dat leerkrachten door de overheid aan een hoge regeldruk zijn blootgesteld. Een

onduidelijke visie en jaarplanning en een tekort aan tijd zorgen weer voor stress die zij een gevoel van machteloosheid geeft.

De vorige alinea's verduidelijken dat leerkrachten door werkgerelateerde stress minder welzijn ervaren dan andere beroepsgroepen. De vraag is nu tot in hoeverre werkgerelateerde stress überhaupt kan zorgen dat het welzijn achteruitgaat? Een belangrijk component van het welzijn is de satisfactie die vervolgens gedefinieerd kan worden als de cognitieve evaluaties die iemand heeft (Cummins, 2003). De arbeidssatisfactie maakt een deel uit van de algemene satisfactie. Als er veel stress tijdens het werk wordt ervaren heeft dit vaak een negatieve invloed op de arbeidssatisfactie (Evers et al, 2002). Volgens Rottinghaus, Day en Borgen (2005) definiëren wij ons door ons beroep (bijvoorbeeld: "Ik ben een leraar"). Een beroep betekent dus meer voor ons dan alleen het volhouden van het werk. Ons werk verrijkt ons leven. Daarom kan een slechte arbeidssatisfactie ervoor zorgen dat de algehele satisfactie, dus het welbevinden achteruit gaat. Ergo, stress van leraren op het werk zorgt voor ontevredenheid die weer verantwoordelijk is voor een slecht welbevinden bij leraren. Daarnaast heeft onderzoek aangetoond dat een slecht welbevinden je minder weerbaar maakt tegen stress (Keyes & Grzywacz, 2005). Stress kan een slecht welbevinden dus ook in stand houden.

Hoewel leerkrachten aan een hoge werkdruk en stress blootgesteld zijn en velen een slecht welzijn vertonen, zoals boven al genoemd, laat recent onderzoek zien dat het gezondheidssysteem weinig aandacht heeft voor het bevorderen van het welbevinden (Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit & Bohlmeijer, 2013). Volgens Bolier et al (2013) komt dat vooral doordat het Nederlandse gezondheidssysteem over het algemeen nog meer traditioneel gericht is op het genezen van geestelijke ziekte dan op de voorkoming ervan. Geestelijke gezondheid blijkt echter meer te zijn dan de afwezigheid van geestelijke ziekte. De Wereldgezondheidsorganisatie definieert geestelijke gezondheid op de volgende manier: *Mental health is a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively, and is able to make a contribution to his or her community* (World Health Organization [WHO], 2004). Deze stelling maakt duidelijk dat men minder goed kan functioneren en ontevreden kan zijn met het leven zonder een geestelijke ziekte te hebben. Een slecht welbevinden vergroot de kans op psychosomatische ziektes en benadeelt de productiviteit op het werk (Keyes & Grzywacz, 2005).

De positieve psychologie houdt zich bezig met de geestelijke gezondheid zoals die wordt gedefinieerd volgens de WHO. Deze nieuwe stroming binnen de psychologie is dus

niet gericht op het begrijpen en het genezen van geestelijke ziekte zoals de traditionele psychologie maar op de voorkoming ervan. Seligman en Csikszentmihalyi, de pioniers van de positieve psychologie, benadrukten in januari 2000 dat er nog veel te weinig bekend is over wat het leven leefbaar maakt, wat ons gelukkig en tevreden maakt. Sindsdien doen psychologen binnen deze nieuwe stroming “*onderzoek naar wat er nodig is om tot een plezierig, vitaal, succesvol, zinvol en betrokken leven te komen*” (Bohlmeijer & Hulsbergen, 2013, p. 2). Dit betekent dat de focus gericht is op het welzijn en de voorkoming van ziekte (Gable & Haidt, 2005). Tot nu toe zijn er in onderzoek naar de aspecten van de positieve psychologie een rij van componenten opgespoord die voor een goed welbevinden zorgen en het leven waardevol maken. Dit zijn bijvoorbeeld positieve gevoelens, het herkennen van en het werken met eigen talenten en sterke kanten, optimisme en compassie (Bohlmeijer & Hulsbergen, 2013).

Optimisme is een component binnen de positieve psychologie dat invloed heeft op het welzijn van individuen. Positief vooruit kijken naar de toekomst wordt vaak gezien als een indicator voor een gezonde persoonlijkheid (Gable & Haidt, 2005). Bovendien blijkt ervaren stress significant gekoppeld te zijn aan een geringe mate van optimisme (Tuten & Neidermeyer, 2004). Bohlmeijer en Hulsbergen (2013) definiëren optimisme als “*het vertrouwen dat je in staat bent om de doelen die je jezelf stelt te halen*”(p. 53). Meer globaal beschouwd is het een positieve visie op de toekomst (Bohlmeijer & Hulsbergen, 2013). Het kwam naar voren dat optimisme bevorderlijk is voor bijvoorbeeld de fysieke gezondheid (Peterson, Seligman & Vaillant, 1988) en de arbeidsproductiviteit (Seligman & Schulman, 1986). Bovendien wordt optimisme in verband gebracht met andere geprefereerde karakteristieken zoals geluk, doorzettingsvermogen en succes (Peterson, 2000). Optimistische mensen halen het meest uit henzelf en blijken stabiel te zijn tegen stress en tegenslagen dan pessimisten (Seligman, 2006).

Daarnaast kunnen optimisten zich beter aanpassen aan nieuwe situaties omdat zij flexibeler zijn dan pessimisten (Seligman, 2006). Nieuwe situaties worden vaak als moeilijk ervaren en optimisten zijn hier meestal flexibeler omdat zij ondanks de onbekende situatie de goede moed en hun emotionele stabiliteit kunnen behouden (Evers et al., 2002). Volgens Seligman (2006) komt dat doordat optimisten op een andere manier denken dan pessimisten. Positieve gebeurtenissen worden als langdurig beschouwd en worden toegewezen aan eigen capaciteiten, negatieve gebeurtenissen worden als kortdurend aangezien en worden anderen aangerekend. Een optimistische denkstijl beschermt dus tegen zelfverwilt en schuldgevoelens. Pessimisten hebben dit denkpatroon niet. Ze schrijven negatieve gebeurtenissen aan zichzelf

toe en zijn zelfs geneigd positieve gebeurtenissen negatief te beoordelen door zij als tijdelijk en extern te beschouwen. Daardoor ontstaat bij hen het denkpatroon dat alle gebeurtenissen onvoorspelbaar en oncontroleerbaar zijn. Zij denken dat zij hulpeloos zijn. Pessimisme zorgt dus voor een vicieuze cyclus want er een self-fulfilling prophecy ontstaat. Door te denken hulpeloos te zijn doet men geen actie om eruit te stappen en wordt men hulpeloos (Seligman, 2006).

Een belangrijke vraag waarbij een grote hoeveelheid onderzoekers in de afgelopen jaar stil heeft gestaan is in hoeverre de attributiestijl genetisch is bepaald en of er mogelijkheden zijn om de denkstijl te veranderen (Seligman, 2006). Uit onderzoek kwam naar voren dat een optimistische en een pessimistische denkstijl inderdaad deels genetisch kunnen worden verklaard (Schulman, Keith & Seligman, 1993). Voor een belangrijk deel blijkt verder de omgeving een invloed te hebben op het optimisme. Tot nu toe is nog niet duidelijk of optimisme direct kan worden overgeërfd. Het lijkt aannemelijker dat andere overerfbare eigenschappen zoals intelligentie, impulscontrole en attractiviteit een invloed uitoefenen op iemands denkpatroon (Schulman, Keith & Seligman, 1993). Recent onderzoek heeft echter veelbelovende resultaten laten zien die suggereren dat een pessimistische attributiestijl kan worden doorbroken (Seligman, 2006). Seligman onderstreept in zijn boek *Learned Optimism* dat iedere pessimist een optimist kan worden door op een andere manier over tegenslagen na te denken. *Learned optimism* is optimisme dat is geresulteerd uit het eerdere pessimisme.

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat mensen die een goed welbevinden hebben weerbaarder zijn tegen stress en dat stress samengaat met een geringe mate van optimisme. Het lijkt dus verstandig om het welzijn en vooral het optimistische denkpatroon van leerkrachten te versterken om het niveau van ervaren stress te reduceren en om zij weerbaarder te maken tegen stress. Op die manier kan de vicieuze cyclus van intense en langdurige stress worden doorbroken. Bovendien zijn optimisten meer responsief en flexibeler in de omgang met nieuwe situaties dan pessimisten. Succesvolle aanpassing en flexibiliteit lijken een belangrijke rol te spelen in het docentenschap omdat er, zoals boven al genoemd, recent drastische veranderingen in het onderwijs plaats hebben gevonden die veelal gepaard gaan met stress (Evers et al., 2002). Een optimist te zijn als leraar beschermt je zodoende tegen een hoge mate negatief ervaren stress en kan op die manier een beter welbevinden tot gevolg hebben.

Aangezien veel docenten een slecht welbevinden vertonen en optimisme een belangrijke component van het welzijn is, lijkt het verstandig te zijn om leraren een

optimistisch denkstijl aan te leren. De resistente eigenschappen van optimisten zorgen aan de ene kant voor succes. Aan de andere kant zorgt succes voor een optimistisch blik. Helaas is succes als leraar onvoorspelbaar en meestal pas op lange termijn te verwachten. Onderwijzers hebben niet, zoals artsen of werktuigbouwkundigen, aan het eind van de dag een duidelijk tastbaar resultaat. Volgens Duckworth, Quinn en Seligman (2009) is dit een van de meest demotiverende aspecten van het docentenschap. Wat voor veel leraren elke dag in de voorgrond staat zijn hoge eisen, een gebrek aan tijd en problemen met scholieren wat demotivatie en pessimisme in de hand werkt (Kane, Rockoff & Staiger, 2006). Carter (1990) stelt dat het handelen van leerkrachten vaak aangestuurd lijkt te worden door routines en dat dus dikwijls onbewuste keuzes worden gemaakt. Deze onbewuste processen zorgen ervoor dat pessimisme in stand wordt gehouden.

Positieve Psychologie Interventies (PPI's) bieden de mogelijkheid om het welbevinden te versterken en de deelnemers op een professionele manier bij dit proces te ondersteunen (Sin & Lyubomirsky, 2009). PPI's zijn behandelingsmogelijkheden die het doel hebben om een bepaalde attitude- of gedragsverandering teweeg te brengen. Uit een meta-analyse van Sin en Lyubomirsky (2009) die 51 interventies bevatte en een meta-analyse van Bolier et al (2013) die 39 studies bevatte, blijkt dat PPI's een significant effect hebben op het bevorderen van het welzijn van individuen. Sin en Lyubomirsky (2009) stelden vast dat zelfgeselecteerde deelnemers van PPI's betere effecten vertoonden (waarschijnlijk vanwege een hogere motivatie, inzet en geloof in de werking van de interventie), dat positieve effecten van interventies met de leeftijd toenamen (mogelijk vanwege meer kennis en effectievere emotionele regulatie) en dat PPI's effectief zijn bij zowel depressieve mensen als ook niet depressieven. Bovendien gaf Seligman (2006) aan dat PPI's effectief zijn om nieuwe depressieve fasen bij mensen die eens depressief zijn geweest, te voorkomen. Zelfhulp interventies waren het minst effectief in vergelijking met individuele of groepstherapie. Uit onderzoek van Parks, Schueller en Tasimi (2012) kwam echter naar voren dat vooral zelfhulp interventies passen bij de doelen van de positieve psychologie. Als men het gebruik van PP zelfhulp interventies van de publieke zorgsector beschouwd, bieden zij belangrijke voordelen tegenover traditionele face-to-face interventies, zijn zij goedkoper en is er een brede groep mensen mee te bereiken die anders niet deel had genomen aan een dergelijke interventie, bijvoorbeeld vanwege anonimiteit of simpelheid.

Over interventies die specifiek gericht zijn op het bevorderen van optimisme is er nog weinig bekend. Een onderzoek van Fresco, Moore, Walt en Craighead (2009) laat echter veelbelovende resultaten zien. Zij onderzochten de uitvoerbaarheid en effectiviteit van een

zelfhulptraining om optimisme te verhogen en de interventie bleek significant effectief te zijn. Het doel van de training was om op te sporen wat individuele oorzaken en momenten van pessimisme zijn en om strategieën aan te leren om negatieve denkpatronen te doorbreken.

Aangezien positieve psychologie zelfhulp interventies belangrijke voordelen vertonen worden zij vaak in vorm van web- gebaseerde interventies of online interventies aangeboden. Een web- gebaseerde interventie is *...a primarily self-guided intervention program that is executed by means of a prescriptive online program operated through a website and used by consumers seeking health- and mental health-related assistance. The intervention program itself attempts to create positive change and or improve/enhance knowledge, awareness, and understanding via the provision of sound health-related material and use of interactive web-based components* (Barak, Klein & Proudfoot, 2009). Een web- gebaseerde interventie stelt dus een online programma ter beschikking aan mensen die ondersteuning zoeken met betrekking tot gezondheidsgerelateerde aspecten. Het interventieprogramma kan voor een groot deel zelf worden gestuurd en het doel van een web- gebaseerde interventie is immers het verbeteren van kennis en begrip of het positieve veranderen van iemands attitude en/ of gedrag.

Over het algemeen zijn web- gebaseerde interventies ter bevordering van het welzijn effectief (Barak, Hen, Boniel-Nissim & Shapira, 2008; Kelders, Kok, Ossebaard & Van Gemert- Pijnen, 2012). Zij blijken in ieder geval de potentie te hebben om succesvol te zijn (Oinas- Kukkonen & Harjumaa, 2009) aangezien ze kosteneffectief zijn en technologische voordelen bieden. Niet alle interventies zijn echter effectief en niet alle interventies zijn voor iedereen geschikt. Uiteenlopende studies laten daarom ook ontvullende resultaten zien wat betreft het effect van online interventies (Van Gemert-Pijnen et al, 2011). Vaak treedt dus geen gewenste attitude- of gedragsverandering op en biedt een web- gebaseerde interventie niet de gewenste ondersteuning. Er is gebleken dat het centrale probleem het niet opvolgen van het interventieprogramma is (Kelders et al, 2012). Het uitblijven van een positieve verandering en het niet opvolgen van het interventieprogramma gaan namelijk meestal samen (Donkin, Christensen, Naismith & Neal, 2011). De oorzaken voor een gebrek aan opvolging kunnen voor een groot deel toe worden geschreven aan het design van een online interventie. Vaak worden web- gebaseerde interventies te snel gecreëerd omdat technologie veelal gezien wordt als het perfecte hulpmiddel voor een zelfhulpinterventie. Hierbij wordt technologie vaak gebruikt om de inhoud van een interventie te presenteren. Technologie heeft echter meer te bieden dan alleen het representeren van de inhoud. Volgens Kelders et al. (2012) moet technologie daarentegen worden beschouwd vanuit een holistisch perspectief dat een

belangrijk en onontbeerlijk onderdeel uitmaakt van een web- gebaseerde interventie. Er is onderzoek die de unieke waarde van technologie in online interventies heeft aangetoond en er is zelfs gebleken dat het gebruik van technologie, als dit vanuit een holistisch perspectief wordt gedaan, het interventieproces kan bevorderen (Halko & Kientz, 2010; Purpura, Schwanda, Williams, Stubler & Sengers, 2011).

De net gegeven definitie van een web- gebaseerde interventie geeft aan dat deze wordt gekenmerkt door interactieve web- gebaseerde componenten. Technologie maakt interactie überhaupt pas mogelijk. Interactieve elementen kunnen voor meer aandacht bij de doelgroep zorgen omdat zij bijvoorbeeld de attractiviteit van een interventie vergroten of feedback geven dat is afgestemd op de individuele behoeften van de gebruiker (Kelders et al., 2012). Technologie heeft dus het vermogen om mensen te beïnvloeden.

In de vorige alinea's werd besproken dat web- gebaseerde interventie veelal ad hoc worden ontworpen. De behoeften van de doelgroep worden daarbij helaas vaak verwaarloosd en dat kan ertoe leiden dat het interventieprogramma niet ideaal op de doelgroep is afgestemd wat een gebrek aan opvolging en een uitblijvend interventie- effect tot gevolg kan hebben. Tot nu toe bestaat er helaas nog geen universeel model dat ontwikkelaars ondersteunt bij het ontwerpproces van een web- gebaseerde interventie. Dat zou de oorzaak ervoor kunnen zijn waarom online interventies veelal te snel worden geïmplementeerd en waarom het gehele potentiaal van technologie niet wordt benut (Oinas- Kukkonen & Harjumaa, 2009).

Oinas- Kukkonen en Harjumaa hebben in 2009 een Persuasive Systems Design (PSD) model opgesteld dat een goede ondersteuning biedt bij het ontwerpen van een web- gebaseerde interventie. Het model bestaat uit drie fasen. Ten eerste moeten de essentiële onderwerpen van een beïnvloedingssysteem worden begrepen. De onderzoeker moet zich er bijvoorbeeld bewust van zijn dat mensen van organisatie en consistentie houden. Inconsistent gedrag van de deelnemers moet daarom de aandacht krijgen en er moet voor gezorgd zijn dat de deelnemers de mogelijkheid hebben om de gewenste verandering te laten zien. Daarnaast moet duidelijk zijn dat beïnvloeding meestal stapsgewijs gebeurt. Doelen kunnen tijdens de interventie veranderen. Daarmee moet rekening gehouden worden en informatie moet in iedere fase duidelijk en voldoende zijn. Bovendien moet een interventieontwikkelaar belang hechten aan het nut, de gebruiksvriendelijkheid en transparantie van de interventie. Dat is een voorwaarde om überhaupt te kunnen beginnen met stap twee, het analyseren van de beïnvloedingscontext.

De beïnvloedingscontext is onderverdeeld in de intentie, het event en de strategie. Bij het aspect intentie is belangrijk dat de ervaring met het interventieprogramma zo positief is

dat mensen niet ophouden met de interventie te volgen en dat het interventieprogramma de mogelijkheid biedt om iemands gedachten en gedrag te veranderen. De deelnemers moeten dus het nut en het belang van de interventie inzien. Het event is onderverdeeld in de gebruikscontext en de gebruikercontext. Bij de gebruikscontext wordt ervan uitgegaan dat mensen vaak de goede attitudes hebben maar dat zij problemen hebben om in overeenstemming met hun attitudes te handelen. De gebruikercontext heeft betrekking op de attitudes van de gebruikers. Er moet bijvoorbeeld in kaart worden gebracht of zij al vaste attitudes hebben ten opzichte van het aspect dat de interventie als doel heeft om te beïnvloeden. Daarnaast zou er belicht kunnen worden hoe veel tijd de gemiddelde deelnemer zou investeren in de interventie. Bij het onderdeel strategie gaat het, zoals de naam al zegt, om strategieën die de gebruikers voor aanvang van de interventie al hanteerden om met het aspect om te gaan dat de interventie als doel heeft om te beïnvloeden.

De laatste stap betreft het ontwerpen van bepaalde eigenschappen van het beïnvloedingssysteem zoals de manier van feedback geven (persoonlijk of algemeen) of herinneren (bijvoorbeeld door een SMS- coach of een email).

Tot nu toe werd besproken dat leerkrachten een verhoogd risico lopen op een slecht welbevinden en een pessimistische denkstijl. Het is dus verstandig om een interventie te ontwikkelen die leraren ondersteunt bij het opnieuw aanleren van optimisme. Daarnaast werd duidelijk dat een web- gebaseerde interventie een goede manier is om leerkrachten een dergelijke ondersteuning te bieden. Er werd echter aangevoerd dat online interventies te snel worden ontworpen zonder rekening te houden met de behoeften van de doelgroep. Dit onderzoek heeft als doel het ondersteunen van het ontwikkelingsproces van een web- gebaseerde interventie, gericht op het versterken van het welbevinden van basisschoolleraars, om uiteindelijk een effectieve interventie te kunnen creëren die basisschoolleraars kunnen volhouden. Om dit op een verantwoorde manier te kunnen doen wordt er bij het ontwikkelingsproces gebruik gemaakt van de aandachtspunten die in het PSD- model van Oinas- Kukkonen en Harjuma (2009) worden genoemd. Dit onderzoek richtte zich voornamelijk op de tweede fase van het model, het analyseren van de beïnvloedingscontext, en op het versterken van optimisme. Hierbij werden de volgende vier onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoolleraars ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van het welbevinden?

2. Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoolleraars ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl?
3. Wat zijn de behoeften en verwachtingen die basisschoolleraars hebben met betrekking tot een web- gebaseerde interventie?
4. Welke indruk hebben docenten van reeds bestaand materiaal en oefeningen van een online cursus om optimisme te vergroten?

Om dit te onderzoeken werden er interviews afgenomen bij proefpersonen die tot de doelgroep behoren, dus leraren die werkzaam zijn in het basisonderwijs. Daarna werden de resultaten kwalitatief geanalyseerd.

2. Methode

2.1. Design

Het onderzoek had een kwalitatief design en bestond uit het afnemen van een ongeveer dertig minuten durend semigestructureerd interview dat bij zeven Nederlandse leerkrachten (zes basisschooldocenten en één docent werkzaam in het voortgezet onderwijs) werd afgenomen. Het interview bestond uit zeven delen waarvan elk deel het doel had om één van de vier onderzoeksvragen te beantwoorden. Er was sprake van een selecte, niet gerichte steekproef, gedeeltelijk een sneeuwbal- steekproeftrekking.

2.2. Deelnemers

De steekproef bestond uit zeven Nederlandse leerkrachten met een gemiddelde leeftijd van 46,14 jaar. Zes docenten waren werkzaam in het basisonderwijs en één docent werkte op een school voor voortgezet onderwijs. Iedere deelnemer heeft vrijwillig meegedaan en het onderzoek werd niet vergoed. In tabel 1 worden de belangrijkste gegevens van de deelnemers opgenoemd.

Tabel 1

Demografische Gegevens van de Deelnemers

Naam*	Geslacht	Leeftijd	Woonplaats	Werksituatie
Katinka	Vrouw	53	Overijssel	Basisonderwijs, groep 6
Hannie	Vrouw	54	Gelderland	Basisonderwijs, groep 1 en 2
Maïke	Vrouw	27	Gelderland	Basisonderwijs, groep 5 en 6
Janine	Vrouw	57	Gelderland	Basisonderwijs, groep 5 en 6
Renske	Vrouw	39	Overijssel	Basisonderwijs, groep 4
Nienke	Vrouw	47	Overijssel	Basisonderwijs, groep 3
Daan	Man	46	Overijssel	Voortgezet onderwijs, geeft les voor Biologie en Nederlands

* De namen van de deelnemers zijn fictief vanwege de anonimiteit.

Steekproefwerving

Er was sprake van een selecte, niet-gerichte steekproef. In de regio Enschede, Hengelo en Borne werden rond veertig scholen benaderd. Ten eerste werd telefonisch of persoonlijk contact opgenomen met de desbetreffende directeur die uiteindelijk besliste of in een volgende stap de leraren van zijn school door de onderzoeker mochten worden benaderd. Zodra een directeur inwilligde werden potentiële deelnemers van het onderzoek persoonlijk aan basisscholen of via email benaderd. Er werden rond 200 e-mails verstuurd aan basisschoolleerkrachten en de docenten van vier basisscholen werden persoonlijk benaderd. Zij kregen een motiverende informatietekst over het onderzoek te lezen waarna zij konden beslissen om deel te nemen aan het onderzoek of niet. De motiverende informatietekst die de docenten hadden ontvangen is te vinden in de bijlage (9.1. Motiverende informatietekst).

Aangezien het tijdens het proces van de werving van respondenten moeilijk bleek om voldoende respondenten te vinden die mee wilden doen aan deze studie, is er in het verloop van de dataverzamelfase voor gekozen om gebruik te maken van sneeuwbalsteekproeftrekking. Sommige deelnemers werden dus geworven via sneeuwbalsteekproeftrekking.

2.3. Procedure

Voor het onderzoek werden zeven basisschoolleraars geworven die interesse hadden om mee te doen aan de studie. Iedere docent werd 30 tot 40 minuten door de onderzoeker geïnterviewd. Alle interviews werden opgenomen.

Tevoren werd aan de deelnemers verteld dat aan de Universiteit Twente een online cursus wordt ontwikkeld om het welbevinden van basisschooldocenten te vergroten en dat dit onderzoek het doel had om de behoeften en verwachtingen van leraren in kaart te brengen vooral met betrekking tot een online cursus over het algemeen en met betrekking tot een cursus om optimisme te bevorderen. Daarvoor werden zij gevraagd of zij ongeveer dertig minuten de tijd hadden om door de onderzoeker te worden geïnterviewd. Daarnaast werd uitgelegd dat alle persoonlijke gegevens geanonimiseerd worden.

De interviews werden in een rustige kamer gehouden of in het leslokaal van de docent zelf of bij haar/ hem thuis. Tijdens het interview had de onderzoeker zich voor zover mogelijk gehouden aan het interviewschema (zie 2.4. Materialen) en waar nodig werd doorgevraagd of

werden vragen verhelderd. Niet alle vragen lagen immers van tevoren vast en hingen ook af van de antwoorden van de deelnemers in de loop van het gesprek. Daarnaast heeft de interviewer erop gelet om haar eigen invloed op het gesprek te minimaliseren door bijvoorbeeld nooit haar eigen mening te geven en neutrale vragen te stellen.

2.4. Materialen

Interviewschema

Bij het afnemen van de interviews maakte de onderzoeker gebruik van een semigestructureerd interviewschema. Bij het ontwerp van het interviewschema werd er rekening gehouden met de aspecten die in de tweede fase (de beïnvloedingscontext) van het PSD- model van Oinas-Kukkonen en Harjumaa (2009) worden genoemd, intentie, event (gebruikscontext en gebruikercontext) en strategie. Afhankelijk van de situatie werd het interviewschema redelijk flexibel gebruikt maar de voorkeur ging uit naar het behouden van de structuur zodat de interviews uiteindelijk goed met elkaar te vergelijken waren. In de bijlage (9.2. Interviewschema) is het volledige interviewschema weergegeven dat voor dit onderzoek werd gebruikt. Het interviewschema bestond uit zeven delen. De opbouw van het interviewschema staat weergegeven in tabel 2.

Tijdens het eerste deel introduceerde de onderzoeker het aankomende gesprek. Dit deel had het doel om de docenten adequaat te informeren over de te verwachten vragen en de manier van verwerking van de gegevens. De interviewer wees erop dat het interview wordt opgenomen om alles wat er werd gezegd op een best mogelijke manier te kunnen verwerken, maar dat alle persoonlijke gegevens anoniem zullen blijven. Daarna legde zij uit waarover het interview gaat en wat het doel van het interview is. Bovendien vertelde zij wat er voor vragen aan bod zullen komen tijdens het interview. Uiteindelijk nodigde zij de geïnterviewde uit om eerlijke antwoorden te geven op alle vragen en dat er zowel positieve als ook negatieve punten welkom zijn.

Het tweede deel ging over de persoonlijke houding van de geïnterviewde tegenover optimisme. Er werd gevraagd hoe optimistisch de docent zichzelf schat en hoe hij/ zij tegen optimisme aankijkt, bijvoorbeeld of optimisme aan te leren is en hoe belangrijk optimisme voor een goed welbevinden is. Deel twee had het doel om een beeld ervan te krijgen of de respondent zelf optimistisch is en of zij/ hij optimisme als veranderbaar of vast beschouwt en beantwoorde onderzoeksvraag twee gedeeltelijk. Sommige vragen waren ontleend aan de

onderdelen event (gebruikscontext en gebruikercontext) en strategie van het PSD- model. De vraag over wanneer het moeilijk is om optimistisch te blijven had betrekking op de gebruikscontext en vragen over of optimisme aanleerbaar is zouden belangrijke informatie over de gebruikercontext opleveren. Vragen naar eigen strategieën om optimistisch te blijven hadden betrekking op de strategie.

Tabel 2

Opbouw van het Interviewschema

Deel	Onderzoeksvraag	Onderdelen
1	Gespreksintroductie interviewer	-/-
2	Houding tegenover optimisme en eigen inschatting	2
3	Verwachtingen ten opzichte van een cursus gericht op het bevorderen van het welbevinden	1
4	Verwachtingen ten opzichte van een cursus gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl	2
5	Verwachtingen met betrekking tot een web-gebaseerde interventie	3
6	Indruk van reeds bestaand materiaal	4
7	Laatste algemene vragen	4

Met behulp van de vragen uit deel drie werd beoogd om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden en op te sporen wat de leerkrachten voor voorkennis, ervaringen en verwachtingen hadden ten opzichte van een cursus gericht op het bevorderen van het welbevinden. Daarnaast werd er gevraagd hoeveel tijd zij zouden besteden aan een dergelijke cursus. Vragen over de tijdsinvestering hadden betrekking op het aspect event (gebruikercontext) van het PSD- model.

Tijdens deel vier werden vragen gesteld die specifiek gericht waren op een cursus ter bevordering van optimisme. Deel vier had dus het doel om aspecten van de tweede

onderzoeksvraag te beantwoorden. In vergelijking met deel twee ging het hier om vragen rond een cursus ter bevordering van optimisme waartegen in deel twee hun eigen inschatting en visie op optimisme centraal stond. Het ging zoals bij deel drie om de voorkennis en ervaringen en de verwachtingen die de leerkrachten hadden. Verder werd er gevraagd hoe veel tijd zij zouden besteden aan een dergelijke cursus. Het enige verschil met deel drie was dat de vragen niet betrekking hadden op een cursus ter bevordering van het algemene welzijn maar alleen ter bevordering van een aspect van het welzijn, optimisme. Sommige vragen hadden hier weer vooral betrekking op het aspect event (gebruikercontext) van het PSD-model. Het betrof vragen over de tijdsinvestering, dus hoeveel tijd de leerkrachten zouden besteden aan een cursus ter bevordering van optimisme en hoe lang zij door zouden gaan.

In deel vijf probeerde de interviewer te weten te komen wat de respondenten verwachtten van een online cursus. Er werd gevraagd naar de voorkennis en ervaringen die docenten met online cursussen hadden en waarvoor zij de computer gebruikten. Daarnaast werden de voor- en nadelen die de leerkrachten bij een online cursus zagen en hun verwachtingen in kaart gebracht. Deel vijf beoogde dus om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden. Dit deel is ook voornamelijk ontleend aan het aspect event (gebruikercontext) van het PSD-model. Er werd namelijk veel aandacht besteed aan de attitudes die docenten hadden tegenover de computer en online cursussen in vergelijking met reguliere cursussen.

Tijdens deel zes liet de onderzoeker reeds bestaand materiaal ter bevordering van optimisme aan de geïnterviewden zien. Ten eerste liet de onderzoeker een informatietekst over optimisme zien, vervolgens twee oefeningen en een tip. Een toelichting van het materiaal wordt hierop aansluitend onder “Reeds bestaande oefeningen ter bevordering van optimisme” gegeven. Bij alle vier onderdelen die de onderzoeker liet zien vroegde zij aan de leraren wat zij daarvan vonden en of zij verbeter suggesties hebben. Deel zes had het doel om onderzoeksvraag vier te beantwoorden en te achterhalen of de docenten de teksten en de opdrachten duidelijk en nuttig vonden of dat er nog aanpassingen nodig zijn wat betreft de inhoud.

Deel zeven was het laatste deel van het interview en diende als een terugblik op de cursus en de materialen die er nu al bestaan. Er werd bijvoorbeeld gevraagd of de geïnterviewden de bestaande materialen zouden kunnen volhouden, wat zij over het algemeen vonden van de materialen en of er nog andere aspecten waren die hen zouden kunnen motiveren om de cursus vol te kunnen houden (zoals feedback, een forum, etc.). Bij deel zes en zeven werd er voornamelijk rekening gehouden met het aspect intentie van het PSD-

model. Vragen over de opvolging, het nut en mogelijke redenen voor waarom zij zouden gaan stoppen met de interventie hadden hier betrekking op.

Reeds bestaande materialen ter bevordering van optimisme

Er werden vier al bestaande materialen voor het onderzoek gebruikt. Ze werden speciaal ontwikkeld voor de online cursus *Geïnspireerd leven, haal het beste uit jezelf en de ander* van Monique Hulsbergen en Ernst Bohlmeijer en zijn op dit moment conceptversies die nog op hun effectiviteit moeten worden getoetst. De materialen die voor dit onderzoek werden gebruikt zijn allemaal onderdeel van de les over optimisme die in de online cursus zal verschijnen. Het betrof een introductietekst over optimisme, twee oefeningen over optimisme en een tip. De twee oefeningen hadden betrekking op mentale verbeelding en het onderkennen van belemmerende gedachten en fantasieën. In de bijlage (9.3. Reeds bestaand materiaal ter bevordering van optimisme) zijn de materialen weergegeven die voor dit onderzoek werden gebruikt.

2.5. Data- analyse

Met behulp van een kwalitatieve analyse werden de interviews geanalyseerd. Bij het analyseren van de interviews werd zich georiënteerd aan de analysestappen die Baarda, de Goede en Teunissen (2009) in hun boek *Basisboek kwalitatief onderzoek* beschrijven.

Ten eerste werden de interviews letterlijk in het tekstverwerkingsprogramma Word uitgetypt. Daarna werden de teksten geschrapt van alle informatie die niet belangrijk was voor het beantwoorden van de vier onderzoeksvragen (zie Inleiding). Vervolgens werden de interviewvragen onderverdeeld in categorieën en werd er een codeerschema voor elke onderzoeksvraag opgesteld. Alle interviewvragen uit deel drie werden dus in categorieën samengevat om onderzoeksvraag één te beantwoorden, de interviewvragen uit deel twee en vier werden in categorieën samengevat om onderzoeksvraag twee te beantwoorden, enzovoort (zie Tabel 2). Verder laat tabel 3 zien welke hoofd- en subcategorieën er per onderzoeksvraag bestonden.

Tabel 3

Hoofd- en Subcategorieën per Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag	Hoofdcategorieën	Subcategorieën
1	Voorkennis en ervaringen	<ul style="list-style-type: none"> • Eerdere deelname • Voorkennis
	Verwachte effecten	<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijkheid tot verandering • Verwachte effecten • Eerste effecten
2	Voorkennis en ervaringen	-/-
	Inschatting van eigen denkpatroon	<ul style="list-style-type: none"> • Optimistisch denkpatroon over het algemeen • Optimistisch denkpatroon met betrekking tot het werk • Inschatting van eigen denkpatroon door anderen • Behoeftte aan meer optimisme
	Persoonlijke kijk op optimisme	<ul style="list-style-type: none"> • Oorzaken van (kortdurend) pessimisme • Strategieën voor het omgaan met (kortdurend) pessimisme • Visie op optimisme
	Verwachtingen	<ul style="list-style-type: none"> • Belang • Verwachtingen • Tijdsinvestering
3	Voorkennis en ervaringen	<ul style="list-style-type: none"> • Eerdere deelname • Ervaring met de computer • Voornamelijk gebruik van de computer
	Voor- en nadelen	<ul style="list-style-type: none"> • Voordelen • Nadelen
	Verwachtingen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwachtingen • Interactiemogelijkheden • Interessante aspecten
4	Specifieke indruk van het materiaal	<ul style="list-style-type: none"> • Informatietekst • Oefening mentale verbeelding • Oefening ontkennen van belemmerende gedachten en fantasieën
	Indruk van het materiaal over het algemeen	<ul style="list-style-type: none"> • Tip • Algemene indruk • Verschil tussen verwachtingen en reeds bestaand materiaal • Extra's • Volhouden van de oefeningen • Verbetersuggesties en aanvullende opmerkingen

De relevante tekstpassages van alle interviews werden onderverdeeld in fragmenten. Elk fragment kon een persoon en een hoofd- of subcategorie worden toegewezen. Aan ieder tekstfragment werd vervolgens een label toegewezen. Een label kon een kenmerkende naam, omschrijving of andere code (zoals een + of – voor telkens ja en nee) zijn dat de essentie van het desbetreffend fragment weergaaf. Tijdens het labelen werd dus de centrale uitspraak van elk fragment achterhaald. Het volgende voorbeeld laat zien hoe de onderzoeker tijdens het bepalen van labels voor de categorie “Oorzaken voor (kortdurend) pessimisme”, te werk is gegaan:

Fragment: *“Ja, dat zijn eigenlijk ik schat zo 2 keer peer jaar. Dat zijn erg drukke periodes waarin wij heel veel moeten toetsen. En dan naast het toetsen moeten wij ook heel veel gegevens vastleggen op de computer en het verwerken van al die informatie dan neemt de werkdruk heel erg toe. En soms vraagt dat van mij ook dat ik extra naar school ga in mijn vrije tijd omdat ik anders bang ben dat ik niet alles af kan krijgen”.*

De centrale uitspraak van dit fragment is werkdruk als oorzaak voor (kortdurend) pessimisme. Daarom werd het label “werkdruk” aangemaakt.

De labels die toegekend werden aan verschillende interviews en die dezelfde betekenis hadden, werden samengevoegd. Daarbij werd erop gelet dat de omschrijvingen niet te abstract werden, zoveel mogelijk overeenkomend met het woordgebruik van de deelnemers waren en hun betekenis uit het zinsverband niet verloren. Zo werd bijvoorbeeld uiteindelijk het label “stress op het werk” gewijzigd in “werkdruk”. Op die manier ontstonden er labels voor iedere categorie en persoon die onderling konden worden vergeleken. De codeerschema’s voor elke onderzoeksvraag die werden aangevuld met de labels per categorie en docent zijn voor de volledigheid in de bijlage (9.4. Codeerschema’s) te vinden.

3. Resultaten

Onderstaand worden de resultaten voor elke onderzoeksvraag weergegeven. De codeerschema's voor het beantwoorden van elke onderzoeksvraag zijn in de bijlage (9.4. Codeerschema's) te vinden.

3.1. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een interventie ter bevordering van het welbevinden

Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag “*Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoollerares ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van het welbevinden*”? worden twee categorieën besproken: voorkennis en ervaringen en verwachte effecten.

Voorkennis en ervaringen

Zes van zeven deelnemers van deze studie hadden nog nooit een cursus gevolgd om hun welbevinden te versterken. Vijf van de zeven docenten hadden geen voorkennis van de positieve psychologie en het welbevinden. Zodoende hebben de meesten zich nog nooit bezig gehouden met deze onderwerpen en wisten zij ook niets over de mogelijkheden om het welbevinden te versterken. Twee leerkrachten gaven aan wel voorkennis over het onderwerp te hebben die zij eens in een cursus, therapie of coaching hebben opgedaan.

Verwachte effecten

De meerderheid van de docenten (vijf) dachten dat een verandering door het volgen van een dergelijke cursus mogelijk is. Één docent geloofde niet in een verandering en één docent dacht dat een verandering maar gedeeltelijk mogelijk is.

Opvallend was dat de leraren die van mening waren dat er wel een verandering mogelijk is, het allemaal ermee eens waren dat een verandering van binnen het individu moet komen zodat het werkt. Echter verschilden zij van mening in hoeverre een verandering teweeg kan worden gebracht. Hannie bijvoorbeeld benadrukte het aspect dat men “*zelf daarvoor open moet staan*”. “*Niet dat iemand anders zegt, ik vind dat je pessimistisch bent, dan moet je zonnecursus doen. Dat moet je zelf willen. Anders heeft het geen zin*”. Daan sprak daarentegen over een cirkeltje en als je erin bent “*is het heel erg moeilijk uit te komen*”. “*Het*

is heel erg makkelijk om in een bepaalde spiraal, in een bepaalde sfeer binnen school mee te gaan [...] mensen waren heel erg ontevreden. Je ging er wel in mee”.

Janine was de enige die geen verandering van een dergelijke cursus verwachtte. Zij zag meer een behoefte aan verandering van buitenaf. Volgens haar bereidt vooral de regeldruk die door de overheid is opgelegd problemen. De gemaakte werkdruk moet door de overheid weer worden weggenomen. *“Het lijkt mij gewoon dat de druk eraf moet”.*

Wat betreft de verwachtingen die docenten van een cursus gericht op het bevorderen van het welbevinden hadden, hoopten bijna de helft van hen (drie docenten) een andere kijk op dingen te krijgen door een dergelijke interventie. Katinka had de veranderingen die zij verwachtte op de volgende manier samengevat: *“Dat je misschien toch een andere kijk krijgt op dingen. Kijk nu denk je op een bepaalde manier en vaak brengt een cursus je ertoe dat je toch vanuit een ander gaat denken”.* Twee docenten hadden dan bijvoorbeeld ook helemaal geen idee wat voor effecten zij konden verwachten van een interventie die het welzijn zal bevorderen. Daarnaast verwachtten twee leerkrachten anders te leren plannen en prioriteiten te stellen. De genoemde effecten zijn opgevoerd in tabel 4.

Tabel 4

Verwachte Effecten van een Cursus ter Bevordering van het Welbevinden

Genoemde verwachte effecten	N
Andere kijk op dingen	3
Anders leren plannen/ prioriteiten stellen	2
Geen idee	2
Zelfvertrouwen versterken	1

Bovendien was bijna de helft van de deelnemers (drie docenten) van mening dat de effecten van een interventie heel snel zichtbaar kunnen zijn. De drie docenten stelden er echter bepaalde voorwaarden aan. Volgens Hannie bijvoorbeeld moet je intrinsiek gemotiveerd zijn om mee te doen aan de cursus. Katinka vond het belangrijk dat een cursus *“echt bij je past en dat je het nut ook ziet”.* *“Dan denk ik dat je het ook heel snel toepast”.* Een verandering kan volgens Daan heel snel teweeg worden gebracht als er een opwaartse spiraal wordt gegenereerd. Dan wordt er vervolgens meegegaan met een positieve spiraal in de school. Daarnaast was er een docent die de eerste effecten na twee maanden verwacht en een andere docent had geen idee wat zij kon verwachten.

3.2. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een interventie ter bevordering van optimisme

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag, *“Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoollerares ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl?”*, werden de vier categorieën voorkennis en verwachtingen, inschatting van eigen denkpatroon, persoonlijke kijk op optimisme en verwachtingen geanalyseerd.

Voorkennis en ervaringen

Vijf van de zeven docenten hadden geen voorkennis van optimisme. Één leerkracht had enigszins voorkennis en één leerkracht had wel voorkennis van het onderwerp.

Inschatting van eigen denkpatroon

Vijf van zeven deelnemers schatten zichzelf in het algemeen optimistisch in. Alleen de twee leerkrachten die zich ook al bezig hebben gehouden met het welbevinden en de mogelijkheden om het welbevinden te vergroten, vertelden dat ze maar redelijk optimistisch zijn in plaats van geheel optimistisch.

Hetzelfde resultaat kwam ook bij de vraag naar een optimistisch denkpatroon ten opzichte van het werk naar voren. Vijf leraren schatten zichzelf als optimistisch in ten opzichte van hun beroep en twee gaven aan maar redelijk optimistisch met betrekking tot hun werk te zijn.

Bijna alle leraren (zes) die deelnamen aan dit onderzoek dachten dat anderen hen zouden zien als een optimistisch persoon. Dus verwachtte één docent die van tevoren aangaf maar redelijk optimistisch te zijn dat anderen haar wel als optimist zouden beschouwen.

Vijf leerkrachten dachten dat, als zij nog optimistischer waren, zij zich misschien nog beter zouden voelen. Twee docenten waren van mening dat zij om zich nog beter te voelen, meer optimisme nodig hadden.

Persoonlijke kijk op optimisme

De meest genoemde oorzaak voor (kortdurend) pessimisme was de hoge werkdruk waaraan de leraren zijn blootgesteld. Er blijkt vooral sprake te zijn van een te hoge werkdruk tijdens drukke periodes in het jaar waar veel wordt getoetst. Daardoor ontstaat er tijdsdruk wat op

zijn beurt stress veroorzaakt. Een overmaat aan bureaucratie en ervaren onmacht vanwege recente bezuinigingen zijn twee oorzaken die veelvuldig door twee docenten ter sprake werden gebracht. Katinka zei bijvoorbeeld het volgende over de twee hoofdoorzaken van kortdurend pessimisme, werkdruk en bureaucratie: “[...] ik schat zo twee keer per jaar. Dat zijn erg drukke periodes waarin wij heel veel moeten toetsen. En dan naast het toetsen moeten wij ook heel veel gegevens vastleggen op de computer en het verwerken van al die informatie dan neemt de werkdruk heel erg toe. En soms vraagt dat van mij ook dat ik extra naar school ga in mijn vrije tijd omdat ik anders bang ben dat ik niet alles af kan krijgen. En dat zijn wel de periodes van dat het alles iets pessimistisch wordt van dat het allemaal een beetje te bureaucratisch wordt”. Een docent (Daan) had het helemaal niet over werkdruk. Hij vond (kortdurend) pessimisme weer onderdeel uitmaken van het cirkeltje van negativiteit dat hij op één van zijn scholen tegenkomt. “Het is de onvrede binnen school die je naar beneden haalt”. De genoemde oorzaken zijn te vinden in tabel 5.

Tabel 5

Oorzaken van (kortdurend) Pessimisme

Genoemde oorzaken	N
Werkdruk	5
Bureaucratie	2
Onmacht	2
Onvrede binnen school	1

Volgens de geïnterviewde leerkrachten zijn goede en vaak gebruikte strategieën om met de druk om te kunnen gaan “het lijstje afwerken” (Hannie, in totaal genoemd door 5 docenten) of “prioriteiten te zetten” (Janine, in totaal genoemd door 2 docenten). Deze en overige oorzaken die maar telkens door één docent werden genoemd staan in tabel 6.

Tabel 6

Strategieën voor het Omgaan met (kortdurend) Pessimisme

Genoemde strategieën	N
Lijstje afwerken	5
Prioriteiten zetten	2
Houvast door planning	1
Oplossingen zoeken	1
Afscherming	1

Bij de vraag of optimisme aan te leren is, was iedereen het met elkaar eens. Optimisme is aanleerbaar. Zes docenten dachten dat het voor een gedeelte is aan te leren, de rest wordt bepaald door het karakter. Het volgende citaat van Nienke vertegenwoordigt de mening van de meerderheid van de docenten die hebben deelgenomen accuraat: *“Voor een deel. Ja, niet geheel. Je hebt ook een bepaald karakter. Misschien een beetje erfelijk bepaald. Maar ik denk wel dat je het bij kan schalen, misschien dat je het wel een beetje kan beïnvloeden, ja”*. Één lerares dacht daarnaast dat men hier open moet staan om te leren meer optimistisch naar het leven te kijken.

Daarnaast was elke docent die mee deed aan deze studie van mening dat optimisme een heel belangrijke plaats inneemt met betrekking tot een goed welbevinden. Bovenuit deed Daan een interessante uitspraak over het verband tussen optimisme en het welzijn. *“Laat dat eens een stukje afbakenen en beginnen waar het eigenlijk mee moet beginnen en dat is toch wel een stuk optimisme. Want als je dat hebt dan heb ik het idee dat het welbevinden dan uiteindelijk ook wel komt”*. Voor hem is optimisme dus een voorwaarde voor een goed welzijn.

Bovendien werd duidelijk dat optimisme voor iedere docent heel belangrijk was, niet alleen voor het eigen welbevinden maar ook voor het welzijn van een hele klas. Katinka heeft samengevat wat ook Janine en Daan aanduidden: *“Als je optimist bent denk ik, en vooral in ons werk heeft dat niet alleen effect op jezelf maar vooral op de kinderen waar je mee werkt. En kijk, heel veel kinderen vinden het niet even leuk om naar school te gaan. En als een juf heb je toch een bepaalde voorbeeldfunctie”*.

Verwachtingen

In tabel 7 worden de meest genoemde verwachtingen van de docenten genoemd ten opzichte van een interventie gericht op het versterken van optimisme. Meest opvallend was dat elke docent verwachtte om een effect te zien, het liefst op korte termijn. Daarnaast waren feedback (genoemd door vier docenten), interactie (genoemd door drie docenten), en het verkrijgen van handvatten (genoemd door drie) vaak genoemde verwachtingen. Nienke bijvoorbeeld verwachtte van een dergelijke interventie voornamelijk feedback en interactie: *“Ja, ik denk dat je wel zoiets van reflectie moet hebben. Er moet wel iets van interactie zijn. Als je het helemaal in je eentje moet doen denk ik, maakt het dat voor jezelf moeilijker”*. Door twee docenten werden duidelijke doelen en herkenbare situaties verwacht. Hannie belichtte vooral het aspect van duidelijke en korte doelen: *“Korte, krachtige stappen. En dan denk ik, daar praat ik ook voor mijn collega's, die willen niet erg lang bezig zijn met iets. Die willen korte*

doelen hebben van daar wil ik naartoe. Afgerond. Oké. Volgende”. Daan verwachtte van een cursus vooral “heel veel praktijk”. “Veel praktijkvoorbeelden. Niet alleen theoretisch. Ik vind theorie kunnen we allemaal uit een boekje halen. Maar het gaat om kom met praktische voorbeelden. Kom met voorbeelden uit het werkveld. Dat spreekt aan”.

Tabel 7

Verwachtingen met Betrekking tot een Cursus ter Bevordering van Optimisme

Verwachtingen	N
Een effect zien (op korte termijn)	7
Feedback/ reflectie	4
Interactie	3
Handvatten krijgen	3
Duidelijke (korte) doelen	2
Herkenbare situaties, toepasbaarheid op het dagelijkse leven, praktijkvoorbeelden	2

Het was opmerkelijk dat alle docenten dezelfde tijd zouden investeren in zowel een cursus gericht op het bevorderen van het welzijn als in een cursus gericht op het bevorderen van optimisme. Tabel 8 laat zien wanneer de leraren de tijd zouden hebben om aan het programma van een cursus te gaan werken, hoe lang zij zouden doorgaan met een dergelijke interventie en wat voor redenen er voor de docenten waren om te gaan stoppen.

Tabel 8

Tijdsinvestering in een Cursus ter Bevordering van het Welzijn en/ of Optimisme

Subcategorie	Label	N
Dagvoorkeur	In de avonduren	5
	In het weekend	3
	Vrije dagen (vakantie)	2
	Tijd maken	2
Keren per week	Een keer per week	4
	Meerdere keren per week	2
Uren per week	Een uur	3
	Meer dan een uur (maximaal 4 uur)	3
Maximaal aantal maanden	Een half jaar/ een jaar	5
	3 maanden	1
Redenen om te gaan stoppen	Geen effecten	6
	Gebrek aan motivatie/ uitdaging	2
	Ongepaste groep	1
	Past niet bij mij	1

De meeste docenten (vijf) zouden in de avonduren de tijd hebben om aan het programma van de cursus te gaan werken. Twee leerkrachten zouden ook in het weekend of tijdens de vakantie hier tijd voor kunnen maken. Wat betreft de vragen hoe vaak per week en hoe veel uur per week de deelnemers maximaal zouden besteden aan een interventie om het welbevinden of optimisme te bevorderen, gaan de meningen redelijk uiteen. Meer dan de helft (vier) zouden het liefst een keer per week bezig zijn met het interventieprogramma, zoals Daan: *“Ja, zeker heeft dat bij mij de voorkeur omdat je anders de weken behoorlijk dicht gaat groeien”*. Anderen hadden een voorkeur voor meerdere keren per week (twee), zoals Hannie: *“Ik kan niet heel lang met iets bezig zijn. [...] Mijn spanningsboog is wat korter”*. Maximaal zouden de leerkrachten één (drie docenten) tot vier uur (drie docenten) per week besteden aan de cursus. Daarnaast zouden zij bijna allemaal (vijf docenten) een half jaar tot één jaar doorgaan met een dergelijke interventie. Alleen Hannie had een sterke voorkeur voor korte termijn, maximaal drie maanden: *“Korte, krachtige stappen. Dan ervaar je ook het beste je eigen succes en je eigen gevoel”*. Redenen om te gaan stoppen met een cursus om het welbevinden te bevorderen of met een cursus om optimisme te versterken, waren vooral het uitblijven van een effect. Verdere redenen om te gaan stoppen met de interventie waren een gebrek aan uitdaging of motivatie (genoemd door twee docenten), het werken binnen een ongepaste groep (genoemd door één), en ongepastheid (één), dus dat de groep of de cursus niet past bij de leraar.

3.3. Behoeften en verwachtingen ten opzichte van een web- gebaseerde interventie

Ter beantwoording van de derde onderzoeksvraag *“Wat zijn de behoeften en verwachtingen die basisschoolleraars hebben met betrekking tot een web- gebaseerde interventie”* werden de drie categorieën voorkennis en ervaringen, voor- en nadelen en verwachtingen geanalyseerd.

Voorkennis en ervaringen

Niemand van de deelnemers heeft ooit een online cursus gevolgd. Wat betreft ervaring met de computer hebben vier van de zeven leerkrachten hier redelijk veel ervaring mee. Twee deelnemers gaven aan veel ervaring te hebben en één leraar zei weinig ervaring met de computer te hebben.

Ongeveer de helft van de deelnemers (vier docenten) gebruikte de computer voor zowel werk als privé en de andere helft (drie docenten) gebruikte de computer voornamelijk voor het werk. De docenten die de computer bijna alleen voor hun werk gebruikten waren ouder dan het gemiddelde, namelijk 54,67 jaar. De leerkrachten die weinig tot redelijk veel ervaring hadden met de computer makten er voornamelijk gebruik van op hun werk. Docenten die daarentegen redelijk veel tot veel ervaring met de computer hadden, maakten er zowel op hun werk als ook privé gebruik van.

Voor- en nadelen

Opvallend was dat het meest genoemde voordeel van een web- gebaseerde interventie, de mogelijkheid voor een eigen tijdsindeling (genoemd door vijf docenten), tegelijkertijd vaak als nadelig werd beschouwd omdat er veel discipline nodig is om met het interventieprogramma bezig te zijn. Het zelf bepalen van het tijdstip waarin aan het cursusprogramma kan worden gewerkt betekent tegelijkertijd dat motivatie om met de oefeningen te beginnen noodzakelijk is. Daarom was de grote hoeveelheid discipline een belangrijk nadeel van een online interventie ten opzichte van een normale interventie voor meer dan de helft van de leerkrachten (vier docenten). Daarnaast werden er nog andere voordelen van een online cursus door één leerkracht genoemd die terug kunnen worden gezien in tabel 9.

Daarnaast werd de onpersoonlijkheid van het internet vaak nadelig benoemd wegens een gebrek aan (directe) feedback en interactie als resultaat. Katinka legde bijvoorbeeld uit: *“Ik snap dat het makkelijker is in de zin van dat het dan toegankelijk is voor een grote groep. Waar ik moeite mee zou hebben is dat je geen feedback hebt, geen directe feedback. Ik zou de voorkeur geven aan een cursus waar je met de groep bezig bent en waar mensen elkaar ook kunnen aanvullen en met ideeën komen en met meer interactie”*. Naast Katinka noemden ook andere docenten (vier in totaal) de onpersoonlijkheid van het internet als een belangrijk nadeel en dat is dus ook een reden waarom zij de voorkeur geven aan een reguliere, meer persoonlijke cursus. Deze resultaten zijn weergegeven in tabel 9.

Uiteindelijk wogen alleen voor Maike, de jongste deelnemer van het onderzoek, de voordelen van een online cursus op tegen de nadelen en zou zij eerder deelnemen aan een cursus over dit onderwerp via internet dan aan een reguliere cursus: *“Ik denk dat het minder persoonlijk zou zijn, dat het misschien fijner is als je dat fijn vind. Als je dat misschien enger vind, wat ik net benoemde ook van misschien klikt het niet met de groep, nou dat zal je online niet mee maken. Dus dan kan je misschien meer jezelf zijn. Aan de andere kant komt de*

persoonlijkheid meer naar voren, ik vind dat wel fijner als je met mensen daarover kan praten. Aan de andere kant kan je via internet ook weer alles zeggen zonder dat je je er zorgen over hoeft te maken”.

Tabel 9

Voor- en Nadelen van een Web- Gebaseerde Interventie

Genoemde voordelen	N	Genoemde nadelen	N
Eigen tijdsindeling	5	Veel discipline nodig	4
Global aspect	1	Onpersoonlijkheid	4
Je kunt jezelf zijn	1	Gebrek aan interactie	1
Toegankelijkheid	1	Ontbreken van (directe) feedback	1
Geen interactieproblemen (met bijvoorbeeld een groep)	1	Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	1
Geen	1		

Verwachtingen

Opvallend was dat voor meer dan de helft van de leerkrachten (vier) een online cursus moest voldoen aan het aspect interactie. Voor Renske bijvoorbeeld was interactie heel belangrijk: *“dat je met meerdere mensen praat van hoe ervaren jij dat en dat je kunt samenwerken. Hier zit je achter de computer en anders ben je met een groep. Dus, de onderlinge contacten zegmaar”.*

Aangezien ongeveer de helft van de docenten interactie verwachtte van een online cursus maar tegelijkertijd een gebrek aan interactie en persoonlijkheid als belangrijke nadelen van de computer noemde, stelde de onderzoeker zichzelf de vraag of docenten van mening waren dat interactie met de computer überhaupt mogelijk is, bijvoorbeeld door een forum waarop deelnemers hun ervaringen met de opdrachten of het programma uit kunnen wisselen. Voor drie van de deelnemers van dit onderzoek was interactie via de computer in een online cursus mogelijk of misschien mogelijk. Maar één docent was van mening dat de computer geen interactiemogelijkheden biedt.

Vervolgens verwachtten telkens drie of twee docenten duidelijkheid, beknoptheid en ondersteuning van een online cursus. Hannie attendeerde bijvoorbeeld op de aspecten duidelijkheid (in totaal genoemd door drie docenten), beknoptheid (genoemd door twee) en simpelheid (genoemd door één): *“Als ik het zou moeten doen, ook dan weer kort, krachtig, zonder ellenlange verhalen, zonder enorme inleidingen. Het moet gewoon dan even goed te doen zijn. Dat je daar even snel inzit en het dan ook snel weer kaar hebt. Niet lappen tekst*

want beeldscherm lezen vind ik ook al niet fijn. Dus, het moet kort, krachtig en duidelijk”. De overige genoemde verwachtingen van de docenten staan in tabel 10.

Tabel 10

Verwachtingen aan een Online Cursus

Genoemde verwachtingen	N
Interactie	4
Duidelijkheid	3
Beknoptheid	2
Ondersteuning (feedback)	2
Simpelheid	1
Weinig keuzes	1

Daarnaast werd aan de docenten gevraagd welke aspecten van een online cursus het voor hen interessant maken om ermee te beginnen. Voor twee van de docenten zou vooral het tijdsbesparende aspect een online cursus interessant maken om ermee te beginnen. Katinka redeneerde dat de computer de toekomst is en dat het daarom de moeite waard is om een online cursus eens te gaan uitproberen: *“Het zou interessant zijn om het eens een keer te proberen want ik heb het in der daad nog nooit gedaan en ik zei dat ik een optimistisch mens ben. Soms moet je je grenzen ook verleggen want het is wel de toekomst. Dus, het is wel belangrijk denk ik dat je zo lang je kunt probeert mee te gaan met sociale media, technologie”*. Ook Maike zou het hiermee eens zijn geweest, *“alles gaat digitaal vandaag”*.

3.4. Indruk van reeds bestaand materiaal ter bevordering van optimisme

Ter beantwoording van de vierde onderzoeksvraag, *“Welke indruk hebben docenten van reeds bestaand materiaal en oefeningen van een online cursus om optimisme te vergroten?”*, worden de categorieën specifieke indruk van het materiaal en indruk van het materiaal over het algemeen besproken.

Specifieke indruk van het materiaal

1. Informatietekst

De grote meerderheid van de deelnemende docenten vond de informatietekst zowel herkenbaar (zes docenten) als duidelijk en nuttig (iedereen). Maike zei bijvoorbeeld *“ik zie*

hierin vooral mezelf”, Hannie vond het “*een kort stukje tekst en duidelijk*”. Vijf van de zeven docenten zouden bovendien door de tekst gemotiveerd zijn geworden om te gaan beginnen met de oefeningen. Daan vond de tekst niet motiverend omdat hij niet “*geprikkeld*” werd. “*De tekst is echt goed maar [...] tekst is maar tekst. Met een voorbeeld uit het werkveld prikkel je mensen*”. Daarom stelde hij voor om meer praktijkvoorbeelden te gebruiken om de cursus te laten “*leven*”.

2. Oefening 1

Meer dan de helft van de docenten vond de oefening over mentale verbeelding herkenbaar, duidelijk en nuttig. Katinka zei bijvoorbeeld “*Ik kan me wel voorstellen wat voor een gevoel je daarbij krijgt*”. De twee docenten die de oefening niet zo leuk vonden hadden juist problemen zich erin te herkennen. Zij vonden allebei dat de oefening niet bij hen past. “*Een korte brief aan jezelf over je ervaringen. Ja, dat is voor mij dan al weer te vaag, iets wat niet bij mij past [...] dan moest ik heel lang nadenken en piekeren. Ik schrijf makkelijker een brief naar jou dan naar mezelf. Wie doet dat*”. Janine vond het wel een nuttige en “*fijne verbeelding maar wel een beetje vaag*”. Nienke kon uitleggen waarom ze het juist zo lastig zou vinden een brief aan zichzelf te schrijven: “*Ik stel me voor dat je dan een beetje gaat visualiseren [...] en ik denk dat ik het wat lastiger vind om daarna de omslag te maken van nou schrijf ik de brief aan mezelf*”. Een verbeteringsuggestie die drie keer werd genoemd is de brief in plaats van aan jezelf aan iemand anders te gaan schrijven, misschien een andere cursist. Dat is “*logischer*”.

3. Oefening 2

Meer dan de helft van de docenten vond de oefening nuttig en herkenbaar (telkens vijf). Hannie bijvoorbeeld zei “*dit schematische trekt mij wel aan [...] ordent gelijk je gedachten*”. Maike in tegenstelling trok het schema helemaal niet aan: “*Ik denk niet dat ik zo heel erg een persoon ben die helemaal zo kan denken zoals hier staat over de verstand en over je gevoelens. Als ik hier eens naar het schema kijk [...] daar komt niets in me op*”. Veel leerkrachten uitten echter kritiek op de duidelijkheid van de tekst en het schema om je favoriete gedachte te herkennen. De kritiek had vooral betrekking op de woordkeuze en de opbouw van de tekst. Twee docenten begrepen niet wat met het woord “*bijnamen*” wordt bedoeld. Ook met de uitspraak van de tekst over “*favoriete gedachtes van het verstand*” hadden sommigen problemen. Nienke vond bijvoorbeeld dat “*favoriete gedachtes lijken op iets positiefs*” maar er worden eigenlijk “*valkuilen*” mee bedoeld. Een ander belangrijk

kritiekpunt dat gemaakt werd door drie leraren was dat “*je maar blijft hangen in het negatieve [...] maar daar moet nog een oefening achteraan*” (Nienke). “*Je hebt je negatieve gedachtes opgespoord maar hoe kan je daardoor juist positief worden?*” (Renske). Maike vond juist dat het herkennen van eigen negatieve gedachten een negatief denkende persoon zou motiveren om er iets aan te veranderen: “*Ik denk wel dat je misschien bestwel kan schikken van je eigen negativiteit en dat je echt denkt van hier moet ik iets aan doen*”. Twee docenten bekritiseerden daarnaast dat de oefening “*is als een boek dat je leest en daar staat een opdracht tussen en dan ga je verder*” (Janine). Dus, de meningen met betrekking tot opdracht twee gingen uiteen.

4. Tip

De tip vond bijna elke docent (zes) erg goed, “*vrij logisch*” (Maike), “*een stukje zelfevaluatie*” (Katinka). Nienke bijvoorbeeld zei “*Ik denk dat het goed is om zelf dat aan te wennen*”. De resultaten van alle vier gebruikte materialen zijn weergegeven in tabel 11.

Tabel 11

Specifieke Indruk van Reeds Bestaand Materiaal

Materiaal	Subcategorie	Ja	Een beetje	Nee
Informatietekst	Herkenbaarheid	6	0	1
	Duidelijkheid	7	0	0
	Nut	7	0	0
	Motivatie	5	1	1
Oefening 1	Herkenbaarheid	4	1	2
	Duidelijkheid	5	2	0
	Nut	5	2	0
Oefening 2	Herkenbaarheid	5	1	1
	Duidelijkheid	1	2	3
	Nut	5	2	0
Tip	Goed	6	1	0

Materiaal over het algemeen

Vier van de zeven docenten hadden een positieve indruk van het materiaal in het algemeen. Veel docenten vonden dat de oefeningen tot nadenken stemden (drie) en dat daardoor een positieve verandering teweeg kan worden gebracht. Katinka vond het positief dat “*het geen oefeningen zijn die je met een antwoord kunt beantwoorden en het zijn ook oefeningen waar je binnen jezelf moet kijken*”. “*Het is meer van een spiegel*”.

Bijna de helft van de leerkrachten had van tevoren geen idee wat zij konden verwachten van een dergelijke interventie (drie). Daarom konden zij er niets over zeggen of het materiaal was zoals verwacht. Verder vond één docent het materiaal zoals verwacht, één andere leerkracht vond het materiaal beter dan verwacht en een lerares vond het materiaal slechter dan zij oorspronkelijk had verwacht.

Met betrekking tot gewenste extra's zouden alle docenten feedback (*“algemeen is okay maar persoonlijk is altijd mooier”*) en een forum leuk en een belangrijke ondersteuning vinden. Daarnaast zou een SMS- coach of een dagboek sommigen ook aanspreken.

Zes van de zeven docenten zouden de oefeningen vol kunnen houden vooral als hun verbeter suggesties zouden worden omgezet. Er waren twee docenten die uiteindelijk de vaak genoemde kritiekpunten en verbeter suggesties duidelijk hebben samengevat. *“Dat doe je hierbij allemaal in je eentje. Terwijl ik denk optimisme is zon' groot gebied. Volgens mij moet je daar eerst nog op de goede weg gezet worden voordat je daar zelf in bezig bent. Ik vind het te grote stappen. [...] Je moet nog meer ze voeden met optimisme en geluk en wat dat is. Dit vind ik te grote stappen voor een abstract onderwerp. Ik heb er weinig verstand van maar ik zal het in ieder geval dichterbij de persoon houden. Dichterbij het menselijk leven. [...] Het lijkt mij steeds van de algemene items van een boekje. Kijk, als hier boven boekje zou staan dan komt er een heel boekje bij uit. Dat werkt voor mij niet zo motiverend. Je hebt zo van de mooie momenten van optimisme of van die oefeningen waarbij je denkt van oh ja. Dat activeert je meer, mij dan”* (Janine). *“Dan hoop ik dat je handvatten krijgt die ervoor zorgen dat je ermee omgaat (negativiteit). [...] Dat je daarmee ook iets kunt doen. Dat zijn praktijkvoorbeelden. Laat die eens naar voren komen want iedere docent heeft dit. Iedere docent krijgt hiermee te maken. Dus, laat de cursus leven”* (Daan).

4. Discussie

Het doel van deze studie was om het ontwikkelingsproces van een web- gebaseerde interventie gericht op het bevorderen van het welzijn van basisschoolleerkrachten te ondersteunen zodat er uiteindelijk een online cursus kan worden ontwikkeld die leraren effectief kan helpen en die kan worden volgehouden (zie samenvatting). Om een dergelijke interventie te kunnen creëren moet het interventieprogramma zorgvuldig af zijn gestemd op de doelgroep, dus leerkrachten die werkzaam zijn op een basisschool. Daarom werden er voor dit onderzoek interviews met basisschooldocenten gehouden en werden hun behoeften en verwachtingen in kaart gebracht. Deze studie heeft zich voornamelijk gefocust op een aspect van het welzijn, optimisme. Om een volledig inzicht te krijgen in de behoeften en verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van een online interventie gericht op het bevorderen van het welzijn, stonden de volgende vier onderzoeksvragen centraal:

1. Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoolleraars ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van het welbevinden?
2. Wat zijn de behoeften en verwachtingen van basisschoolleraars ten opzichte van een positieve psychologie interventie gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl?
3. Wat zijn de behoeften en verwachtingen die basisschoolleraars hebben met betrekking tot een web- gebaseerde interventie?
4. Welke indruk hebben docenten van al bestaand materiaal en oefeningen om optimisme te vergroten?

In de volgende secties zullen de belangrijkste resultaten, veelal aan de hand van bestaande literatuur, worden discussieert. Daarna zullen praktische aanbevelingen worden gegeven voor het ontwerp van de online cursus *Geïnspireerd Leven*.

Een van de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek is dat de meerderheid van de docenten nog nooit deel had genomen aan een cursus (regulier of online) om het welbevinden te versterken of voorkennis had van de positieve psychologie, het welbevinden of optimisme. Zodoende wisten de docenten voordat het interview werd afgenomen niets over de mogelijkheden om het welbevinden of optimisme te verbeteren en hadden zij daardoor moeilijkheden om uitspraken te doen over hun verwachtingen met betrekking tot een dergelijke interventie. Daarnaast waren velen onzeker over de wijze waarop de opdrachten moesten worden uitgevoerd en hadden zij behoefte aan verdere uitleg en meer duidelijkheid.

Dit staat waarschijnlijk in samenhang met de beperkte kennis die zij hadden van het welbevinden. Daardoor kan worden geconcludeerd dat docenten zich over het algemeen niet zo veel bezig houden met het welbevinden. Deze bevinding wordt door bestaand onderzoek van Bolier et al (2013) bevestigd, die stellen dat er in het gezondheidssysteem niet veel aandacht wordt besteed aan de positieve psychologie of mogelijkheden om het welbevinden te versterken.

Daarnaast kwam naar voren dat de meerderheid van de docenten geloofde dat een verandering van het welbevinden mogelijk is als de verandering van binnenuit komt, de deelnemer dus intrinsiek gemotiveerd is om een cursus te gaan doen en te veranderen. Bijna de helft van de deelnemers verwachtte daarom ook dat de effecten van een cursus ter bevordering van het welbevinden heel snel zichtbaar kunnen zijn als er sprake is van intrinsieke motivatie. Daarnaast geloofden de docenten dat optimisme gedeeltelijk aan te leren is. Hun vermoedens komen overeen met de resultaten die bestaand onderzoek van Schulman et al (1993) opleverde. Dit is een positieve bevinding voor het ontwerp van de cursus *Geïnspireerd Leven* omdat ervan uit kan worden gegaan dat mensen die denken dat een bepaalde verandering mogelijk is, meer open staan voor de cursus en waarschijnlijk ook eerder geneigd zullen zijn om deel te nemen aan een dergelijke cursus. De resultaten laten deze conclusie toe omdat de enige docent die van mening was dat een verandering van buitenaf moet komen, de cursus ook niet zou gaan volgen.

Zoals boven al genoemd blijkt uit de resultaten dat de meerderheid van de leraren zichzelf als optimist beschouwde en geloofde dat hun omgeving hen ook als optimist zou beschouwen. Opvallend was echter dat alle leerkrachten dachten, hoewel de meerderheid zich als optimist beschouwde, dat meer optimisme hen (misschien) nog optimistischer zou kunnen maken. Dit heeft misschien te maken met het feit dat alle respondenten optimisme als heel belangrijk beschouwden. In het lerarenberoep is het niet alleen belangrijk voor het eigen welbevinden maar ook voor het welbevinden van de hele klas. Bijna de helft dacht dat een docent een voorbeeldfunctie heeft die hij ook met betrekking tot optimisme moet vervullen. Optimisme zou dus vooral in het lerarenberoep gezien kunnen worden als een ideaal dat men na moet streven. Leraren zouden daarom hoge eisen aan zichzelf kunnen stellen om te voldoen aan hun ideaalbeeld van leraar wat weer voor onvrede zorgt (Higgins, 1987). Misschien zijn zij niet zo optimistisch als zij menen omdat zij in consistentie willen blijven met hun ideaalbeeld (Kassin, Fein & Markus, 2008). De inconsistentie die aan de orde zou kunnen zijn, kan worden gebruikt om een attitude- of gedragsverandering door het volgen van de cursus teweeg te brengen door in het begin van de cursus aandacht daarop te richten.

Daarnaast kwam naar voren dat alle docenten dezelfde tijd zouden investeren in een cursus gericht op het bevorderen van het welzijn als in een cursus gericht op het bevorderen van optimisme. Zij maakten er geen onderscheid tussen het welbevinden en optimisme terwijl optimisme maar een onderdeel van het welzijn is. Dit laat zien hoeveel belang docenten aan optimisme hechten. Één docent uitte een interessante mening. Hij ging ervan uit dat er een causale relatie bestaat tussen het welbevinden en optimisme. Hij vermoedde dat een optimistisch denkpatroon de voorwaarde is voor een goed welbevinden en dat optimisme dus een invloed heeft op het welbevinden. Verder geloofde hij niet dat een goed welzijn mogelijk is zonder optimistisch te zijn. Onderzoek toont echter alleen een samenhang aan tussen het welbevinden en optimisme (Scheier & Carver, 1992; Chang, Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1997) en dus wordt aangenomen dat optimisme een component is van het welbevinden (Bohlmeijer en Hulsbergen, 2013). Er is dus geen bewijs voor causaliteit.

Daarnaast is opvallend dat de resultaten van dit onderzoek over de oorzaken van (kortdurend) pessimisme in het algemeen overeen komen met de bevindingen van eerder onderzoek over de oorzaken van een hoge ervaren werkdruk (DUO- onderzoek, 2012; Evers et al, 2002; Klerks (2010)). De meerderheid van de docenten zag de oorzaken van (kortdurend) pessimisme voornamelijk gegrond in een hoge werkdruk aan die de hedendaagse docent is blootgesteld. Het primaire aspect dat volgens het DUO- onderzoek van 2012 voornamelijk verantwoordelijk is voor een hoge werkdruk is ook terug te vinden in dit onderzoek. Er is sprake van de niet lesgevende taken zoals correctiewerk of het schrijven van dossiers. Veel leraren die deelnamen aan dit onderzoek vonden de steeds groeiende mate van bureaucratisch werk negatief en ervoeren stress vooral tijdens drukke periodes in het jaar waarin veel wordt getoetst. Evers et al (2002) vonden daarnaast recente veranderingen in het onderwijs, bijvoorbeeld bezuinigingen, verantwoordelijk voor het feit dat leraren vandaag een hoge werkdruk ervaren. Dit aspect werd ook in deze studie genoemd. Sommige docenten hadden vooral last van de grote klassen en de verantwoording die ermee is verbonden vooral met betrekking tot het geven van onderwijs dat is afgestemd op zorgleerlingen. Verder werd regeldruk door de overheid, die Klerks (2010) in haar onderzoek noemde ook in dit onderzoek bekritiseerd. Vooral het gevoel van onmacht en een tekort aan tijd werden aangevoerd.

Uit de resultaten blijkt dat optimisten ook stress ervaren en soms pessimistisch raken in hun werk maar het kan worden beargumenteerd dat optimisten betere strategieën hebben om met stress om te gaan. Zij komen daardoor misschien niet in de vicieuze cyclus van hulpeloosheid terecht waarin, volgens Seligman (2006), veel pessimisten komen. In moeilijke situaties worden zij actief, deelnemers van dit onderzoek werkten bijvoorbeeld takenlijsten af

en hadden een houvast aan plannen. Zij schrijven daarbij waarschijnlijk alles wat positief verloopt aan henzelf toe en negatieve dingen aan anderen zoals Seligman (2006) voorstelt. Zij gaan de problemen dus actief aan en proberen deze op te lossen. De docenten laten hier een voorkeur zien voor probleemgerichte copingstrategieën en actief aanpakken. Uit onderzoek is gebleken dat mensen die vaak probleemgerichte copingstrategieën gebruiken beter om kunnen gaan met stressvolle situaties en een beter welbevinden vertonen (Morrison & Bennet, 2011). Aangezien de meerderheid van de docenten positief was ingesteld en aangaf een goed welbevinden te hebben, passen de resultaten goed bij het profiel van de leerkrachten. Er kan echter niet van uit worden gegaan dat pessimistische mensen hetzelfde copinggedrag moeten laten zien. Pessimisten geloven waarschijnlijk eerder dat zij de ervaren onmacht (bijvoorbeeld door de overheid) machteloos zijn uitgeleverd. Een van de deelnemende docenten die zichzelf maar redelijk optimistisch bekeek, dacht overeenkomstig met deze manier. Zij dacht niet dat zij aan zichzelf iets kan veranderen om meer optimistisch te worden. Daarom zou de interventie voor pessimisten en anderen die op dezelfde manier denken blijkbaar niet werken omdat zij aan zichzelf niets zullen gaan veranderen. Maar dat hoeft niet de regel te zijn. Een andere deelnemer die zichzelf ook niet als optimist zou beschouwen deed juist actief acties om haar welbevinden te bevorderen.

Een andere belangrijke bevinding is dat de meeste leerkrachten van mening waren dat een verandering van het welzijn van binnenuit moet komen en dat, als de deelnemer van de cursus daarvoor open staat, snel de eerste effecten van de cursus merkbaar kunnen zijn. De effecten die de meeste docenten verwachtten hadden dan ook allemaal betrekking op veranderingen van binnenuit zoals een andere kijk krijgen op dingen en leren prioriteiten te stellen. Volgens de helft van de docenten kunnen de eerste effecten heel snel optreden als de cursist daarvoor open staat en er sprake is van intrinsieke motivatie. Dit zijn positieve resultaten want dit laat zien dat de helft van de deelnemende leraren realistisch tegenover de cursus stond, en dat zij weten dat de cursus zelf niet kan zorgen dat men zich beter voelt. Iemand is immers zelf verantwoordelijk voor zijn of haar eigen welbevinden. Als men het geleerde niet eigen maakt zal een dergelijke cursus niet het gewenste effect opleveren. Het is dus heel positief dat rond de helft van de docenten al voordat zij het programma of de informatieteksten van de cursus hebben bekeken, een realistische voorstelling hadden van de hoeveelheid tijd en moeite die zij er zelf in moeten steken om een bevredigend effect te behalen.

Verder wijzen de resultaten op een relatie tussen de leeftijd van de deelnemers, de mate van gebruik van de computer en hun attitude tegenover online interventies. De oudste

deelnemers gebruikten de computer niet in hun vrije tijd, alleen voor het werk, en gaven aan minder ervaring met de computer te hebben dan jongere deelnemers. Zij waren ouder dan het gemiddelde, namelijk ongeveer 55 jaar. Deze resultaten passen bij de uitkomsten van recent onderzoek over computer acceptatie van oudere generaties (Nägle & Schmidt, 2012). Oudere mensen zijn niet met de computer opgegroeid, hebben veel meer tijd nodig om de computer te leren gebruiken en beschouwen de computer vooral niet als een aantrekkelijke manier van vrije tijdsbesteding. Oudere deelnemers missen bij een online interventie daarom waarschijnlijk het aspect van herkenbaarheid. Doordat zij de computer minder aantrekkelijk vinden dan jongeren kunnen zij zich waarschijnlijk minder identificeren met de computer dan jongeren. Gezien de steekproef over het algemeen redelijk oud was konden de docenten vooral nadelen van de computer bedenken en maar weinig voordelen. Een belangrijk voordeel dat echter door bijna de helft van de docenten werd genoemd, was de mogelijkheid om zijn eigen tijd zelf in te delen. Dit werd tegelijkertijd als nadeel gezien want men moet zichzelf kunnen motiveren om alleen aan het cursusprogramma te werken. Een voorwaarde daarvoor is een (zeer) goede discipline. Uiteindelijk wogen de nadelen van een online cursus, zoals onpersoonlijkheid, waardoor een gebrek aan feedback en interactie van een online interventie wordt verwacht, wel op tegen de voordelen. Alleen voor de jongste deelnemer (27 jaar) was een online cursus juist attractief om ermee te beginnen, voornamelijk wegens tijdsbesparende aspecten, het uit de weg gaan van interactieproblemen (bijvoorbeeld met een groep) en handigheid. De voordelen van een online cursus ten opzichte van een reguliere cursus moeten dus eerst verleidelijk worden gemaakt aan de oudere generatie zodat zij gemotiveerd zijn om een dergelijke cursus eens te gaan uitproberen. Een gebrek aan interactie blijkt een belangrijk aspect te zijn dat oudere docenten bekritiseerden. Bijna de helft van de docenten was niet zeker of interactie via de computer überhaupt mogelijk is. Hier komt weer naar voren dat er eigenlijk weinig bekend is over de interactiemogelijkheden die de computer biedt. Het kwam naar voren dat de oudere docenten die deelnamen aan dit onderzoek een vaste mening hebben over het gebruik van de computer en online cursussen. Zij zien daar voornamelijk de nadelen van en zullen daardoor een hogere drempel hebben om een online interventie überhaupt te gaan uitproberen. De interventieontwikkelaars moeten zich dus afvragen of een online interventie de goede optie voor de oudere generatie van leraren is want zij prefereren een reguliere cursus duidelijk over een online cursus.

Herkenbaarheid speelt, zoals net besproken, bij de voorkeur voor een bepaalde interventie (online of regulier) een belangrijke rol. Het kwam bovendien naar voren dat herkenbaarheid ook een belangrijke rol speelt voor de aantrekkelijkheid van een oefening en

het kunnen volhouden van een oefening. Dit werd duidelijk toen reeds bestaand materiaal ter bevordering van optimisme aan de deelnemers werd getoond. Bijna iedereen vond de oefeningen nuttig, wat een positieve bevinding voor het gebruik van de oefeningen voor de echte interventie is. Sommige docenten vonden een bepaalde oefening of tekst echter niet zo leuk en hadden vooral moeite zich erin te herkennen. Zij vonden niet dat bepaalde oefening bij hen past. Herkenbaarheid speelde dus met betrekking tot de mate van opvolging een belangrijkere rol dan het nut van een oefening. Verder bekritiseerden de deelnemers oefeningen die zij te abstract of te vaag vonden, zoals oefening één, het schrijven van een brief aan zichzelf. Sommigen stelden voor om de brief niet aan zichzelf maar aan iemand anders te schrijven. Dat vonden velen “logischer”. Daarnaast merkten sommige docenten op dat oefening twee, het herkennen van belemmerende gedachten en gevoelens, eindigt met iets negatiefs. Het doel van oefening twee is het opsporen van negatieve denkpatronen. Veel docenten misten verdere uitleg of een vervolgoopdracht over de samenhang of het benutten van oefening twee met betrekking tot optimisme. Bovendien vonden de docenten positief dat de oefeningen tot nadenken stemden en dat zij persoonlijk zijn en individueel kunnen worden beantwoord.

5. Praktische aanbevelingen

Uit onderzoek van Kelders et al (2012) kwam naar voren dat het centrale probleem van online positieve psychologie interventies het niet opvolgen van het interventieprogramma is.

Interventies worden vaak niet volgehouden omdat zij niet op de behoeften en de verwachtingen van de doelgroep zijn afgestemd. Daarom werden met behulp van deze studie de behoeften en verwachtingen van basisschooldocenten achterhaald om de toekomstige mate van opvolging van de online cursus *Geïnspireerd Leven* te verhogen. Na het analyseren van de resultaten van dit onderzoek kunnen de volgende praktische aanbevelingen voor het ontwerp van de cursus *Geïnspireerd Leven* worden geformuleerd:

- Aangezien de onderwerpen welbevinden en optimisme redelijk abstract zijn en docenten meestal geen voorkennis zullen hebben, is het belangrijk om op duidelijkheid en duidelijke introducties te letten.
- Er zou behoorlijk veel aandacht moeten worden gehecht aan optimisme omdat leerkrachten optimisme als heel belangrijk beschouwen. Daarnaast zou het verstandig zijn om met oefeningen over optimisme te beginnen. Als de docenten al vroeg leren een stuk optimistischer in het leven te staan zullen sommigen het opvolgen van de andere delen van het cursusprogramma misschien makkelijker vinden.
- Docenten verwachten een effect te zien, het liefst zo snel mogelijk. Daarom is aan te bevelen om kleine doelen te zetten die op korte termijn haalbaar zijn zodat er tijdens het volgen van het interventieprogramma steeds een verandering opmerkelijk is. Het is handig om de doelen duidelijk te benoemen welke na een bepaalde tijd voldaan zouden moeten zijn zodat docenten zich kunnen oriënteren.
- Wat betreft het in elkaar zetten van de opdrachten en teksten zijn de volgende aspecten aan te bevelen:
 - Een samenhang tussen de oefeningen creëren zodat de cursus een geheel vormt en docenten het nut van de oefeningen kunnen zien;
 - De oefeningen in kleine stappen aanbieden want het onderwerp is voor veel leraren onbekend;
 - Concreet blijven (oefeningen en teksten scheiden en ze niet als “boek” aanbieden);
 - Een oefening altijd beëindigen met iets positiefs zodat cursisten niet gedemotiveerd raken;

- Als een oefening over het opsporen van negatieve denkpatronen gaat, is het raadzaam om eerst aandacht te besteden aan uitleg over de redenen voor het starten met iets negatiefs.
- Letten op duidelijkheid en beknoptheid;
- Letten op herkenbaarheid in de vorm van het geven van praktijkvoorbeelden zodat docenten zich kunnen identificeren en zij kunnen zien dat de cursus op hen is afgestemd, wat motivatie en interesse zou kunnen verhogen;
- Handvatten geven over hoe de docenten optimistischer kunnen worden, misschien in de vorm van copingstrategieën die handig zijn om in moeilijke of drukke situaties optimistisch te blijven of in de vorm van aanleidingen over hoe men pessimistische denkpatronen kwijt kan.
- Extra aanbevelingen voor de online cursus zijn:
 - Ondersteuning in de vorm van (indien mogelijk) persoonlijk feedback van de interventieontwikkelaars;
 - Interactie in de vorm van een forum waar cursisten met elkaar kunnen communiceren en elkaar kunnen helpen. Het is aan te bevelen de mogelijkheid om het interventieprogramma gezamenlijk te gaan doen, als interventieontwikkelaar te ondersteunen en te benoemen. Cursisten zouden ook feedback kunnen geven op de oefeningen van andere cursisten. Daardoor wordt een gemeenschapsgevoel gecreëerd wat vooral voor oudere cursisten heel aantrekkelijk kan werken.
 - Een SMS- coach of de mogelijkheid tot het schrijven van een dagboek aanbieden voor diegenen die er interesse in hebben.
- Wat betreft het aspect tijdsinvestering zijn de volgende dingen aan te bevelen:
 - Een cursusprogramma ontwerpen om één tot vier uur in de week aandacht van de docent vraagt om eraan te besteden, niet meer;
 - De docenten laten kiezen wanneer in de week zij willen werken aan het cursusprogramma, één keer per week of meerdere keren;
 - De cursus niet langer laten duren dan één jaar;

6. Limitaties

Steekproef

Een belangrijke beperking van dit onderzoek was de samenstelling van de steekproef. Om een volledig inzicht te verkrijgen in de verwachtingen en behoeften van de doelgroep met betrekking tot een interventie om het welzijn te bevorderen zou een evenwichtig steekproef van basisschoolleerkrachten gewenst zijn geweest die wel en niet optimistisch waren. Op die manier zouden de ontwikkelaars van *Geïnspireerd Leven* een optimaal inzicht hebben gekregen in de behoeften en verwachtingen van potentiële eindgebruikers van de interventie. Bij deze steekproef deden echter vijf optimisten mee, geen pessimisten en twee docenten die over zichzelf zeiden redelijk optimistisch te zijn. Voor sommigen was het daarom moeilijk om zich voor te stellen hoe het voelt de vragen als een pessimist te gaan beantwoorden en wat ze van de bestaande materialen zouden vinden als ze niet zo positief waren ingesteld. In vervolgonderzoek zouden juist de behoeftes en verwachtingen van pessimistische leerkrachten kunnen worden achterhaald zodat de wensen van alle potentiële eindgebruikers in gelijke mate bij het ontwerp kunnen worden gerespecteerd.

Daarnaast bedroeg de gemiddelde leeftijd van de steekproef 46,14 jaar. Oudere docenten hebben misschien andere behoeften en verwachtingen van een online interventie gericht op het bevorderen van het welzijn dan jongere docenten. Er werd al bediscussieerd dat jongere mensen een positievere kijk op de computer hebben dan oudere mensen omdat zij ermee zijn opgegroeid. Er is dus weinig variatie in de steekproef wat bepaalde soorten antwoorden waarschijnlijker zou hebben kunnen gemaakt. In vervolgonderzoek zouden juist jongere docenten kunnen worden geselecteerd.

Een verdere limitatie heeft te maken met de manier van steekproefwerving. Veel deelnemers werden geworven door sneeuwbal- steekproeftrekking. Daardoor zou er sprake kunnen zijn geweest van een selectie bias omdat de steekproef niet random werd samengesteld maar primair afhankelijk was van de keuze van de deelnemers die ten eerste werden geworven (van Meter, 1990). Een bepaalde groep mensen werd dus van tevoren buiten beschouwing gelaten.

Bovendien is de steekproef van dit onderzoek redelijk klein. Zodoende kunnen met behulp van dit onderzoek geen statistische uitspraken worden gedaan maar dat was ook niet het doel van deze studie. Het ging juist daarom kwalitatieve uitspraken te maken. Dus is dit

onderzoek van toegevoegde waarde voor het ontwerp van de online interventie hoewel de steekproef klein is.

Subjectiviteit

Uiteindelijk beperkt een redelijk hoge mate aan subjectiviteit de betrouwbaarheid van de resultaten. Er werd wel geprobeerd om wanneer mogelijk de mate van subjectiviteit te beperken. De interviewvragen werden bijvoorbeeld zo goed mogelijk gerelateerd aan een objectieve en wetenschappelijk gefundeerde basis. Daarom werd er bij het opstellen van het interviewschema rekening gehouden met het wetenschappelijke model van Oinas- Kukkonen en Harjumaa (2009). Dit model biedt een goede ondersteuning bij het ontwerpen van een web- gebaseerde interventie. De aspecten van dit model die van toepassing waren op dit onderzoek dienden als leidraad bij het samenstellen van de interviewvragen. Echter is er wel sprake van subjectiviteit bij het verzamelen en analyseren van de data. Bij het analyseren van de data heeft de interviewer de codeerschema's, de categorieën en de labels allemaal zelf opgesteld. De onderzoeker zelf was hier het belangrijkste meetinstrument en de resultaten kunnen deels beïnvloed zijn door haar eigen verwachtingen, mening en interpretatie. Zij heeft wel geprobeerd om haar eigen invloed te beperken en bijvoorbeeld bij de interviews een neutrale positie in te nemen. Daarnaast werd er geen interbeoordelaar- betrouwbaarheid gemeten en is er daarom geen sprake van transparantie. Dit is waarschijnlijk een van de belangrijkste limitaties.

7. Conclusie

Belangstelling voor het welzijn en online cursussen om het welbevinden te verbeteren, staan tot nu toe nog in de kinderschoenen. Zodoende hebben docenten meestal geen kennis of verwachtingen van online interventies ter bevordering van het welzijn. Abstracte onderwerpen zoals optimisme moeten dus duidelijk en helder worden geïntroduceerd. Daarnaast is optimisme voor leraren een van de belangrijkste aspecten van het welzijn. Hier moet bij het ontwerp van de online interventie rekening mee worden gehouden, bijvoorbeeld door een les over optimisme aan het begin te plaatsen en hier de meeste aandacht aan te besteden. Verder hebben leerkrachten behoefte aan een interventieprogramma dat in kleine stapjes wordt gepresenteerd met precieze doelen die op korte termijn te behalen zijn.

Bovendien moet een online cursus gevoed zijn met praktijkvoorbeelden waarmee docenten zich direct kunnen identificeren. Herkenbaarheid blijkt ook een belangrijk aspect te zijn waarmee rekening moet worden gehouden. Pas als docenten een oefening herkenbaar vinden, vinden zij het aantrekkelijk en hebben zij het gevoel dat de cursus bij hen past.

Het kan geconcludeerd worden dat een online cursus om het welbevinden te vergroten in ieder geval moet voldoen aan herkenbaarheid en aan het stellen van duidelijke doelen die op korte termijn te bereiken zijn. De mate van opvolging bleek voornamelijk afhankelijk te zijn van deze twee aspecten. De mate waarin een oefening als nuttig werd ervaren had minder een invloed op het vol kunnen houden van een oefening.

Verder blijken jongere mensen een minder hoge drempel te hebben om aan een online interventie deel te nemen. Oudere docenten zien vooral nadelen in een online interventie in tegenstelling tot een reguliere cursus wegens de onpersoonlijkheid die geassocieerd wordt met het individuele gebruik van een computer. Om een online interventie ook voor oudere docenten aantrekkelijk te maken moet er een vorm van interactie worden aangeboden.

8. Referenties

- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek, 2de editie*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services, 26* (2-4), 109-160.
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J.G. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine, 38* (1), 4-17.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2007). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 79*, 199-204.
- Bohlmeijer, E., & Hulsbergen, M. (2013). *Geinspireerd leven, haal het beste uit jezelf en de ander*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13* (119), 13.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- Chang, E.C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T.J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 23* (3), 433-440.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research, 64*, 225–256.

- Donkin, L., Christensen, H., Naismith, S.L., & Neal, B. (2011). A systematic review of the impact of adherence on the effectiveness of e-therapies. *Journal of Medical Internet Research, 13* (3), 52.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D., & Seligman, M.E.P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4* (6), 540-547.
- DUO Onderwijsonderzoek (2012). Rapportage. Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72* (2), 227–243.
- Fresco, D.M., Moore, M.T., Walt, L., & Craighead, L.W. (2009). Self-administered optimism training: Mechanisms of change in a minimally supervised psychoeducational intervention. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 23* (4) , 350-367.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9* (2), 103–110.
- Halko, S., & Kientz, J. (2010). Personality and persuasive technology: An exploratory study on health-promoting mobile applications. In T. Ploug, P. Hasle, & H. Oinas-Kukkonen (Eds), *Persuasive Technology* (pp. 150-161). Berlin- Heidelberg: SpringerVerlag.
- Higgins, T.E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319–340.
- Kane, T.J., Rockoff, J.E., & Staiger, D.O. (2006). *What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kelders, S.M., Kok, R.N., Ossebaard, H.C., & Van Gemert- Pijnen, J. (2012). Persuasive system design does matter: A systematic review of adherence to web- based interventions. *Journal of Medical Internet Research, 14* (6), 152.

- Keyes, C.L.M., & Grzywacz, J.G. (2005). Health as a complete state: The added value in work performance and healthcare costs. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47 (5), 523– 532.
- Klerks, I. (2010). Regeldruk van leraren in het basisonderwijs: Aspecten, oorzaken en oplossingen. Masterthesis. Universiteit Utrecht.
- Morrison, V., & Bennet, P. (2011). *Gezondheidspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Nägler, S., & Schmidt, L. (2012). Computer acceptance of older adults. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 3541- 3548.
- Oinas-Kukkonen, H., & Harjumaa, M. (2009). Persuasive systems design: Key issues, process model, and system features. *Communications of the Association for Information Systems*, 24 (1), 485- 500.
- Parks, A.C., Schueller, S.M., & Tasimi, A. (2012). Increasing happiness in the general population: empirically supported self-help? In I. Boniwell, & S. David (Eds), *Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Purpura, S., Schwanda, V., Williams, K., Stubler, W., & Sengers, P. (2011). Fit4life: the design of a persuasive technology promoting healthy behavior and ideal weight. In proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp.423-432). New York: Association for Computing machinery.
- Rottinghaus, P.J., Day, S.X., & Borgen, F.H. (2005). The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13 (1), 3-24.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228.

- Schulman, P., Keith, D., & Seligman, M.E.P. (1993). Is optimism heritable? A study on twins. *Behaviour Research and Therapy*, 31 (6), 569-514.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. 2nd edition. New York: Vintage Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of performance as a life insurance agent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832- 838.
- Sin, N.L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467–487.
- Tuten, T. L., & Neidermeyer, P. E. (2004). Performance, satisfaction and turnover in call centers: The effects of stress and optimism. *Journal of Business Research*, 57 (1), 26-34.
- Van Gemert-Pijnen, J., Nijland, N., Van Limburg, M.A.H., Ossebaard, H.C., Kelders, S.M., Eysenbach, G., & Seydel, E.R. (2011). A holistic framework to improve the uptake and impact of ehealth technologies. *Journal of Medical Internet Research*, 13 (4), 111.
- Van Meter, K. (1990). Methodological and design issues: Techniques for assessing the representatives of snowball samples, *NIDA Research Monograph*, 31-43.
- World Health Organization [WHO] (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice (summary report)*. Geneva: World Health Organization.

9. Bijlage

9.1. Motiverende informatietekst

Hoe blijf ik vitaal en geïnspireerd? Hoe kan ik mijn passie als onderwijzer vinden of vasthouden? Hoe kunnen we met elkaar een positief werksfeer (blijven) realiseren? Hoe houdt ik mijn werk leuk? Hoe zorg ik ervoor dat ik niet uitgeput raak en positief blijf denken? Hoe haal ik het beste uit mezelf als docent, uit mijn collega's en de leerlingen?

Mogelijk ervaar je dat de omgeving voortdurend verandert en dat de organisatie en het schoolbeleid steeds in ontwikkeling zijn. En misschien wel meer dan je lief is. Managers, bestuurders, politici weten het optimale antwoord ook niet altijd. Ouders lijken met de dag veeleisender te worden. Er is drukte in gezinnen. De druk op het onderwijs in het algemeen en op basisscholen in het bijzonder is toegenomen. Er moet steeds meer en er mag steeds minder en eigenlijk is het nooit genoeg. Een gevolg kan zijn dat je minder gemotiveerd raakt of dat je minder positief tegen dingen aankijkt.

Geachte docenten!

Herkent u dat een of meerdere van de bovenstaande vragen en zinnen weleens of vaak bij u opkomen? Of bent u geïnteresseerd in een online cursus die je kan inspireren en handvatten kan geven om als onderwijzer vitaal te blijven, je werkplezier te vergroten en je te blijven ontwikkelen? Dan is misschien de online cursus *Geïnspireerd leven* die op dit moment aan de Universiteit Twente wordt ontwikkeld iets voor u.

Ik ben Mareike Mandau en bachelorstudente Psychologie aan de Universiteit Twente. Mijn bacheloronderzoek heeft het doel om het ontwikkelingsproces van de online cursus te ondersteunen en de behoeften en wensen van leerkrachten en potentiële eindgebruikers van de cursus in kaart te brengen. Daarvoor ben ik op zoek naar docenten die de tijd hebben om van mij ongeveer 30 minuten te worden geïnterviewd. Het interview zal worden opgenomen en anoniem worden verwerkt. Na het interview zult u natuurlijk op de hoogte worden gesteld van de resultaten van het onderzoek en de ontwikkelingen wat betreft het ontwerp van de online cursus.

Ik hoop dat ik uw interesse kon wekken. Als ja ben ik blij een mailtje van u te ontvangen op het volgende emailadres: m.mandau@student.utwente.nl om een afspraak te plannen.

Alvast bedankt en een vriendelijke groet,

Mareike Mandau

9.2. Interviewschema

Naam interviewer: _____ Naam respondent: _____

Datum: _____ Plaats: _____

Geslacht respondent: _____ Leeftijd respondent: _____

Instructies interviewer:

De interviewer moet zich aan volgende algemene instructies houden:

- Stel alle vragen, sla geen vragen over
- Houd de volgorde mogelijkst aan zoals hierna aangegeven maar wees flexibel als de situatie het eist
- Geef nooit indirect of direct uw eigen mening

Deel 1: Gespreksintroductie interviewer

Bij de inleiding van het interview moeten de volgende zaken onder de aandacht worden gebracht:

- voorstellen met naam, bedanken voor het interesse om mee te doen aan het bacheloronderzoek
- duur interview: ongeveer 30- 40 minuten
- het interview wordt opgenomen om de resultaten op een best mogelijke manier te kunnen verwerken. Alle gegevens zullen anoniem worden verwerkt. Gaat u hiermee akkoord?
- Korte inleiding geven over de te verwachten vragen: De Universiteit Twente is bezig met het ontwikkelen van een online cursus Geïnspireerd Leven die het doel heeft om het welbevinden van leraren te versterken. De training is gebaseerd op het boek *Geïnspireerd Leven, haal het beste uit jezelf en de ander* van Ernst Bohlmeijer en Monique Hulsbergen en bestaat uit een rij van lessen. Een van die lessen gaat over het versterken van optimisme. Om het ontwerp van de cursus en de oefeningen zo goed mogelijk te maken is het belangrijk om potentiële eindgebruikers te betrekken bij het ontwerpproces. Op die manier sluit het ontwerp het best aan bij de behoeften en wensen van de toekomstige gebruikers. Straks wordt je sommige vragen gesteld die betrekking hebben op de verwachtingen die u hebt aan een online interventie die gericht is op het bevorderen van het welzijn. Ik zal u daarnaast sommige potentiële oefeningen die gericht zijn op het versterken van optimisme laten zien en uw vragen wat u daarvan vindt. Tot slot wil ik u nog vragen wat u verwacht van een web-gebaseerde interventie en wat u voor eisen daaraan stelt.
- onderstrepen dat de respondent als potentiële gebruiker van de online interventie wordt gevraagd om positieve als ook negatieve punten te noemen bij de aankomende vragen. Het is niet nodig om antwoorden te nuanceren, u wordt juist uitgenodigd om eerlijk te zijn.

Deel 2: Houding tegenover optimisme en eigen inschatting

Zou u zichzelf als een optimist beschouwen?

Bent u optimistisch ten opzichte van uw beroep?

Zullen uw leerlingen en/ of collega's u als een optimistische leraar beschouwen?

Zijn er momenten op het werk waarin u in een pessimistisch denkpatroon valt? Zo ja, wat zijn dat voor momenten? Wat doet u in dergelijke momenten?

Hebt u het gevoel dat u zich beter zou voelen als u meer optimistisch was?

Hebt u zich al bezig gehouden met het welbevinden of optimisme?

Denkt u dat het mogelijk is om een optimistische denkstijl aan te leren?

Deel 3: Verwachtingen ten opzichte van een cursus gericht op het bevorderen van het welbevinden

Hebt u eens gebruik gemaakt van een cursus om uw welbevinden te verbeteren? Zo ja, wat vond u goed/ slecht?

Hoeveel weet u over de positieve psychologie en over mogelijkheden om het welbevinden te versterken?

Denkt u dat u met behulp van zon' cursus een grote verandering ten opzichte van uw welzijn teweeg kunt brengen?

Wat zullen de effecten van zon' cursus op uw welbevinden zijn?

Hoe snel verwacht u de eerste effecten te zien?

Wanneer zou u de tijd hebben om aan het cursusprogramma te werken?

Zou u liever één of twee keer per week aan het cursusprogramma werken of elke dag een beetje?

Hoeveel uur per week zou u maximaal besteden aan een interventie die gericht is op het welbevinden?

Hoeveel maanden zou u maximaal besteden aan een dergelijke cursus?

Kunt u aangeven wat voor u een reden zou zijn om niet (meer) deel te nemen aan een dergelijke cursus?

Deel 4: Verwachtingen ten opzichte van een cursus gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl

De cursus bestaat uit meerdere lessen die elk gericht zijn op een ander aspect van het welzijn. Een van de lessen is gericht op optimisme. Hoe belangrijk vindt u optimisme met betrekking tot een goed welbevinden?

(andere lessen als gevraagd bijv. positieve emoties, werken en leven met talenten)

Wat verwacht u van een cursus die gericht is op het versterken van een positieve denkstijl?

Wat voor veranderingen verwacht u van een cursus gericht op het bevorderen van optimisme en hoe snel verwacht u die?

Zijn er aspecten waaraan een cursus die gericht is op het bevorderen van optimisme voor u absoluut moet voldoen?

Hoe veel tijd zou u besteden aan een cursus gericht op het bevorderen van een optimistische denkstijl?

Hoe lang zou u met oefeningen gericht op het bevorderen van optimisme doorgaan?

Kunt u aangeven wat voor u een reden zou zijn om niet (meer) deel te nemen aan een dergelijke cursus?

Deel 5: Verwachtingen met betrekking tot een web- gebaseerde interventie

Hebt u eens gebruik gemaakt van een online cursus? Zo ja, wat vond u goed/ slecht?

Hoeveel ervaring hebt u met de computer? (Hoeveel uur besteedt u gemiddeld per dag aan de computer? Waarvoor gebruik je de computer vooral?)

Wat verwacht u van een cursus gericht op het bevorderen van het welzijn via internet?

Heeft u andere verwachtingen bij een online cursus dan bij een reguliere cursus?

Wat voor voordelen ziet u bij een cursus via internet ten opzichte van een reguliere cursus?

Kunt u nadelen bedenken die een online cursus tegenover een reguliere cursus heeft?

Kunt u drie aspecten noemen die een online cursus voor u interessant maken om ermee te beginnen?

Aan welke aspecten moet een online cursus voor u absoluut voldoen?

Kunt u aangeven wat voor u een reden zou zijn om niet (meer) deel te nemen aan een dergelijke cursus?

Deel 6: Indruk van reeds bestaand materiaal

1. U krijgt nu een informatietekst over optimisme te zien. Kunt u daarna kort omschrijven wat uw eerste indruk van de tekst is?

[De informatietekst wordt aan de docent gegeven.]

Als de docent klaar is met lezen worden de volgende vragen gesteld:

Wat vindt u van de tekst?

Wat vindt u goed / slecht?

Is de informatie voor u voldoende? (Mist u iets?)

Nu dat u de tekst heeft gelezen, bent u gemotiveerd om te beginnen met de oefeningen?

Welke verwachtingen hebt u aan de oefeningen nu dat u de tekst heeft gelezen?

Heeft u verbeteringsuggesties?

2. U krijgt nu de eerste oefening te zien die te maken heeft met mentale verbeelding. Kunt u weer uw eerste indruk beschrijven nadat u de oefening hebt gelezen?

[Oefening 1 wordt aan de docent gegeven.]

Als de docent klaar is met lezen worden de volgende vragen gesteld:

Wat vindt u van de oefeningen? Wat vindt u goed/ slecht?

Vindt u de oefeningen duidelijk?

Vindt u de oefeningen nuttig?

Als dit opdrachten van de cursus waren, zou u ze dan invullen?

Wanneer zou u dit invullen/ terugkijken (direct, meer tijd nodig, later terugkijken)?

Hoeveel tijd zou u maximaal aan deze oefeningen besteden?

Wat zijn uw verwachtingen aan de cursus nadat u de oefeningen zou hebben gedaan? Bijvoorbeeld, verwacht u feedback (persoonlijk of algemeen voldoende?)

3. U krijgt nu een tweede oefening te zien die te maken heeft met het onderkennen van belemmerende gedachten en fantasieën. Kunt u weer uw eerste indruk beschrijven nadat u de oefeningen hebt gelezen?

[Oefening 2 wordt aan de docent gegeven.]

Als de docent klaar is met lezen worden de volgende vragen gesteld:

Wat vindt u van de informatietekst in het begin?

Wat vindt u van het schema om je favoriete gedachtes te benoemen? Wat vindt u goed/ slecht?
Vindt u de oefening duidelijk?

Vindt u de oefening nuttig?

Als dit een opdracht van de cursus was, zou u ze dan invullen?

Wanneer zou u dit invullen/ terugkijken (direct, meer tijd nodig, later terugkijken)?

Hoeveel tijd zou u maximaal aan deze oefeningen besteden?

Wat zijn uw verwachtingen aan de cursus nadat u de oefening zou hebben gedaan? Bijvoorbeeld, verwacht u feedback of meer informatie (persoonlijk of algemeen voldoende?)

4. U krijgt nu nog een laatste tip te zien.

[De informatietekst wordt aan de docent gegeven.]

Als de docent klaar is met lezen worden de volgende vragen gesteld:

Wat vindt u van deze tip?

Deel 7: Laatste algemene vragen en afscheid

Wat vindt u van de oefeningen over het algemeen? Wat vond u vooral goed/ niet zo goed?
Hebt u iets anders verwacht?

Zou u deze oefeningen kunnen volhouden?
Zijn er redenen voor u om met de les of de cursus te gaan stoppen?

Zijn er aspecten die u kunnen helpen of motiveren om een dergelijke cursus na te komen?
(bijvoorbeeld het design, een SMS- coach, feedback, het gebruik van een dagboek, een persoonlijk aangepaste homepagina)

Denkt u dat de oefeningen die u net hebt bekeken je zouden kunnen helpen om je denkstijl positief te veranderen?

Kunt u zich voorstellen om de cursus te gaan gebruiken in de toekomst? Waarom wel/ niet?

Is er iets dat u anders zou doen als u de ontwikkelaar van een dergelijke interventie was?

Bedankt voor het meedoen!

9.3. Reeds bestaande materialen ter bevordering van optimisme

Informatietekst over optimisme

Deze week ligt het accent op het ontwikkelen van optimisme. Optimisme is het vertrouwen dat je in staat bent om de doelen die je jezelf stelt te halen, zoals bijvoorbeeld de acties om tot een betere fit tussen jouw talenten en je werk te komen. In bredere zin is het een positieve visie op je toekomst. Uit onderzoek blijkt dat mensen die optimistischer zijn beter kunnen omgaan met tegenslag, sneller herstellen van ziekten en succesvoller zijn in hun leven. Optimisme is voor een deel aangeboren. De een ziet van nature het leven rooskleuriger in dan de ander. Maar optimisme is ook te leren door het oefenen van mentale verbeelding: je stelt je de toekomst voor zoals jij dat graag zou willen. Andere oefeningen zijn het focussen op wat goed is gegaan en het herkennen en ontmantelen van negatieve denkpatronen. Ook korte bevestigende zelfspraak en jezelf herinneren aan eerdere succesvolle acties dragen bij aan je vertrouwen. Het gaat bij optimisme om het vinden van een goede balans. Als optimisme doorschiet kun je ook de realiteit uit het oog verliezen, want het leven bestaat nu eenmaal ook uit tegenslag en onplezierige ervaringen. Optimisme is denken in mogelijkheden.

Oefening 1: Mentale verbeelding

Mentale verbeelding is een techniek waarvan wetenschappelijk is bewezen dat zij het optimisme en het bereiken van doelen versterkt.

Een motiverende oefening is om je te verbeelden dat je twee jaar verder bent. Je hebt je talenten verder ontwikkeld. Verbeeld je dat je in een werksituatie bent waarbij jij helemaal in je element bent. Je doet waar je inmiddels heel goed in bent geworden en waar je ook veel energie en voldoening uithaalt. Wat gebeurt er? Wat voel je? Hoe gedraag je je? Neem daar de tijd voor.

Wanneer je de oefening hebt gedaan, schrijf dan eens een korte brief aan jezelf over je ervaring. Je bent twee jaar verder en je toekomstige ik schrijft hoe het nu is. Heb je een advies aan jezelf vanuit dit perspectief?

Oefening 2: Onderken belemmerende gedachten en fantasieën

Je talenten zichtbaar maken en verder ontwikkelen is spannend en kan je onzeker maken. De meeste mensen zien beren op de weg en je verstand kan allerlei twijfels en barrières opwerpen in de vorm van negatieve gedachten.

Voorbeelden van veelvoorkomende gedachten zijn:

- Het gaat me toch niet lukken.
- Het zal vast mislukken.
- Ik word niet serieus genomen.
- Hoe moet dat dan?
- Mijn collega's vinden me vast verwaand of hoogmoedig.
- Zijn het wel echt talenten of praat ik me wat aan?
- Ik heb geen talenten.
- Als ik op deze manier zou werken raak ik mijn baan kwijt.
- enzovoorts

Het eerste wat je kunt beseffen is dat het normaal is om deze gedachten te hebben. Iedereen heeft dit soort gedachten. Onderdrukken van deze gedachten heeft geen enkele zin, ze worden er alleen maar sterker van.

Het belangrijkste is dat je leert wat gedachten eigenlijk zijn. Gedachten komen voort uit ons verstand. Ons verstand is een prachtig instrument. Dankzij ons verstand hebben we technieken ontwikkeld waarmee we controle kregen over de natuur en waardoor we langer leven en (deels) onafhankelijk werden van de natuur. Denk maar aan de ontdekking van hoe we vuur kunnen maken of gereedschap leerden maken. Later kwamen er technieken om het land te bebouwen, boeken te drukken om maar een paar voorbeelden te noemen. Tegenwoordig brengen we satellieten om de aarde, bouwen we geavanceerde dammen, en hebben we mobiele telefoons. Ons verstand brengt iets moois voort: kennis.

Maar als het gaat om zaken als gevoelens, moed en weten wat goed voor je is, is het verstand een machteloos en onzeker apparaat. Veel beslissingen laten zich niet beredeneren, het zijn keuzes van het hart. Wijsheid en denken gaan niet altijd samen. Je kunt heel goed weten wat goed voor je is terwijl je keuze zich niet laat beredeneren. Het verstand vindt dat niet prettig en probeert controle te krijgen op de situatie. Dat doet zij in het algemeen vanuit een angstige en reactieve houding. Je verstand heeft favoriete trucjes.

- Ze voorspelt precies hoe het gaat verlopen met een voorkeur voor een slechte afloop.
- Ze herinnert je aan fouten uit het verleden en eerdere mislukte situaties.
- Ze laat je twijfel aan jezelf en negatief denken over jezelf. Keer op keer probeert ze je te laten geloven wat een ongelofelijk sukkel en mislukkeling je bent.

Het verstand is goed in het schetsen van angstscenario's. De kunst is om je niet te laten vangen door gedachten van het verstand. Het zijn films en verhalen. Pas als jij ze gelooft worden ze werkelijkheid. Het verstand probeert je af te houden van acties waarvan je weet dat ze goed voor je zijn. Er zijn twee manieren om je niet te laten vangen: leer je favoriete gedachten herkennen en leer gedachten te zien als mentale gebeurtenissen in de geest die komen en gaan.

Je favoriete gedachten herkennen

Vul het volgende schema in. Wat zijn de favoriete uitspraken van je verstand? Je kunt ook proberen om je favoriete gedachten van je verstand een bijnaam te geven.

Favoriete kennis over mijn negatieve kwaliteiten en gebreken.	Bijnaam
Favoriete voorspellingen over een slechte afloop wanneer je een actie onderneemt.	
Favoriete vergelijkingen met anderen die het beter doen.	
Favoriete eisen aan jezelf waaraan je niet voldoet.	

Tip

Wat ging er goed?

Wat kan ik de volgende keer doen of proberen om het iets beter te doen?

Maak een gewoonte om jezelf steeds de bovenstaande vragen te stellen. Vergelijk jezelf niet met anderen of met je uiteindelijke doelen of prestaties. Gebruik je eigen ontwikkeling en proces als context om jezelf feedback te geven. Uit onderzoek blijkt dat dit veel motiverender en leuker is om op deze manier te leren.

9.4. Codeerschema's

Onderzoeksvraag 1

Categorie	Subcategorie	Naam	Hannie	Maike	Janine	Renske	Nienke	Daan
Voorkennis en ervaringen	Eerdere deelname	Katinka	-	-	-	-	+	(Voluit leven)
	Voorkennis	-	-	-	+	-	+	(cursus)
Verwachte effecten	Mogelijkheid tot verandering	+/-	+	+	-	+	+	+
	Verwachte effecten	Andere kijk op dingen	Andere kijk op dingen	Anders leren plannen	Geen idee	-Zelfvertrouwen sterken -Prioriteiten stellen	Andere kijk op dingen	Geen idee
Eerste effecten	Snel	Snel	Snel	Geen idee	Geen idee	Na 2 maanden	Snel	Snel

Onderzoeksvraag 2

Hoofscategorie	Subcategorie	Naam	Hannie	Maike	Janine	Renske	Nienke	Daan
Voor kennis en ervaringen		Katinka	-	-	+/-	-	+	-
Inschatting van eigen denkpatroon	Optimistisch denkpatroon over het algemeen	+	+	+	+/-	+	+/-	+
Inschatting van eigen denkpatroon door anderen	Optimistisch denkpatroon met betrekking tot het werk	+	+	+	+/-	+	+/-	+
Inschatting van eigen denkpatroon door anderen	Inschatting van eigen denkpatroon door anderen	+	+	+	+/-	+	+	+
Behoeftes aan meer optimisme	Behoeftes aan meer optimisme	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-
Persoonlijke kijk op optimisme	Oorzaken voor (kortdurig) pessimisme	- Werkdruk - Bureaucratie - Onmacht	- Bureaucratie - Onmacht	- Werkdruk	- Werkdruk	Werkdruk -> tijdstekort -> stress	- Werkdruk	Onvrede binnen school
Strategieën voor het omgaan met (kortdurig) pessimisme	Strategieën voor het omgaan met (kortdurig) pessimisme	Lijstje afwerken	Lijstje afwerken	- Houvast door planning - Lijstje afwerken	- Lijstje afwerken - Prioriteiten zetten	- Lijstje afwerken - Prioriteiten zetten	Oplossingen zoeken	- Afscherming
Visie op optimisme	Visie op optimisme	- Noodzakelijk voor positieve kijk op de toekomst - Voorbeeld-functie (voor de kinderen)	- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter - Optimisme is een levenswijze	- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter	- Gedeeltelijk aan te leren, als je daarvoor open staat - Voorbeeld-functie (voor de kinderen)	- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter	- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter	- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter - Voorbeeld-functie (voor de kinderen)

		de kinderen)					
- Gedeeltelijk aan te leren, de rest wordt bepaald door je karakter		++	++	++	++	++	++
Verwachtingen	Belang	Verwachtingen	Verwachtingen	Verwachtingen	Verwachtingen	Verwachtingen	Verwachtingen
		++	++	++	++	++	++
		-herkenbare situaties -toepasbaarheid op het dagelijkse leven -een effect zien	-duidelijke, korte doelen -feedback -een effect zien (op korte termijn)	-duidelijke, korte doelen -feedback -een effect (op korte termijn)	-een effect zien (op korte termijn) -feedback	-handvatten krijgen -een effect zien -reflectie/ interactie	-handvatten krijgen -praktijk-voorbeelden -interactie -feedback -een effect zien
Tijdsinvestering	Dagvoorroer	-In de avonduren -Vrije dagen	-Tijd maken, -In de avonduren -In het weekend	-In de avonduren -In het weekend	-In het weekend -Vakantie	-In de avonduren	-In de avonduren -Tijd maken
Keren per week	Een keer per week	Een keer per week	Meerdere keren per week	/	Meerdere keren per week	Een keer per week	Een keer per week
Uren per week	1 uur	Ligt eraan hoe belangrijk je het vindt	Meer dan 1 uur (max 4 uur)	Meer dan 1 uur (max 4uur)	1 uur	Meer dan 1 uur	1 uur
Maximaal aantal maanden	Half jaar/ jaar	Korte termijn, 3 maanden	Tot een jaar	Geen idee	Half jaar/ jaar	Half jaar/ jaar	Half jaar/ jaar
Redenen om te gaan stoppen	-Geen effecten -Past niet bij mij	-Gebrek aan motivatie	-Geen effecten -Ongepaste groep	-Geen effecten	-Geen effecten	-Geen effecten	-Geen effecten -Gebrek aan uitdaging

Onderzoeksvraag 3

Hoofdcategorie	Subcategorie	Naam	Hannie	Maike	Janine	Renske	Nienke	Daan
Voorkennis en ervaringen	Eerdere deelname	Katinka	Hannie	Maike	Janine	Renske	Nienke	Daan
	Ervaring met de computer	-	-	-	-	-	-	-
Voornamelijk gebruik van de computer	Redelijk veel	Redelijk veel	Niet zo veel	Veel	Redelijk veel	Redelijk veel	Redelijk veel	Veel
	-Werk	-Werk	-Werk	-Werk	-Werk	-Werk	-Werk	-Werk
Voor- en nadelen	-Toegankelijkheid	-Werk	-Werk	-Privé	-Werk	-Privé	-Privé	-Privé
	-Globaal aspect	-Werk	-Werk	-Privé	-Werk	-Privé	-Privé	-Privé
Voor- en nadelen	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling	-Eigen tijdsindeling
	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)	-Geen interactieproblemen (met bijv. een groep)
Nadelen	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie	-Gebrekkige interactie
	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback	-Ontbreken van (directe) feedback
Verwachtingen	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)	-Uitleg (vragen zijn helemaal uit zijn verband)
	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid	-Duidelijkheid
Verwachtingen	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)	-Ondersteuning (bijv feedback door de ontwikkelaar)
	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)	-Interactie (bijv door een forum)
Interactiemogelijkheden	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-	+	-

Interessante aspecten	-Eigen grenzen verleggen -Computer is de toekomst -Uitproberen	Geen idee	-Het tijdsbesparende aspect	-Het tijdsbesparende aspect	-Mogelijkheid om het eigen welbevinden te bevorderen	geen
-----------------------	--	-----------	-----------------------------	-----------------------------	--	------

Onderzoeksvraag 4

Hoofdcategorie	Subcategorie		Naam									
			Katinka	Hannie	Maike	Janine	Renske	Nienke	Daan			
Specifieke indruk van het materiaal	Informa- tietekst	Herkenbaarheid	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
		Duidelijkheid	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Nut	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		Motivatie	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	-
		Verbeterings- suggesties	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	Concrete praktijkvoor- beelden geven, specifieker	Concrete praktijkvoor- beelden geven	+
		Oefening 1	Herkenbaarheid	+	-	+	+/-	-	+/-	-	+	+
		Duidelijkheid	+	+	+	+/-	+/-	+	+	+	+/-	
		Nut	+	+/-	+	+	+/-	+	+	+	+	
		Verbeterings- suggesties	Geen	Brief aan iemand anders schrijven	Beter met iemand daarover praten	Brief aan iemand andere schrijven	Brief aan iemand andere schrijven	Brief aan iemand andere schrijven	Brief aan iemand andere schrijven	Brief aan iemand andere schrijven	Opbouw aanpassen	
		Kritiekpunten	Geen	Een brief aan mezelf schrijven past niet bij mij	Vage, open vraag	Een brief aan mezelf schrijven past niet bij mij	Een brief aan mezelf schrijven past niet bij mij	Een brief aan mezelf schrijven past niet bij mij	Lastig (van een visualisering de omslag te maken naar het schrijven van een brief aan jezelf)	Opbouw van tekst is niet duidelijk		
		Oefening 2	Herkenbaarheid	+	+	-	+	+	+	+	+	+/-
		Duidelijkheid	+	+	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	-
	Nut	Nut	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
		Verbeterings- suggesties	Geen	Meer uitleg	Geen	Geen	Geen	Geen	Een vervolgopdrac	+		

Indruk van het materiaal over het algemeen	Kritiekpunten					Het leest als een boek en daartussen staan opdrachten	+	Je blijft maar hangen in het negatieve	Je blijft maar hangen in het negatieve	ht achteraan zetten	Opbouw van tekst, woordkeuze	
		Indruk					+	+/-	+	+	+	
	Tip	Verbeteringssuggesties							Feedback door iemand anders	Na elke oefening tonen		
		Algemene indruk					+ (je wordt aan het denken gezet)	+	+	+/- (maar twee oefeningen en de ene benadrukt maar het negatieve)		+/- (cursus op zich goed maar door onduidelijke opbouw makkelijk om af te haken)
	Verschil tussen verwachtingen en reeds bestaand materiaal						++ (beter dan verwacht)	+	Tevoren geen idee gehad	Tevoren geen idee gehad		
		Ext ra's					+	+	+	+		+
	Forum							+	+	+		+
		SMS-coach					-	+	+	+		+
	Dagboek						+	-	+	+		+/-
		Volhouden van de oefeningen					+	+	+	+		+
Veranderingen in het denkpatroon							+	+/-	+/-		+	
	Verbeteringssuggesties en							Geen	Het is een		Meer	

