

Vertrouwen in leren & leren in vertrouwen

De mogelijkheden van mindfulness binnen remedial teaching



Naam student:	Ingeborg Westerhof-Veerman
Studentnummer:	2152737
Opleiding:	Remedial Teacher (Master Special Educational Needs)
Begeleider:	Marjo van Hulten-Van Brunschot
Lesplaats:	Eindhoven
Datum:	juni 2011

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	10
1.2 Doelstelling van dit onderzoek	11
1.3 Doelstelling in het onderzoek	11
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	12
1.5 Huidige situatie	12
1.6 Gewenste situatie	12
1.7 Reikwijdte van het onderzoek	13
1.8 Recente onderzoeksresultaten	13
Hoofdstuk 2 Het theoretisch kader	14
2.1 Leren en leersituaties	14
2.1.1 De essentie van leren	14
2.1.2 Leersituatie	14
2.2 Het tot stand komen van de beleving tijdens een leersituatie	15
2.2.1 Emoties	15
2.2.2 Beleving van een leersituatie	16
2.2.3 Invloed van emoties en leersituaties op elkaar	16
2.3 Mindfulness	17
2.3.1. Wat is mindfulness?	17
2.3.2 Mindfulness in de praktijk	17
2.4 De theorie en het praktijkonderzoek	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksvorm	19
3.2 Het onderwerp van dit praktijkonderzoek	20
3.3 Wijze van dataverzameling	20
3.3.1 Onderzoek van eigen handelen	20

3.3.2 Individuele begeleiding	21
3.3.2.1. Onderzoeksgroep	22
3.3.3 Raadplegen bronnen	22
3.4 Onderzoeksinstrumenten	22
3.5 Triangulatie	23
3.6 Verantwoording dataverzameling	23
3.7 Ethiek	24
 Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	 25
4.1 Het eigen handelen	25
4.2 Individuele begeleiding	28
4.2.1 Emotionele beleving voor en na begeleidingsmomenten	28
4.2.2 Instellingsfactoren tijdens de begeleidingsmomenten	28
4.2.3 Opmerkelijkheden tijdens de individuele begeleiding	29
4.3 Raadplegen bronnen	30
4.4 Resultaten	31
 Hoofdstuk 5 Conclusies	 32
5.1 Interpretatie van het onderzoek	32
5.2 Antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag	34
5.3 Conclusies	36
5.4 Aanbevelingen	36
 Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek en interne dialoog	 38
 Nawoord	 41
 Literatuurlijst	 42
 Bijlagen praktijkonderzoek	 45

Samenvatting

Vertrouwen in leren & leren in vertrouwen

De mogelijkheden van mindfulness binnen remedial teaching

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd en beschreven door Ingeborg Westerhof-Veerman in het kader van het afronden van de Masteropleiding Special Educational Needs voor de studierichting remedial teacher in juni 2011. Het onderzoek gaat over de mogelijkheden van mindfulness binnen remedial teaching. Daarbij richt het onderzoek zich expliciet op de vraag hoe mindfulness ingezet kan worden door de remedial teacher, bij leerlingen van 9 tot 12 jaar, om de emotionele beleving in een leersituatie positief te beïnvloeden.

Aanleiding voor dit onderzoek is de constatering van de onderzoeker in de praktijk, dat de emotionele effecten bij leer- en gedragsproblemen, zoals stress en angst, tot lange tijd na de lagere school een beperkende rol kunnen blijven spelen. Het zou fijn zijn als leerlingen al eerder in hun schoolloopbaan in staat gesteld worden om te leren hoe zij zelfstandig de emotionele beleving van een leertaak positief kunnen beïnvloeden.

Na het formuleren van de onderzoeksvraag wordt een theoretisch kader gegeven over leren, de rol van de emotionele beleving, de wijze waarop de emotionele beleving de leersituatie beïnvloedt en over mindfulness. Mindfulness maakt deel uit van de cognitieve gedragstherapie en is wetenschappelijk op effectiviteit onderzocht. Effectiviteitonderzoek uit 2010 via de Universiteit van Amsterdam bevestigt de positieve effecten van mindfulness bij kinderen vanaf 9 jaar.

De onderzoeksvraag leidt tot het onderzoeken van: de effecten van mindfulness op de onderzoeker zelf in de rol van remedial teacher, de mogelijkheden van mindfulness tijdens individuele begeleidingsmomenten met leerlingen tussen de 9 en 12 jaar en de wijze waarop collega's uit het pedagogisch werkveld mindfulness in hun werk integreren. Hiervoor doorloopt de onderzoeker gedurende acht weken zelfstandig een traject van mindfulness, worden vier leerlingen gedurende vier sessies individueel begeleid en worden drie collega's uit het pedagogisch werkveld die bekend zijn met mindfulness geïnterviewd. Met deze drie invalshoeken wordt triangulatie in het onderzoek zichtbaar.

Kenmerkend voor mindfulness zijn de zogenaamde instellingsfactoren (Kabat-Zinn 2004): zonder oordeel, geduld, vertrouwen, niet-streven, loslaten, acceptatie en beginnergeest. Deze instellingsfactoren staan in alle drie de invalshoeken centraal. Op basis van deze drie invalshoeken wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag hoe een remedial teacher, op basis van mindfulness, leerlingen vanaf 9 jaar kan leren hoe zij zelfstandig de emotionele beleving van leersituaties positief kunnen beïnvloeden. Het antwoord wordt vanuit de theorie onderbouwd om uiteindelijk tot conclusies en aanbevelingen te komen voor onderwijsgevend en remedial teachers.

Zowel de uitkomsten van het onderzoek als de onderbouwing vanuit de theorie, bevestigen dat de remedial teacher op twee manieren mindfulness als middel kan gebruiken om leerlingen te leren de emotionele beleving van een leersituatie zelfstandig positief te beïnvloeden. Enerzijds kan dit door middel van de houding van de remedial teacher zelf. Anderzijds kan dit door het gericht hanteren en inzetten van: yoga, ademhaling en meditatie. Daarnaast maakt het onderzoek duidelijk dat het structureel aandacht besteden aan de emotionele beleving van een leersituatie wenselijk is. Mindfulness blijkt hiervoor een geschikt middel te zijn; het sluit nauw aan bij de inzichten over psychologische basisbehoeften, het belang van evidence based interventies en authentiek leren in het basisonderwijs. Sleutelwoorden in het hele onderzoeksproces zijn: vertrouwen in leren & leren in vertrouwen.

Inleiding

Introductie

Van oorsprong ben ik opgeleid tot lerares basisonderwijs. De afgelopen 18 jaar ben ik achtereenvolgens werkzaam geweest in het bedrijfsleven, de jeugdzorg, het basisonderwijs en het beroepsonderwijs. In verschillende contexten stond het begeleiden van mensen centraal. De laatste vier jaar combineerde ik mijn werk in het beroepsonderwijs met het geven van begeleiding aan leerlingen uit het basisonderwijs. Individueel of in groepen en altijd in samenspel met ouders.

Aanleiding voor dit praktijkonderzoek.

Momenteel ben ik werkzaam als zorgcoördinator in een zorgteam in het Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO). Ik geef sociaal-emotionele begeleiding aan leerlingen en realiseer met collega's onderwijs op maat voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Dagelijks zie ik dat leer- en gedragsproblemen niet stoppen bij het verlaten van de basisschool. Leer- en gedragsproblemen ontwikkelen zich de verdere schoolloopbaan, tot in de jonge volwassenheid en daarna. Soms verdwijnen de negatieve effecten van de problemen, helaas vaak ook niet. De praktijk heeft mij er van overtuigd dat het tijdig signaleren van en anticiperen op afwijkende en opmerkelijke ontwikkelingen in de leerlijn, de kans op een succesvol en plezierig verloop van de schoolloopbaan vergroot. Deze overtuiging ligt ten grondslag aan mijn keuze voor de opleiding tot remedial teacher en aan dit praktijkonderzoek.

De laatste jaren heb ik in de praktijk ervaren dat er bij de begeleiding van leerlingen met leer- of gedragsproblemen, in basis- en vervolgonderwijs, vaak sprake is van een emotionele component die van grote invloed is op de te ontwikkelen vaardigheid. Met het zichtbaar worden van een leerprobleem komt vaak ook stress bij de leerling in beeld. Naast een taakgerichte begeleiding voor de aan te leren vaardigheid, besteed ik waar mogelijk tijd aan de emotionele beleving die de vaardigheid met zich meebrengt en de wijze waarop deze beleving invloed heeft op het leren. Op die manier ontstaan er leerdoelen als: ik heb vertrouwen in mijn eigen kunnen, ik blijf ontspannen in moeilijke situaties of ik voel me zelfverzekerd. Zeker voor leerlingen die telkens opnieuw met hun begrenzing worden geconfronteerd is die emotionele

beleving op langere termijn een herhalend gegeven en is het van belang daar aandacht aan te besteden.

Twee voorbeelden uit mijn beroepspraktijk. Een leerlinge (18 jaar) met dyslexie komt gedurende haar schoolloopbaan regelmatig weer in nieuwe situaties waarin zij geconfronteerd wordt met haar trage leesvaardigheid en onvoldoende beheersing van spelling. Nog steeds ervaart zij de belemmeringen die dat met zich mee brengt en de verschillende manieren waarop hier door de omgeving op wordt gereageerd. Bijvoorbeeld bij het voorbereiden en uitvoeren van toetsen of reacties op haar foutieve spelling. Ook al ontwikkelt deze leerling zich in de vaardigheden en leert ze te compenseren, er blijven zich verlegenheidsituaties voor doen. Naast de praktische problemen en de stress, heeft zij een diep geworteld gevoel van onzekerheid. In een andere situatie gaat het om een leerling (20 jaar) met angst voor toetssituaties of situaties waarin hij onder druk moet presteren. In het slechtste geval weet hij niets meer. Gelukkig herstelt hij zich meestal gedurende de toets maar het blijven stressvolle situaties waarbij hij zelden de toets helemaal af krijgt. Tot het einde van zijn schoolcarrière zal deze leerling nog te maken krijgen met allerlei toetsen en de emotionele beleving die dat voor hem met zich meebrengt.

Het is mijn taak om leerlingen zoals hierboven omschreven te begeleiden in het ontdekken van manieren waarop zij zelfstandig de emotionele beleving van een leersituatie positief kunnen beïnvloeden. Nu en in de toekomst.

De wijze waarop ik nu emotionele begeleiding geef tijdens begeleiding van leerproblemen is een samenraapsel van technieken. Ik maak bijvoorbeeld gebruik van: ontspanning- en ademhalingsoefeningen, bewust worden van het lijf tijdens het proces van leren en het herkaderen van gedachten en overtuigingen op een positieve en ondersteunende wijze. Ik hanteer geen methodische lijn of een alles omvattend kader maar vertrek vanuit dat wat er is en put daarbij uit mijn eerdere ervaringen en eigen creativiteit. Heel graag zou ik, refererend aan de Onderwijsraad (2006), hier een professionele vorm aan willen geven door mijn handelen te baseren op een wetenschappelijk onderbouwde benadering daar waar mogelijk. Zo kwam ik tijdens deze opleiding tot remedial teacher op het spoor van mindfulness. Een benadering die zich baseert op: ontspannen, bewuste aandacht en een aanvaardende levenshouding. Grondlegger is Dr. Jon Kabat-Zinn (New York, 1944).

Als wetenschapper, schrijver en leraar heeft hij bewustzijnsmeditatie bekend gemaakt bij een breder publiek. Mindfulness is wetenschappelijk onderzocht en positieve effecten zijn onder meer bewezen bij stress en angsten. In hoofdstuk 2 volgt een uitgebreidere toelichting.

Het praktijkonderzoek.

Op basis van bovenstaande praktijkervaringen en in het kader van het afronden van mijn opleiding tot remedial teacher wil ik graag onderzoeken wat mindfulness voor mij als remedial teacher kan betekenen als het gaat om leersituaties waarin de leerling te maken heeft met een negatieve emotionele beleving, zoals bijvoorbeeld stress of angst. Deze betekenis heeft betrekking op de inhoud van de begeleiding die ik als remedial teacher aan leerlingen geef en op mijzelf als remedial teacher.

Met dit praktijkonderzoek wil ik enerzijds mijn professionaliteit als remedial teacher vergroten als het gaat om sociaal-emotionele begeleiding bij leer- en/of gedragsproblemen. Anderzijds wil ik een brug slaan tussen het belang van een evidence based benadering en de toepassing van, in oorsprong oosterse (Boeddhistische) technieken. Technieken die, op zichzelf staand, soms geassocieerd worden met “zweverig” of “alternatief” en daarmee niet altijd tegemoet komen aan het profiel van een remedial teacher waarin met voorkeur wordt gewerkt volgens benaderingen die evidence based zijn. Refererend aan Kallenberg (2007) levert dit praktijkonderzoek een bijdrage aan de kwaliteit van mijn eigen onderwijs en indirect aan de kwaliteit van de beroepsgroep.

Het praktijkonderzoek richt zich op leerlingen van 9 tot 12 jaar. Het gaat om leerlingen met een leerprobleem en hun sociaal-emotionele welbevinden in die leersituaties waarin zij met hun beperking geconfronteerd worden. Het praktijkonderzoek voer ik zelfstandig uit in de rol van remedial teacher in opleiding in samenspel met de leerlingen en hun ouders. Tijdens het praktijkonderzoek doorloop ik de volgende stappen:

- Stap 1: ik formuleer een expliciete vraagstelling op basis van bovenstaande inleiding.
- Stap 2: ik plaats de vraagstelling in een theoretisch kader.

- Stap 3: Ik verzamel vanuit een methodologische onderbouwing op planmatige wijze gegevens in de praktijk.
- Stap 4: ik verwerk de verzamelde gegevens en rapporteer.
- Stap 5: ik ben in staat mijn vraagstelling te beantwoorden en kom tot conclusies en aanbevelingen.
- Stap 6: ik evalueer en reflecteer op het praktijkonderzoek.

Bovenstaande stappen worden in hoofdstuk 1 tot en met 6 beschreven.

Inleiding

Na de aanleiding van dit praktijkonderzoek worden vervolgens verwoord: de doelstelling van en in het praktijkonderzoek, de onderzoeksvraag en de deelvragen. Ook worden beschreven: de huidige en de gewenste praktijksituatie, mijn persoonlijke verwachtingen en de reikwijdte van dit praktijkonderzoek. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met informatie over recent onderzoek over mindfulness bij kinderen vanaf 9 jaar.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.

Tijdens de begeleiding van kinderen, pubers en jong volwassenen in onderwijsleersituaties ervaar ik dat in vrijwel alle gevallen er tijdens de begeleiding, van onder andere cognitieve vaardigheden, ook emotionele thema's aan de orde zijn. Hoewel deze thema's nooit de aanleiding voor begeleiding zijn, blijken ze vaak een cruciale rol te spelen om met succes moeilijkere of nieuwe taken aan te gaan. Het inspelen op die thema's doe ik: adhoc, ongestructureerd, in samenspel met de leerling en wat er op dat moment is. Uniek voor iedere leerling en voor ieder moment. Zo is mij duidelijk geworden dat:

- de emotionele beleving tijdens het leren van grote invloed is op het uitvoeren van een leertaak en op de beleving waarmee men in de toekomst in een soortgelijke situatie te werk gaat;
- het van belang is om tijdens een taakgerichte begeleiding leerlingen ook te leren hoe zij zelfstandig de emotionele beleving van een leersituatie positief kunnen beïnvloeden.

Via Van Lieshout (2009) ben ik op het spoor van mindfulness gekomen als toevoeging aan de cognitieve gedragstherapie onder de naam aandachtsgerichte cognitieve therapie. Een relatief nieuwe behandelmethode die is gebaseerd op aspecten uit het Boeddhisme. Mindfulness is in te zetten voor het reduceren van angst of stress en maakt gebruik van meditatie en oplossingsgerichte technieken. Ter professionalisering van mijn handelen als remedial teacher wil ik graag meer structuur en wetenschappelijke onderbouwing aanbrengen in de sociaal-emotionele begeleiding die ik geef. Het onderzoeken van de betekenis van mindfulness voor

mijn eigen onderwijspraktijk is een eerste stap in die professionalisering bij het geven van sociaal-emotionele begeleiding.

1.2 Doelstelling van dit onderzoek

In dit praktijkonderzoek worden de mogelijkheden van mindfulness voor kinderen onderzocht binnen remedial teaching. Ik wil namelijk weten en ervaren hoe ik mindfulness kan inzetten tijdens het begeleiden van leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. Als remedial teacher kan ik zo gelijktijdig op wetenschappelijk erkende wijze aandacht besteden aan de emotionele beleving die de leersituatie met zich mee brengt en hoe de leerling met deze beleving om kan gaan.

Naast het vergroten van mijn professionaliteit wil ik graag binnen het pedagogisch werkveld laten zien hoe een wetenschappelijk getoetste benadering en de toepassing van Oosterse technieken samen kunnen gaan. Uiteindelijk is het mijn doel om samen met de leerling, leerkrachten en ouders te komen tot sociaal-emotioneel welbevinden van alle leerlingen, nu en op langere termijn. Binnen dit onderzoek gaat het om kinderen vanaf 9 jaar in de basisschool met een gerichte hulpvraag over datgene wat zij graag makkelijker zouden willen maken.

Met het uitvoeren van dit onderzoek verwacht ik:

- concreet ervaring op te doen met mindfulness als zijnde een aandachtsgerichte cognitieve therapie;
- een concrete uitbreiding van mijn kennis en vaardigheden als remedial teacher waarmee ik op wetenschappelijk onderbouwde wijze sociaal-emotionele begeleiding vorm kan geven bij leersituaties waarin bijvoorbeeld stress of angst aan de orde is;
- een inspiratiebron te zijn voor collega's als het gaat om het toepassen van mindfulness binnen een onderwijsleersituatie.

1.3 Doelstelling in het onderzoek

Met dit onderzoek wil ik te weten komen hoe ik als remedial teacher, middels mindfulness, leerlingen kan leren hoe zij zelfstandig hun sociaal-emotionele beleving bij een leersituatie positief kunnen beïnvloeden. Dit leidt tot de onderzoeksvraag zoals beschreven in 1.5.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als remedial teacher, op basis van mindfulness, leerlingen vanaf 9 jaar leren hoe zij zelfstandig de emotionele beleving van leersituaties positief kunnen beïnvloeden?

Deelvragen:

- Welke rol speelt de emotionele beleving in een leersituatie?
- Hoe leer je kinderen mindfulness toepassen in leersituaties?
- Wat leert mindfulness mij in mijn rol als remedial teacher?

1.5 Huidige situatie

De aanwezigheid van een leer- en/of gedragsprobleem binnen de onderwijsleersituatie is meestal de aanleiding om mij als remedial teacher in te schakelen. Er volgt een gerichte hulpvraag vanuit leerkracht en ouder. De leerling staat doorgaans open voor begeleiding en heeft zijn of haar eigen specifieke hulpvraag. Tijdens de begeleiding wordt de aanwezigheid van een emotionele component die van invloed is op de feitelijke hulpvraag zichtbaar. Dan pas ontstaat er behoefte aan sociaal-emotionele ondersteuning en wordt deze binnen de begeleiding pas daadwerkelijk ingezet. Wat er wordt ingezet en hoe, is per situatie verschillend. In de huidige situatie handel ik vooral curatief.

1.6 Gewenste situatie.

In de meest wenselijke situatie werk ik als remedial teacher behalve curatief ook preventief waar mogelijk. Dat betekent dat ik de emotionele beleving van een leersituatie van begin af aan meeneem in de begeleiding van een leerprobleem. Ik doe dit op een manier die wetenschappelijk is onderbouwd. De leerling leert hoe hij of zij zelf een positieve invloed kan uitoefenen, of misschien al uitoefent, op de beleving van een leersituatie. Behalve de gegeven leersituatie kan er binnen de begeleiding aan de leerling ook een vertaalslag naar de toekomst gemaakt worden. Op die manier wordt de leerling in staat gesteld om ook in de toekomst zelfstandig zijn beleving van een leersituatie positief te beïnvloeden.

1.7 Reikwijdte van het onderzoek.

Met dit onderzoek verwacht ik in ieder geval mijn eigen werkwijze te verbreden met een geïntegreerde aanpak van de te leren vaardigheid en het sociaal-emotionele aspect dat daarmee verbonden is. Het zou ook kunnen dat het onderzoek leidt tot het ontwikkelen van ondersteunende materialen of activiteiten. Bij voldoende animo is het bijvoorbeeld mogelijk om op termijn preventief en incidenteel in kleine groepjes leerlingen, al dan niet met leerkrachten of ouders, aan de slag te gaan met mindfulness.

1.8 Recente onderzoeksresultaten.

In 2010 is er door de universiteit van Amsterdam onderzoek gedaan naar de effecten van mindfulness op het voorkomen en verminderen van stress bij kinderen in de leeftijd van 8 tot en met 12 jaar (van de Weijer 2010): het MindfullKids Project. Dit onderzoek bevestigt het positieve effect van mindfulness op weerbaarheid tegen stress en toont onder andere aan dat trainen van mindfulness:

- een positief effect heeft op weerbaarheid tegen stress;
- helpt bij voorkomen en verminderen van stress en gerelateerde problemen;
- het grootste effect had bij die leerlingen die hier het meest behoefte aan hebben.

Bovendien werd duidelijk dat kinderen minder piekeren en zich meer bewust worden van emoties. De meeste positieve effecten bleven ook zichtbaar 8 weken na afloop van de training.

Deze actuele onderzoeksresultaten spelen een rol in zowel de aanleiding als de onderbouwing van dit praktijkonderzoek.

Inleiding

In hoofdstuk 2 van dit praktijkonderzoek staat de theorie centraal. Er wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan: leren en leersituaties, het ontstaan van de emotionele beleving tijdens een leersituatie en mindfulness. Tot slot wordt de link gelegd tussen theorie en het praktijkonderzoek.

2.1 Leren en leersituaties.

Deze paragraaf gaat over de theorie rondom de essentie van leren en het begrip “leersituatie” in het algemeen.

2.1.1 De essentie van leren.

Van Parreren (1982) noemt als gemeenschappelijke deler in de term “leren” de veranderingen door handelen die zich in het levende organisme voltrekken en de duurzaamheid die daarmee gepaard gaat. Boekaerts en Simon (2010) voegen hier aan toe dat iemand iets geleerd heeft als er, ten gevolge van leeractiviteiten, veranderingen in het handelen zichtbaar zijn en wendbaar kunnen worden toegepast. Leren is een actief proces waarin sprake is van een ervaring of een activiteit en deze informatie wordt verwerkt. Eerder verworven kennis en vaardigheden worden naar eigen inzicht toegepast in soortgelijke toekomstige situaties. Het feitelijke leren nemen we nauwelijks waar. Het is vooral het veranderende gedrag of iemands eigen inzicht dat duidelijk maakt dat er iets geleerd is. Aldus Boekaerts en Simon (2010). Volgens Stevens (2002, blz.5) zit het leren in de mens: “zo zijn ze gebouwd: proactief, intrinsiek gemotiveerd om zich te ontwikkelen en te leren, een leven lang.” Hoogleraar neuro- en biopsychologie Jolles (2005) brengt leren in relatie tot de biologische werking van de hersenen en de wijze waarop hersenen informatie verwerken. Volgens hem verloopt tot ongeveer zes jaar het leren globaal volgens vaste stappen, daarna verloopt leren onder invloed van de omgeving per persoon verschillend.

2.1.2 Leersituatie.

Om te komen tot leren is er een passende leeromgeving nodig. (Boekaerts en Simon, 2010). Dit kan een natuurlijke of een kunstmatige omgeving zijn. Kenmerkend voor

het leren op school is volgens hen: een kunstmatige leeromgeving waarin er sprake is van een beoogd leerresultaat. Zij noemen als elementen van die leeromgeving: de leerstof, leerdoel, leerkracht, onderwijsstijl, medeleerlingen en klassenklimaat. Binnen de leeromgeving spelen de psychologische basisbehoeften een basale rol. (Stevens, 2004). Volgens Korthagen & Lagerwerf (2009) is er, naast een authentieke relatie, in de leersituatie ook sprake van leerstof die betekenisvol is voor de leerling en zinvol voor de leerkracht. Er is dan sprake van zogenaamd authentiek leren.

In die passende leeromgeving vinden onderwijsleerprocessen plaats. Volgens Boekaerts en Simon (2010) neemt in dat proces de leerling niet enkel de leeromgeving waar, maar kent de leerling aan de elementen van die leeromgeving ook een waarde toe. Dit is de perceptie van de leerling op de leersituatie. De perceptie omvat de wijze waarop de externe leeromgeving en de innerlijke beleving ervaren wordt en hoe de leerling zich daarbij voelt. Dit is een subjectieve waarneming die per leerling verschilt.

2.2 Het tot stand komen van de beleving tijdens een leersituatie.

Het voorgaande geeft aanleiding om in te gaan op de wijze waarop de beleving tot stand komt. Zowel op het begrip “emotie” en de beleving van een leersituatie, als op de wijze waarop zij elkaar beïnvloeden.

2.2.1 Emoties.

Het gedrag van mensen kenmerkt zich door voelen, denken en doen (Plummer 2010). Korthagen (2009) voegt hier het “willen” aan toe. Het begrip gevoelens heeft betrekking op voelen en onderscheidt het van denken en doen. Het begrip emotie verwijst naar psychologische constructen die een grote rol spelen in het menselijke gedrag (Boekaerts en Simon 2010). Zowel Plummer (2010) als Boekaerts en Simon (2010) benoemen de fysiologische reacties die emoties teweeg brengen. Boekaerts en Simon (2010) benoemen twee functies van emoties:

- een waarschuwingfunctie in geval van discrepantie tussen wat we weten en wat er gebeurt;
- een adaptieve functie als we ons aanpassen aan de omgeving door passend te handelen.

Het reguleren van emoties vraagt tijd en energie wat ten koste kan gaan van het leerproces.

Ontwikkelingspsychologe Crone (2008) onderscheidt primaire en secundaire emoties. Respectievelijk directe emoties zoals angst en aangeleerde emoties op basis van eerdere ervaringen. De vaardigheid om emoties te herkennen ontwikkelt zich tussen het tiende en achttiende levensjaar. Een emotie als blijheid kan al met 7 jaar herkend worden, emoties als boosheid en verdriet met 10 jaar en complexe emoties als angst en verbazing pas in late adolescentie.

2.2.2 Beleving van een leersituatie.

Boekaerts heeft zich expliciet gericht op de betekenis die de leerling verleent aan een leersituatie voor, tijdens en na uitvoering van leertaken (Boekaerts en Simon 2010). Zij plaatst de situatiebeleving midden in het informatieverwerkingsproces dat tijdens leren plaats vindt. Gevoelens en gedachten die tijdens het leren opkomen zijn taakgericht of juist niet. Daarmee kunnen zij respectievelijk het leerproces stimuleren of juist belemmeren. Daar waar gevoelens en gedachten niet taakspecifiek zijn is er sprake van aanpassingsgedrag, ook wel coping genoemd. Met coping probeert men de stress die gepaard gaat met de emotie te verminderen. De beleving van een leersituatie speelt voor, tijdens en na het leerproces. Boekaerts en Simon (2010) noemen het leerproces een affectief proces waarbij de leerling de leersituatie en zijn of haar competenties subjectief waarneemt.

2.2.3 Invloed van emoties en leersituatie op elkaar .

De subjectieve wijze van betekenis geven aan een leersituatie alsmede de mate van fysiologisch effect verschilt per leerling. De intensiteit en tijdsduur van de emotie maakt dat een emotie: bij de een leidt tot opmerkzaamheid en bij de ander tot angst of zelfs paniek. Gevoelens als angst en spanning kunnen stressverschijnselen zijn. Stress is een wisselwerking tussen persoon en omgeving. Ten aanzien van schoolstress is de uiteindelijke taakbeleving, en daarmee de beleving van de leersituatie, de verhouding tussen draagkracht en draaglast (Boekaerts en Simon 2010). Er is stress als men denkt niet meer in staat te zijn om aan de gestelde eisen te voldoen. Juist positieve emoties zijn wenselijk als we optimaal tot leren en groei willen komen (Korthagen & Evelein 2009). Jolles (2005) brengt emoties in relatie tot

motivatie waarmee zij een leerproces juist kunnen stimuleren of belemmeren en pleit daarmee om dit gericht te gebruiken binnen het onderwijs.

2.3 Mindfulness.

In deze paragraaf wordt omschreven wat mindfulness is en hoe mindfulness in de praktijk beoefend wordt.

2.3.1 Wat is mindfulness?

“Mindfulness (vertaald als opmerkzaamheid) is het hebben van aandacht op een specifieke manier, namelijk: in het hier en nu en zonder oordeel.”

Van de Weijer (2010)

“De kunst om aanwezig te zijn in het hier en nu.”

Brandsma (2007, voorwoord)

“de weg van oplettendheid”.

Jon Kabat-Zinn (blz. 39, 2004)

Samenvattend gaat het om bewust zijn. Jon Kabat-Zinn (2004) formuleert hiervoor zeven instellingsfactoren als pijlers:

- Niet oordelen; als onpartijdige getuige ten opzichte van je eigen ervaring.
- Geduld; als het gaat om openstaan voor elk moment dat zich aandient.
- Eindeloos beginnen; hoe we telkens als het ware voor het eerst kunnen zien.
- Vertrouwen; als het gaat om respecteren van jezelf en je gevoelens.
- Niet-streven; als stimulans voor bewust zijn.
- Acceptatie; om de dingen te zien zoals ze in het heden zijn.
- Loslaten; als manier om dingen te laten zijn zoals ze zijn en te aanvaarden.

2.3.2 Mindfulness in de praktijk.

Willard (2010) geeft, naast talloze activiteiten met leerlingen, letterlijk 100 voorbeelden hoe leerlingen en hun begeleiders mindfulness toe kunnen passen in ons dagelijks handelen. Training van mindfulness gebeurt aan de hand van aandachtsoefeningen zoals meditatie, ademhaling en yoga. Binnen de cognitieve gedragstherapie worden trainingen van acht weken aangeboden. Zowel voor

volwassenen (Kabbat-Zin 2004) als voor kinderen (Weijer 2010). Mindfulness leer je vooral door te doen. Specifiek voor de onderwijspraktijk attendeert Stanley (2007) onderwijzers op wat mindfulness hen kan bieden als professional. Zij benoemt naast het verkrijgen van meer inzicht in jezelf tijdens je professionele handelen ook de voordelen die het biedt tijdens het les geven.

2.4 De theorie en het praktijkonderzoek.

De theorie tot dusver levert de volgende uitgangspunten op voor het praktijkonderzoek die in hoofdstuk 3 worden geconcretiseerd:

- wat geleerd is wordt zichtbaar in gedrag of bewustwording van inzichten;
- leren is een affectief proces waarbij de leerling subjectief waarneemt;
- emotiecontrole kan ten koste gaan van het leerproces;
- herkenning van emoties ontwikkelt zich tussen 10 en 18 jaar;
- stemmingen hebben invloed op informatieverwerking;
- mindfulness is het bewust zijn, in hier en nu en zonder oordeel;
- uitgangspunten voor mindfulness zijn:
 - o niet oordelen,
 - o geduld,
 - o eindeloos beginnen,
 - o vertrouwen,
 - o niet-streven,
 - o acceptatie
 - o loslaten.
- mindfulness levert ook bij kinderen een positieve bijdrage aan welbevinden.

Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de concretisering van het praktijkonderzoek naar mindfulness als middel om, als remedial teacher, kinderen te leren de emotionele beleving van een leersituatie positief te beïnvloeden. Achtereenvolgens wordt in paragraaf 3.1 tot en met 3.4 omschreven: de onderzoeksvorm, het onderwerp van onderzoek, de wijze van dataverzameling, doelgroep en onderzoeksinstrumenten. Paragraaf 3.5 tot en met 3.7 beschrijft: triangulatie, verantwoording van de wijze van dataverzameling en ethiek binnen het onderzoek.

3.1 Onderzoeksvorm.

Dit praktijkonderzoek is een experimenteel praktijkonderzoek. In dit individugerichte onderzoek ligt de focus op mijn handelen als remedial teacher met enkele leerlingen; een meervoudige gevalsstudie (Harinck 2009). Het begeleidingsproces van vier leerlingen wordt belicht.

Het doel van dit praktijkonderzoek is:

- het verbeteren van mijn professionele handelen daar waar het bij remedial teaching gaat om sociaal-emotionele aspecten in relatie tot de gegeven leersituatie en de aan te leren vaardigheid;
- het aan een breder publiek inzichtelijk maken van wat mindfulness kan bieden binnen leersituaties en de beleving die daaraan gekoppeld is.

Het handelen dat onderzocht gaat worden in dit praktijkonderzoek heeft drie invalshoeken:

1. de benadering vanuit mijn rol als remedial teacher;
2. de benadering vanuit vier leerlingen met hun emotionele beleving van de leersituatie;
3. de benadering vanuit drie collega's die werken of bekend zijn met mindfulness.

3.2 Het onderwerp van dit praktijkonderzoek.

Het onderwerp van dit praktijkonderzoek is mindfulness. Een component uit de cognitieve gedragstherapie. Kenmerkend voor mindfulness zijn de zeven instellingsfactoren (Kabbat-Zinn 2004) zoals beschreven in hoofdstuk 2 op bladzijde 16. Niet oordelen, geduld, eindeloos beginnen, vertrouwen, niet-streven, acceptatie en loslaten. Mindfulness en de bijbehorende instellingsfactoren staan centraal in de invalshoeken zoals genoemd in 3.1.

3.3 Wijze van dataverzameling.

De gegevens voor het praktijkonderzoek worden verkregen via bevragen en observeren. Per invalshoek en steeds teruggekoppeld naar de onderzoeksvragen worden data als volgt verzameld:

1. het eigen handelen via observatie en bevragen;
2. individuele begeleiding via observatie en bevragen;
3. raadplegen van externe bronnen via het bevragen.

In 3.3.1 tot en met 3.3.3. wordt verzameling van data concreet gespecificeerd.

3.3.1 Onderzoek van eigen handelen.

Om antwoord te krijgen op de deelvraag “Wat leert mindfulness mij in mijn rol als remedial teacher?”, zal de onderzoeker tijdens het praktijkonderzoek zelfstandig het acht weken durende traject van mindfulness doorlopen zoals omschreven door Kabat-Zinn (2004) . Per week wordt een logboek bij gehouden. In het schematisch overzicht van 8-weekstraject mindfulness (bijlage 1A) wordt de inhoud van het traject weergegeven en zal tevens de essentie van reflectie worden opgenomen. Om de persoonlijke ontwikkeling in beeld te brengen zal bij aanvang en einde de volgende activiteiten uitgevoerd worden:

- De vragenlijst alledaagse vaardigheden, een Nederlandse versie ontwikkeld door de universiteit van Leiden van de Mindfull Attention Awareness Scale (Brown & Ryan 2003), wordt ingevuld door de onderzoeker zelf over zichzelf.
- Een persoonlijke reflectie op basis van de instellingsfactoren weergegeven in schaalvragen. Zie bijlage 1B.

3.3.2 Individuele begeleiding

Om te komen tot een gefundeerd antwoord op de onderzoeksvraag, zullen in het praktijkonderzoek in een tijdsbestek van twee maanden vier leerlingen individueel begeleid worden gedurende vier begeleidingsmomenten. De begeleiding wordt uitgevoerd in de thuissituatie ten aanzien van een leervraag over datgene wat deze leerling graag makkelijker zou willen kunnen. Vanuit een oplossingsgerichte benadering (Mahlberg en Sjöblom 2008) wordt gewerkt aan de leervraag van de leerling. In de begeleiding wordt vanaf het eerste moment de emotionele beleving van de te leren vaardigheid meegenomen door deze te benoemen, te meten en onderdeel van het leerproces te laten zijn. Bijlage 2A geeft aan volgens welk vast patroon de begeleiding plaats zal vinden. Tijdens de begeleiding is er per casus vrije observatie en bevraging die na afloop van het begeleidingsmoment worden vastgelegd in de kijkwijzer zoals opgenomen in Bijlage 2 B. In deze kijkwijzer staan de instellingfactoren (hoofdstuk 2 p.13) centraal. De schaalvragen die de leerling invult bij aanvang en einde van begeleiding vormen eveneens data en hebben betrekking op de emotionele beleving van de leerling.

3.3.2.1 Onderzoeksgroep

Er is gekozen voor een groepssamenstelling in leeftijd variërend van 9 jaar tot 12 jaar en met verschillende leervragen. De leervragen worden, in navolging van de methode Kids'Skills (Furman 2009) in de begeleiding benoemd als: aan te leren vaardigheden. Zo wordt getracht om te komen tot een voldoende brede dataverzameling om uiteindelijk de onderzoeksvraag te beantwoorden. Er is gekozen voor deze vier leerlingen omdat zij een actuele leervraag hebben en zij samen met hun ouders extra begeleiding op korte termijn op prijs stellen. Bij aanvang zijn er twee extra leerlingen in beeld die aan kunnen sluiten als tijdens het onderzoek een leerling onvoorzien afziet van deelname.

De onderzoeksgroep is bij aanvang als volgt samengesteld:

Leerling	Leeftijd	Geslacht	Groep	Aan te leren vaardigheid	ontwikkelingsgebied
A	9 jaar	♂	5	Vlot optellen en aftrekken tot de 100.	rekenen
B	9 jaar en 5 maanden	♀	5	Verhaaltjessommen makkelijker kunnen maken.	Rekenen
C	10 jaar en 1 maand	♀	6	Vlot en met plezier werken aan weektaak	Studievaardigheden.
D	11 jaar en 8 maanden	♂	8	Verbeteren van de vaardigheid in het spellen van de weetwoorden.	Taal/ spelling

3.3.3 Raadplegen bronnen.

Om in dit praktijkonderzoek een zo breed mogelijke blik te waarborgen en een persoonlijke tunnelvisie te voorkomen worden er andere bronnen buiten de vertrouwde praktijksituatie geraadpleegd. Hiervoor worden drie gesprekken over mindfulness gevoerd met verschillende collega's uit het pedagogisch werkveld. De globale vragen rondom het gespreksonderwerp zijn weergegeven in een leidraad voor een informeel gesprek over mindfulness in leersituaties (bijlage 3A).

3.4 Onderzoeksinstrumenten.

De volgende onderzoeksinstrumenten worden ingezet tijdens dit praktijkonderzoek (Harinck 2009):

Ten aanzien van eigen handelen:

- semigestructureerde observatie via aandachtspunten (bijlage 1A)
- bevragen middels schaalvragen met betrekking tot de variabele bij begin en einde praktijkonderzoek (bijlage 1B)
- ingevulde "Vragenlijst alledaagse ervaringen" (bijlage 1C)

Ten aanzien van individuele begeleiding:

- semigestructureerde observatie via aandachtspunten (bijlage 2A)
- bevragen middels het tekenen van schaalvragen met betrekking tot de emotionele beleving van de leersituatie bij begin en einde van begeleiding.

Met een pilot zijn deze instrumenten, observatie, verslaglegging en de schaalvragen, vooraf uitgetoetst in twee begeleidingsmomenten bij een leerling van 9 jaar.

Ten aanzien van handelen collega's:

- het vrije interview waarin hoofdonderwerp en globale vragen zijn aangegeven. (bijlage 3A)

3.5 Triangulatie.

Om de validiteit van het praktijkonderzoek te vergroten kent dit onderzoek meerdere bronnen: de remedial teacher zelf, de vier leerlingen in de leersituatie en drie collega's in het pedagogisch werkveld. Op die manier komt triangulatie (Harinck 2009) tot uiting en wordt er vanuit verschillende invalshoeken naar mindfulness en de toepassing ervan binnen remedial teaching gekeken.

3.6 Verantwoording dataverzameling

De gehanteerde onderzoeksinstrumenten zullen de volgende data per invalshoek opleveren:

Ten aanzien van eigen handelen:

- persoonlijke ervaringen en reflecties rondom mindfulness vanuit het logboek;
- een begin en eindmeting met betrekking tot de mate waarin de remedial teacher op basis van mindfulness in het dagelijks leven staat;

Ten aanzien van individuele begeleiding:

- in welke onderdelen van begeleiding de zeven instellingsfactoren voorkomen;
- in welke mate het geheel van de zeven instellingsfactoren per onderdeel van de begeleiding voorkomen;
- de mate van ontwikkeling van de emotionele beleving van de leerling in de leersituatie.

Ten aanzien van handelen collega's:

- informatie over de wijze waarop collega's mindfulness toepassen in het werken met leerlingen.

De verzamelde data hebben betrekking op de drie invalshoeken. Na het verzamelen van deze gegevens zal een analyse plaats vinden om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag, conclusies en aanbevelingen.

3.7 Ethiek

Het praktijkonderzoek wordt opgezet en uitgevoerd met aandacht voor ethische aspecten (Boerman 2007). Dit betekent dat betrokkenen na informatie tijd krijgen om over deelname na te denken en vervolgens expliciet toestemming geven als zij deel willen nemen aan het praktijkonderzoek. Tijdens het onderzoek wordt de voortgang van het onderzoek, waaronder het handhaven van de ethische aspecten, met "critical friends" besproken. Alle persoonlijke informatie, met uitzondering van de onderzoeker zelf, wordt geanonimiseerd.

Inleiding

De resultaten van het praktijkonderzoek over mindfulness als middel binnen remedial teaching met betrekking tot de emotionele beleving van de leerling in een leersituatie staan in dit hoofdstuk centraal. De analyse van de verzamelde data (bijlage 4) die betrekking hebben op het eigen handelen, individuele begeleiding en het raadplegen van bronnen, wordt gegeven in paragraaf 4.1 tot en met 4.3. Tot slot worden in 4.4. de resultaten samengevat.

4.1 Het eigen handelen

Tijdens het praktijkonderzoek heeft de onderzoeker zelfstandig een traject van mindfulness doorlopen conform de richtlijnen van Kabbat Zinn (2004). Dat heeft geleid tot de volgende kwalitatieve data:

	Voorafgaand	Na afloop
Score	60	76
Toelichting op score	Het lijkt er op dat je gemiddelde tot boven het gemiddelde aandacht hebt voor alledaagse ervaringen.	Het lijkt er op dat je veel aandacht hebt voor alledaagse ervaringen.

Tabel 1 Score op de Vragenlijst alledaagse ervaringen

Daarnaast heeft zij voor en na het traject van acht weken gereflecteerd op zichzelf met betrekking tot de instellingsfactoren. Hiervoor zijn schaalvragen, oplopend naar mate van bekwaamheid van 1 tot en met 10, ingevuld per instellingsfactor. De resultaten hiervan zijn weergegeven in de volgende tabel:

Instellingsfactoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niet oordelen voor										
Niet oordelen na										
Geduld voor										
Geduld na										
Eindeloos beginnen voor										
Eindeloos beginnen na										
Vertrouwen voor										
Vertrouwen na										
Niet-streven voor										
Niet-streven na										
acceptatie voor										
acceptatie na										
Loslaten voor										
Loslaten na										

Tabel 2 Mate van bekwaamheid bij de onderzoeker per instellingsfactor voor en na traject

Het logboek van de onderzoeker geeft de volgende kwalitatieve data:

Wat doet mindfulness met deze onderzoeker?

- mindfulness geeft rust in haar hoofd;
- het vasthouden en hervatten van focus gaat steeds makkelijker en vlotter;
- ze is zich eerder gewaar;
- ze is zich bewust van haar gedachten;
- ze maakt bewust de keuze om daar wel of niet iets mee te doen;
- mindfulness geeft haar een gevoel van vrijheid en rust;
- ze komt tot andere keuzes en gaat anders handelen;
- het werk kost haar minder kracht;
- ze ervaart het proces van leven en leren als makkelijker, soepeler, vloeiender en aangener.

Wat levert mindfulness deze onderzoeker op?

- Rust.
- Focus.
- Resultaat.
- Inzicht.
- Aanvaarding.
- Acceptatie van dat wat er is.
- De dingen vanuit een andere hoek kunnen bekijken.
- Buiten mijn vertrouwde kader denken.
- Bewustzijn.
- Bewust zijn.
- Bewust genieten.
- Bewust leven.
- Verbinding.
- Leven vanuit hart.

Wat betekent mindfulness voor deze onderzoeker tijdens haar handelen als remedial teacher?

Primair is mindfulness van invloed op de houding van deze persoon. Door bewust te zijn van de instellingsfactoren kijkt zij anders naar haar handelen en past haar handelen aan. Ze wordt minder sturend en meer volgend.

In het orthodidactische handelen nodigt mindfulness de onderzoeker uit tot het maken van andere keuzes. Ze stemt haar handelen af op: de inhoud, de instellingsfactoren en hoe deze elkaar kunnen versterken.

Over het eigen handelen van de onderzoeker wordt duidelijk dat zij de mate van mindfulness heeft verbeterd na het volgen van het traject van acht weken. Dit wordt bevestigd door:

- de gevalideerde versie van de Nederlandstalige Mindful Attention Awareness Scale (MAAS);
- de schaalvragen die zij invulde ten aanzien van zichzelf in relatie tot de instellingsfactoren;
- de persoonlijke reflectie van de onderzoeker.

4.2 Individuele begeleiding

Gedurende het onderzoek zijn er aan 4 leerlingen 4 sessies gegeven van individuele begeleiding rondom een te leren vaardigheid en de emotionele beleving die daarmee gepaard gaat. De sessies vonden plaats volgens een vast concept. (bijlage 2A) In 4.2.1 zijn de uitkomsten per leerling weergegeven. In 4.2.2 zijn de uitkomsten over de instellingsfactoren tijdens de begeleidingsmomenten weergegeven. 4.2.3 vermeldt tot slot de opmerkelijkheden uit het geheel van individuele begeleiding.

4.2.1. Emotionele beleving voor en na begeleidingsmomenten

Iedere leerling heeft, in de eerste en laatste sessie, op een verticale lijn getekend welke mate van blijheid hij of zij beleeft ten aanzien van de leertaak die centraal staat in de begeleiding. Met een streepje gaf de leerling aan hoe blij hij zich voelt bij het werken aan de betreffende leertaak. De ingevulde schaalvraag uit de eerste en laatste sessie is per leerling omgezet naar een percentage en weergegeven in de volgende tabel:

Leerling	A	B	C	D
Mate van blijheid van de leertaak vooraf	33 %	20 %	39 %	45 %
Mate van blijheid van de leertaak na	33 %	43 %	66 %	65 %

Tabel 3

Uit de individuele begeleiding wordt duidelijk dat bij drie van deze vier leerlingen de emotionele beleving, weergegeven in de mate van blijheid, is toegenomen. Bij één leerling is deze gelijk gebleven.

4.2.2. Instellingsfactoren tijdens de begeleidingsmomenten

Na ieder begeleidingsmoment is per leerling geturfd in de vooraf opgestelde kijkwijzer welke instellingsfactoren volgens de onderzoeker in die specifieke sessie aan de orde waren per aangegeven onderdeel van het begeleidingsmoment (bijlage 4B). Tabel 4 geeft weer of en hoe vaak, volgens de onderzoeker, iedere instellingsfactor is voorgekomen tijdens de verschillende fasen van de gehele begeleiding bij alle vier de casussen. Onder in tabel 4 staat schuin gedrukt aangegeven het maximum aantal keren dat een instellingsfactor voor kon komen voorafgaand of in die sessie.

Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in de beleving van de onderzoeker aan de orde was tijdens de vier begeleidingsmomenten.	Voorafgaand aan de sessies	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4
Zonder oordeel	10	11	3	4	11
Geduld	6	6	4	3	5
Vertrouwen	9	14	3	4	9
Niet streven	6	12	3	4	6
Loslaten	4	12	4	2	9
Accepteren	7	12	4	4	9
Beginnergeest	8	11	4	3	4
<i>Maximum aantal keren mogelijk</i>	<i>12</i>	<i>20</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>12</i>

Tabel 4 Instellingsfactoren tijdens de begeleidingsmomenten

Wat betreft het pedagogische en didactische handelen van de onderzoeker en de inhoud van de begeleidingsmomenten wordt duidelijk dat de instellingsfactoren in alle fasen van de begeleiding in bepaalde mate voorkomen. Daarbij lijkt een tendens zichtbaar dat de instellingsfactoren “zonder oordeel” en “vertrouwen” een prominente plaats innemen gedurende de gehele begeleiding bij alle vier de leerlingen.

4.2.3 Opmerkelijkheden tijdens de individuele begeleiding

Tijdens de begeleiding van de vier leerlingen vielen de volgende opmerkelijkheden op:

- Bij alle vier de leerlingen gaf het werken aan de te leren vaardigheid aanleiding om de instellingsfactor “vertrouwen” inhoudelijk in de begeleidingsmomenten als sessieonderdeel op te nemen.
- Tussen de begeleidingsmomenten was er bij alle leerlingen een moment van handelingsverlegenheid bij de onderzoeker. De verlegenheid betrof het maken van de keuze, om tijdens de volgende sessie bewust stil te staan bij de specifieke emotionele beleving van die leerling. Om daar vervolgens een gerichte activiteit, waar mogelijk gerelateerd aan mindfulness, op te richten in

plaats van enkel te werken aan de te leren vaardigheid. Het ging hierbij om activiteiten tijdens de sessie die gericht waren op het bewust worden en/of ontwikkelen van bijvoorbeeld: vertrouwen, rust, blijheid, trots of reduceren van een gevoel van stress.

- Bij de evaluatie van de begeleidingsmomenten heeft iedere leerling ook een schaalvraag getekend met betrekking tot het gevoel van competentie die hij of zij heeft ervaren bij aanvang en na afloop van de vier momenten. Dit gaf de volgende informatie over het gevoel van competentie bij de leerlingen zelf:

Leerling	A	B	C	D
Gevoel van mate van competentie vooraf	40 %	25 %	29 %	70 %
Gevoel van mate van competentie na	96 %	70 %	36 %	70 %

Tabel 5

4.3 Raadplegen bronnen

In het onderzoek zijn drie interviews gehouden aan de hand van de vragen zoals geformuleerd in bijlage 3A. Een samenvatting van de gesprekken is terug te vinden in bijlage 4C. Samenvattend hebben de gesprekken de volgende kwalitatieve data opgeleverd:

Mindfulness wordt toegepast in het onderwijs en in ondersteunende diensten van het onderwijs zoals maatschappelijk werk en ambulante begeleiding. In de praktijk komt mindfulness bij alle geïnterviewden tot uiting in de houding van de persoon. In één geval ook expliciet in de begeleiding van leerlingen. Mindfulness is terug te zien binnen het werk met leerlingen, de eigen houding en als (cognitieve) aanvulling op aangrenzende benaderingswijzen als yoga en werken met verbeelding.

Alle instellingsfactoren worden door de geïnterviewden gebruikt in het werken met leerlingen. In ieder geval ten aanzien van de eigen houding. Soms ook ten aanzien van de handelwijze in een gegeven situatie. De manier waarop er invulling wordt gegeven aan de instellingsfactoren verschilt per persoon. De instellingsfactor niet-streven wordt unaniem als lastig ervaren. De instellingsfactor vertrouwen wordt twee keer expliciet in verband gebracht met de basisbehoeften. Er worden weinig ondersteunende materialen of methodes ingezet.

Met het voorgaande bevestigen de geïnterviewden indirect de uitkomsten van het persoonlijke traject van de onderzoeker: zij hanteren alle instellingsfactoren en geven aan dat deze onderling met elkaar verbonden zijn. Naast de moeite die wordt ervaren rondom “niet streven” wordt ook bevestigd de link tussen de basisbehoeften en mindfulness. Zowel bij de onderzoeker als de geïnterviewden wordt duidelijk dat zij mindfulness als het ware tweeledig toepassen: ten aanzien van zichzelf en als pedagogisch of didactisch middel bij begeleiding van leerlingen.

4.4 Resultaten

Samengevat levert dit praktijkonderzoek de volgende resultaten op:

- De mate van aandachtig zijn, mindfulness, bij de onderzoeker tijdens alledaagse ervaringen neemt toe na het volgen van het traject van acht weken.
- Zowel de emotionele beleving, weergegeven in de mate van blijheid, als het gevoel van competentie neemt bij deze vier leerlingen in drie gevallen toe.
- De instellingsfactoren komen in alle fasen van de begeleiding in bepaalde mate voor. Er lijkt een wat prominentere plaats voor “vertrouwen” en “zonder oordeel” weggelegd.
- Zowel de onderzoeker als de geïnterviewden geven aan dat:
 - alle instellingsfactoren worden gehanteerd tijdens hun professionele handelen;
 - de instellingsfactoren onderling met elkaar verbonden zijn;
 - zij moeite ervaren met het toepassen van “niet-streven”;
 - mindfulness tweeledig is toe te passen: ten aanzien van jezelf en als pedagogisch of didactisch middel bij begeleiding van leerlingen.

Inleiding

De onderzoeksgegevens uit hoofdstuk 4 zijn de basis voor de interpretatie van het onderzoek. In paragraaf 5.1 wordt de interpretatie beschreven op het niveau van de remedial teacher, de leerlingen en de inhoud van de begeleidingsmomenten. Paragraaf 5.2 geeft de antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Daarna volgen in 5.3 de conclusies en aanbevelingen. Als koppeling tussen theorie en praktijk wordt in dit hoofdstuk terug gepakt op de theorie zoals beschreven in hoofdstuk 2.

5.1 Interpretatie van het onderzoek

Voor de onderzoeker zelf, in de rol van remedial teacher, heeft mindfulness in positieve zin wat te bieden. Zowel in de houding van de remedial teacher, als in de wijze waarop deze persoon handelt en de inhoud bepaalt bij remedial teaching. Dit tweeledige karakter is de wijze waarop mindfulness zich binnen remedial teaching kan manifesteren. Dit wordt bevestigd door Stanley (2007). Zij beschrijft hoe onderwijsgeveenden vanuit hun modelrol bij uitstek in staat zijn om, vanuit hun eigen aandachtige houding, leerlingen een voorbeeld te geven. Tegelijkertijd hebben onderwijsgeveenden ook bij iedere activiteit die zij zelfstandig of met de klas ondernemen de kans om mindfulness toe te passen. Zij omschrijft het als een gift voor de onderwijsgevende zelf en de betrokkenen.

Reflectie van de onderzoeker op zichzelf, tijdens het traject van acht weken en de begeleidingsmomenten, maakt duidelijk dat mindfulness binnen remedial teaching voor haar leidt tot een begeleidingswijze die meer volgend dan sturend wordt. Dit sluit aan bij het advies van Jolles (2006) om de aandacht te verschuiven van leerstofgericht naar leerling-gericht onderwijs. Instellingsfactoren uit mindfulness als “zonder oordeel”, “niet-streven”, “accepteren”, “loslaten” en “beginnergeest” lijken dit te stimuleren bij deze onderzoeker.

Hoewel de onderzoeker handelingsverlegenheid ervaart tussen de begeleidingsmomenten in, maakt zij letterlijk tijd en ruimte voor activiteiten die niet direct gerelateerd zijn aan de leertaak, maar aan de beleving die de leertaak met zich

meebrengt. In de literatuur wordt het belang hiervan bevestigd door Korthagen & Lagerwerf (2008). Zij schrijven dat denken, voelen en willen aan de orde zijn bij het aansturen van gedrag en elk daarvan aandacht binnen het onderwijs verdient. Korthagen & Evelein (2009) adviseren om, binnen werkvormen op individueel en groepsniveau, zowel het denken als het voelen en het willen aan te spreken. Ook Jolles (2006) pleit voor het bewuster gebruik maken van en inspelen op de specifieke emoties die leren voor ieder individu met zich mee brengt. Hij pleit overigens ook voor een grotere rol van zogenaamde evidence based toepassingen in het onderwijs. Dit laatste legitimeert de verbinding tussen mindfulness en onderwijs.

Wat betreft de positieve ontwikkeling van de emotionele beleving bij drie van de vier leerlingen, is er de vraag in hoeverre deze expliciet zijn toegenomen door de inzet van mindfulness en niet door andere factoren. Dit valt buiten de reikwijdte van het onderzoek. Wel wordt duidelijk dat met het maken van de keuze om het gehele begeleidingstraject de emotionele beleving een gelijkwaardige plaats te geven in vergelijking tot de feitelijk aan te leren vaardigheid, er inhoudelijk andere begeleidingsmomenten ontstaan. Naast leertaakgerichte activiteiten wordt de beleving bewust gemaakt en benoemd. Er vinden, aan mindfulness gerelateerde, activiteiten plaats om de beleving te betrekken in de leersituatie. Op die manier wordt ingespeeld op de sociaal-emotionele processen in het affectieve leerproces. Volgens Boekaerts en Simons (2010) één van de taken en rollen van de hedendaagse onderwijsgevende.

Op het niveau van de leerling is duidelijk geworden dat al deze leerlingen in de leeftijd van negen tot twaalf jaar in staat waren om zich bewust te worden van de verschillende mate van blijheid die zij ervaren tijdens hun leertaak. Dit geldt ook voor de mate waarin deze hen juist ondersteunt of belemmert. Ook bleek ieder van hen in staat om, in afwijking tot wat Crone (2008) aan geeft, andere gevoelens dan blijheid te benoemen zoals: rust, extreme mate van zenuwachtigheid of trots. Behalve er over praten waren de leerlingen in staat om bijvoorbeeld met hulp van ademhaling een gevoel van stress te verminderen en het gevoel van rust te vergroten. Twee van de vier leerlingen geven aan dat zij het geleerde uit de sessies toepassen tijdens dezelfde leertaak op school en ervaren dat als ondersteunend. Metacognitieve en

praktische inzichten rondom hun emotionele belevingen verweven zich door de aan te leren vaardigheid en de gegeven leersituatie heen.

Recent onderzoek naar mindfulness bij leerlingen vanaf negen jaar (van de Weijer 2010) bevestigt dit gedrag van de leerlingen in het praktijkonderzoek. De conclusies uit dit wetenschappelijk onderzoek zijn onder andere:

- meer bewust worden van emoties;
- de relatie tussen mindfulness en het voorkomen en verminderen van stress en gerelateerde problemen bij leerlingen van negen tot twaalf jaar.

Op het niveau van de inhoud is duidelijk geworden dat er een belangrijke rol lijkt weggelegd voor de instellingsfactor vertrouwen als het gaat om mindfulness binnen het onderwijs. Bij iedere leerling kwam het thema vertrouwen in meerdere hoedanigheden aan de orde. Vertrouwen van de leerling in zichzelf, vertrouwen van de betrokkenen in de leerling en vertrouwen in het leerproces zoals het zich ter plekke ontwikkelt. Binnen het onderwijs speelt vertrouwen een cruciale rol in het pedagogisch grondfiguur van Stevens (2004), gebaseerd op de psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Kabat-Zinn (2004) sluit hierop aan door juist het vertrouwen in jezelf, in je eigen gevoelens en eigen wijsheid te benadrukken. Door oplettendheid te betrachten leer je steeds meer naar jezelf te luisteren en erop te vertrouwen. Dit is van toepassing op zowel de leerling, als in dit geval, de remedial teacher. In dit praktijkonderzoek werd bijvoorbeeld duidelijk dat het stelselmatig aandacht besteden aan de emotionele beleving en vertrouwen te hebben in: de leerling, het leerproces en zichzelf, in het geval van deze onderzoeker leidde van een sturende naar een volgende begeleiding. Dit is het punt waarop mindfulness, basisbehoeften en authentiek leren (Korthagen & Lagerwerf 2008) elkaar ontmoeten.

5.2 Antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

Op basis van de gegeven theorie en de interpretatie van de verzamelde en geanalyseerde gegevens in het onderzoek ontstaan de volgende antwoorden op de deelvragen:

- De emotionele beleving van een leersituatie speelt een grote rol in leersituaties. Uitgaande van een affectief leerproces waarin naast denken en doen ook evenredig sprake is van voelen en willen.

- Kinderen kun je op twee manieren mindfulness leren toepassen in een leersituatie: een voorbeeld geven vanuit de eigen houding en met behulp van gerichte oefeningen zoals meditatie, ademhaling en yoga.
- Op de remedial teacher is mindfulness primair van invloed op de houding van de persoon zelf. Dit werkt ook door in het handelen van de remedial teacher en de keuzes die inhoudelijk worden gemaakt.

Deze antwoorden leiden tot het beantwoorden van de oorspronkelijke onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als remedial teacher, op basis van mindfulness, leerlingen vanaf 9 jaar leren hoe zij zelfstandig de emotionele beleving van leersituaties positief kunnen beïnvloeden?

De remedial teacher kan op twee manieren leerlingen leren hoe zij de emotionele beleving kunnen beïnvloeden. Dit kan vanuit haar houding en vanuit de inzet van gerichte activiteiten die gerelateerd zijn aan mindfulness. Op beide mogelijkheden een toelichting:

Vanuit haar eigen houding waaruit duidelijk wordt dat:

- de emotionele beleving er mag zijn, zonder oordeel;
- zij geduld opbrengt om ruimte te maken voor die beleving;
- zij vertrouwen heeft in deze situatie die zich tijdens het leerproces aandient;
- zij zonder streven het leerproces van de leerling volgt en daarop in durft te spelen;
- zij dus ook haar oorspronkelijk plan, voor dat moment, los durft te laten;
- zij accepteert dat het leerproces loopt zoals het loopt;
- en zij telkens vanuit een zogenaamde beginnergeest de situatie benadert en van daaruit weer mogelijkheden tot ontwikkeling ziet.

Daarnaast kan de remedial teacher aspecten vanuit mindfulness (meditatie, ademhaling en yoga) integreren in de begeleidingsmomenten. Ten aanzien van de leerling en zichzelf. Zeker daar waar duidelijk wordt welke emotie juist helpend zou kunnen zijn in een gegeven leersituatie, liggen er mogelijkheden om als remedial teacher op in te spelen.

Bewust worden van de emotie die er op dat moment is, is de eerste stap voor leerlingen om te komen tot het leren van het zelfstandig positief beïnvloeden van de emotionele beleving van een leersituatie. Mindfulness biedt volop de mogelijkheid om zonder oordeel bewust te worden van dat wat er is. Voor de leerling betekent dit: bewust worden van de emotionele beleving die hij of zij in een leersituatie ervaart.

5.3 Conclusies

Voorgaande leidt tot de volgende conclusies:

1. Het stelselmatig aandacht besteden aan de emotionele beleving in een leersituatie en remedial teaching is wenselijk.

Het komt tegemoet aan de inzichten dat denken, voelen, willen en doen allen aan de orde zijn bij leren en daarom ook allen aandacht verdienen (Korthagen & Lagerwerf 2006). Door emotionele aspecten van een leertaak een gelijkwaardige plaats te geven als de feitelijk te leren vaardigheid ontstaat er de mogelijkheid om, zoals Jolles (2006) aangeeft, de kracht van emoties tijdens het leren te benutten.

2. Mindfulness is een middel bij uitstek om aandacht te besteden aan de emotionele beleving.

Mindfulness biedt de mogelijkheid om op basis van een evidence based methode te werken met en aan de emotionele aspecten van leren als het gaat om verminderen van stress en vergroten van welbevinden tijdens het leren. Daarnaast is er een gemene deler tussen de instellingsfactoren van mindfulness en de basisbehoeften die zijn uitgewerkt in het pedagogisch grondfiguur van Stevens (2004): vertrouwen. Juist dit gegeven maakt mindfulness geschikt als middel binnen remedial teaching.

5.4 Aanbevelingen

Op basis van de conclusies wordt dit hoofdstuk afgesloten met de volgende aanbevelingen:

- Zorg voor een basishouding waarin je als remedial teacher oplettendheid betracht zoals omschreven door Kabat-Zinn (2004).

- Maak als remedial teacher structureel tijd en ruimte voor de emotionele beleving van een leersituatie en koppel dit aan het denken, voelen, willen en doen.
- Maak als remedial teacher gebruik van mindfulness om bewust te worden van de emotionele beleving in een leersituatie en deze te ontwikkelen.

Door de remedial teacher kan concreet invulling gegeven worden aan de aanbevelingen door:

- het volgen van een traject mindfulness gedurende acht weken of dat te overwegen;
- zelf oplettendheid te blijven betrachten;
- tijdens remedial teaching tegelijk met het bepalen van de te leren vaardigheid ook de emotionele beleving van de leerling inzichtelijk te maken;
- met de leerling bewust te worden in welke mate de emotionele beleving de te leren vaardigheid ondersteunt of juist belemmert;
- al doende te ervaren en te benoemen welke emotionele beleving het leerproces kan ondersteunen en deze leren toepassen;
- met fysieke en mentale oefeningen (ademhaling, meditatie en yoga) komen tot grotere bewustwording.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek en interne dialoog.

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd en gereflecteerd op het onderzoeksproces. Hieruit zal blijken hoe ik het als onderzoeker heb ervaren, hoe het is gegaan en wat ik heb geleerd. Na de evaluatie zal ik stilstaan bij de conclusies van het onderzoek en mijn handelen in de toekomst.

Evaluatie van en reflectie op het onderzoek

Als onderzoeker ben ik aan de hand van een contrastanalyse gekomen tot een kernreflectie volgens het uimodel. Ik heb de stappen doorlopen zoals omschreven door Korthagen & Lagerwerf (2008). Deze contrastanalyse is het vertrekpunt voor de evaluatie. Als contrast heb ik daarbij gekozen voor de situaties van handelingsverlegenheid zoals beschreven in de inleiding en het uiteindelijke handelen tijdens de begeleidingsmomenten in het praktijkonderzoek. Respectievelijk de situatie voor en situatie na het praktijkonderzoek. Per situatie geef ik aan: wat ik doe, wat ik waarneem, wat ik denk en wat ik voel. Samengevat gaf dat de volgende informatie:

Omgeving: Situatie voor het praktijkonderzoek tijdens begeleidingsmomenten	Omgeving: Situatie na het praktijkonderzoek tijdens begeleidingsmomenten
Ik besteed “hapsnap” aandacht aan emotionele beleving. Mijn focus ligt vooral op de cognitieve aspecten van een leertaak onder het motto: taak- en doelgericht werken.	Ik besteed stelselmatig aandacht en tijd aan de emotionele beleving van de leertaak en waar nodig geef ik met gerichte activiteiten extra aandacht aan de emotionele beleving.
Ik let op de signalen die worden afgegeven door de leerling en de mate waarin die niet of onvoldoende worden beantwoord.	Ik let op de signalen die worden afgegeven door de leerling en neem waar zonder oordeel. Ik ben met aandacht.

Ik zie de leerling afhaken. Ik hoor de leerling slikken en stil worden. Het leerproces stukt...even. Soms speel ik er op in, soms niet.	Ik hoor de leerling zeggen wat hem of haar beroert, nu of eerder. Ik herhaal de woorden van de leerling. Mijn toon is integer, rustig en respectvol.
Ik denk: "op deze manier missen we een essentieel deel in dit leerproces" of "dit werkt niet" of "er ligt nog een laag onder".	Ik denk niet zo veel.
Ik voel frustratie en tweestrijd ten aanzien van mijn handelen. Ik heb de behoefte om meer tijd te besteden aan wat er is in plaats van enkel de leertaak. Ik probeer een middenweg te vinden maar het is het net niet...	Ik voel wat er is. Ik heb de behoefte om daar ruimte voor te maken en ik bied de gelegenheid daarvoor. Ik maak ruimte voor wat zich nu aandient ook al is dat niet primair op de leertaak gericht.

De omgeving is de gegeven situatie in de gegeven context: een individueel begeleidingsmoment. Mijn gedrag in de situatie na het praktijkonderzoek is dat ik gehoor geef aan mijn gevoel en de behoefte door daar naar te handelen. Ik maak uitvoerig ruimte voor de beleving door deze bewust te worden, te herkennen, erkennen en waar gewenst te reguleren. De competenties die ik hierbij gebruik zijn mijn kernkwaliteiten zoals inlevingsvermogen, mededogen, observeren, goed luisteren. Als ik het kenmerkende verschil tussen de situaties in twee woorden weer geef dan gaat het om: harmonie en verbinding. Samen: harmonische verbinding. Ik ben iemand, en dat is een overtuiging, die harmonische verbinding belangrijk vindt. Ik ben iemand die verbinding legt. De figuurlijke Veerman in mijn meisjesnaam doet dit letterlijk. In mijn werk breng ik mensen als het ware van de ene naar de andere kant waarna zij hun weg weer zelfstandig voort zetten. Dit is de essentie van wie ik ben. Mijn identiteit. Zo breng ik werelden bij elkaar. Dit wordt gevoed vanuit mijn diepste drijfveer om de wereld om mij heen een beetje mooier te maken op enigerlei wijze. Komen tot een harmonische verbinding is hiervoor essentieel.

Terugkijkend op het praktijkonderzoek realiseer ik me dat de handelingsverlegenheid ontstond bij de buitenste lagen: de omgeving, mijn gedrag. Ik ben me door dit

praktijkonderzoek bewust geworden dat mijn intuïtie, identiteit en overtuigingen een grote rol spelen in mijn handelen. Ik laat me daardoor sturen. Daar waar dat niet overeenstemt met de omgeving ga ik twijfelen. Door middels het onderzoek de theoretische onderbouwing te krijgen was ik in staat om weer in zogenaamde flow (Korthagen & Lagerwerf 2008) te handelen en nog steeds te handelen. Ik voel me dan als een vis in het water en ben in staat om met plezier die uitdagingen aan te gaan die op mijn pad komen. Het uitvoeren van een praktijkonderzoek kan mij, ook in de toekomst, helpen om de krachten in mijzelf en krachten buiten mij weer op elkaar af te stemmen. Op die manier kan ik in flow blijven handelen.

Bij een toekomstig praktijkonderzoek zou ik een paar dingen anders doen. Ik zou werken met een kleinere en relatief eenvoudig te behappen onderzoeksvraag. Op die manier blijft het in te passen in de praktijk. Daarnaast zou ik graag samen willen onderzoeken. Daar komt de harmonie en verbinding weer naar voren. Door samen te onderzoeken ontstaat er meer draagvlak, meer mogelijkheden en is er gezamenlijke groei. De uitkomsten zijn minder voorspelbaar en vaak verrassend mooi. De kans dat ik weer ga onderzoeken is reëel. Ik heb namelijk ervaren dat ik plezier heb in het proces van onderzoeken op zich zelf. Terwijl ik onderzoek leer ik misschien nog wel meer over mezelf dan over de inhoud. Met het integreren van de inhoud in mijn handelen blijft de dialoog met mijzelf in stand en kom ik weer tot nieuwe leerprocessen. Ook dat is leren. Leren in vertrouwen. Vertrouwen in leren.

Nawoord

En dan rest er nog een nawoord. Een moment van aandacht voor die mensen die me hebben ondersteund in dit praktijkonderzoek. Speciale dank naar de mensen vanuit de opleiding, mijn begeleidster Marjo en mijn critical friends Susan en Natasja en aan die leerlingen en ouders die graag mee wilden werken. Zonder hen was het hele onderzoek niet mogelijk geweest. Ook mijn dank aan die mensen die me op afstand volgden en terloops informeerden hoe het er mee stond. En tot slot een speciaal woord van dank aan mijn dierbaren: Bennie, Jules, Anemoon en Winnie. Zij maakten tijd, ruimte en begrip en stelden me daarmee in staat om dit onderzoek uit te voeren. Zij hadden absoluut vertrouwen in mijn leren. Aan al deze supporters draag ik het volgende op:

Leren in vertrouwen

Vertrouwen in leren

Leer me hoe

Keer op keer

Ik geef wel aan wat, waarom en wanneer

En als ik weet hoe

Dan weet ik het weer

Ik vertrouw in het leren

En leer te vertrouwen

Meer en meer

mei 2011

Ingeborg Westerhof-Veerman

Literatuurlijst.

Boerman, R. (2007). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Binnen gehaald 070211 van <http://portal.fontys.nl>

Boekaerts M., & Simons P.R. (2010). Leren en instructie. Assen: Van Gorcum.

Brandsma, R. (2007). Mindfulness Reminders. Scriptum Psychologie.

Brown K.W., & Ryan R.M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. Journal of personality and social Psychology, 2003, Vol. 84, No.4, 822-848. Binnengehaald 070211 van http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/maas_description.php

Crone, E. (2008). Het puberende brein. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Furman, B. (2009) Kids' Skills. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

Harinck, F. (2009). Basisprincipes praktijkonderzoek. Apeldoorn: Garant.

Jolles, J. (2006). Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen. Webdocument 60317. Binnengehaald op 2 januari 2011 van <http://www.jellejolles.nl>

Kabbat-Zinn, J. (2004). Handboek meditatief ontspannen. Haarlem: Altamira-Becht.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. en Scheepsmma, W. (2007) Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren. Utrecht/ Zutphen: Thieme Meulenhoff.

Korthagen, F. & Evelein F. (2009). Presence in onderwijs. Velon-tijdschrift. 2009.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). Leren van binnenuit. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Lieshout, T. (2009) blz. 27. Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Mahlberg K. & Sjoblom M. (2008). Oplossingsgericht onderwijs. Apeldoorn/ Antwerpen: uitgeverij Garant.

Onderwijsraad. (2006) Naar meer evidence based onderwijs. Binnengehaald op 2 januari 2011 van <http://www.onderwijsraad.nl>

Parreren van, C.F. (1982). Leren op school. Groningen: Wolters-Noordhof b.v.

Plummer, D.M. (2010). Leer kinderen omgaan met verandering, stress en angst. Huizen: Pica.

Schroevers, M. & Nyklicek, I. & Topman, R. (2008, 41). Validatie van de Nederlandstalige versie van de Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Gedragstherapie. Blz. 225-240. Binnengehaald op 25 februari 2011 van <http://studeren-met-aandacht.nl/mindfulness/Gedragsther.pdf>

Stanley, C. (2007) Insight journal. Summer 2007 blz. 26- blz. 29.
Binnen gehaald op 070211 via:
http://www.dharma.org/ij/documents/MindfulnessforEducators_000.pdf

Stevens, L.M. (2002). Zin in leren. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (red.), Beekers, P., Evers, M. & Wentzel, M. (2004). Zin in school. Amersfoort: CPS

Universiteit van Leiden. Vragenlijst alledaagse ervaringen. Binnengehaald op 2 januari 2011 van <http://studietips.leidenuniv.nl/mind/aandachts-q.htm>

Weijer-Bergsma, van de, E. Publieksverslag. Mindfulkids: een aandachtstraining als stresspreventie programma voor op de basisschool. Binnengehaald op 15 november 2010 van <http://www.mindfulkids.nl>

Willard, C. (2010). Child's Mind. California: Parallax Press.

Bijlagen praktijkonderzoek 45

Inhoud:

- **Bijlage 1 Werkdocumenten zelfonderzoek:**
 - Bijlage 1A Schematisch overzicht van 8-weekstraject mindfulness 46
 - Bijlage 1B: Momentopname op basis van instellingsfactoren 47
 - Bijlage 1C: Vragenlijst alledaagse ervaringen 48

- **Bijlage 2 Werkdocumenten individuele begeleiding:**
 - Bijlage 2 A: Format individuele begeleiding. 50
 - Bijlage 2 B: Kijkwijzer individuele begeleiding op basis van instellingsfactoren 51

- **Bijlage 3 Werkdocumenten externe bronnen:**
 - Bijlage 3 A: Leidraad voor gesprekken 52

- **Bijlage 4 Weergave verzamelde data**
 - Bijlage 4 A: Mijn handelen als remedial teacher: acht-weeks traject 53
 - Bijlage 4 B: Individuele begeleiding vier leerlingen 58
 - Bijlage 4 C: Raadplegen bronnen 61

Bijlage 1 A: Schematisch overzicht van 8-weekstraject mindfulness

Gebaseerd op Handboek meditatief ontspannen van Jon Kabat-Zinn (2004).

Week	Activiteit	Optioneel
1	- Dagelijks de lichaamsscan gedurende drie kwartier. - 10 minuten bewust ademen	- Ontwikkel dagelijkse oplettendheid bij "routineklusjes". - Kies 1 klusje per week en voer dit in volledig bewustzijn uit.
2	Als week 1.	Als week 1.
3	- Wissel per dag om de lichaamsscan en de yogaoefeningen. - 15 tot 20 minuten per dag bewust ademen.	- Probeer je van 1 plezierige gebeurtenis per dag bewust te zijn terwijl deze plaats vindt. Schrijf dit op en let daarbij op: Hoe je lijf voelt, je gedachten en gevoelens en de betekenis ervan voor jou zelf op het moment van opschrijven.
4	Als week 3.	Als week 3.
5	- Advies: stop met de lichaamsscan en beoefen zitmeditatie langer, tot drie kwartier. - Wissel per dag om de zitmeditatie en de yogaoefeningen	- Varieer tijdens meditatie met eventueel met: loopmeditatie, geluiden, lichamelijke gewaarwordingen, gedachten en gevoelens. - Pas meditatiepatroon en technieken geleidelijk aan naar eigen behoeften.
6	Als week 5.	Als week 5.
7	- Beoefen meditatie zelfstandig, experimenteer en bevorder je zelfwerkzaamheid. - Combineer naar eigen inzicht (zit)meditatie, yoga en lichaamsscan.	
8	- Mediteer zelfstandig.	Verdiep je in de bewustzijnsoefeningen zoals omschreven door Kabat-Zinn, blz. 450 en verder.

Reflecterende vragen tijdens en na afloop van 8-weeks traject:

- Wat doet mindfulness met mij?
- Wat levert mindfulness mij op als mens?
- Wat betekent mindfulness voor mij tijdens mijn handelen als remedial teacher?

Bijlage 1 B

Momentopname op basis van instellingsfactoren

Bij aanvang acht-weekse op een schaal van 1 (0% beheersing), tot 10 (100% beheersing).

Opgemaakt d.d.....

Instellingsfactoren ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niet oordelen										
Geduld										
Eindeloos beginnen										
Vertrouwen										
Niet-streven										
acceptatie										
Loslaten										

Na afronden achtweekse op een schaal van 1 (0% beheersing), tot 10 (100% beheersing).

Opgemaakt d.d.

Instellingsfactoren ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niet oordelen										
Geduld										
Eindeloos beginnen										
Vertrouwen										
Niet-streven										
acceptatie										
Loslaten										



Universiteit Leiden

Studieondersteuning

Vragenlijst alledaagse ervaringen

In deze vragenlijst staan 15 uitspraken over alledaagse ervaringen. Gebruik de 6-puntsschaal (1: bijna altijd - 6: bijna nooit) om aan te geven hoe vaak je momenteel deze ervaring hebt door het cirkeltje aan te klikken. Geef a.u.b. bij iedere vraag aan wat **echt** je ervaring weergeeft en niet zoals je denkt dat jouw ervaring zou moeten zijn. Lees de vragen zorgvuldig en beantwoord ieder vraag stuk voor stuk.

Je kunt je keuze altijd veranderen door op een ander knopje te klikken. Na het invullen van **alle** vragen kan je de vragenlijst laten scoren door de knop aan te klikken. Je krijgt daarbij een kort commentaar op de uitslag. De vragenlijst is experimenteel en is uitsluitend te gebruiken om nadenken over jezelf te bevorderen.

Vragen	Oordeel
1. Ik kan een emotie ervaren en mij daar pas later bewust van zijn.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
2. Ik breek of mors dingen door onzorgvuldigheid, onoplettendheid of doordat ik er met mijn gedachten niet bij ben.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
3. Ik vind het moeilijk om mijn aandacht te houden bij wat er op dat moment gaande is.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
4. Ik heb de neiging snel naar mijn bestemming te lopen, zonder aandacht te schenken aan wat ik onderweg meemaak.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
5. Ik merk lichamelijke spanning of ongemak pas op als deze echt mijn aandacht trekken.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
6. Ik vergeet iemands naam bijna meteen als ik die voor de eerste keer hoor.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
7. Het lijkt er op dat ik dingen automatisch doe zonder mij erg bewust te zijn van wat ik aan het doen ben.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
8. Ik voer activiteiten haastig uit, zonder er echt aandacht aan te schenken.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit

9. Ik ben zo gericht op een doel, dat ik het zicht verlies op wat ik op dit moment aan het doen ben om dat te bereiken.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
10. Ik doe klussen en taken automatisch, zonder mij bewust te zijn van wat ik aan het doen ben.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
11. Ik merk dat ik met een half oor naar iemand luister en ondertussen met iets anders bezig ben.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
12. Ik ga op ´automatische piloot´ ergens heen en vraag mij dan af waarom ik daar ook alweer heen ging.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
13. Ik merk dat ik erg bezig ben met de toekomst of het verleden.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
14. Ik merk dat ik dingen doe zonder er aandacht aan te schenken.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
15. Ik eet haastig zonder er bewust van te zijn dat ik aan het eten ben.	bijna altijd 1. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 6. bijna nooit
Heb je ervaring met meditatie?	☐ niet ☐ gemiddeld ☐ veel

Als je **alle** vragen hebt ingevuld kan je de vragenlijst scoren door de knop aan te klikken. Je krijgt een kort commentaar op jouw uitslag.

Opnieuw invullen

Deze vragenlijst is een experimentele versie van de [MAAS](#). De vragenlijst meet de mate van 'mindfulness' en dat is gerelateerd met meditatie. De auteurs zeggen daar het volgende over: "The concept of mindfulness has a long lineage, dating back more than 2500 years, and writings in SDT have discussed the importance of this, and related qualities of consciousness for behavioral self-regulation and well-being. Mindfulness is an open or receptive awareness of and attention to what is taking place in the present. The construct has been operationalized in dispositional terms by the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)...".

De vragen gaan over alledaagse ervaringen, die sommige mensen meer en andere mensen minder hebben. Dit kan samenhangen met persoonlijk welzijn. Eventueel kan je de vragen opvatten als aanwijzingen hoe je meer 'mindful' zou kunnen zijn. Door te oefenen is dat te leren. ([meer informatie](#))

[Studentenpsychologen](#) - Universiteit Leiden

Bijlage 2 A: Format individuele begeleiding in 4 sessies.

Wanneer	Wat	Hoe	Wie
Voorafgaand aan de 4 begeleidingsmomenten.	- Uitleg over onderzoeksopzet. - Bepalen te leren vaardigheid "Wat zou je makkelijker willen kunnen?" - Intake met ouder(s) voor bepalen hulpvraag en verzamelen relevante informatie.	- Info mondeling en per mail aan ouders - gesprekje ouder-kind in thuissituatie op rustig moment -gesprek met ouder en op basis van aanmelding.	Remedial teacher (RT) ouder/ kind ouder / RT
1 ^{ste} begeleidingsmoment	Intakegesprek met leerling en in beeld brengen situatie: - Bepalen doel aan de hand van te leren vaardigheid. - Bepalen mate van competentie doel bij aanvang + gewenste competentie. - <i>Bepalen emotionele beleving van de te leren vaardigheid + gewenste beleving.</i> - Bespreken wat er nodig is om doel te bereiken en de 1ste stap.	-gesprek met oplossingsgerichte vragen. - <i>Intekenen schaalvragen.</i> - Benoemen mate van blijheid en definiëring emotionele beleving aan de hand van emotiekaartjes. - thuiswerkopdracht1: Geef doel een zichtbare plek.	RT/ kind Ouder observeert.
2 ^{de} begeleidingsmoment	- 1^{ste} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.	- taakgerichte interventie - <i>interventie mindfulness</i> - thuiswerkopdracht 2.	Idem
3 ^{de} begeleidingsmoment	- eventueel 2^{de} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.	Idem	Idem
4de begeleidingsmoment	- Evalueren begeleidingsmomenten tot dan toe a.d.h.v. oorspronkelijke schaalvragen en het opnieuw invullen van de schaalvragen.	- gesprek met oplossingsgerichte vragen. - <i>Intekenen schaalvragen.</i> - Benoemen mate van blijheid en definiëring emotionele beleving aan de hand van emotiekaart.	Idem

Bijlage 2 B: Kijkwijzer individuele begeleiding op basis van instellingsfactoren

Zonder oordeel * geduld * vertrouwen * niet-streven * loslaten * acceptatie * beginnergeest

Momenten die te koppelen zijn aan een instellingsfactor worden geturfd. / = komt voor

Wanneer	Wat	Signaleren en indiceren Instellingsfactoren						
		Z	G	V	N	L	A	B
Voorafgaand aan de 4 begeleidingsmomenten.	- Uitleg over onderzoeksopzet							
	- Bepalen te leren vaardigheid "Wat zou je makkelijker willen kunnen?"							
	- Intake met ouder(s) voor bepalen hulpvraag en verzamelen relevante informatie.							
1 ^{ste} begeleidingsmoment	Intakegesprek met leerling en in beeld brengen situatie:							
	- Bepalen doel aan de hand van te leren vaardigheid.							
	- Bepalen mate van competentie doel bij aanvang + gewenste competentie.							
	- <i>Bepalen emotionele beleving van de te leren vaardigheid + gewenste beleving..</i>							
	- Bespreken wat er nodig is om doel te bereiken en de 1ste stap.							
	- thuiswerkopdracht							
2 ^{de} begeleidingsmoment	- 1 ^{ste} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.							
3 ^{de} begeleidingsmoment	- eventueel 2 ^{de} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.							
4de begeleidingsmoment	- Evalueren begeleidingsmomenten (mondeling)							
	- <i>Intekenen schaalvragen.</i>							
	- Benoemen mate van blijheid en definiëring huidige emotionele beleving aan de hand van emotiekaart.							
Toelichting per moment	Wat observeerde ik?	Mijn interpretaties:						
Vooraf								
Moment 1								
Tussen moment 1 en 2								
Moment 2								
Tussen moment 2 en 3								
Moment 3								
Tussen moment 3 en 4								
Moment 4								
Na moment 4								

Bijlage 3 A Leidraad voor gesprekken

Onderwerp: mindfulness in leersituaties.

1. Wat is je functie?
2. Hoe is mindfulness gerelateerd aan jouw werk?
3. Op welke wijze is mindfulness concreet terug te zien in je werk met leerlingen?
4. Welke van de onderstaande factoren gebruik je in je werk met leerlingen en op welke wijze?
 - Niet oordelen
 - Geduld
 - Vertrouwen
 - Niet-streven
 - Loslaten
 - Acceptatie
 - Beginnergeest
4. Gebruik je ondersteunende materialen/ methoden?
5. Ken je ondersteunende materialen/ methoden die je zou aanraden in het werk met leerlingen?

Bijlage 4: weergave verzamelde data

Bijlage 4 A: Mijn handelen als remedial teacher: acht-weeks traject.

Bijlage 4 B: Individuele begeleiding vier leerlingen

Bijlage 4 C: Raadplegen bronnen

Bijlage 4 A: Mijn handelen als remedial teacher: acht-weeks traject.

Score op de vragenlijst alledaagse ervaringen voor en na traject

	Voorafgaand	Na afloop
Score	60	76
Toelichting op score	Het lijkt er op dat je gemiddelde tot boven het gemiddelde aandacht hebt voor alledaagse ervaringen. Een hoge score kan samenhangen met persoonlijk welbevinden. Vriendelijke, niet veroordelende aandacht voor alledaagse ervaringen in of buiten jou, kan samenhangen met persoonlijk welbevinden. Je hebt ingevuld, dat je gemiddeld ervaring hebt met meditatie en dat kan samenhangen met persoonlijk welbevinden.	Het lijkt er op dat je veel aandacht hebt voor alledaagse ervaringen. Vriendelijke, niet veroordelende aandacht voor alledaagse ervaringen in of buiten jou, kan samenhangen met persoonlijk welbevinden. Je hebt ingevuld, dat je gemiddeld ervaring hebt met meditatie en dat kan samenhangen met persoonlijk welbevinden.

Schaalvragen van de onderzoeker met betrekking tot instellingsfactoren voor en na het uitvoeren van het traject van acht weken.

Instellingsfactoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niet oordelen vooraf					5					
Niet oordelen					5 1/2					
Geduld				4						
Geduld							7			
Eindeloos beginnen						6 1/2				
Eindeloos beginnen								8		
Vertrouwen						6				
Vertrouwen							7			
Niet-streven		2 1/2								
Niet-streven								8		
acceptatie						6				

acceptatie							7			
Loslaten				4 1/2						
Loslaten								8		

Het logboek geeft de volgende kwalitatieve ontwikkeling weer :

Week	Citaat uit logboek
1	<i>“Dit was mijn staat, mijn vaardigheid, als het gaat om focus, aandacht en concentratie waarbij ik volledig zonder oordeel in het hier en nu ben en blijf. Na die bewustwording realiseerde ik me vervolgens dat mijn mentale gesteldheid als een soort lubberend elastiek is. Soms strak dan weer los. Het heeft ook iets te maken met mijn mentale spierkracht om die staat van zijn op te brengen. Op dat moment werd mij duidelijk dat ik een persoonlijk ijkpunt te pakken heb. Mijn ijkpunt als het gaat om geconcentreerd, zonder oordeel en aanvaardend in het hier en nu te zijn en te blijven. Op een schaal van 1 tot 10 zou ik me plaatsen tussen de 3 en 4.”</i>
2	<i>“In deze tweede week ontdekt dat mijn gedachten beginnen met beeld. Soms ook een geluid of tactiele herinnering. Het ontstaan van het plaatsje gebeurt onbewust. Daarna gaan mijn gedachten verder in het opgepoppte beeld. Zo handel ik in verleden, heden of toekomst. Een eerste stap gemaakt om na het oppoppen, het beeld niet over te nemen met gedachten en er mee aan de slag te gaan. Dit moment is flinterdun en gebeurt haast ongemerkt. Soms lukt het, meestal ontdek ik na enkele actieve gedachten dat ik meegegaan ben in het plaatje.”</i>
3	<i>“Alles samen maakt dat ik me alerter voel ik mijn drukke dagelijkse leven. Aan het einde van de dag voel ik minder vertroebeling in mijn hoofd en kan langer concentreren. Naast een opgeruimder huis focus ik meer op 1 ding. Ik begin te leren dat ik niet op iedere prikkel hoeft te reageren met handelen, denken of voelen. Het mag er gewoon zijn en ik heb een keuze om er iets mee te doen of het te laten. Dat maakt dat ik meer kleine keuzes op een dag maak op bewuste wijze.”</i>
4	<i>“Meditatie wordt steeds meer een bewust moment van rust. Een moment waarop ik even niet hoeft te reageren met handelen op de , soms zinvolle gedachten, die ik krijg. Gedachten blijven komen. Ik merk dat ik nu bewuster</i>

	<i>kies om mijn gedachten wel of niet om te zetten in handelen. Dit betekent dat ik veel dingen "laat". Dat geeft vervolgens rust of bewaard de rust op dat moment. Het mediteren leert me ook dat, als ik het geregeld doe, ik beter focus in mijn werk. Dat is echt een link naar leren. Daar waar je aandacht gericht is gaat leren gemakkelijker en krachtiger. Meteen de grote vraag : hoe leer ik dit kinderen al doende, dus zonder expliciet mindfulness te trainen?"</i>
5	<i>"Dagelijks heb ik twee instellingsfactoren gekozen. Op die manier kwam alles twee keer aan bod in verschillende combinaties. Dat gaf veel inzicht. Vooral dat de instellingsfactoren niet op zich zelf staan maar gerelateerd zijn aan elkaar. Dat inzicht ontstond telkens direct nadat ik wist welke instellingsfactoren mijn aandacht zouden hebben die dag. Grappig dat ik het dan meteen zag terwijl ik het vooraf niet kon bedenken. "</i> <i>"In de vertaalslag naar mijn werk als remedial teacher ook een paar handelingen:</i> <i>Als ik in staat ben kinderen te leren, en vooral te laten ervaren, met drie ademhalingen weer rust te brengen in hun lijf en daarmee helderheid en alertheid in hoofd en lijf, dan hebben zij ene gericht middel in handen waarmee emoties die zo sterk worden dat het onderwijsleerproces belemmerd wordt, kunnen reguleren. Hetzelfde geldt voor een ander inzicht: ik realiseer me steeds meer dat ik niet op iedere gedachte of impuls van buiten af hoeft te reageren. Ik heb een keuze. Dat maakt dat ik gericht bij mij taak en bij mijzelf kan blijven en daardoor met minder gemak vlotter tot gewenst resultaat te komen. Als ik leerlingen bewust zou kunnen maken van dit gegeven hebben ook zij een middel om de aandacht te reguleren en te hervatten wanneer deze verzandt."</i>
6	<i>"Op dit moment ben ik in mijn werk aan het groeien; ik merk het en krijg het terug uit mijn omgeving. Ik reageer adequaat, werk heel gericht en krijg ook achter de schermen veel geregeld. Na afloop ervaar ik meer voldoening en tevredenheid in plaats van een teleurstelling waar ik allemaal niet aan toegekomen ben. Dat wat resteert leg ik nu met een rustig gevoel terzijde en</i>

	<i>pak dat de eerst volgende keer weer gericht op. Waar deze ontwikkeling precies het gevolg van is weet ik niet maar het voelt voor mijzelf als mens veel milder. De mate van verantwoording wordt minder. Daar waar iets niet haalbaar is communiceer ik dat duidelijk en op tijd en probeer niet in allerlei bochten te wringen om het onmogelijke toch gedaan te krijgen. Al met al bespaart deze houding me energie en een hoop frustratie. Uiteindelijk is dit van belang voor mijn gehele gezondheid.”</i> <i>“Meditatie is een rustpunt. Een moment van stilstand op de snelweg waarin je alles even aan je voorbij laat razen. De wetenschap dat je op dat moment even niet hoeft te reageren op prikkels of impulsen is rustgevend. Bij het hervatten van werkzaamheden ben ik me daarna meer bewust van de keuze die ik heb. De keuze om met een gedachten of een impuls mee te gaan.”</i>
7	<i>“Eigenlijk merk ik heel veel kleine veranderingen: ik ga vaker even liggen als ik voel dat ik moe ben, ik neem vaker pauze en eet met meer regelmaat, ik ben minder gejaagd en als ik het wel ben dan “corrigeer” ik mezelf. Ik aanschouw en concentreer me op mijn adem. Vaak als een pavlovhondje reageert mijn lijf. Is dit niet het geval neem ik een time-out.”</i>
8	<i>“De pijlers gaan meer door elkaar spelen en zijn gerelateerd aan de situaties. Vooral bij “lastige” gesprekken, daar waar sprake is van complexe en meervoudige problemen binnen de onderwijsleersituaties merk ik dat ik me vaak vooraf bezin op welke pijler een passende insteek kan zijn. Hierbij zijn: vertrouwen, niet-oordelen en beginnergeest van gekozen elementen.”</i>

Reflecterende vragen tijdens en na afloop van 8-weeks traject:

Wat doet mindfulness met mij?

Het geeft me rust in mijn hoofd. De zweverigheid verdwijnt. Het is als trainen van spieren. In dit geval worden je hersenen krachtiger om je focus vast te houden of te hervatten als je focus verliest. Het vasthouden en hervatten gaat steeds makkelijker en vlotter. Ik ben me eerder gewaar.

MF maakt dat ik me bewust ben van de gedachten die zich aandienen en de keuze die ik heb om daar al dan niet iets mee te doen. Ik heb de keuze om een gedachte een gedachte te laten zonder mijn handelen daar op af te stemmen. Die keuze geeft mij ene gevoel van vrijheid en leidt ook tot rust. Sinds ik dit ontdekt heb houd ik wat vaker mijn mond of besluit op een ander moment gevolg aan de gedachten te geven. Ter wille van mijzelf of van anderen.

Op een of andere manier werkt de betere focus in al mijn handelen voort. Niet enkel tijdens meditatie. Ongemerkt pas ik het toe tijdens mijn werk en thuis waardoor alles makkelijker en vlotter lijkt te verlopen.

Ik doe mijn werk minder op kracht en meer met de energie die het in zich heeft van zichzelf. Ik leer de beschikbare energie te gebruiken en vooral te volgen. Dit maakt het hele proces van leven en leren makkelijker, soepeler, vloeiender, aangenamer. Is het flow?

Wat levert mindfulness mij op?

- Rust.
- Focus
- Resultaat
- Inzicht
- Aanvaarding
- Acceptatie van dat wat er is
- De dingen vanuit een andere hoek kunnen bekijken
- Buiten mijn vertrouwde kader denken
- Bewustzijn
- Bewust zijn
- Bewust genieten
- Bewust leven
- Verbinding
- Leven vanuit hart.

Wat betekent mindfulness voor mij tijdens mijn handelen als remedial teacher?

MF beïnvloedt mijn handelen als remedial teacher primair in mijn houding. Het bewust zijn van de pijlers maken dat ik anders kijk naar mijn handelen en soms een stapje terug doe. Minder sturend en meer volgend. Hiermee doe ik recht aan basisbehoefte als vertrouwen, relatie en autonomie van de ander en mijzelf. Het proces is niet zo zeer van mij, ik ben onderdeel van het geheel.

In mijn feitelijk orthodidactische handelen nodigt MF mij uit tot andere keuzes. Ik stem mijn handelen af op de inhoud en op de pijlers en hoe deze elkaar kunnen versterken.

Bijlage 4B: Individuele begeleiding vier leerlingen.

Leerling A

Emotionele beleving van de leertaak bij aanvang: 33 %

Emotionele beleving van de leertaak bij sessie 4: 33 %

Gevoel van mate van competentie: van 40 % naar 96 %

Leerling B

Emotionele beleving bij aanvang: 20 %

Emotionele beleving bij sessie 4: 43 %

Gevoel van mate van competentie: van 25 % naar 70 %

Leerling C

Emotionele beleving bij aanvang: 39 %

Emotionele beleving bij sessie 4: 66 %

Gevoel van mate van competentie: van 29 % naar 36 %

Leerling D

Emotionele beleving bij aanvang: 45 %

Emotionele beleving bij sessie 4: 65 %

Gevoel van mate van competentie: blijft 70 %

individuele begeleiding op basis van instellingsfactoren

Zonder oordeel * geduld * vertrouwen * niet-streven * loslaten * acceptatie * beginnergeest

Momenten die te koppelen zijn aan een instellingsfactor worden gemarkeerd:

/= leerling A, X= leerling B, 0= leerling C en)= Leerling D

Wanneer	Wat	Signaleren en indiceren Instellingsfactoren						
		Z	G	V	N	L	A	B
Voorafgaand aan de 4 begeleidingsmomenten.	- Uitleg over onderzoeksopzet			/				/
		0	X		X			X
		)	)	)	)	)	)	)
	- Bepalen te leren vaardigheid "Wat zou je makkelijker willen kunnen?"	/	/	/	/	/	/	/
		X		X			X	
		0	0	0			0	0
	- Intake met ouder(s) voor bepalen hulpvraag en verzamelen relevante informatie.	/		/				/
		X		X			X	
		0	0	0	0	0	0	0
		)			)			
	Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in de periode voorafgaand aan het eerste moment aan de orde was.	10	6	9	6	4	7	8
1 ^{ste} begeleidingsmoment	Intakegesprek met leerling en in beeld brengen situatie:							
	- Bepalen doel aan de hand van te leren vaardigheid.	/	/	/		/	/	
		X	X	X	X	X	X	X
		0	0	0	0	0	0	0
		)		)	)		)	)
	- Bepalen mate van competentie doel bij aanvang + gewenste competentie.	/			/	/		
		0	0	0	0		0	0
		)		)	)	)	)	)
	- Bepalen emotionele beleving van de te leren vaardigheid + gewenste beleving..	/		/	/	/	/	/
		X	X	X	X	X	X	X
		0	0	0	0	0	0	0
		)		)	)	)	)	)
	- Bespreken wat er nodig is om doel te bereiken en de 1 ^{ste} stap.			X		/	/	X
				)				)
	- thuiswerkopdracht			/		/	/	
			x	x	X	x		
	Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in het eerste begeleidingsmoment aan de orde	11	6	14	12	12	12	11

	was.							
2 ^{de} begeleidingsmoment	- 1 ^{ste} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.	/	/	/	/	/	/	/
		X	X	X	X	X	X	X
		0	0	0	0	0	0	0
		)	)	)	)	)	)	)
	Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in het tweede begeleidingsmoment aan de orde was.	3	4	3	3	4	4	4
3 ^{de} begeleidingsmoment	- eventueel 2 ^{de} interventie ten aanzien van te leren vaardigheid.	/	/	/	/	/	/	/
		X	X	X	X	X	X	X
		0	0	0	0	0	0	0
		)	)	)	)	)	)	)
	Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in het derde begeleidingsmoment aan de orde was.	4	3	4	4	2	4	3
4de begeleidingsmoment	- Evalueren begeleidingsmomenten (mondeling)	/	/	/	/	/	/	/
		x	x	x	x	x	x	x
		0	0	0	0	0	0	0
		)	)	)	)	)	)	)
	- Intekenen schaalvragen.	/	/	/	/	/	/	/
		X	X	X	X	X	X	X
		0	0	0	0	0	0	0
		)	)	)	)	)	)	)
	- Benoemen mate van blijheid en definiëring huidige emotionele beleving aan de hand van emotiekaart.	/	/	/	/	/	/	/
		X	X	x	x	X	X	x
		0	0	0	0	0	0	0
		)	)	)	)	)	)	)
	Totaal aantal keren dat een instellingsfactor in het vierde begeleidingsmoment aan de orde was.	11	5	9	6	9	9	4

Bijlage 4 C: Raadplegen bronnen

Onderwerp: mindfulness in leersituaties.

3 gesprekken: 070311, 180311 en 050411

1. Wat is je functie?
- Groepsleerkracht in het basisonderwijs groep 1. - Schoolmaatschappelijk werkster. - Docent, coachend trainer en ambulant begeleider in het MBO.
2. Hoe is mindfulness gerelateerd aan jouw werk?
- Het is vooral gerelateerd aan mij als persoon. Bijvoorbeeld wekelijks yoga en kleine oefeningetjes tussendoor. Tijdens werk wel eens een loopmeditatie. - Gerelateerd aan mijzelf, hoe ik in het werk sta. Bijvoorbeeld de manier van luisteren. Mindfulness zet ik niet direct in als instrument. Het kan wel komen tot vragen m.b.t. ademhaling of spanning. - Bij een aantal leerlingen wordt er gericht gewerkt met mindfulness.
3. Op welke wijze is mindfulness concreet terug te zien in je werk met leerlingen?
- Nu niet (nog) terug te zien. - Mindfulness is een aanvulling op de holistische werkwijze die ik hanteer, de yoga en het werken in beelden. Mindfulness is daarin meer de cognitieve benadering. - Bij een aantal leerlingen wordt er gericht gewerkt met mindfulness.
4. Welke van de onderstaande factoren gebruik je in je werk met leerlingen en op welke wijze?
Niet oordelen: - In omgang met het kind/ de kinderen in de klas. - Vaak rust er op een gebeurtenis een oordeel. Vervolgens wordt het oordeel neutraal. - . Het is van belang om niet vanuit beelden of stereotypen te denken of vanuit een diagnose. Het gaat om denken van uit het individu. Daarmee wordt generaliseren voorkomen.

Geduld:

- Van belang bij het werken met kinderen. Geduld is begrensd.
- Is een persoonlijk leerpunt. Vanuit de organisatie is er druk. Soms een dilemma.
- Makkelijker toe te passen in individuele begeleiding dan in een groep. Geduld biedt de mogelijkheid om uit te nodigen tot vertraging. Bijvoorbeeld door langzamer te gaan praten.

Vertrouwen:

- Vertrouwen dat de dingen goed komen, dit uiten door te zeggen en zelf het goede voorbeeld te geven. Hier ligt ook de link naar de basisbehoeften van Stevens.
- Enerzijds het gegeven dat de ander te vertrouwen is. Anderzijds vertrouwen op mijzelf, mijn manier van werken. Het is gewoon zoals het is.
- Deze factor is de basis. Zonder vertrouwen is er niks. Het gaat om bouwen aan vertrouwen. Dit uit zich door vertrouwen te geven aan de leerlingen.

Niet-streven:

- Niet-streven is heel lastig. Er is een verschil tussen accepteren zoals het gewoon is en ambitie en streven. Je kunt wel een doel voor ogen hebben zonder "streberig" te zijn. Je streeft naar benadering maar niet ten koste van. Een positief streven. Dat is anders als doorduwen om iets te bereiken.
- Dit is een lastige. We worden afgerekend op cijfers. Bij streven is het de kunst om niet in het "moeten" te vervallen. Mijn persoonlijk streven is om met plezier te werken. In gesprekken met leerlingen komt "niet-streven" terug dat het uitgangspunt is dat zij (de leerlingen) er iets aan hebben. Als het gaat om competentie dan bevestig ik in het gevoel dat ze iets kunnen. Motto: het is goed zoals ik ben.
- Binnen dit werk een moeilijk/ lastige factor. Uiteindelijk ben je gebonden aan een bepaalde tijdslimiet waarbinnen een bepaald resultaat wordt verwacht.

Loslaten:

- Loslaten is aan de orde bij uitspraken van anderen, stemmingen en emoties. Die neem ik makkelijk met me mee. Los te laten door bij thuis komst volledig aandacht te hebben voor wie of wat daar is. Ook door te bespreken of te accepteren en te zeggen tegen mezelf: "t is zoals 't is."
- Loslaten betreft mij persoonlijk. Na het werk de inhoud loslaten. Dit kost tijd en

soms laat ik het even.

- Door soms te realiseren dat je iemand niet kunt helpen. Dingen waarin je geen factor hebt. Loslaten komt ook terug in delegeren. Taken ergens neerleggen.

Acceptatie:

- Wederom: “t is zoals ’t is.” Deze zin omvat de essentie van mindfulness.
- Acceptatie is een leerpunt. Om dingen te accepteren. Het kan helpen om kwaliteiten in te zien. Uitgangspunt ben ik zelf. Als ik moeite heb om te accepteren ben ik degene die anders kan gaan kijken om wel tot acceptatie te komen. In dit proces komen de andere factoren weer om de hoek kijken. Op die manier wordt de onderlinge link tussen de factoren weer zichtbaar. Als je één van de factoren pakt kom je de anderen ook weer tegen.
- Acceptatie van wat er is. Met betrekking tot persoonlijk leven, school, werk, etc.

Beginnergeest

- Jonge kinderen laten dit zien. Spiegelen dit. Ik leer het van het kind.
- Hier start het mee. Het is leuk om dit te behouden. Soms is er de automatische piloot. Op die momenten ga ik af en toe even zitten en vraag me af: Wat kan deze zaak brengen? Of: Hoe ga ik dat doen?
- Het is de kunst deze te behouden. Naarmate de ervaring groeit wordt dit moeilijker. Beginnergeest onder invloed van nieuwsgierig zijn en verwonderd zijn. En deze verwondering bewust te benoemen.

5. Gebruik je ondersteunende materialen/ methoden?

- Eigenwijsjes: coachende kaartjes.
- Mindfulness en verbeelding gaan heel goed samen.
- Cd's

6. Ken je ondersteunende materialen/ methoden die je zou aanraden in het werk met leerlingen?

- Relaxkids: meditatieve verhaaltjes vanaf 5 jaar.
- Mindfulness voor kids: werken met een ontspanningsmoment.
- Je kunt aspecten uit mindfulness gebruiken. Zoals ademhaling en verbeelding.
- Je hoeft niet het geheel van mindfulness te gebruiken maar bijvoorbeeld aspecten.

Afhankelijk van de situatie en aansluiten bij de leerling. Wel planmatig werken: dus dat je dat aspect kiest uit mindfulness dat zal helpen voor deze leerling. Mindfulness als basis. Afgestemd op deze leerling. Om dit te kunnen doen is er wel een basishouding nodig. Daarna kun je het in het werk verweven.

- Nee. Mindfulness is vooral doen. Bijvoorbeeld ook benutten van stiltes in gesprek.