

To .b or not .b?

In welke mate draagt de .b (spreek uit: dot bié)-mindfulnessstraining bij tot een verbeterd welbevinden en mindfulnessvaardigheden voor havo-3 leerlingen?



Onderwerp:	Bachelorscriptie
Naam student:	Nancy de Reuver (408983)
Opleiding:	Toegepaste Psychologie
Onderwijsinstelling:	Saxion te Deventer
Opdrachtgever:	Arentheem College locatie Thomas a Kempis Drs. Y.M. Balk en Mevr. M.B.M. Hoedemaker
Begeleiders Saxion:	Drs. M. Klomparends-Bekkema Mevr. A.J. Lentferink
Opleverdatum:	29-03-2020

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn scriptie, geschreven in het kader van mijn afstuderen van de opleiding Toegepaste Psychologie aan Hogeschool Saxion te Deventer.

Ik heb vanaf 28 augustus 2018 tot en met 3 juli 2019 twee dagen per week stage gelopen bij het Thomas a Kempis. Tegen het einde van mijn stage ben ik in gesprek geraakt met de mindfulness docent binnen de school. Niet alleen was ik geïnteresseerd in mindfulness, ik zag ook mogelijkheden om in mijn scriptie te schrijven over de effecten van het geven van mindfulnesslessen binnen het onderwijs.

Het schrijven van mijn scriptie was een intensief, leerzaam proces dat niet altijd voorspoedig verliep. Gelukkig kan ik zeggen, YES mijn scriptie is af! Deze scriptie was er niet geweest zonder hulp van een aantal personen waar ik heel graag mijn dank aan wil uitspreken. Ten eerste wil ik Yvonne Balk van Thomas a Kempis bedanken, voor de mogelijkheid om mijn afstudeerproject binnen de school te doen. Mijn dank gaat ook uit naar de mindfulnessdocent Monique Hoedemaker voor het beantwoorden van diverse vragen en het meedenken als ik in een fase vastliep. Dank je wel! Ook wil ik op deze manier Miranda Klomparends-Bekkema (1e begeleider) heel hartelijke bedanken voor alle tijd en moeite en motiverende woorden tijdens het uitvoeren en schrijven van deze scriptie. Daarnaast gaat mijn dank ook uit naar mijn 2^e begeleider Aniek Lentferink voor haar hulp tijdens het schrijven van deze scriptie.

Natuurlijk wil ik ook alle leerlingen van Thomas a Kempis bedanken die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek nooit kunnen voltooien.

Ook wil ik mijn allerliefste vriend bedanken. Hij heeft mij enorm gesteund in deze fase. Als ik er doorheen zat, wist hij mij te motiveren en mijn doel voor ogen te houden. Dank je wel! Daarnaast wil ik mijn lieve vriendinnetjes bedanken voor hun steun, wijsheid en feedback. Zij hielpen mij als ik vastliep. En natuurlijk niet te vergeten mijn lieve dochter voor haar bijdrage aan het pilotinterview. Tevens ben ik haar dankbaar dat ze begrip heeft getoond voor de vele uren die ik moest doorbrengen achter de laptop. Dank je wel!

Ik wens u veel leesplezier toe.

Nancy de Reuver

Deventer, 29 maart 2020

Samenvatting

Uit onderzoek is gebleken dat schoolgaande jongeren door veel huiswerk en toetsen stress ervaren en daardoor minder tevreden zijn over hun leven. De directie van Thomas a Kempis ervaart de verantwoordelijkheid om te kijken hoe zij binnen het curriculum de leerlingen kan ondersteunen bij het omgaan met stress. Een populaire manier om stress te reduceren en daarmee ook het welbevinden te verhogen, is mindfulness. De .b (spreek uit: dot bié)-mindfulness training is een interventie specifiek voor middelbare scholen.

Met dit onderzoek wordt onderzocht of de .b-mindfulness training effect heeft op het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van leerlingen uit twee havo-3-klassen. Daarnaast is gekozen om de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b-training en de effecten van de .b training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden te onderzoeken. Er is gekozen voor kwantitatief onderzoek waarbij een vragenlijst wordt afgenomen voor aanvang en na afloop van de training, om de effecten op het welbevinden en mindfulnessvaardigheden te meten. Daarnaast is gekozen voor kwalitatief onderzoek met behulp van semigestructureerde interviews om de beleving van de leerlingen ten opzichte van de .b-training en de effecten van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden in kaart te brengen.

Omdat de .b-training in voorgaand onderzoek effectief is gebleken in het verlagen van stress en het verhogen van welbevinden, werd in dit onderzoek verwacht dat de training positieve effecten zou opleveren. Tevens is de verwachting dat de leerlingen de training positief hebben beleefd en daarnaast effecten beleven in hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden.

Een belangrijke conclusie uit dit onderzoek is dat de training geen effect heeft gehad op het welbevinden en mindfulnessvaardigheden van de havo-3-leerlingen. Een andere belangrijke conclusie is dat uit de interviews is gebleken dat de leerlingen wel effecten beleven in hun emotioneel en psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden. Wat betreft het sociaal welbevinden rapporteerde enkel de helft van de geïnterviewde leerlingen een vooruitgang na de .b-training. Nog een belangrijke conclusie uit de interviews is dat de leerlingen positief terugkijken op de training. Daarnaast gaven de leerlingen tijdens de interviews suggesties om de training te optimaliseren.

Dit onderzoek heeft een aantal tekortkomingen en op basis hiervan wordt de opdrachtgever aangeraden om het onderzoek opnieuw uit te voeren waarbij de tekortkomingen worden verbeterd. Er worden drie aanbevelingen gedaan die zijn gebaseerd op methodologische tekortkomingen in dit onderzoek. Ten eerste wordt aanbevolen om in een nieuw onderzoek een gevalideerde Nederlandse vragenlijst voor het welbevinden van adolescenten onder de 18 jaar te gebruiken. Ten tweede wordt een gevalideerde Nederlandse vragenlijst voor mindfulnessvaardigheden voor adolescenten onder de 18 jaar aanbevolen. Ten derde wordt aanbevolen om vergelijkbare omstandigheden te creëren tijdens de voormeting en nameting. De aanbevelingen die zijn geopperd door de leerlingen zijn de training op vrijwillige basis aanbieden en daarnaast de training in kleine groepen verzorgen. De twee aanbevelingen voor toekomstig onderzoek kunnen zijn: kijken naar de rol van autonomie in relatie tussen het volgen van de .b-training en het welbevinden, en de effectiviteit onderzoeken van de .b-training versus de effectiviteit van Acceptance and Commitment Therapy (ACT) met de .b-mindfulness training.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	6
Paragraaf 1.1 Aanleiding	6
Paragraaf 1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
Paragraaf 1.3 Doelstelling van het onderzoek	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader	9
Paragraaf 2.1 Mindfulness en mindfulnessvaardigheden	9
Paragraaf 2.2 Welbevinden	10
Paragraaf 2.3 Mindfulness training	12
Paragraaf 2.4 Conceptueel model	13
Paragraaf 2.5 Verwachtingen	14
Paragraaf 2.6 Opzet onderzoek	15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign	16
Paragraaf 3.1 Onderzoeksmethode	16
Paragraaf 3.2 Onderzoeksdoelgroep	16
Paragraaf 3.2.1 Vragenlijst	16
Paragraaf 3.2.2 Interviews	17
Paragraaf 3.3 Onderzoeksinstrumenten	17
Paragraaf 3.3.1 Vragenlijst	17
Paragraaf 3.3.2 Interviews	18
Paragraaf 3.4 Procedure	19
Paragraaf 3.5 Analyses	20
Hoofdstuk 4 Resultaten	22
Paragraaf 4.1 Uitvoering en respons kwantitatief en kwalitatief deel van het onderzoek	22
Paragraaf 4.1.1 Uitvoering en respons kwantitatief deel	22
Paragraaf 4.1.2 Uitvoering en respons kwalitatief deel	23
Paragraaf 4.2 Betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) en normaalverdeling	24
Paragraaf 4.3 Resultaten kwantitatief en kwalitatief deel van het onderzoek	24
Paragraaf 4.3.1 Resultaten kwantitatief deel	25
Paragraaf 4.3.2 Resultaten kwalitatief deel	26
Paragraaf 5.1 Conclusie	29
Paragraaf 5.2 Discussie	30
Paragraaf 5.3 Aanbevelingen	32
Bijlage I: Eigen werkverklaring	39

Bijlage II: Items/dimensies emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en bijbehorende definities	40
Bijlage III: Lessenserie .b mindfulnessstraining	41
Bijlage IV: Informed consent	42
Bijlage V: Vragenlijst leerling.....	43
Bijlage VI: Interview vragenlijst	47
Bijlage VII: Hoofdrubrieken en subrubrieken	50
Bijlage VIII: Histogrammen emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden.....	53
Bijlage IX: Histogrammen mindfulnessvaardigheden	56
Bijlage X: Plan van aanpak.....	57
Bijlage XI: Aanbevelingen voor toekomst onderzoek.....	58
Bijlage XII: Aanvullende aanbevelingen	59

Hoofdstuk 1 Inleiding

Dit hoofdstuk is onderverdeeld in drie paragrafen. In paragraaf 1.1 wordt de aanleiding van dit onderzoek besproken en in paragraaf 1.2 de onderzoeksvraag en deelvragen. Ten slotte komt in paragraaf 1.3 de doelstelling van het onderzoek aan de orde.

Paragraaf 1.1 Aanleiding

Onderzoek van Stevens et al. (2018) laat zien dat binnen het voortgezet onderwijs één op de drie schoolgaande jongeren in de leeftijd tot en met 16 jaar in 2017 druk door schoolwerk ervoer. Uit hetzelfde onderzoek komt naar voren dat tussen 2013 en 2017 het percentage scholieren dat veel druk ervoer, gestegen is van bijna 28 naar ruim 35 procent. Uit recent onderzoek (Nederlands Jeugdinstituut, 2019) blijkt dat onze hedendaagse levenswijze te veel *stressoren* oplevert, wat schadelijke en chronische stress kan veroorzaken. In het onderzoek van het Nederlands Jeugdinstituut (2019) worden stressoren gedefinieerd als gebeurtenissen of situaties die stress veroorzaken, zoals toetsen, huiswerk of sociale druk. Jongeren geven aan dat zij door veel huiswerk en toetsen stress ervaren en daardoor minder tevreden zijn over hun leven (Stevens et al., 2018). Daarnaast geeft het Nederlands Jeugdinstituut (2019) aan dat ook sociale media en digitalisering zorgen voor steeds meer stressoren die 24/7 aanwezig zijn. De continue blootstelling aan deze stressoren en het onvermogen deze op een adequate wijze op te vangen, kan volgens het instituut leiden tot chronische stress. Vooral bij adolescenten zijn de hersenen volop in de groei, en daardoor is deze leeftijdscategorie derhalve extra gevoelig voor chronische stress (Early Life Stress). Deze chronische stress kan op de lange termijn leiden tot psychische en fysieke problemen.

De directie van het Thomas a Kempis College (hierna: TaK) geeft aan dat ook haar leerlingen stress ervaren. Dit komt naar voren uit onder andere gesprekken met de afdelingsleider, de coachend mentor en coach-specialist (Y. Balk, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2019). De gerapporteerde stress blijkt zijn oorsprong te vinden in bijvoorbeeld de school, de thuissituatie, het werk, de sport, vrienden of social media. De directie van het TaK zegt een verantwoordelijkheid te voelen om te kijken hoe zij binnen het curriculum de leerlingen kan ondersteunen bij het omgaan met (chronische) stress.

Een populaire manier om stress te reduceren en daarmee het welbevinden te verhogen, is *mindfulness*. Mindfulness wordt gedefinieerd als het geven van aandacht op een bepaalde wijze - doelbewust aandacht besteden aan het huidige moment, zonder te oordelen (Kabat-Zinn, 2003). Sinds eind jaren '70 komen steeds meer verschillende interventies tegen stress die zijn gebaseerd op mindfulness, zoals Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)-training en Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT; Irving et al., 2009). Onderzoek naar de effectiviteit van deze trainingen laten veelbelovende resultaten zien (zie hoofdstuk 2).

Recentelijk zijn ook mindfulnessinterventies ontwikkeld, specifiek voor scholen. De *.b* (spreek uit: dot bié)-mindfulnessstraining bijvoorbeeld is in Engeland ontwikkeld door het Mindfulness in Schools Project met als doel de positieve effecten van mindfulness beschikbaar te maken voor middelbare scholieren tussen de 12 en 18 jaar (Mindfulness in Schools Project, 2019).

In de *.b*-mindfulnessstraining leren leerlingen zich los te maken van hun piekergedachten en hun binnenwereld beter te begrijpen door te reflecteren op hun gedrag.

Leerlingen leren sociaal vaardiger te worden en om te gaan met bijvoorbeeld een moeilijke thuissituatie. Tevens krijgen leerlingen handvatten aangereikt waarmee ze de aandacht en ademhaling kunnen trainen.

De .b-training is gebaseerd op MBSR, maar in tegenstelling tot MBSR zijn de lessen van de .b-training korter, namelijk 45 minuten in plaats van 2,5 uur, waardoor de lessen gemakkelijk in te plannen zijn binnen een schoolrooster (Irving et al., 2009). De training begint met een introductieles zodat de leerlingen weten wat mindfulness inhoudt, en daarna zijn er 9 lessen waarbij elke les focust op een specifiek thema van mindfulness. Na afloop van iedere les krijgen de leerlingen huiswerk mee.

Ondanks dat meermalen in Engeland is aangetoond dat de .b-mindfulnessstraining voor de doelgroep leerlingen effectief is in het verlagen van stress en het verhogen van welbevinden (Hennelly, 2011; Huppert, & Johnson, 2010; Kuyken et al., 2013), is tot op heden op dit gebied weinig onderzoek gedaan bij middelbare scholen of de doelgroep adolescenten in Nederland. Er zijn geen onderzoeken bekend waarin kwantitatief een effect van de .b-training op (een aspect van) emotioneel en psychologisch welbevinden is vastgesteld. Gezien de effectiviteit van de .b-training in Engeland zal deze training worden ingezet op het TaK als middel om de stress van leerlingen te verlagen en hun welbevinden te verhogen. De training wordt als pilot uitgevoerd bij havo-3-leerlingen. Omdat de mindfulnessdocent in het havo-team van TaK zit, kreeg de training sneller een plek in het mentoraatsprogramma van de betreffende jaarlaag. Om een compleet beeld te krijgen van de potenties van het aanbieden van de .b-training op een Nederlandse school, zal met het onderzoek zowel een effectmeting worden uitgevoerd (kwantitatief) als navraag gedaan worden naar de beleving van de leerlingen (kwalitatief). Aan de hand van deze uitkomsten kan het TaK een besluit nemen of de .b-training in originele vorm of met eventuele aanpassingen een waardevolle aanvulling is op het vaste curriculum.

Paragraaf 1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

“In welke mate draagt de .b-training bij aan het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de havo-3-leerlingen van het Thomas a Kempis in Arnhem?”

Onder het begrip *welbevinden* vallen in dit onderzoek zowel emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden als psychologisch welbevinden, zoals geformuleerd door Lamers et al. (2011).

In dit onderzoek worden de genoemde constructen gemeten via gevalideerde vragenlijsten, en tevens wordt de beleving van de leerlingen ten aanzien van deze constructen onderzocht. Zodoende zijn de volgende deelvragen opgesteld voor dit onderzoek:

1. In welke mate is er een effect op het emotioneel welbevinden?
2. In welke mate is er een effect op het sociaal welbevinden?
3. In welke mate is er een effect op het psychologisch welbevinden?
4. In welke mate is er een effect op de mindfulnessvaardigheden?
5. Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b training?
6. Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden?

Volgens Diener, Suh, Lucas en Smith (1999) omvat *emotioneel welbevinden* twee dimensies, namelijk levenstevredenheid en positieve gevoelens. *Sociaal welbevinden* focust op functioneren in de maatschappij en bevat vijf dimensies: sociale contributie, sociale integratie, sociale actualisatie, sociale acceptatie en sociale coherentie (Keyes, 1998). *Psychologisch welbevinden* richt zich op optimaal persoonlijk functioneren en bevat de volgende zes dimensies: zelfacceptatie, omgevingsbeheersing, doel in het leven, positieve relaties, persoonlijke groei en autonomie (Ryff, 1998). In Bijlage II zijn de definities van de genoemde dimensies terug te vinden.

Het begrip *mindfulnessvaardigheden* in dit onderzoek omvat de vaardigheden om aandachtig te zijn in het heden, gedachten niet te betrekken op het zelf (disidentificatie), emotionele reactiviteit te verminderen, een open en accepterende houding aan te nemen en inzicht te krijgen in persoonlijke ervaringen (Walach et al., 2006). Daarnaast duidt het begrip *mindfulnessvaardigheden* in dit onderzoek op de mate waarin de leerlingen de vaardigheden toepassen in het dagelijkse leven.

Bij het onderzoeken van de *beleving* van de leerlingen zal gekeken worden naar hun gevoelens, meningen, opmerkingen en argumenten (Verhoeven, 2014). De beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training omvat de mate waarin de leerlingen beleven dat de .b-training een effect heeft gehad op hun welbevinden en/of *mindfulnessvaardigheden*.

Paragraaf 1.3 Doelstelling van het onderzoek

Het TaK is een middelbare school in Arnhem en biedt onderwijs aan voor havo, gymnasium en atheneum. De school is een non-profitorganisatie die 1700 leerlingen en 160 medewerkers telt. Het TaK streeft ernaar de leerlingen te voorzien van veel keuzemogelijkheden zodat zij worden uitgedaagd zich te ontwikkelen op cognitief, sociaal, maatschappelijk en persoonlijk vlak. In dit keuzeproces staat de autonomie van de leerling centraal. In het kader van keuzevrijheid en om leerlingen te ondersteunen bij het omgaan met (chronische) stress overweegt het TaK in de toekomst de .b-mindfulness training als keuzemogelijkheid aan te bieden aan leerlingen, zodat zij kunnen leren omgaan met (chronische) stress om vervolgens een beter welbevinden te ervaren.

Het huidige onderzoek dat is gericht op een aankomende pilot .b-training op deze school zal enerzijds inzicht geven in de effectiviteit van de training ten opzichte van het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden van de leerlingen en hun *mindfulnessvaardigheden*. Anderzijds zal het onderzoek inzicht geven in de beleving van de leerlingen ten opzichte van de training en de beleving met betrekking tot de effecten op hun welbevinden en *mindfulnessvaardigheden*. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze bepaalde *mindfulnessvaardigheden* aanleren die ze in het dagelijks leven kunnen toepassen. Aan de hand van de resultaten die zullen voortvloeien uit dit onderzoek zal het TaK beslissen of de .b-training structureel binnen het onderwijs ingevoerd zal worden en welke vorm dan het beste zou aansluiten bij de doelgroep.

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zullen de begrippen mindfulness en mindfulnessvaardigheden verder uitgediept worden en zullen meerdere onderzoeken worden besproken. De tweede paragraaf zal ingaan op het begrip welbevinden en de componenten ervan. Vervolgens zullen meerdere onderzoeken worden besproken waarin de effecten van mindfulness op welbevinden en de subjectieve beleving hiervan zijn onderzocht. In de derde paragraaf zal de .b-mindfulnessstraining inhoudelijk uitgelegd worden en zullen de onderzoeken worden besproken waarin de subjectieve beleving van deze training is onderzocht. Op basis van de onderzoeksvragen en het bijpassende theoretische kader zal een conceptueel model opgezet worden en zullen verwachtingen opgesteld worden. Ten slotte zal kort de opzet van het onderzoek weergegeven worden.

Paragraaf 2.1 Mindfulness en mindfulnessvaardigheden

Het concept mindfulness komt voort uit de Boeddhistische traditie, waarin mindfulness al duizenden jaren wordt beoefend om de geest te verrijken (Kabat-Zinn, 2003). Volgens onderzoek van Bishop et al. (2004) bevat mindfulness twee componenten, namelijk aandachtregulatie (waaronder volgehouden, flexibele, gerichte en executieve aandacht) en een niet-oordelende houding van nieuwsgierigheid, aanvaarding en openheid. Uit onderzoek van Schroevers, Snippe, Bas, Tovote en FLeer (2001) kwam naar voren dat mindfulness zich richt op het vermogen de dingen te zien, erkennen en registreren zoals ze daadwerkelijk zijn en zich aan ons voordoen in lichaam en geest, zonder vooronderstellingen, mentale oordelen en reflectieve reacties. Volgens Tinge (2010) is de kern van mindfulness het bewustzijn van wat werkelijk gebeurt op het moment dat het gebeurt. Dit betekent dat je niet meer vanuit de automatische piloot reageert. Op het moment dat je je bewust bent van stress, ontstaat ruimte en heb je de vrije keuze om op een passende wijze te reageren op de stress. Iedere keer als gedachten vanzelf afdwalen, wordt de aandacht teruggebracht in het hier en nu, dus bij wat je doet, voelt en ervaart. Een positief effect hiervan is dat er minder ruimte is voor piekeren. Door de focus te leggen op wat er gebeurt in het hier en nu, worden de gedachten onderbroken en doen de hersenen iets anders.

Mindfulness bestaat uit vaardigheden die je kunt trainen. De mindfulnessstraining richt zich vooral op het focussen op lichaamshouding, ademhalingstechnieken en meditatie (Schroevers & Brandsma, 2010). Er zijn echter vele interpretaties van de precieze strekking van het begrip mindfulness vaardigheden. De vaardigheid die bij bijna alle interpretaties terugkomt, is de vaardigheid om aandachtig of bewust te zijn in het heden (Greco et al., 2011; Brown et al., 2011). Een andere vaardigheid die vaak terugkomt, is de vaardigheid om op een open en accepterende manier te reageren op gedachten en gevoelens (Greco et al., 2011; Johnson et al., 2017). Andere vaardigheden die geclassificeerd worden als mindfulnessvaardigheden zijn bijvoorbeeld persoonlijk inzicht en disidentificatie (de vaardigheid om gedachten niet te betrekken op het zelf; Walach et al., 2006). Uit onderzoek van Cameron en Fredrickson (2015) is gebleken dat gerichte aandacht zorgde voor het verhogen van positieve emoties. Volgens Cash en Whittingham (2010) bleek dat het niet-oordelen een belangrijke factor was in de verklaring van de vermindering van stress.

Recentelijk is de effectiviteit van het toepassen van mindfulnessvaardigheden door meerdere onderzoeken aangetoond bij middelbare scholieren.

In een onderzoek van Lau en Hue (2011) volgden 48 middelbare scholieren uit Hong Kong gedurende 6 weken een aangepaste MBSR-training. Bij de scholieren werd een significante verbetering gevonden in de vaardigheid

In een vergelijkbaar onderzoek van Gouda, Luong, Schmidt en Bauer (2016) waarin 15 Duitse middelbare scholieren gedurende 8 weken een standaard MBSR-training volgden, werd tevens een significante verbetering gevonden in de vaardigheid om bewust in het heden te zijn. Daarnaast werd een significante verbetering gevonden in de vaardigheid om een open en accepterende houding aan te nemen.

Hennelly (2011) heeft specifiek onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het toepassen van mindfulnessvaardigheden die 53 Britse middelbare scholieren waren aangeleerd tijdens de .b-mindfulnessstraining. In dit onderzoek werd het begrip mindfulnessvaardigheden gedefinieerd als de vaardigheid om aandacht te reguleren, bewust te zijn en ervaring te accepteren. Er werd een significante verbetering in mindfulnessvaardigheden gevonden direct na het volgen van de training, en deze verbetering was 6 maanden later nog steeds aanwezig.

Onderzoek van Hennelly (2011) laat zien dat middelbare scholieren ook zelf een verbetering in hun mindfulnessvaardigheden beleven na het volgen van de .b-mindfulnessstraining. Scholieren uit het onderzoek van Hennelly (2011) rapporteerden bijvoorbeeld dat ze zich meer bewust waren van het huidige moment. Daarnaast kregen ze meer inzicht in en helderheid van hun emoties en gedachten. Tevens ervoeren de scholieren een betere emotieregulatie. Scholieren uit het onderzoek van Kempson (2012) gaven aan dat ze minder externe afleidingen ervoeren en dat ze meer inzicht kregen in hun (negatieve) denkpatronen. Scholieren rapporteerden ook dat ze negatieve gedachten meer wisten te depersonaliseren. Net als in het onderzoek van Hennelly (2011) werd een betere emotieregulatie ervaren.

Naast bovengenoemde onderzoeken die positieve resultaten van mindfulness weergeven, zijn er ook onderzoeken die de negatieve effecten van mindfulness rapporteren.

Volgens onderzoek van Brems (2019) ervaren sommige mensen die net gestart zijn met mindfulnessstraining of bij intensieve meditatie moeilijke ervaringen, zoals intense hoofdpijn, slaapproblemen of vreemde fysieke sensaties. Anderen mensen krijgen te maken met paniekaanvallen of hallucinaties. Daarnaast is het mogelijk dat een persoon oude trauma's herbeleefd en mogelijk zelfs psychotisch wordt. Uit onderzoek van Goyal et al. (2014) was voor de effectiviteit van meditaties bij zaken zoals aandacht of positieve stemming het bewijs nihil of zelfs volledig afwezig.

Paragraaf 2.2 Welbevinden

De literatuur wijst uit dat er diverse opvattingen bestaan over het begrip welbevinden. Volgens Veenhoven (2007) kan het begrip welbevinden vervangen worden door termen als 'kwaliteit van leven' en 'geluk'. Volgens Currie et al. (2009) kan welbevinden worden omschreven als de mate waarin iemand zich tevreden voelt over zijn leven.

Lamers et al. (2011) classificeren welbevinden in drie componenten: emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden en psychologisch welbevinden.

De definitie van emotioneel welbevinden vindt zijn oorsprong in de hedonistische traditie, waarbij de nadruk ligt op geluk en het ervaren van positieve emoties (Deci & Ryan, 2008). Diener, Suh, Lucas en Smith (1999) voegen hieraan toe dat emotioneel welbevinden ook gepaard gaat met cognitieve beoordeling ('appraisal') van levenstevredenheid. De definities van sociaal welbevinden en psychologisch welbevinden vinden beide hun oorsprong in de eudaimonische traditie, waarbij de nadruk ligt op het optimaal functioneren binnen je persoonlijke en sociale leven (Deci & Ryan, 2008). Volgens Lamers et al. (2011) focust sociaal welbevinden specifiek op het gedijen in je publieke en sociale leven en is het geïnspireerd door werk van sociologen, zoals Durkheim en Marx. Volgens Bohlmeijer, Scheurs en Lamers (2018) verwijst psychologisch welbevinden naar de zelfverwerkelijking en het optimaal functioneren van een individu en omvat het elementen zoals zelfacceptatie, autonomie en positieve relaties.

De effectiviteit van mindfulness op (aspecten van) emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden is door verschillende onderzoeken aangetoond bij middelbare scholieren.

In het onderzoek van Broderick en Metz (2009) volgden 120 scholieren uit Amerika die tussen de 17 en 19 jaar oud waren gedurende 6 weken de 'Learning to BREATHE' mindfulnessstraining welke is gebaseerd op de standaard MBSR-training. Na het volgen van deze training ervoeren de scholieren een significante verlaging van negatief affect alsmede een significante verhoging van gevoelens zoals kalmte en relaxatie, die bijdragen aan emotioneel welbevinden. Schonert-Reichl en Lawlor (2010) onderzochten 246 scholieren tussen de 9 en de 14 jaar oud die deelnamen aan een andere aangepaste MBSR-training, genaamd het 'Mindfulness Education' program. In dit onderzoek werd een significante verhoging van optimisme gevonden na het volgen van de training, wat bijdraagt aan emotioneel welbevinden.

Uit onderzoek van Schonert-Reichl en Lawlor (2010) is een significante verhoging van sociale competentie gevonden, wat bijdraagt aan het sociaal welbevinden.

In hetzelfde onderzoek van Broderick en Metz (2009) en Schonert-Reichl en Lawlor (2010) werd een significante verhoging in zelfacceptatie gevonden, wat bijdraagt aan het psychologisch welbevinden. Ten slotte werd door Lau en Hue (2011) een significante verhoging gevonden in gevoelens van autonomie, beheersing en groei bij scholieren na de aangepaste MBSR-training, die bijdragen aan het psychologisch welbevinden.

Onderzoek naar de .b-mindfulnessstraining heeft vooral gekeken naar de beleving van de scholieren met betrekking tot hun welbevinden. In het onderzoek van Hennelly (2011) rapporteerden de scholieren bijvoorbeeld een hogere veerkracht en meer positieve gevoelens, die beide bijdragen aan emotioneel welbevinden. In het kader van het psychologisch welbevinden rapporteerden de scholieren onder andere een verhoogd zelfvertrouwen en een grotere motivatie om persoonlijke doelen na te streven. In het kader van het sociaal welbevinden rapporteerden de scholieren meer vertrouwen in andere mensen en verbeterde communicatievaardigheden. Kempson (2012) vond dat scholieren meer relaxatie en kalmte ervoeren en dat de mindfulnessstraining zorgde voor een positieve sfeer in de klas, wat bijdraagt aan het emotioneel welbevinden.

In het kader van het psychologisch welbevinden vond Kempson (2012) net zoals Hennelly (2011) dat scholieren een grotere motivatie ervoeren om persoonlijke doelen na te streven, zoals vervolgstudies.

Tevens rapporteerden scholieren in het onderzoek van Kempson (2012) een positiever zelfbeeld. Wat betreft sociaal welbevinden bleken scholieren meer empathie voor anderen te ervaren en zich bewuster te zijn van maatschappelijke kwesties, zoals onrechtvaardigheid.

Naast bovengenoemde onderzoeken die positieve resultaten van mindfulness weergeven, zijn er onderzoeken die nauwelijks effecten van mindfulness op het welbevinden rapporteren.

Uit onderzoek van Goyal et al. (2014) is gebleken dat er weinig bewijs was voor een effect op stress en de mentale gezondheidsgerelateerde kwaliteit van leven. Voor effectiviteit van meditatie bij zaken zoals aandacht of positieve stemming was het bewijs nihil of zelfs volledig afwezig.

Volgens Van Dam et al. (2018) kunnen sommige klachten verslechteren door meditatie, vooral bij psychische aandoeningen zoals depressie en schizofrenie. Tevens geven Van Dam et al. (2018) aan dat in meer dan 20 studies ervaringen gemeld zijn waarin meditatie ernstige gevolgen had, waaronder paniekaanvallen, psychosen en herbeleving van traumatische herinneringen, waardoor een behandeling of medische hulp noodzakelijk was.

Brems (2019) en Van Dam et al. (2018) geven tevens aan dat er veelal studies zijn die uitsluitend gaan over de positieve effecten van mindfulness. Echter, studies over moeilijke ervaringen zijn er nauwelijks.

Paragraaf 2.3 .b mindfulnesstraining

De .b-mindfulnesstraining is gebaseerd op MBSR, waarbij de focus op het behandelen van depressie achterwege wordt gelaten. De training is tevens ontworpen om aan te sluiten bij de beleavingswereld van scholieren door middel van het gebruik van televisiefragmenten, beeldspraak en speelse activiteiten (Simpson, 2017).

Het Mindfulness in Schools Project presenteert de .b-mindfulnesstraining als een seculiere interventie die is gebaseerd op bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek (Simpson, 2017). De kern van de .b-training is terug te vinden in de naam van de training, welke staat voor 'Stop, Adem en Zijn'. Volgens Simpson (2017) houdt deze mantra in dat je stopt met waar je mee bezig was, je je voeten op de grond voelt en je je bewust wordt van je ademhaling totdat je op een ontspannende manier je aandacht richt op het huidige moment.

De .b-training bevat een introductieles zodat de leerlingen weten wat mindfulness inhoudt. Vervolgens zijn er negen thematische lessen (Kempson, 2012). In de eerste les, 'Puppy-training', zijn de doelen onder andere leerlingen bekend maken met hun vermogen tot aandacht en hen laten ervaren dat ze hun aandacht kunnen richten. Het thema in les twee is 'Richt je op de kalmte'. Een doel tijdens deze les is dat leerlingen ontdekken dat de mind z'n eigen leven leidt en dat je deze vaak niet onder controle hebt. In les drie staat het thema 'Piekeren herkennen' centraal en tijdens les vier, 'Hier en nu aanwezig zijn', wordt uitgelegd hoe de automatische piloot ons ervan weerhoudt ervaringen in het hier en nu te waarderen. In les vijf, 'Aandachtig bewegen', wordt uitgelegd dat een groot deel van wat we doen, gedaan wordt zonder er aandacht aan te besteden. Tijdens les zes, 'Een stapje terug', leren leerlingen dat ze altijd een 'stapje terug' kunnen doen in hun gedachten. Het doel voor les zeven, 'Omgaan met spanning', is dat de leerlingen begrijpen wat stress is en dat ze stress herkennen. Het thema van les acht is 'Het fijne toelaten', en ten slotte wordt in les negen de training samengevat. In Bijlage III is een aanvullende uitleg weergegeven van de .b-lessenserie.

Na elke les krijgen de leerlingen huiswerk om thuis te oefenen. Een voorbeeld hiervan is de 7-11-ademhalingsoefening, waarbij leerlingen hun lichamelijke sensaties en ademhaling observeren met een geduldige en aandachtige nieuwsgierigheid.

Deze oefening wordt staand uitgevoerd waarbij de leerling zeven seconden lang inademt en vervolgens 11 seconden uitademt. Andere oefeningen omvatten bijvoorbeeld aandachtig eten of het vertragen en waarderen van routinematige activiteiten (Simpson, 2017).

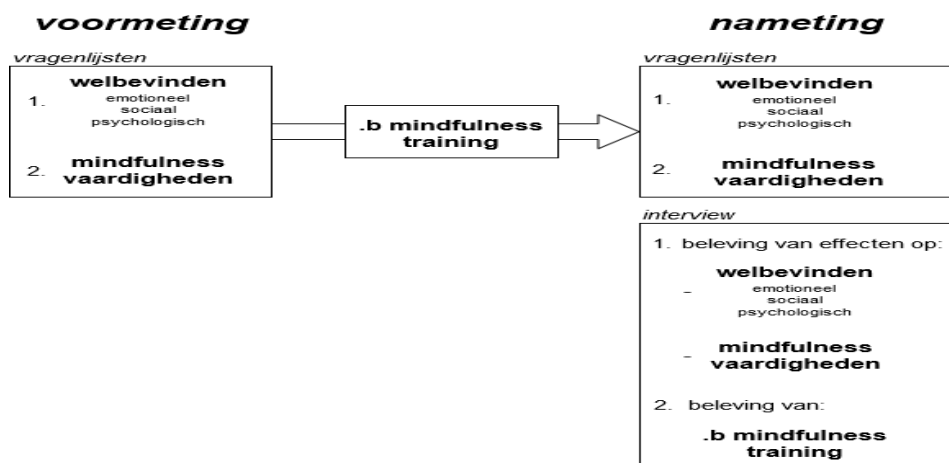
In het onderzoek van Hennelly (2011) rapporteren verschillende scholieren dat ze de .b-training ervoeren als leuk, interessant en ontspannend. Echter, het duurde vaak een tijdje voordat de scholieren de motivatie vonden om actief deel te nemen aan de training.

Onderzoek van Kempson (2012) laat zien dat de meerderheid van de scholieren de oefeningen van de .b-training nauwelijks toepaste in het dagelijkse leven. Scholieren rapporteerden inderdaad dat ze mindfulness niet regelmatig beoefenden, maar dat ze mindfulness eerder op een sporadische manier inzetten als een copingmechanisme voor specifieke situaties. Scholieren gaven in het onderzoek van Kempson (2012) verschillende redenen voor het niet regelmatig beoefenen van mindfulness in hun dagelijkse leven. Een aantal scholieren was bijvoorbeeld van mening dat de duur van de training te kort was om de concepten en technieken van mindfulness volledig onder de knie te krijgen. Andere scholieren ervoeren sommige technieken als te ingewikkeld om toe te passen.

Dit onderzoek is een aanvulling op de onderzoeken van Hennelly (2011) en Kempson (2012).

Paragraaf 2.4 Conceptueel model

Figuur 1 geeft het conceptueel model weer van de training die in dit onderzoek uitgevoerd wordt. Tijdens de voormeting zullen het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen gemeten worden middels een vragenlijst. Vervolgens neemt de gehele steekproef deel aan de .b-mindfulnessstraining. Een week na afloop van de laatste mindfulnessles zullen opnieuw het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen gemeten worden middels een vragenlijst. Er wordt verwacht dat de .b-mindfulnessstraining zal leiden tot een verbetering in het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de scholieren. Via een semigestructureerd interview zal een gedeelte van de steekproef de beleving uiten van het welbevinden, de mindfulnessvaardigheden en de .b-mindfulnessstraining.



Figuur 1: Conceptueel model

Paragraaf 2.5 Verwachtingen

Op basis van de genoemde onderzoeken worden verwachtingen op basis van de zes deelvragen opgesteld.

Deelvraag 1: In welke mate is er een effect van het volgen van de .b-training op het emotioneel welbevinden?

Broderick en Metz (2009) vonden een significante verlaging van negatief affect alsmede een significante verhoging van gevoelens zoals kalmte en relaxatie bij middelbare scholieren na het volgen van een mindfulnesstraining. Schonert-Reichl en Lawlor (2010) vonden een significante verhoging van optimisme bij middelbare scholieren na het volgen van een mindfulnesstraining. Hoewel er geen onderzoeken bekend zijn waarin een effect van de .b-training op (een aspect van) het emotioneel welbevinden is vastgesteld, zijn de mindfulnesstrainingen uit de onderzoeken van Broderick en Metz (2009) en Schonert-Reichl en Lawlor (2010) vergelijkbaar met de .b-training, aangezien zij alle een basis hebben in de MBSR-training. Om deze reden baseert dit onderzoek zijn verwachtingen van deze deelvraag op de bevindingen van Broderick en Metz (2009) en Schonert-Reichl en Lawlor (2010). Omdat een verminderd negatief affect en verhoogde gevoelens van kalmte, relaxatie en optimisme bijdragen aan het emotioneel welbevinden wordt verwacht dat leerlingen na het volgen van de .b-training een verhoogd emotioneel welbevinden laten zien.

Deelvraag 2: In welke mate is er een effect van het volgen van de .b-training op het sociaal welbevinden?

Schonert-Reichl en Lawlor (2010) vonden een significante verhoging in sociale competentie bij middelbare scholieren na het volgen van een mindfulnesstraining. Aangezien er geen onderzoeken bekend zijn waarin een effect van de .b-training op (een aspect van) het sociaal welbevinden is vastgesteld, zal dit onderzoek wederom zijn verwachtingen van deze deelvraag baseren op de bevinding van Schonert-Reichl en Lawlor (2010). Omdat een verhoogde sociale competentie bijdraagt aan het sociaal welbevinden wordt verwacht dat leerlingen na het volgen van de .b-training een verhoogd sociaal welbevinden laten zien.

Deelvraag 3: In welke mate is er een effect van het volgen van de .b-training op het psychologisch welbevinden?

Zowel Broderick en Metz (2009) als Schonert-Reichl en Lawlor (2010) vonden een significante verhoging in zelfacceptatie bij middelbare scholieren na het volgen van een mindfulnesstraining. Lau en Hue (2011) vonden een significante verhoging in gevoelens van autonomie, beheersing en groei bij middelbare scholieren na het volgen van een mindfulnesstraining. Aangezien er geen onderzoeken bekend zijn waarin een effect van de .b-training op (een aspect van) het psychologisch welbevinden is vastgesteld, zal dit onderzoek wederom zijn verwachtingen van deze deelvraag baseren op de bevindingen van Broderick en Metz (2009), Schonert-Reichl en Lawlor (2010), en Lau en Hue (2011). Omdat verhoogde gevoelens van zelfacceptatie, autonomie, beheersing en groei bijdragen aan het psychologisch welbevinden, wordt verwacht dat leerlingen na het volgen van de .b-training een verhoogd psychologisch welbevinden laten zien.

Deelvraag 4: In welke mate is er een effect van het volgen van de .b-training op de mindfulnessvaardigheden?

Hennelly (2011) vond een significante verbetering in de vaardigheid om aandacht te reguleren, bewust te zijn en ervaring te accepteren bij middelbare scholieren na het volgen van de .b-training. Omdat de vaardigheid om aandacht te reguleren, bewust te zijn en ervaring te accepteren onderdeel uitmaakt van het begrip mindfulnessvaardigheden zoals deze in dit onderzoek worden gemeten (zie hoofdstuk 3), wordt verwacht dat de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen zullen verbeteren na het volgen van de .b-training.

Deelvraag 5: Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b-training?

Hennelly (2011) vond dat scholieren de .b-training beleefden als leuk, interessant en ontspannend, hoewel het vaak een tijdje duurde voordat de scholieren de motivatie vonden om actief deel te nemen aan de training. Uit onderzoek van Kempson (2012) is gebleken dat enkele scholieren de duur van de training als te kort ervoeren en sommige technieken als te ingewikkeld ervoeren. Zodoende is de verwachting dat in dit onderzoek de beleving van de leerlingen ten opzichte van de .b-training positief is, maar dat de leerlingen de training als te kort ervaren en sommige technieken als te ingewikkeld ervaren.

Deelvraag 6: Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden?

Zowel in het onderzoek van Hennelly (2011) als het onderzoek van Kempson (2012) beleefden scholieren na het volgen van de .b-training een verhoogde mate van (aspecten van) emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden. In beide onderzoeken beleefden scholieren ook een verbetering in mindfulnessvaardigheden. Tevens is uit onderzoek van Kempson (2012) gebleken dat scholieren de oefeningen van de .b-training niet regelmatig toepasten in het dagelijkse leven. Zodoende is het de verwachting dat in dit onderzoek de leerlingen positieve effecten beleven van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden, maar dat ze niet altijd evenveel motivatie zullen ervaren om de oefeningen toe te passen in het dagelijkse leven.

Paragraaf 2.6 Opzet onderzoek

Dit onderzoek zal inzicht geven in de effectiviteit van de .b-mindfulness training ten opzichte van het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden. Tevens kan door middel van semigestructureerde interviews een beeld verkregen worden van de gevoelens, meningen, opmerkingen en argumenten met betrekking tot de training zelf en de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden. De vragenlijst en interviews worden afgenomen bij leerlingen in twee havo-3-klassen van Thomas a Kempis.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksmethode, doelgroepen en instrumenten worden besproken. Tevens wordt de procedure van het onderzoek besproken en ten slotte de wijze van analyseren.

Paragraaf 3.1 Onderzoeksmethode

Er is gekozen om het onderzoek deels kwantitatief en deels kwalitatief te maken zodat een zo compleet mogelijk beeld wordt gevormd van de potentiële effectiviteit van de .b-mindfulnessstraining op havo-3 van het TaK. Het inzetten van verschillende methodes binnen een onderzoek wordt ook wel triangulatie genoemd. Volgens Verhoeven (2014) verhoogt triangulatie de kwaliteit van de onderzoeksresultaten. Om kwantitatief vast te stellen of de .b-mindfulnessstraining effect heeft op het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen wordt een vragenlijst afgenomen voor aanvang en na afloop van de training. Deze effectmeting kan de opdrachtgever inzicht geven in de waarde van het implementeren van de .b-mindfulnessstraining in het curriculum van het TaK. Om de beleving van de leerlingen ten opzichte van de (effecten van de) training kwalitatief in kaart te brengen, worden individuele semigestructureerde interviews afgenomen. De persoonlijke beleving van de leerlingen die door de interviews naar boven komen, zullen de opdrachtgever in staat stellen om indien nodig de praktische toepassing van de .b-training aan te passen aan de wensen van de leerlingen om hiermee de effectiviteit van de training te optimaliseren.

Paragraaf 3.2 Onderzoeksdoelgroep

In paragraaf 3.2.1 is de onderzoeksdoelgroep beschreven die de vragenlijst heeft ingevuld, en vervolgens wordt in paragraaf 3.2.2 de onderzoeksdoelgroep van de interviews uitgewerkt.

Paragraaf 3.2.1 Vragenlijst

Vanwege praktische redenen bestaat de steekproef uit 2 van de in totaal 4 havo-3-klassen van het TaK. De andere 2 havo-3-klassen krijgen de training op een later moment binnen het schooljaar aangeboden. De keuze voor de 2 klassen die als eerste zullen deelnemen aan de training is gemaakt door de mindfulnessdocent van het TaK. In totaal bestaat de steekproef uit 51 leerlingen van 14, 15 en 16 jaar oud. In klas H3A zitten 27 leerlingen, van wie 12 jongens en 15 meisjes. In klas H3D zitten 24 leerlingen, van wie 16 jongens en 8 meisjes.

Aangezien de leerlingen minderjarig waren, moest ook een van hun ouders/verzorgers toestemming geven. De ouders van de leerlingen werden een week voordat de mindfulnesslessen begonnen via een e-mail (zie Bijlage IV) op de hoogte gebracht dat binnen TaK onderzoek zou worden gedaan naar wat de .b-training voor de leerlingen zou opleveren. In de e-mail werden de aard en de methode van het onderzoek beschreven en tevens uitgelegd hoe de onderzoeker om zou gaan met persoonlijke gegevens.

De e-mail diende als een informed consent voor de ouders om hun kind mee te laten doen aan het onderzoek. Als de ouders geen toestemming wilden verlenen, konden zij dit voor 4 november 2019 via een e-mail kenbaar maken aan de onderzoeker.

De leerlingen hebben mondeling van hun mentor vernomen dat vanaf begin november de mentorlessen zouden worden besteed aan mindfulness. Hoewel de mindfulnesslessen verplicht werden gesteld, werd benadrukt dat de leerlingen zich te allen tijde terug mochten trekken uit het onderzoek.

In de week voorafgaand aan de mindfulnesslessen werd nogmaals door de mindfulnessdocent meegedeeld dat de week erop de mentorlessen besteed zouden worden aan mindfulness. Tevens legde de docent kort uit wat de training zou inhouden.

Om de .b-mindfulnessstraining te mogen geven, diende men een 8-weekse mindfulnesscursus (MBSR/MBCT) te hebben gevolgd. Daarnaast was een voorwaarde dat men ervaring had met voor de klas staan.

Ten slotte gold een aanwezigheid van minimaal 80% bij het volgen van de .b-trainersopleiding. Aan deze eisen voldoet de mindfulnessdocent.

Paragraaf 3.2.2 Interviews

De steekproef van de interviews bestond uit een selectie van leerlingen die de vragenlijst volledig hadden ingevuld bij zowel de voormeting als de nameting en die geen bezwaar hadden tegen het deelnemen aan het interview. Er werd besloten om in totaal tien leerlingen uit te nodigen voor een interview, aangezien volgens Verhoeven (2014) bij interviews vanaf tien personen verzadiging op kan treden met betrekking tot de te verkrijgen informatie. Dit betekent dat bij meer dan tien geïnterviewde personen geen nieuwe informatie meer naar voren komt. Om via verschillende kanten inzicht te verkrijgen in de beleving van de leerlingen ten opzichte van de effectiviteit van de .b-training werd ervoor gekozen om de vijf leerlingen uit te nodigen die de meeste vooruitgang lieten zien op hun welbevinden en/of mindfulnessvaardigheden alsmede de vijf leerlingen die de minste vooruitgang (of geen vooruitgang) lieten zien op dezelfde constructen.

Binnen twee weken na de nameting zouden de tien geselecteerde leerlingen persoonlijk benaderd worden op school om te vragen of ze deel wilden nemen aan een persoonlijk semigestructureerd interview en om hiervoor een afspraak te maken. De mindfulnessdocent verwachtte dat leerlingen zouden meewerken aan het interview. De argumentatie hiervoor was dat leerlingen binnen de school vaker worden gevraagd om mee te werken aan onderwijsactiviteiten.

Paragraaf 3.3 Onderzoeksinstrumenten

In paragraaf 3.3.1 is het onderzoeksinstrument van de vragenlijst beschreven en in paragraaf 3.3.2 het onderzoeksinstrument van de interviews.

Paragraaf 3.3.1 Vragenlijst

Voor de effectmeting zou gebruik worden gemaakt van een samengestelde vragenlijst bestaande uit twee onderdelen. Ten eerste werden de demografische gegevens van de leerlingen nagevraagd. Specifiek zijn dit het geslacht, de geboortedatum en de klas (zie Bijlage V). Voor deze gegevens was gekozen om de voor- en nameting aan elkaar te koppelen en eventueel als splitsingsvariabele te laten dienen bij nadere analyses. Ten tweede zijn de items van twee bestaande vragenlijsten achter elkaar geplaatst om de effectmeting op de gevraagde variabelen uit te kunnen voeren.

De eerste vragenlijst betreft de Nederlandse versie van de Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF; Lamers et al., 2011), die bestaat uit 14 items waarin gevraagd wordt naar de frequentie van bepaalde gevoelens over een periode van een maand, variërend van 0 (*nooit*) tot 5 (*elke dag*). Deze vragenlijst meet de positieve geestelijke gezondheid, en de items meten, respectievelijk, het emotioneel welbevinden (items 1 t/m 3; positieve gevoelens, levenstevredenheid), het sociaal welbevinden (items 4 t/m 8; sociale contributie, sociale integratie, sociale actualisatie,

sociale acceptatie, sociale coherentie) en het psychologisch welbevinden (items 9 t/m 14; zelfacceptatie, omgevingsbeheersing, positieve relaties, persoonlijke groei, autonomie, doel in het leven).

De definities van de items die zijn overgenomen uit Westerhof en Keyes (2008) zijn weergegeven in Bijlage II. Een voorbeeldvraag (item 1) uit het instrument is: 'In de afgelopen maand, hoe vaak had je het gevoel dat je gelukkig was?'

Zowel de totale schaal als de drie subschalen laten een hoge betrouwbaarheid zien in een Nederlandse steekproef met volwassenen van 18+ met een Cronbach's alpha van .89 voor de totale schaal, .74 voor de sociaal welbevinden-subschaal en .83 voor zowel de emotioneel welbevinden-subschaal als de psychologisch welbevinden-subschaal (Lamers et al., 2011).

De tweede vragenlijst betreft de korte Nederlandse versie van de Freiburg Mindfulness Inventory met de één factor interpretatie (FMI-14; Klaassen, Nyklíček, Traa, & De Nijs, 2012), waarmee de mindfulnessvaardigheden worden gemeten. Deze vragenlijst bestaat uit 14 stellingen waarbij de leerlingen moeten aangeven in hoeverre deze bij hen van toepassing waren in de afgelopen week, variërend van 1 (*zelden*) tot 4 (*bijna altijd*). Een voorbeeldvraag uit het instrument is: 'Ik sta open voor de ervaring van het moment.' De FMI-14 laat een hoge betrouwbaarheid zien in een Nederlandse steekproef van volwassen patiënten met reumatoïde artritis, met een Cronbach's alpha van .79 (Klaassen, Nyklíček, Traa, & De Nijs, 2012).

Paragraaf 3.3.2 Interviews

De interviews waren semigestructureerd, wat inhoudt dat er sprake is van een vaststaande lijst met onderwerpen die dient als rode draad, maar dat er ook ruimte is voor doorvragen door de onderzoeker en eigen inbreng van de leerling (Fylan, 2005). Voor het tot stand komen van het interviewschema (Bijlage VI) is ter inspiratie gebruikgemaakt van vragen die opgesteld zijn door Ameloot (2010) en Martens (2010). Beiden hebben onderzoek gedaan naar de beleving van mindfulness in basisschoolleerlingen. Om het interviewschema op volledigheid en bruikbaarheid te checken, werd eerst een pilotinterview afgenomen bij een leerling van dezelfde doelgroep. Indien noodzakelijk werd de vragenlijst daar waar nodig gewijzigd.

Aan het begin van het interview stelde de onderzoeker zich voor en zou de leerling geïnformeerd worden over het doel en de duur van het interview. Ook werd nogmaals gevraagd of het interview opgenomen mocht worden met een voicerecorder. Tevens werd benadrukt dat de leerling te allen tijde het interview stop mocht zetten en dat de antwoorden anoniem worden verwerkt. Vervolgens werd een vraag (vraag 1) gesteld om de leerling te laten wennen aan het interview. Daarna volgden achttien vragen, gericht op vijf thema's: training, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden, psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden. Ten slotte werd het interview afgesloten met de vraag of de leerling de training zou aanbevelen aan iemand anders en of de leerling verder nog iets kwijt wilde. De vragenlijst met de achttien vragen was als volgt opgebouwd:

Vraag 2 t/m 7 meet deelvraag 5: "Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b-training?" Een aantal vragen dat werd gesteld: "Hoe was het voor je om de training te volgen?" "Zie je de training als een toevoeging op het onderwijspakket?"

Vraag 8 t/m 13 meten het construct welbevinden uit deelvraag 6: “Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden?”

Deze vragen waren onderverdeeld in drie thema's. Vraag 8 en 9 vragen de subschaal emotioneel welbevinden uit. Een vraag uit het interview: “In hoeverre ben jij je beter gaan voelen door de training?” Vraag 10 gaat over de subschaal emotioneel welbevinden.

Aan de leerlingen wordt gevraagd: “In hoeverre denk je dat je door de .b-training beter functioneert in de maatschappij als geheel?” Vraag 11, 12 en 13 meten de subschaal psychologisch welbevinden. Deze subschaal is uitgesplitst in vragen die gaan over geluk, concentratie en verminderen van negatieve gedachten. Een voorbeeldvraag is: “In welke mate heeft de mindfulnessstraining jou geholpen om gelukkiger te zijn met jezelf?”

Vraag 14 t/m 18 meten het construct mindfulnessvaardigheden uit deelvraag 6: “Wat is de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training op hun mindfulnessvaardigheden?” Deze vragen gaan onder andere over het toepassen van mindfulnessoefeningen in het dagelijkse leven. Tevens wordt doorgevraagd over welke oefeningen ze doen en op welke momenten ze de oefeningen toepassen.

Gedurende het gesprek zouden gevoelens, meningen, opmerkingen en argumenten van de leerlingen uitgevraagd worden ten opzichte van de .b-training (Verhoeven, 2014).

Tevens waren de vragen gericht op de gevoelens, meningen, opmerkingen en argumenten van de leerlingen ten opzichte van de effectiviteit van de .b-training op hun emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden. Om de betrouwbaarheid van de interviews te waarborgen, werd rekening gehouden met de drie toevallige factoren: instrument, interviewer en omgeving (Baarda & De Goede, 2001). De afname van de interviews zouden individueel face-to face zijn, zodat leerlingen vrijuit konden spreken en elkaar niet konden beïnvloeden bij het geven van antwoorden. Daarnaast werden de interviews opgenomen met een voicerecorder zodat met behulp van de opname de betrouwbaarheid van de resultaten gecontroleerd kon worden (Baarda & De Goede, 2001). Om de omstandigheden van de interviews optimaal te standaardiseren voor alle leerlingen, zouden de interviews zo veel mogelijk op hetzelfde dagdeel worden ingepland en zou een rustige ruimte (zodat de leerlingen niet gestoord konden worden) op het TaK gereserveerd worden waar de interviews zouden plaatsvinden.

Paragraaf 3.4 Procedure

De training zou wekelijks plaatsvinden op de woensdag gedurende 45 minuten tijdens het derde en vierde lesuur en zou telkens verzorgd worden door dezelfde docent in hetzelfde klaslokaal. Vanwege praktische redenen qua tijdsbestek is gekozen om bij de start van de introductieles de voormeting te doen. Voordat de vragenlijsten klassikaal werden ingevuld, stelde de onderzoeker zich voor en vertelde deze de reden van het onderzoek. Tevens werd verteld waarom gekozen was voor deze doelgroep en werd gegeven over het verloop van het onderzoek. Een week na afloop van de laatste les zouden de leerlingen klassikaal de vragenlijst nogmaals op papier invullen. Voordat de vragenlijsten werden ingevuld, vertelde de onderzoeker de reden van de afname. De afname vond plaats met de onderzoeker erbij. De tafels in de klas waren opgesteld in rijen van 3, en per rij stonden 2 tafels.

Na afloop van het invullen van de nameting deed de onderzoeker mee dat een aantal leerlingen persoonlijk benaderd zou worden om deel te nemen aan een interview.

Tevens werd op dat moment benadrukt dat tijdens het interview gebruikgemaakt zou worden van een voicerecorder. Ook werd benadrukt dat er vertrouwelijk met gegevens omgegaan zou worden en dat de gegevens anoniem verwerkt zouden worden. Rond twee weken na de nameting zouden de individuele semigestructureerde interviews plaatsvinden.

De leerlingen die persoonlijk werden uitgenodigd, waren vijf leerlingen die de meeste vooruitgang lieten zien op hun welbevinden en/of mindfulnessvaardigheden alsmede vijf leerlingen die de minste vooruitgang (of geen vooruitgang) lieten zien op dezelfde constructen. De benadering van de leerlingen zou persoonlijk plaatsvinden tijdens of na afloop van een willekeurige les. Met de leerlingen werd op dat moment een datum afgesproken waarop het interview zou plaatsvinden. Tevens werd afgesproken dat de onderzoeker de leerling op het afgesproken tijdstip zou ophalen bij het klaslokaal waar de leerling les had.

Elk interview zou persoonlijk afgenomen worden door de onderzoeker gedurende maximaal 30 minuten en zou opgenomen worden door middel van een voicerecorder.

Paragraaf 3.5 Analyses

Na dataverzameling zouden alle vragenformulieren eerst gecontroleerd worden op volledigheid. Ontbrekende antwoorden werden in SPSS gelabeld als missing value. Er was gekozen om de volledige case (listwise deletion) te laten vallen. Dit betekent dat elke case van een leerling met een missing value buiten de volledige analyse wordt gehouden.

Vervolgens zouden alle scores op de voor- en nameting ingevoerd worden in SPSS en zouden de scores op item 13 van de FMI-14 ("Ik ben ongeduldig met mezelf en met anderen") worden gehercodeerd van 1 naar 4, 2 naar 3, 3 naar 2 en 4 naar 1 (Klaassen, Nyklíček, Traa & De Nijs, 2012). Daarna werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd voor de gehele FMI-14 en voor de drie subschalen van de MHC-SF op zowel de voormeting als de nameting. De betrouwbaarheid werd bepaald aan de hand van de interne consistentie via de Cronbach's alpha. In dit onderzoek werd voor de indicatie van de betrouwbaarheid de redenering van Verhoeven (2014) gehanteerd. Volgens haar wordt gesproken van voldoende homogeniteit en betrouwbaarheid wanneer de Cronbach's alpha hoger is dan .6.

Vervolgens werden voor de drie subschalen van de MHC-SF de score berekend door het gemiddelde van alle items te nemen. Voor de FMI-14 werd de score berekend door de som van alle items te nemen. Voor deze scores werd zowel voor de voormeting als de nameting de normaliteit beoordeeld middels histogrammen (Baarda, Van Dijkum & Goede, 2014).

Voor het beantwoorden van de eerste drie deelvragen betreffende de effecten op het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden zouden de scores van de MHC-SF op de voormeting vergeleken worden met de scores van de MHC-SF op de nameting aan de hand van een drietal gepaarde t-toetsen voor afhankelijke steekproeven in SPSS. Hoewel deze analyse vereist dat de testvariabele normaal verdeeld is, wordt deze eis minder belangrijk naarmate de steekproef groter is (Baarda, Van Dijkum & Goede, 2014). Aangezien de steekproef voor deze analyse redelijk groot was, zouden de t-toetsen alsnog uitgevoerd worden als de normaliteit geschonden was.

Voor het beantwoorden van de vierde deelvraag betreffende het effect op mindfulnessvaardigheden zouden de scores van de FMI-14 op de voormeting vergeleken worden met de scores van de FMI-14 op de nameting, tevens aan de hand van een gepaarde t-toets voor afhankelijke steekproeven in SPSS (Baarda, Van Dijkum & Goede, 2014).

Aangezien met betrekking tot de effectmeting van het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden een positief effect werd verwacht, zouden de t-toetsen eenzijdig uitgevoerd worden aan de hand van een 95% benedengrens in de betrouwbaarheid (Fisher, 1925).

Voor het beantwoorden van deelvraag vijf en zes zouden eerst de semigestructureerde interviews getranscribeerd worden. Tijdens het transcriberen had de onderzoeker de gegevens geanonimiseerd. Vervolgens las de onderzoeker de transcripties door, waarbij voor elk betekenisvol fragment werd bepaald of dit relevant was voor het onderzoek. Alle betekenisvolle fragmenten werden vervolgens met een stift gemarkeerd. Daarna werden per interview alle betekenisvolle fragmenten gegroepeerd in een rubriek met betrekking tot inhoudelijke overeenkomsten en verschillen.

De onderzoeker heeft nagedacht over de wijze van coderen volgens de grounded theory. Omdat het interviewschema semigestructureerd was en de vragen al per thema waren uitgewerkt, is besloten om per thema een hoofdrubriek te maken. Deze hoofdrubriek is op basis van de verkregen informatie verdeeld in subrubrieken. Een voorbeeld van een hoofdrubriek is 'beleving training' en een bijbehorende subrubriek is 'volgen training'. Op basis van de verkregen informatie werd een samenvatting geschreven. De hoofdrubrieken werden gebruikt om antwoord te geven op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 4.1 de uitvoering en respons van het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek beschreven. In paragraaf 4.2 komen de betrouwbaarheid en normaalverdeling aan bod. In paragraaf 4.3 komen de resultaten van het kwantitatieve en kwalitatieve deel van het onderzoek aan de orde.

Paragraaf 4.1 Uitvoering en respons kwantitatief en kwalitatief deel van het onderzoek

In paragraaf 4.1.1 wordt de uitvoering en respons van het kwantitatieve deel van het onderzoek besproken. Daarna volgt in paragraaf 4.1.2 de beschrijving van de uitvoering en respons van het kwalitatieve deel van het onderzoek.

Paragraaf 4.1.1 Uitvoering en respons kwantitatief deel

De voormeting vond plaats tijdens de introductieles van de mindfulnesstraining, zoals beschreven in paragraaf 3.4. De nameting zou een week na de laatste les op 15 januari 2020 plaatsvinden. De leerlingen hadden in die week toetsweek en om die reden is ervoor gekozen om de nameting twee dagen na de laatste les op 10 januari 2020 af te nemen.

De voormeting voor klas H3A vond plaats tijdens de mentorles op maandag 4 november 2019 en voor klas H3D op woensdag 6 november 2019. Opvallend was dat gedurende het invullen van de vragenlijsten tijdens de voormeting de leerlingen van beide klassen onderling veel met elkaar in gesprek waren. In beide klassen is door de mentor en mindfulnessdocent aan de leerlingen gevraagd niet met elkaar te praten, maar dit had nauwelijks effect. Tevens vroegen leerlingen aan de onderzoeker uitleg over de betekenis van een vraag. De onderzoeker heeft de leerlingen gevraagd om onduidelijkheden te vermelden bij aanvullingen, suggesties en opmerkingen aan het einde van de vragenlijst.

De nameting voor beide klassen vond plaats tijdens het eerste uur, de mentorles, op vrijdag 10 januari 2020. Het invullen van de vragenlijsten tijdens de nameting verliep voorspoediger dan tijdens de voormeting. De leerlingen waren minder met elkaar in gesprek en hadden meer aandacht voor het invullen van de vragenlijst.

Na de nameting werd door de mindfulnessdocent aangegeven dat les 5, Aandachtig bewegen, en les 7, Omgaan met spanning, vanwege praktische redenen niet is doorgegaan. Een nadere toelichting voor het achterwege laten van de lessen heeft niet plaatsgevonden.

In de betrokken havoklassen zitten 51 leerlingen. Van hen waren tijdens de voormeting 50 leerlingen aanwezig. Dit is een respons van 98%. Tijdens de nameting hebben van de 51 leerlingen, 46 leerlingen de nameting ingevuld. Dit geeft een respons van 90,2%.

Van de in totaal 51 mogelijk te benaderen leerlingen hebben uiteindelijk 45 leerlingen de voor- en nameting ingevuld. Dit levert een totale respons op van 88,2%. Dit zijn dan ook de leerlingen op wie de resultaten van dit onderzoek gebaseerd zijn. In tabel 1 staat een weergave van de demografische gegevens klas, geslacht en geboortjaar van de steekproef die zowel de voor- als de nameting heeft ingevuld.

Tabel 1

Respons van de steekproef (n=45) inclusief demografische gegevens

	H3A	H3D
Meisjes	15	6
Jongens	11	13
Totaal	26	19
Geboortjaar 2004	8	2
Geboortjaar 2005	16	17
Geboortjaar 2006	2	-

Paragraaf 4.1.2 Uitvoering en respons kwalitatief deel

Het werven van de leerlingen voor de interviews verliep volgens plan, zoals beschreven in paragraaf 3.4. Van de totale steekproef waren er 6 leerlingen die na afloop van de nameting aangaven niet te willen deelnemen aan het interview. Tevens zijn er 5 leerlingen die geen totale score op de voor- en nameting hadden. In totaal zijn deze 11 leerlingen niet meegenomen in de selectie voor de interviews. Uit de resterende 34 leerlingen zijn 10 leerlingen geselecteerd.

Na afloop van de interviews zijn alle gegevens getranscribeerd. Vervolgens zijn betekenisvolle fragmenten gekoppeld aan een subrubriek. In totaal zijn 13 subrubrieken ontstaan die onderverdeeld zijn in 3 hoofdrubrieken (Tabel 2).

Tabel 2

Overzicht hoofdrubrieken en subrubrieken

Hoofdrubrieken:	Beleving training	Welbevinden	Mindfulnessvaardigheden
Subrubrieken:	Volgen training	Emotioneel welbevinden	Mindfulnessoefeningen klassikaal
	Leukste les	Sociaal welbevinden	Mindfulness dagelijkse leven
	Minder/geen leuke les	Gelukkiger	
	Effect na mindfulnessles	Verminderen negatieve gedachten	
	Huiswerkopdrachten	Stress	
	Onderwijspakket		

In Bijlage VII is een overzicht weergegeven van het aantal betekenisvolle fragmenten. Indien meerdere leerlingen hetzelfde betekenisvolle fragment benoemden, is dat aangegeven middels een cijfer voor het fragment. Tevens zijn in het overzicht bij een aantal subrubrieken beknopte praktijkvoorbeelden weergegeven van de leerlingen en welke oefeningen zij hebben toegepast. In paragraaf 4.3.2 worden diverse praktijkvoorbeelden uitgebreider geïllustreerd middels citaten van leerlingen. De resultaten van de hoofdrubriek 'beleving training' geeft antwoord op deelvraag 5 en die van de hoofdrubriek 'welbevinden' en 'mindfulnessvaardigheden' beantwoorden deelvraag 6.

Bij het werven van de tien geselecteerde leerlingen gaf één leerling aan niet te willen deelnemen aan het interview. De reden was omdat deze leerling zich daar niet prettig bij voelde. In plaats van deze leerling is een andere leerling benaderd. Tijdens de interviews waren de tien leerlingen openhartig en hun antwoorden waren duidelijk.

De duur van de interviews was gemiddeld 25 minuten. In tabel 3 is een overzicht weergegeven van de leerlingen die deelnemen aan de interviews en de bijbehorende demografische gegevens.

Tabel 3

Respons interviews (n=10) inclusief demografische gegevens

	H3A	H3D
Meisjes	4	1
Jongens	2	3
Totaal	6	4
Geboortejaar 2004	2	-
Geboortejaar 2005	3	4
Geboortejaar 2006	1	-

Paragraaf 4.2 Betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) en normaalverdeling

Voordat beoordeeld kan worden in welke mate er een effect is geweest op de constructen, is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om te bepalen of de items per construct daadwerkelijk hetzelfde meten.

In tabel 4 is een overzicht te zien van de totale score van de Cronbach's alpha per construct van de voor- en nameting. Uit deze tabel is op te maken dat alle schalen een Cronbach's alpha van boven .60 hebben; dat wil zeggen dat de betrouwbaarheid van de schalen hoog genoeg is (Baarda, Van Dijkum, & De Goede, 2014).

Tabel 4

Cronbach's alpha per construct van de voormeting en nameting

	Voormeting	Nameting	Aantal items
Totaal welbevinden	.85	.86	14
Subschaal emotioneel welbevinden	.75	.82	3
Subschaal sociaal welbevinden	.66	.69	5
Subschaal psychologisch welbevinden	.75	.70	6
Mindfulnessvaardigheden	.79	.67	14

Om te achterhalen of de steekproef normaal verdeeld is, zijn de gegevens visueel gecontroleerd door middel van histogrammen (zie Bijlage VIII, IX). Uit de resultaten is gebleken dat de normaliteit op de voormeting van emotioneel welbevinden en psychologisch welbevinden is geschonden. Van zowel het emotioneel alsmede het psychologisch welbevinden liggen de hoogste waarden rechts van het midden, wat geen normale verdeling is.

Hoewel de analyse van een gepaarde t-toets vereist dat de testvariabele normaal verdeeld is, wordt deze eis minder belangrijk als de steekproef uit meer dan 30 paren bestaat (Baarda, Van Dijkum & Goede, 2014). Aangezien de steekproef binnen dit onderzoek uit 45 paren bestaat, zullen de gepaarde t-toetsen voor afhankelijke steekproeven alsnog uitgevoerd worden.

Paragraaf 4.3 Resultaten kwantitatief en kwalitatief deel van het onderzoek

In paragraaf 4.3.1 worden de resultaten van het kwantitatieve deel beschreven en in paragraaf 4.3.2 de resultaten van het kwalitatieve deel van het onderzoek beschreven.

Paragraaf 4.3.1 Resultaten kwantitatief deel

Om de mate van effect op het construct emotioneel welbevinden te bepalen, is op deze schaal een gemiddelde variabele aangemaakt; deze is gemeten op een zespuntsschaal, waarbij een hogere score betekent dat er sprake is van een hoger welbevinden. De gemiddelde mate van emotioneel welbevinden op de voormeting was 3,23 met een sd van 1,03. Op de nameting werd een gemiddelde score van 3,21 gevonden, met een sd van ,99. De leerlingen hebben tijdens de nameting lager gescoord op de vragenlijst dan bij de voormeting.

Uit de resultaten van de gepaarde t-toets voor afhankelijke steekproeven is gebleken dat op de eerste deelvraag die gaat over het construct emotioneel welbevinden geen significant verschil is opgetreden; $t = 1,12$; $df = 44$; $p = ,91$. De gemiddelde verschillscore is ,01 en de sd is ,85, en dit is een afname.

Om de mate van effect op het construct sociaal welbevinden te bepalen, is op deze schaal een gemiddelde variabele aangemaakt; deze is gemeten op een zespuntsschaal, waarbij een hogere score betekent dat er sprake is van een hoger welbevinden. De gemiddelde mate van sociaal welbevinden op de voormeting was 2,54 met een sd van ,99. Op de nameting werd een gemiddelde score van 2,52 gevonden, met een sd van ,95. De leerlingen hebben tijdens de nameting lager gescoord op de vragenlijst dan bij de voormeting.

Uit de resultaten van de gepaarde t-toets voor afhankelijke steekproeven is gebleken dat op de tweede deelvraag die gaat over het construct sociaal welbevinden geen significant verschil is opgetreden; $t = ,17$; $df = 44$; $p = ,87$. De gemiddelde verschillscore is ,22 en de sd is ,89, en dit is een afname.

Om de mate van effect op het construct psychologisch welbevinden te bepalen, is op deze schaal een gemiddelde variabele aangemaakt en is gemeten op een zespuntsschaal, waarbij een hogere score betekent dat er sprake is van een hoger welbevinden. De gemiddelde mate van psychologisch welbevinden op de voormeting was 3,34 met een sd van ,94. Op de nameting werd een gemiddelde score van 3,12 gevonden, met een sd van ,91. De leerlingen hebben tevens tijdens de nameting lager gescoord op de vragenlijst dan bij de voormeting.

Uit de resultaten van de gepaarde t-toets voor afhankelijke steekproeven is gebleken dat op de derde deelvraag die gaat over het construct psychologisch welbevinden geen significant verschil is opgetreden; $t = 1,52$; $d = 44$; $p = ,17$. De gemiddelde verschillscore is ,21 en de sd is ,95, en dit is een afname.

De vierde deelvraag gaat over of er een effect is op het construct mindfulnessvaardigheden. Om dit effect te meten, is op deze schaal een gemiddelde variabele aangemaakt; deze is gemeten op een vierpuntsschaal waarbij een hogere score betekent dat er sprake is van een hogere mate van mindfulnessvaardigheden. De gemiddelde mate van mindfulnessvaardigheden op de voormeting was 2,68 met een sd van ,46. Op de nameting werd een gemiddelde score van 2,51 gevonden, met een sd van ,36. De gepaarde t-toets laat een p-waarde zien die kleiner is dan ,05, wat een significant verschil is (gemiddelde verschillscore = ,18; $sd = ,40$; $p = ,005$).

Paragraaf 4.3.2 Resultaten kwalitatief deel

Deelvraag 5 gaat over de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b-training. De resultaten zijn uitgewerkt middels de hoofdrubriek beleving training.

Hoofdrubriek: Beleving training

De training werd door de leerlingen omschreven als rustgevend, leuk en interessant. Daarnaast vonden leerlingen het fijn om oefeningen te krijgen voor het omgaan met bijvoorbeeld boosheid of verdriet of om stress te verminderen. Een leerling zei het volgende: *“Ik heb er wel wat aan gehad. Als er nu iets raars gebeurt, dan kan ik de ademhalingsoefening 7-11 doen.”* Tevens gaven leerlingen aan dat de lessen soms een beetje saai waren. Ook werd verteld dat de klas soms onrustig was en niet iedereen tijdens de mindfulnesslessen gemotiveerd was. Een leerling zei het volgende: *“Soms had ik echt het gevoel alsof ik wegzakte, dat het echt werkt en dat ik heel erg gefocust was op de stem van de mindfulnessdocent, maar soms was het minder omdat de klas een beetje onrustig was en ik daardoor werd afgeleid.”* Een andere leerling zei: *“Ik had niet het idee dat het heel serieus werd genomen en daardoor vond ik het wel lastig.”*

Over het volgen van de training in een groep zeiden leerlingen het volgende: *“Het was niet altijd heel stil, dus je kon de oefeningen niet altijd heel goed uitvoeren.”* Een andere leerling zei: *“Niet altijd even praktisch, want sommigen willen zich er niet voor openstellen en sommigen wel, en die werden dan wat meer belemmerd door de anderen.”*

Zes leerlingen gaven aan dat de lessen waarin ze chocolade, druiven en peper mochten proeven de leukste les was. Er waren twee leerlingen die aangaven dat de les met de oefening 7-11 het leukste was. Een leerling zei hierover het volgende: *“De les met 7-11 omdat ik die oefening nog steeds doe.”*

Van de tien leerlingen gaven vier leerlingen aan dat de lessen waarin je alles moest voelen zoals bij de ankeroefening de minst leuke les was. Een citaat van een leerling: *“We moesten een les voor vijf minuten onze ogen dicht doen en op onze voeten, benen, hoofd letten en dat vond ik een minder leuke les.”*

Drie leerlingen zeiden dat de minst leuke les de les was waarin de dezelfde oefening weer terugkwam. Citaten van deze leerlingen illustreren dit: *“Voor mijn gevoel was het vaak hetzelfde. Dat je gewoon stil ging zitten en dat focussen is wel oké, maar als je dat elke keer weer opnieuw doet, begint het wel een beetje saai te worden.”* *“We hadden 7-11 in twee lessen behandeld en ik vond dat lang. Ik vind mindfulness wel goed maar te weinig informatie in veel lessen.”* Drie leerlingen gaven aan dat de les waarin ‘herken jouw eigen gedachtebussen’ werd besproken als niet leuk werd beschouwd. Over deze oefening vertelde een leerling: *“Ik weet nog wel in de les met die bus. Ik kon mij er niet echt in vinden of zo, dat je dan moest wachten bij een bushalte.”*

Negen leerlingen merkten na afloop van de mindfulnesslessen een positief effect. Een citaat van een leerling: *“Als ik een toets heb, vind ik dat normaal gesproken best spannend, maar als ik na een mindfulnessles een toets had, dan dacht ik laat maar komen, het komt goed.”*

Vijf leerlingen gaven aan de huiswerkopdrachten niet gemaakt te hebben. Twee leerlingen zeiden hierover het volgende: *“Ik heb er eigenlijk gewoon niet echt over nagedacht. In de les vond ik het wel leuk maar ik heb ook nog veel ander huiswerk.”* Drie leerlingen hadden sommige huiswerkopdrachten gemaakt. Wat betreft de hoeveelheid en of de huiswerkopdrachten nuttig zijn, daarvan konden de meeste leerlingen ondanks dat huiswerk niet is gemaakt wel een inschatting maken dat dit goed was. Een leerling zei bijvoorbeeld: *“Het was een klein boekje en dat waren niet echt veel opdrachten.”*

Alle leerlingen gaven aan de training te zien als een toevoeging op het onderwijspakket.

Een aantal reacties uit de interviews: *“Ik zou het voor de proefwerkweek doen, omdat kinderen dan veel stress hebben en aan het eind of begin van de week.” “Ik heb ook een druk leven, ik heb school, sport en ik werk ook nog wel eens. Het is dan natuurlijk wel handig om een keer je hoofd leeg te maken.”*

Leerlingen gaven tevens een aantal verbeterpunten ten aanzien van de .b-training, zoals: meer afwisseling tussen verschillende oefeningen en de theorie en daarnaast ook de theorie beknopter uitleggen. Een citaat uit een interview illustreert dit: *“Ik zou in het eerste kwartier een oefening en wat theorie doen en het tweede kwartier zou ik gebruiken om mensen tot rust te laten komen.”*

Acht leerlingen gaven er de voorkeur aan om de training in een kleinere groep te volgen. Slechts één geïnterviewde gaf aan de training liever individueel te willen volgen, omdat deze leerling zich in een groep niet durft te uiten.

Op de keuze om de training op een vast lesuur of flexibel aan te bieden binnen het onderwijs werd door het merendeel van de leerlingen als volgt gereageerd: *“Dan zou ik voor flexibel gaan, want sommige vinden er helemaal niks aan en dan kun je beter iets anders doen.” “Ik denk dat je er wel zelf voor moet kiezen, omdat niet iedereen de lessen even leuk vond en daardoor was niet iedereen er helemaal bij en dat is weer storend voor de anderen.”* Slechts één leerling gaf de voorkeur aan verplichting, met als reden: *“Als ze mij de keuze hadden gegeven, dan had ik nee gezegd. Ik had dan al deze hulp niet gehad, waardoor ik bijvoorbeeld nu wel heel veel stress zal hebben voor de toetsweek of wel uit zou vallen tegen mijn broertje. Ik vind het wel fijn dat het eigenlijk verplicht was.”*

Deelvraag 6 gaat over de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden. De resultaten zijn uitgewerkt middels de hoofdrubrieken welbevinden en mindfulnessvaardigheden.

Hoofdrubriek: Welbevinden

Van de tien geïnterviewde leerlingen gaven acht leerlingen aan een effect in het emotioneel welbevinden te beleven. De manier waarop de training dit effect volgens hen heeft veroorzaakt, is voornamelijk doordat leerlingen vaardigheden hebben geleerd om bijvoorbeeld meer rust te ervaren en minder boos of verdrietig te zijn. Een aantal citaten uit de interviews: *“Als ik huiswerk niet wil maken, dan doe ik de aandachtsoefening en dan word ik weer rustiger en maak mijn huiswerk weer.” “Die 7-11 heeft geholpen om iets minder boos te worden op mensen.”*

Een leerling die zich emotioneel niet beter is gaan voelen, zei het volgende: *“Ik voel me niet per se beter, het is wel fijn om te weten dat er opties zijn om stress te verminderen. Ik hou dit voor later wel in mijn achterhoofd.”*

Vijf leerlingen gaven aan een effect te beleven in hun sociaal welbevinden. Dit blijkt uit de volgende citaten: *“Ik twijfel minder over mijzelf en voel mij daardoor meer zelfverzekerder op de werkvloer.” “Ik denk minder afgeleid zijn in de les, beter kunnen focussen en dat is denk ik gewoon fijn voor iedereen, voor de medeleerlingen en voor de docent en natuurlijk ook voor jezelf, want je leert beter.”* Een leerling vertelde dat het effect merkbaar is omdat ze meer contact probeert te zoeken. Deze leerling zei het volgende: *“Eerst ging ik alleen met vriendinnen om en nu ook met andere mensen. Ik stel mij ervoor open en zoek contact.”* Van de leerlingen die geen effect beleven met betrekking tot het sociaal welbevinden gaven drie leerlingen aan dat mindfulness meer voor jezelf is en niet helpt voor de maatschappij. Zeven van de tien leerlingen gaven aan een effect te beleven ten aanzien van zich gelukkiger voelen.

Een aantal reacties van deze leerlingen was: *“Ik ben minder snel gestrest en voel mij op sommige momenten beter en ik ben in het algemeen rustiger.”* *“Ik heb mijzelf meer geaccepteerd over wie ik ben.”* *“Ik heb niet zo heel veel ruzie meer met mijn familie.”* Een citaat van een leerling die geen effect beleefde: *“Omdat ik al wel gelukkig was met mezelf, heb ik er ook niet op zo op gefocust.”*

Tijdens de interviews gaven zes leerlingen aan een effect te beleven in het verminderen van negatieve gedachten. Een aantal citaten uit de interviews: *“Ik had alleen negatieve gedachten over mijzelf als ik boos werd op iemand. Het heeft dus ook geholpen om meer naar mijzelf te kijken van ik ben eigenlijk altijd degene die boos wordt en dat kan ik beter niet doen.”* *“Het heeft heel veel bijgedragen. Ik doe de 7-11 en dan denk ik gewoon aan leuke dingen.”* Drie leerlingen gaven aan niet echt negatieve gedachten te hebben. Slechts één geïnterviewde zei het volgende: *“Ik heb het nog steeds en met die oefeningen had ik niet dat ze weggingen.”*

Van de tien geïnterviewde leerlingen gaven acht leerlingen aan een effect te beleven in het omgaan met stress. Een leerling vertelde dat ze normaal bij de toetsweek erg gestrest is, en afgelopen toetsweek was ze dat niet. Volgens deze leerling kwam dit door de totale mindfulnessstraining. Deze acht leerlingen zeggen dat ze stress ervaren omtrent leren voor toetsen, huiswerk maken, het moment waarop je een cijfer terugkrijgt en het geven van een presentatie. Ter illustratie een citaat van een leerling: *“Tijdens de toetsen gebruik ik de 7-11, zodat ik veel minder bezig ben met ik kan het niet, de toets gaat niet lukken”*. Twee leerlingen gaven aan dat de training geen invloed heeft gehad op de manier hoe ze met stress omgaan.

Hoofdrubriek: Mindfulnessvaardigheden

Van de tien leerlingen gaven acht leerlingen aan het klassikaal doen van mindfulnessvaardigheden als positief te ervaren. Een leerling zei hierover het volgende: *“Ik vond het wel leuk om daarna met klasgenoten meningen uit te wisselen over hoe het ging.”*

Van de tien leerlingen passen acht leerlingen mindfulnessvaardigheden toe in hun dagelijkse leven. Een oefening die vooral wordt gebruikt, is de ademhalingoefening 7-11. De leerlingen geven aan de oefeningen vooral te gebruiken tijdens het leren voor toetsen en het maken van huiswerk. Een aantal citaten van leerlingen: *“Als ik stress heb of tijdens het maken van huiswerk, dan doe ik de 7-11.”* *“Ik gebruik de 7-11 vooral thuis als ik huiswerk maak of aan het leren ben, maar ook als ik bijvoorbeeld met sport bezig ben.”*

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt eerst antwoord gegeven op de deelvragen en vervolgens op de hoofdvraag. Vervolgens wordt in de discussie gekeken naar mogelijke verklaringen voor de resultaten en worden de beperkingen van dit onderzoek uitgelicht. Ten slotte worden op basis van de conclusie en de discussie aanbevelingen gegeven voor de opdrachtgever en voor toekomstig onderzoek.

Paragraaf 5.1 Conclusie

Door middel van dit onderzoek is uitgezocht in welke mate de .b-training bijdraagt aan het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de havo-3-leerlingen van het Thomas a Kempis. Het doel hiervan was om de opdrachtgever enerzijds inzicht te geven in de effectiviteit van de training ten opzichte van het emotioneel, sociaal en psychologische welbevinden en de mindfulnessvaardigheden. Anderzijds zou het onderzoek inzicht geven in de belevenis van de leerlingen ten opzichte van de training en de effecten van de training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden.

Wat betreft de uitkomsten op de eerste deelvraag, die gaat over de mate waarin de .b-training effect heeft op het emotioneel welbevinden, valt op dat het gerapporteerde emotioneel welbevinden na de training is afgenomen. Dit verschil is echter niet significant. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de training geen effect heeft op het emotioneel welbevinden.

Tevens betreffende de tweede deelvraag, die gaat over de mate waarin de .b-training effect heeft op het sociaal welbevinden, werd een niet-significante afname gevonden in het gerapporteerde sociaal welbevinden na de training. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de training geen effect heeft op het sociaal welbevinden.

Ook met betrekking tot de derde deelvraag, die gaat over de mate waarin de .b-training effect heeft op het psychologisch welbevinden, werd een niet-significante afname gevonden in het gerapporteerde psychologisch welbevinden na het volgen van de training. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de training geen effect heeft op het psychologisch welbevinden.

Wat betreft de vierde deelvraag, die gaat over de mate waarin de .b-training effect heeft op de mindfulnessvaardigheden werd een geringere mate van mindfulnessvaardigheden gevonden na het volgen van de training. Dit effect was significant. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de training een negatief effect heeft op de mindfulnessvaardigheden.

Wat betreft de vijfde deelvraag, die gaat over de beleving van de leerlingen met betrekking tot de .b-training, blijkt dat de leerlingen positief terugkijken op de .b-training, maar tegelijkertijd ook een aantal verbeterpunten benoemen, zoals het aanbrengen van meer variatie in de oefeningen en het implementeren van de .b-training in kleinere groepen.

Ten slotte, betreffende de zesde deelvraag, die gaat over de beleving van de leerlingen met betrekking tot de effecten van de .b-training op hun welbevinden en mindfulnessvaardigheden, blijkt dat de meerderheid van de leerlingen na de training een verbetering ervaren in hun emotioneel en psychologisch welbevinden. Wat betreft het sociaal welbevinden ervaart de helft van de leerlingen een verbetering na de training.

Verder rapporteert de meerderheid van de leerlingen dat ze na de training beter met stress kunnen omgaan. Ten slotte blijkt dat de meeste leerlingen een verbetering ervaren in hun mindfulnessvaardigheden na de training.

In conclusie blijkt uit dit onderzoek dat het volgen van de .b-mindfulnessstraining geen effect heeft op het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden van de leerlingen van het TaK in Arnhem, hoewel zij wel een verbetering beleven in hun emotioneel en psychologisch welbevinden. Verder blijkt dat de .b-training een negatief effect heeft op de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen, terwijl zij wederom wel een verbetering beleven in hun mindfulnessvaardigheden. De leerlingen kijken positief terug op het volgen van de .b-training, maar benoemen tegelijkertijd ook een aantal verbeterpunten.

Paragraaf 5.2 Discussie

De afwezige effecten van de .b-training op het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden komen niet overeen met eerder onderzoek naar de effecten van de .b-training op het welbevinden. Broderick en Metz (2009) en Schonert-Reichl en Lawlor (2010) vonden bijvoorbeeld dat het volgen van een mindfulnessstraining bij leerlingen zorgde voor een verhoging van positieve gevoelens, dus een verhoging van het emotioneel welbevinden. Daarnaast vonden Schonert-Reichl en Lawlor (2010) dat het volgen van een mindfulnessstraining bij leerlingen zorgt voor verhoogde sociale competentie die bijdraagt aan het sociaal welbevinden. Ten slotte hebben Broderick en Metz (2009), Schonert-Reichl en Lawlor (2010) en Lau en Hue (2011) een verhoging van gevoelens van zelfacceptatie, autonomie, beheersing en groei gevonden na het volgen van een mindfulnessstraining, welke bijdragen aan het psychologisch welbevinden.

De gevonden resultaten in dit onderzoek kunnen mogelijk verklaard worden doordat niet alle leerlingen de huiswerkopdrachten voor de training maakten; van de tien geïnterviewde leerlingen gaven er vijf aan dat ze geen huiswerkopdrachten hadden gemaakt. Volgens onderzoek van zowel Huppert en Johnson (2010) als Kuyken et al. (2013) is de mate van het beoefenen van mindfulness positief gerelateerd aan welbevinden. De lage mate van mindfulnessbeoefening door een aantal leerlingen in dit onderzoek zou dus mogelijk een verklaring kunnen zijn voor het uitblijven van een effect van de .b-training op het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden. Deze verklaring is echter niet consistent met de bevinding in dit onderzoek, dat leerlingen wel een effect van de .b-training op welbevinden lijken te beleven.

Het gevonden negatieve effect van de training op mindfulnessvaardigheden komt tevens niet overeen met eerder onderzoek, waarin juist een positief effect werd gevonden van de .b-training op aandachtregulatie, bewustzijn en het accepteren van ervaringen (Hennelly, 2011). Het gevonden negatieve effect in dit onderzoek zou mogelijk verklaard kunnen worden door de timing van de voormeting en nameting. De voormeting vond namelijk plaats een week na een toetsperiode, terwijl de nameting plaatsvond een week voor een toetsperiode.

Tijdens de interviews gaven acht leerlingen aan dat ze veel stress ervaren tijdens het leren voor toetsen. Mogelijkerwijs lieten leerlingen tijdens de nameting een vermindering in de mate van mindfulnessvaardigheden zien doordat ze door de stressvolle toetsweek geconfronteerd werden met hun beperkte vaardigheid om mindfulnessoefeningen toe te passen. Met andere woorden, de verminderde mate van mindfulnessvaardigheden op de nameting zou mogelijk verklaard kunnen worden door de ervaring van de leerlingen in aanloop naar de toetsweek, waardoor geen transfer heeft plaatsgevonden van het toepassen van de mindfulnessvaardigheden tijdens de .b-training naar het effectief toepassen van de mindfulnessvaardigheden in het dagelijkse leven.

Hoewel in dit onderzoek geen effecten werden gevonden van de .b-training op emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en een negatief effect werd gevonden van de .b-training op mindfulnessvaardigheden, blijkt uit de interviews betreffende deelvraag 6 dat de meerderheid van de leerlingen wel een effect beleven van de .b-training op emotioneel en psychologisch welbevinden en op mindfulnessvaardigheden.

Wat betreft sociaal welbevinden rapporteerde enkel de helft van de geïnterviewde leerlingen een vooruitgang na de .b-training. Deze bevinding wordt ondersteund door Simpson (2017), die van mening is dat de .b-training te veel focust op het zelf en niet genoeg op de ander of de samenleving in het algemeen. Het uitblijven van een effect op sociaal welbevinden op zowel kwantitatief als kwalitatief niveau komt niet overeen met eerder onderzoek van Schonert-Reichl en Lawlor (2010), Hennelly (2011) en Kempson (2012). Deze onderzoeken onderzochten echter enkel aspecten van sociaal welbevinden, zoals vertrouwen in andere mensen, communicatievaardigheden, empathie en bewustzijn van maatschappelijke kwesties, waarbij niet het volledige construct van sociaal welbevinden zoals geformuleerd door Keyes (1998) in beschouwing werd genomen. Mogelijkerwijs heeft de .b-training enkel een effect op bepaalde aspecten van het sociaal welbevinden en niet op het hele construct.

Wat betreft het emotioneel en psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden bestaat een discrepantie tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve bevindingen. Uitgaande van eerder onderzoek dat, consistent met de kwalitatieve bevindingen van dit onderzoek, positieve effecten vond voor emotioneel en psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden, zou de discrepantie tussen de kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen in dit onderzoek mogelijk verklaard kunnen worden door enkele tekortkomingen in dit onderzoek, zoals verderop beschreven. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de kwalitatieve bevindingen van dit onderzoek een meer waarheidsgetrouw beeld vormen van het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen dan de kwantitatieve bevindingen, aangezien de leerlingen tijdens de semigestructureerde interviews vrij hun gevoelens, meningen, opmerkingen en argumenten konden delen met de onderzoeker (Verhoeven, 2014).

De tekortkomingen in dit onderzoek uitten zich in mogelijk verminderde validiteit van de kwantitatieve metingen en de training zelf, en mogelijk de verminderde betrouwbaarheid van de kwantitatieve metingen. De validiteit van de kwantitatieve metingen zou mogelijk verminderd kunnen zijn als gevolg van het gebruik van de MHC-SF en FMI-14-vragenlijsten bij adolescenten tussen de 14 en de 16 jaar oud, terwijl deze vragenlijsten tot heden enkel gevalideerd zijn in steekproeven met volwassenen van 18 jaar en ouder (respectievelijk, Lamers et al., 2011; Bruggeman-Everts, Van der Lee, Van 't Hooft & Nyklíček, 2017).

De mogelijk verminderde validiteit van deze vragenlijsten wordt ondersteund door de observatie dat leerlingen tijdens de voormeting veel vragen stelden over de betekenis van bepaalde items in de vragenlijsten. Dit suggereert dat de items in deze vragenlijsten te ingewikkeld waren voor de leerlingen om te begrijpen.

Onderzoek van Belzer et al. (2013) laat inderdaad zien dat mensen zonder voorafgaande ervaring met mindfulness meer moeite laten zien in het begrijpen van de FMI-vragenlijst, wat de validiteit van deze vragenlijst voor deze doelgroep vermindert.

De validiteit van de training zou mogelijk verminderd kunnen zijn als gevolg van het achterwege laten van de les 5-Aandachtig bewegen en les 7-Omgaan met spanning, vanwege onbekende praktische redenen. Het is niet uit te sluiten dat het uitblijven van de verwachte effecten van de .b-training een gevolg is van het missen van deze twee lessen, aangezien in vorige onderzoeken van de .b-training de gehele training werd geïmplementeerd zoals opgesteld door het Mindfulness in Schools Project (2019). Ten slotte is het mogelijk dat de betrouwbaarheid van de metingen verminderd was doordat de omstandigheden verschilden tussen de voormeting en de nameting. Enerzijds waren beide klassen tijdens de voormeting onrustig en druk en veel met elkaar in gesprek, terwijl de nameting rustig verliep. Anderzijds was de mindfulnessdocent bij beide klassen aanwezig tijdens de voormeting, maar niet tijdens de nameting. Tijdens de nameting was alleen de onderzoeker aanwezig bij een klas. Het onderling overleg en de aanwezigheid van de mindfulnessdocent tijdens de voormeting zouden mogelijk geleid kunnen hebben tot sociaal wenselijke antwoorden, waarbij de leerlingen de antwoorden geven die passen bij een bepaald verwachtingspatroon (Verhoeven, 2014). Ondanks de mogelijk verminderde betrouwbaarheid van de MHC-SF en FMI-14 laten deze twee vragenlijsten in dit onderzoek een voldoende interne consistentie zien op de voormeting en nameting.

In het kader van de .b-training gaven leerlingen aan dat sommige oefeningen te vaak herhaald werden. Deze bevinding wordt wederom ondersteund door Simpson (2017), die van mening is dat sommige lessen thema's herhalen of overlap laten zien. Leerlingen gaven verder aan dat ze de lessen waarin oefeningen te vaak herhaald werden als het minst leuk beoordeelden, omdat de lessen als saai werden ervaren. Deze ervaren saaiheid leidde in de lessen vaak tot onrust, waarbij leerlingen moeite ervoeren om zich open te stellen voor de mindfulnesslessen, wat vervolgens bijgedragen kan hebben aan de gevonden ineffectiviteit van de .b-training in dit onderzoek. Leerlingen gaven tevens aan dat de .b-training werd geïmplementeerd in te grote groepen, waardoor onrust ontstond.

Paragraaf 5.3 Aanbevelingen

De aanbevelingen voor de opdrachtgever zullen in deze paragraaf onderbouwd worden en zijn verder uitgewerkt in een plan van aanpak dat is opgenomen in Bijlage X. De aanbevelingen voor toekomstig onderzoek zijn uitgewerkt in Bijlage XI.

Omdat de effectiviteit van de .b-training in dit onderzoek kwantitatief niet is vastgesteld, beveelt de onderzoeker de opdrachtgever aan om de .b-training niet direct te implementeren in het curriculum van het TaK. In plaats daarvan beveelt de onderzoeker de opdrachtgever aan om de effectiviteit van de .b-training opnieuw te onderzoeken. Het huidige onderzoek zou dan kunnen gelden als een pilotonderzoek, waarbij de gevonden resultaten en tekortkomingen ter overweging meegenomen zouden kunnen worden in de opzet van het nieuwe onderzoek.

De onderzoeker raadt de opdrachtgever aan om met een nieuw onderzoek dezelfde hoofdvraag te onderzoeken als in het pilotonderzoek, waarbij deelvragen 4 tot en met 6 hetzelfde blijven, maar deelvragen 1 tot en met 3 (betreffende het emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden) samengevoegd worden tot een enkele deelvraag waarbij gekeken wordt naar het effect van de .b-training op het welbevinden in het algemeen (voor verdere onderbouwing, zie aanbeveling 1). Tevens raadt de onderzoeker de opdrachtgever aan om wederom de .b-training te implementeren, waarbij het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van de leerlingen van tevoren en achteraf gemeten worden om effectmetingen te bewerkstelligen. Vervolgens zou een willekeurige selectie van de leerlingen wederom meedoen aan semigestructureerde interviews om de beleving van de leerlingen ten opzichte van de .b-training en de effecten ervan op het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden in kaart te brengen. Als aanvulling op deze basismethoden geeft de onderzoeker in deze paragraaf drie aanbevelingen ten behoeve van het uitvoeren van een nieuw onderzoek, gebaseerd op de methodologische tekortkomingen in het pilotonderzoek. Daarnaast doet de onderzoeker twee aanbevelingen, gebaseerd op de suggesties van leerlingen. Tevens doet de onderzoeker aanbevelingen ten behoeve van het implementeren van de .b-training in het curriculum van het TaK.

Aanbevelingen ten behoeve van het uitvoeren van nieuw onderzoek, gebaseerd op methodologische tekortkomingen in het pilotonderzoek:

1. Gevalideerde Nederlandse vragenlijst voor welbevinden van adolescenten onder de 18 jaar
Voor zover de onderzoeker weet, zijn er echter geen vragenlijsten die geschikt zijn voor adolescenten die het construct welbevinden meten als een combinatie van emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden, zoals het geval is in de vragenlijst die werd gebruikt in het pilotonderzoek (MHC-SF; Lamers et al., 2011). Aangezien er in eerder onderzoek naar de .b-training geen onderscheid werd gemaakt tussen emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden, raadt de onderzoeker aan om met een nieuw onderzoek het construct welbevinden te meten als een enkel construct. Hoewel de onderzoeker geen vragenlijsten over welbevinden heeft kunnen vinden die geschikt zijn voor adolescenten en gevalideerd zijn in Nederland, bestaan er wel enkele vragenlijsten over welbevinden die gevalideerd zijn in buitenlandse steekproeven van adolescenten die vervolgens vertaald zijn naar het Nederlands. Een geschikte vragenlijst is de Youth Quality of Life-Short Form (YQOL-SF). De YQOL-SF meet hoe adolescenten denken over zichzelf, hun sociale relaties, hun cultuur en gemeenschap, en hun algemene kwaliteit van leven. In Amerikaanse steekproeven van adolescenten liet de YQOL-SF een interne consistentie zien tussen $\alpha = 0.77$ en $\alpha = 0.96$ (Patrick, Edwards, & Topolski, 2002).

2. Gevalideerde Nederlandse vragenlijst voor mindfulnessvaardigheden van adolescenten onder de 18 jaar

De onderzoeker raadt de Nederlandse vertaling van de Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) aan. Deze vragenlijst meet het niet-oordelende bewustzijn van het huidige moment en laat in een steekproef van 560 Nederlandse adolescenten een interne consistentie zien van $\alpha = 0.80$ (De Bruin, Zijlstra, & Bögels, 2013).

3. Vergelijkbare omstandigheden tijdens voormeting en nameting

Zoals besproken in de discussie, is een mogelijke verklaring voor het vinden van een negatief effect van de .b-training op mindfulnessvaardigheden in het pilotonderzoek de timing van de voormeting en nameting, waarbij de voormeting plaatsvond direct na een toetsweek en de nameting plaatsvond direct voor een toetsweek. Om mogelijke effecten van een toetsweek uit te sluiten, adviseert de onderzoeker om in een nieuw onderzoek de voormeting en nameting te laten plaatsvinden op een vergelijkbaar moment ten opzichte van toetsweken. Hiermee wordt bedoeld dat als de voormeting plaatsvindt een week na een toetsweek, de nameting dan tevens plaatsvindt een week na een toetsweek. Daarnaast was in het pilotonderzoek de mindfulnessdocent aanwezig bij beide klassen tijdens de voormeting maar niet tijdens de nameting, terwijl de onderzoeker tijdens de nameting alleen aanwezig was bij een van de twee klassen. Hierdoor was geen sprake van vergelijkbare omstandigheden tijdens de voormeting en nameting. Om de omstandigheden tijdens de voormeting en nameting zoveel mogelijk constant te houden, adviseert de onderzoeker om in een nieuw onderzoek bij zowel de voor- als de nameting alleen de mentor (van wie wordt aangenomen dat deze neutraal is met betrekking tot het onderzoek en de .b-training) aanwezig te laten zijn. De afwezigheid van de mindfulnessdocent en de onderzoeker zou mogelijk eventuele effecten van sociale wenselijkheid kunnen verminderen (Verhoeven, 2014).

Aanbevelingen ten behoeve van het uitvoeren van een nieuw onderzoek gebaseerd op de suggesties van leerlingen:

1. Vrijwillige deelname aan .b-training

Deze aanbeveling kwam bij de meerderheid van de geïnterviewde leerlingen in het pilotonderzoek naar voren en reflecteert tevens de wens van de opdrachtgever om de .b-training in de toekomst als vrije keuze aan te bieden aan leerlingen. De suggestie om deelname aan de .b-training in een nieuw onderzoek te laten plaatsvinden op vrijwillige basis wordt ondersteund door de self-determination theory van Ryan en Deci (2000). Zij stellen dat intrinsieke motivatie tot stand komt door onder andere autonomie. Het aanbieden van de .b-training in een nieuw onderzoek als vrije keuze stimuleert de autonomie van de leerlingen, waardoor alle leerlingen die ervoor kiezen om de .b-training te volgen een bepaalde mate van intrinsieke motivatie ervaren. Deze motivatie zou zich vertalen in minder onrust tijdens de lessen en een actievere deelname aan de lessen en huiswerkopdrachten. Als gevolg van de actievere deelname aan de huiswerkopdrachten zou het volgen van de .b-training een hogere effectiviteit kunnen laten zien (Huppert & Johnson, 2010; Kuyken et al., 2013). De onderzoeker adviseert de keuze voor deelname aan de .b-training in een nieuw onderzoek beschikbaar te stellen voor twee havo-3-klassen van het TaK. Geïnteresseerde leerlingen zouden zich kunnen inschrijven via een online webpagina, waar zij een e-mailadres achterlaten van een van hun ouders. Door de opdrachtgever zou dan een e-mail worden gestuurd naar dit e-mailadres om toestemming te verkrijgen van de ouders voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

2. .b-training implementeren in kleinere groepen

Deze aanbeveling kwam bij de meerderheid van de geïnterviewde leerlingen in het pilotonderzoek naar boven. De onderzoeker geeft als suggestie een groepsgrootte van 10 tot 15 leerlingen aan te houden in een nieuw onderzoek.

Mochten minder dan 10 leerlingen interesse tonen in het volgen van de .b-training, dan adviseert de onderzoeker om de twee havo-3-klassen verplicht mee te laten doen aan het nieuwe onderzoek. Toestemming van de ouders zou in dat geval verlopen zoals in het pilotonderzoek. In dit scenario komt echter de eerste aanbeveling betreffende vrijwillige deelname te vervallen als compromis om genoeg leerlingen te kunnen testen omwille van de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Aanbevelingen ten behoeve van het implementeren van de .b-training in het curriculum van het TaK: Wanneer de opdrachtgever besluit om de .b-training te implementeren in het curriculum van het TaK, adviseert de onderzoeker de opdrachtgever om de .b-training aan te bieden als vrije keuze in kleine groepen, zoals in de eerder beschreven aanbevelingen. Tevens zou de opdrachtgever aanvullende suggesties geopperd door leerlingen met betrekking tot de inhoud van de .b-training ter overweging mee kunnen nemen (zie Bijlage XII). In deze Bijlage worden tevens algemene verbeteringen van het onderzoeksdesign beschreven.

Rol van de Toegepaste Psycholoog op basis van genoemde aanbevelingen

In de onderzoeksfase zou een Toegepast Psycholoog (TP'er) een goede rol kunnen spelen. Een competentie van een TP'er is kritisch denken. De TP'er zou in de onderzoeksfase een kritische houding kunnen aannemen door bijvoorbeeld aanbevelingen te geven voor verbeteringen. Daarnaast zou een TP'er een rol kunnen spelen bij het afnemen van de voormeting en nameting. Hierbij kan gedacht worden aan het plannen of planmatig aanpakken van werkzaamheden rondom en tijdens de afname. Tevens kan een TP'er ondersteuning bieden in het opstellen van een semigestructureerde vragenlijst. Zo kan de TP'er de rol van onderzoeker aannemen bij het ontwikkelen van de vragenlijst. Een beroepscompetentie die binnen de opleiding van een TP'er valt, is Coaching, Counseling en Training. De TP-professional zou ook een rol kunnen spelen in gesprekstechnieken die gehanteerd kunnen worden tijdens een interview.

Literatuur

- Ameloot, C. (2010). Mindfulness in de lagere school: De impact van een mindfulnesstraining op welbevinden en coping. Niet-gepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Gent, o.l.v. V. Soyez.
- Baarda, D. B., & De Goede, M. P. M. (2001). *Basisboek methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. S. Kroese.
- Baarda, B., Van Dijkum, C., & De Goede, M. (2014). *Basisboek Statistiek met SPSS. Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten, The Netherlands: Noordhoff Uitgevers.
- Belzer, F., Schmidt, S., Lucius-Hoene, G., Schneider, J. F., Orellana-Rios, C. L., & Sauer, S. (2013). Challenging the construct validity of mindfulness assessment—a cognitive interview study of the Freiburg mindfulness inventory. *Mindfulness*, 4(1), 33-44.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Bohlmeijer, E., Schreurs, K., & Lamers, S. (2018). Welbevinden als uitkomst van acceptance and commitment therapy. *Tijdschrift voor Gedragstherapie*, 2016(3).
- Brems, P. (2019, 13 juni). *De schaduwkant van meditatie waar niemand over spreekt*. Geraadpleegd van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/06/07/wat-als-mediteren-fout-loopt/>
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35-46.
- Brown, K., West, A., Loverich, T., & Biegel, G. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033. doi:10.1037/a0021338.
- Cameron, C. D., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness facets predict helping behavior and distinct helping-related emotions. *Mindfulness*, 6(5), 1211-1218.
- Cash, M., & Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology?. *Mindfulness*, 1(3), 177-182.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Sandal, O., Smith, O., Barnekow, V. (2009). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the, 2010*, 271.
- De Bruin, E. I., Zijlstra, B. J., & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from the Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422-430.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. *A handbook of research methods for clinical and health psychology*, 5(2), 65-78.
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in psychology*, 7, 590.

- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., ... & Ranasinghe, P. D. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA internal medicine*, 174(3), 357-368.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606–614. doi:10.1037/a0022819.
- Hennelly, S. (2011). The immediate and sustained effects of the. b mindfulness programme on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning. *Unpublished MA diss., Oxford Brookes University*.
- Hooper, N., & Larsson, A. (2015). *The research journey of acceptance and commitment therapy (ACT)*. Springer.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Irving, J. A., Dobkin, P. L., & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: A review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary therapies in clinical practice*, 15(2), 61-66.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment*, 29(3), 264–281. doi:10.1037/pas0000342.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kempson, R. J. (2012). *Mindfulness in schools. A mixed methods investigation of how secondary school pupils perceive the impact of studying mindfulness in school and the barriers to its successful implementation* (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 121-140.
- Klaassen, K., Nyklíček, I., Traa, S., & de Nijs, R. (2012). Distressed personality is associated with lower psychological well-being and life satisfaction, but not disability or disease activity in rheumatoid arthritis patients. *Clinical rheumatology*, 31(4), 661-667.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- Lamers, S.M.A., Westerhof, G.J., Bohlmeijer, E.T., ten Klooster, P.M., & Keyes, C.L.M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum- Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110.
- Lau, N. S., & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.
- Martens, N. (2010) Een kwalitatief belevingsonderzoek naar de impact van een mindfulnessstraining op het socio-emotioneel en cognitief functioneren van kinderen uit de lagere school. Nietgepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Gent, o.l.v. V. Soye.
- Mindfulness in Schools Project. (2019, 4 juni). *Mindfulness in Schools Project*. Geraadpleegd op 10 september 2019, via <https://mindfulnessinschools.org>.

- Nederlands Jeugdinstituut. (2019, 19 februari). *Chronische stress op jonge leeftijd is ongezond - Nieuws / NJi*. Geraadpleegd op 3 september 2019, via <https://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-uit-het-jeugdveld/2019/Chronische-stress-op-jonge-leeftijd-is-ongezond>.
- Patrick, D. L., Edwards, T. C., & Topolski, T. D. (2002). Adolescent quality of life, part II: initial validation of a new instrument. *Journal of adolescence*, 25(3), 287-300.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schroevers, M., Snippe, E., Bas, I., Tovote, A., & Flier, J. (2011). Mindfulness training in perspective. *Psychologie & gezondheid*, 39(1), 32-38.
- Schroevers, M. J., & Brandsma, R. (2010). Is learning mindfulness associated with improved affect after mindfulness-based cognitive therapy? *British Journal of Psychology*, 101(1), 95-107.
- Simpson, D. (2017). From me to we: Revolutionising Mindfulness in Schools. *Contemporary Buddhism*, 18(1), 47-71.
- Stevens, G. W. J. M., Van Dorsselaer, S., Boer, M., De Roos, S., Duinhof, E. L., ter Bogt, T. F. M., ... & De Looze, M. (2018). HBSC 2017. *Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*.
- Tinge, J. (2010). Stressreductie door mindfulness. In *Brein@ work* (pp. 217-223). Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., ... & Fox, K. C. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on psychological science*, 13(1), 36-61.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective measures of well-being. In *Human well-being* (pp. 214-239). Palgrave Macmillan, London.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmuller, V., Kleinknecht, N., Schmidt, S. (2006). Measuring Mindfulness – The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40, 1543-1555.
- Westerhof, G.J., & Keyes, C.L.M. (2008) Geestelijke gezondheid is meer dan de afwezigheid van geestelijke ziekte. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 63, 808-820.

Bijlage I: Eigen werkverklaring

Ondergetekende:

Nancy de Reuver

Verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) Dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) Alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) Het verslag voor niet meer dan 5% aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) Dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Blackboard (SafeAssign).

Plaats: Deventer

Datum: 29 maart 2020

Handtekening:


N.B.: Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.

Bijlage II: Items/dimensies emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden en bijbehorende definities

<i>Items/dimensies</i>	<i>Definities emotioneel welbevinden</i>
1 tot en met 3	
Positieve gevoelens	Geluk, interesse en plezier in het leven
Levenstevredenheid	Een gevoel van tevredenheid, vrede en voldoening; je wensen en behoeften verschillen weinig van wat je bereikt en presteert

<i>Items/dimensies</i>	<i>Definities sociaal welbevinden</i>
4. Sociale contributie	Het gevoel hebben dat je iets waardevols te geven hebt aan de maatschappij; denken dat je dagelijkse activiteiten gewaardeerd worden door de gemeenschap
5. Sociale integratie	Je een deel voelen van een gemeenschap; geloven dat je behoort bij, ondersteund wordt door en dingen deelt met de gemeenschap
6. Sociale actualisatie	Eraan bijdragen en geloven dat de maatschappij zich op een positieve manier ontwikkelt; geloven dat de maatschappij de mogelijkheid heeft om positief te groeien; geloven dat de maatschappij mogelijkheden realiseert
7. Sociale acceptatie	Positieve houding hebben ten opzichte van anderen; in het algemeen andere mensen erkennen en accepteren, ondanks hun soms moeilijke en lastige gedrag
8. Sociale coherentie	Een sociale wereld zien die te begrijpen is, logisch en voorspelbaar; zorgen voor een geïnteresseerd zijn in de samenleving en de omgeving

<i>Items/dimensies</i>	<i>Definities psychologisch welbevinden</i>
9. Zelf-acceptatie	Een positieve houding ten opzichte van jezelf hebben; de verschillende aspecten van jezelf erkennen en accepteren; je positief voelen over je leven tot nu toe
10. Omgevingsbeheersing	Je in staat voelen om met een complexe omgeving om te gaan; een omgeving kiezen of creëren die bij je past
11. Positieve relaties	Warme, bevredigende en vertrouwelijke relaties hebben; geïnteresseerd zijn in het welzijn van anderen; in staat zijn tot sterke empathie, affectie en intimiteit; begrip hebben voor het geven en nemen in menselijke relaties
12. Persoonlijke groei	Het gevoel hebben van continue ontwikkeling en mogelijkheden; open staan voor nieuwe ervaringen; steeds meer begrijpen en het gevoel hebben effectief te zijn
13. Autonomie	Zelfbepalend, onafhankelijk zijn, jezelf binnenuit bepalen; weerstand bieden aan sociale druk; jezelf evalueren met je eigen persoonlijke standaarden
14. Doel in het leven	Doelen en richting in het leven hebben; het verleden als zinvol ervaren; overtuigingen hebben die het leven richting geven

Bijlage III: Lessenserie .b mindfulnessstraining

Introductieles:	In de introductieles wordt de theoretische achtergrond en de mogelijke toepassingen van mindfulness op een aantrekkelijke, betrokken en overtuigende manier geïntroduceerd. Tevens wordt er een korte inleiding gegeven in de inhoud van de aankomende lessen.
Les 1-Puppytraining:	Leerlingen leren dat de aard van de ongetrainde geest wispelturig is, net als een puppy. Daarnaast onderzoeken ze hun lichamelijke sensaties en ademhaling. Er worden handvatten aangereikt waarmee ze hun aandacht en ademhaling kunnen trainen.
Les 2-Richt je op de kalmte:	Leerlingen leren een houding te ontwikkelen van vriendelijkheid, acceptatie, nieuwsgierigheid en openheid die helpt om beter om te gaan met een wisselende stemming. Ten slotte leren de leerlingen in deze les hun kalmte te vinden door hun aandacht te 'ankeren' in het onderlichaam.
Les 3-Piekeren herkennen:	Leerlingen leren dat de geest interpretaties maakt en 'verhalen' vertelt over wat er gebeurt, wat kan leiden tot piekeren. Aan de hand van oefeningen leren ze hun gedachten zonder oordeel te ervaren.
Les 4-Hier en nu aanwezig zijn:	Leerlingen leren het prettige te waarderen en het onprettige te erkennen in plaats van er direct op te reageren.
Les 5-Aandachtig bewegen:	Tijdens deze les wordt de aandacht gelegd op het lichamelijke aspect van mindfulness. Leerlingen leren bijvoorbeeld te lopen zonder aanwezig te zijn in hun gedachten.
Les 6-Een stapje terug:	Leerlingen leren hun gedachtegang waar te nemen en terugkerende gedachten te herkennen. Tevens leren ze hun gedachten los te maken van het zelf.
Les 7-Omgaan met spanning:	Leerlingen leren hoe ze lastige emoties bewust kunnen beantwoorden in plaats van er direct op te reageren.
Les 8-Het fijne toelaten:	Tijdens deze les wordt er stilgestaan bij de fijne dingen in het leven. Er wordt uitgelegd dat zelfs de gewoonste dingen als fijn ervaren kunnen worden zolang de leerlingen zich er bewust van worden.
Les 9-Samenvatting:	In deze les wordt alles samengevat wat de leerlingen de afgelopen weken hebben geleerd en leerlingen krijgen de kans hun ervaringen en reflecties over de training met elkaar uit te wisselen.

Bijlage IV: Informed consent

Beste verzorgers/ouders,

Uw zoon/dochter is gevraagd om deel te nemen aan de .b (spreek uit: dot bié) mindfulness training. De training wordt één keer per week gedurende tien weken tijdens het mentoruur gegeven. In de week van 4 november 2019 start de training en zal worden gegeven door mevrouw M. Hoedemaker. Voor meer informatie over deze training verwijzen u naar de volgende link: <https://www.mindfulkids.nl/mindfulness-op-scholen/voortgezet-onderwijs/>.

Ten aanzien van deze training, wordt onderzoek gedaan wat de training voor uw zoon/dochter heeft opgeleverd. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Nancy de Reuver, in het kader van de opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hogeschool Saxion te Deventer.

Het doel van het onderzoek is om te meten of de training effect heeft op het welbevinden van de leerlingen. Daarnaast wordt gekeken of de leerlingen meer vaardig geworden zijn in het toepassen van de mindfulnessvaardigheden. Welbevinden gaat over lekker in je vel zitten, maar ook over lichamelijk gezond zijn en tevreden zijn met je leven. Een effectmeting betekent dat voor en na de training een meting wordt gedaan. Uw zoon/dochter wordt dus in totaal gevraagd om twee vragenlijsten in te vullen.

Omdat de school ook graag wil weten wat de persoonlijke ervaringen met de training zijn, zullen een aantal leerlingen uitgenodigd worden om aan een interview mee te doen.

Het interview wordt opgenomen en vervolgens door mij uitgetypt om de data te kunnen analyseren. Tijdens het uittypen worden de gegevens van uw zoon/dochter anoniem verwerkt. De opname wordt na verwerking door mij persoonlijk direct verwijderd.

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Indien uw dochter/zoon niet wenst deel te nemen aan dit onderzoek, dan vragen wij u dit uiterlijk voor maandag 4 november 2019 via dit e-mailadres door te geven.

Indien u vragen heeft dan kunt u via de e-mail contact met mij opnemen. Mijn e-mailadres is nancydereuver@gmail.com.

Met vriendelijke groet,

Mevr. N. de Reuver

Bijlage V: Vragenlijst leerling

Beste leerling,

Mijn naam is Nancy de Reuver en ik studeer Toegepaste Psychologie. Voor mijn afstuderen doe ik onderzoek naar de mentale gezondheid en mindfulnessvaardigheden van leerlingen die de mindfulness training .b binnen school gaan volgen.

Ik zou je willen vragen om aan dit onderzoek mee te doen door deze vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst vul je bij aanvang en na afloop van de tienweekse mindfulness training in. Deze vragenlijst is opgedeeld in drie delen (A, B en C). Eerst wordt gevraagd of je jouw geslacht, geboortedatum en klas wilt invullen. Daarna volgen 14 stellingen over gevoelens die je in de afgelopen maand gehad kunt hebben. Tenslotte het derde deel 14 uitspraken die betrekking hebben op jouw ervaringen van de afgelopen week. Per vragenlijst wordt aangegeven hoe je die kunt invullen. Het lezen van de instructie en het invullen van de vragenlijst zal ongeveer tien minuten duren. Uiteraard worden jouw gegevens anoniem verwerkt.

Graag wil ik je nog meegeven dat er geen goede of foute antwoorden zijn. Probeer eerlijk en spontaan te antwoorden. Jouw eigen indruk is het enige dat telt.

Tenslotte wil ik je graag bedanken dat je deelneemt aan het onderzoek naar de effectiviteit van de mindfulness training.

Hartelijke groet,

Nancy de Reuver

A. Demografische gegevens

Respondentnummer :
Geslacht :
Geboortedatum :
Klas :

B. Mentale gezondheid

De volgende vragen beschrijven gevoelens die mensen kunnen hebben. Lees iedere uitspraak zorgvuldig door en *omcirkel* het *cijfer* dat het best weergeeft hoe vaak je dat gevoel had gedurende de *afgelopen maand*.

In de afgelopen maand, hoe vaak had je het gevoel.....

	Nooit	1 of 2 keer per maand	Ongeveer 1 keer per week	2 of 3 keer per week	Bijna elke dag	Elke dag
1.dat je gelukkig was?	0	1	2	3	4	5
2. dat je geïnteresseerd was in het leven?	0	1	2	3	4	5
3. dat je tevreden was?	0	1	2	3	4	5
4. dat je iets belangrijks hebt bijgedragen aan de samenleving?	0	1	2	3	4	5
5. dat je deel uitmaakte van een gemeenschap (zoals een sociale groep, je buurt, je stad)?	0	1	2	3	4	5
6. dat onze samenleving beter wordt voor mensen?	0	1	2	3	4	5
7. dat mensen in principe goed zijn?	0	1	2	3	4	5
8. dat je begrijpt hoe onze maatschappij werkt?	0	1	2	3	4	5

9. dat je de meeste aspecten van jouw persoonlijkheid graag mocht?	0	1	2	3	4	5
10. dat je goed kon omgaan met jouw alledaagse verantwoordelijkheden?	0	1	2	3	4	5
11. dat je warme en vertrouwde relaties met anderen had?	0	1	2	3	4	5
12. dat je werd uitgedaagd om te groeien of een beter mens te worden?	0	1	2	3	4	5
13. dat je zelfverzekerd jouw eigen ideeën en meningen gedacht en geuit hebt?	0	1	2	3	4	5
14. dat jouw leven een richting of zin heeft?	0	1	2	3	4	5

C. Mindfulness

Hieronder staat een aantal uitspraken die betrekking hebben op jouw ervaring van de *afgelopen week*. Plaats bij elke uitspraak een *cirkeltje* rond het *cijfer* dat het meest op jou van toepassing is.

Er zijn geen goede of slechte antwoorden, probeer eerlijk en spontaan te antwoorden. Jouw eigen indruk is het enige dat telt.

Uitspraken	Zelden	Soms	Redelijk vaak	Bijna altijd
1. Ik sta open voor de ervaring van het moment.	1	2	3	4
2. Ik ben me bewust van mijn lichaam, of ik nu aan het eten, koken, schoonmaken of praten ben.	1	2	3	4
3. Als ik merk dat ik er met mijn aandacht niet bij ben, keer ik rustig terug naar de ervaring van het moment.	1	2	3	4
4. Ik kan mezelf waarderen.	1	2	3	4
5. Ik heb aandacht voor waarom ik iets doe.	1	2	3	4
6. Ik zie mijn fouten en moeilijkheden zonder mezelf te veroordelen.	1	2	3	4
7. Ik sta in contact met mijn ervaring in het hier-en-nu.	1	2	3	4
8. Ik accepteer onaangename ervaringen.	1	2	3	4
9. Ik ben vriendelijk naar mezelf wanneer dingen verkeerd lopen.	1	2	3	4
10. Ik neem mijn gevoelens waar zonder mezelf erin te verliezen.	1	2	3	4
11. In moeilijke situaties kan ik even stilstaan in plaats van direct te reageren.	1	2	3	4
12. Ik ervaar momenten van innerlijke rust, zelfs als de omstandigheden pijnlijk of stressvol zijn.	1	2	3	4
13. Ik ben ongeduldig met mezelf en met anderen.	1	2	3	4
14. Ik kan glimlachen als ik merk hoe ik het mezelf soms moeilijk maak in het leven.	1	2	3	4

Je bent klaar met het invullen van de vragenlijst. Dank je wel hiervoor! Wil je nog een keer nagaan of je echt alle vragen hebt beantwoord?

Heb je nog aanvullingen, suggesties, opmerkingen met betrekking tot dit onderzoek en/of vragenlijst dan mag je dat hieronder aangeven:

.....

.....

.....

Bijlage VI: Interview vragenlijst

Gegevens over afspraak

Datum:

Tijdstip:

Locatie:

Respondentnummer noteren en ook **inspreken op voicerecorder**:

Loop van het gesprek

Begin

Bedanken

Ten eerste dank je wel, dat je meewerkt aan mijn onderzoek. Ik ben hier heel erg blij mee! Het interview gaat zo beginnen.

Voorstellen, onderzoek kort toelichten, belang van het onderzoek, anonimiteit, toestemming interview.

Mijn naam is Nancy en voor mijn opleiding doe ik onderzoek over in welke mate de .b mindfulness training bijgedragen heeft aan het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden van leerlingen uit havo drie klassen. Daarnaast zullen jouw mening en ideeën over de training het TaK helpen om te beslissen of ze de training vaker zullen organiseren. Ik vraag je de vragen eerlijk te beantwoorden: er zijn geen goede of slechte antwoorden. Mocht je een vraag niet goed begrijpen, mag je het natuurlijk zeggen en dan probeer ik het beter uit te leggen.

De antwoorden die je geeft zullen vertrouwelijk en anoniem gebruikt worden, dit betekent dat je naam nergens genoemd zal worden, alleen de antwoorden. Om je antwoorden zo volledig mogelijk te kunnen verwerken, wil ik je vragen of ik dit gesprek met een voicerecorder op mag nemen. Zodra alle antwoorden verwerkt zijn worden alle opnames verwijderd. Het interview duurt maximaal half uur en bestaat uit 23 vragen, die in vijf thema's (training, emotioneel welbevinden, sociaal welbevinden, psychologisch welbevinden en mindfulnessvaardigheden) verdeeld zijn.

Mocht jij je tijdens het gesprek om wat voor een reden dan ook niet prettig voelen, dan mag je dit altijd aangeven en eventueel het onderzoek onderbreken of stoppen.

Heb je nog vragen? Voordat we starten spreek een respondentnummer in op de voicerecorder.

Middenstuk

Vragen van interview afnemen

Let op!

- Tussendoor een aantal keer checken of de opname nog loopt
- Tijd bewaken
- Bij vragen door de leerling over het onderzoek:
 - *korte vraag -> direct beantwoorden
 - *lange vraag -> beantwoorden na afloop van het interview.

Algemeen/acclimatiseren

1. Had je al eens eerder meegedaan aan een mindfulness training?

Nee: Was je wel bekend met mindfulness voordat de training startte?

Nee: Wat denk jij dat mindfulness is?

Ja: kun je daar meer over vertellen? Hoe verschilde die training met de training die je zojuist hebt gevolgd?

Thema 1: Training

2. Hoe was het voor je om de training te volgen?
Doorvragen: Kun je dat toelichten?
3. Hoe vond je het om de training in een groep te volgen?
Doorvragen: Kun je dat toelichten?
Niet fijn/leuk: Wat maakte het dat je het niet fijn/leuk vond? Hoe had jij het graag gewild? (individueel, kleinere groep?)
4. Wat vond je top aan de training?
Doorvragen: Kun je dat toelichten?
5. Wat vond je minder of niet leuk aan de training?
Doorvragen: Kun je dat toelichten? Heb je tips hoe de training verbeterd kan worden?
6. Wat vond je van de huiswerkopdrachten?
Doorvragen: Heb je de opdrachten gemaakt? Waarom wel/niet? Waren deze nuttig? Wat vond je van de hoeveelheid aan opdrachten?
7. Zie je de training als een toevoeging op het onderwijspakket?
Doorvragen: Kun je dat toelichten? Vast lesuur of flexibel? Hoe vaak?

Thema 2: Emotioneel welbevinden

8. In hoeverre ben jij je beter gaan voelen door de training? (blijer, rustiger, minder zorgen, meer tevreden)
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?
9. Heeft mindfulness jou geholpen om beter om te gaan met wat je voelt? (boosheid, verdriet, woede, angst)
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?

Thema 3: Sociaal welbevinden

10. In hoeverre denk je dat je door de .b training beter functioneert in de maatschappij als geheel? (meer meedoen, betere vriendschappen, meer acceptatie/minder ruzies, etc.)
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?

Thema 4: Psychologisch welbevinden

11. In welke mate heeft de mindfulness training jou geholpen om gelukkiger te zijn met jezelf?
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?
12. In hoeverre heeft mindfulness jou geholpen om je beter te kunnen concentreren? (opletten in klas, huiswerk maken)
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?
13. In hoeverre heb je het gevoel dat de training heeft bijgedragen aan het verminderen van negatieve gedachten in je leven?
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?

Thema 5: Mindfulnessvaardigheden

14. Welke les vond je het leukst?
Doorvragen: Kun je dat toelichten?
15. Welke les was minder of niet leuk?
Doorvragen: Kun je dat toelichten? Wat is jouw advies zodat de les wel leuk is?

16. Na een mindfulnessles, voelde je je dan anders? (rustiger, opgelucht, blij, negatieve aspecten?)
Doorvragen: Welke les(sen)? Kun je dat toelichten?
17. Wat vond je ervan om mindfulnessoefeningen in de klas te doen?
Doorvragen: Kun je dat toelichten? Welke oefening sprak jou het meeste aan? Welke oefening sprak jou het minste aan? Voorbeeld uit de praktijk?
18. In welke mate pas je de mindfulnessoefeningen toe in jouw dagelijkse leven?
Doorvragen: Waarom wel/niet? Welke oefening(en)? Op welke momenten? Hoe vaak? Waar doe je de oefening (thuis, op school)? Alleen, samen met wie?
19. Heeft de training invloed gehad op de manier waarop je met stress omgaat?
Doorvragen: Waaraan merk je dat? Welk onderdeel van de training heeft hier het meeste aan bijgedragen? Voorbeeld uit de praktijk?
20. Zou je de training aanbevelen aan iemand anders die je kent?
Doorvragen: Kun je dat toelichten?

Eind:

We hebben nu de laatste vraag gehad. Wil je verder nog iets kwijt wat volgens jou belangrijk is? Bedanken voor het interview en afsluiten (**voicerecorder uitzetten**).

Bijlage VII: Hoofdrubrieken en subrubrieken

Hoofdrubriek: Beleving training	
Subrubrieken en fragmenten	Uitwerking fragmenten
<i>Volgen training</i> Fragmenten: 46	[7x rustgevend] [5x leuk] [2x interessant] [stress verminderen] [verdriet oefening helpt] [2x boos oefening helpt] [2x klas was rustiger] [2x goede PowerPoint] [2x jezelf leren kennen] [2x goed georganiseerd] [leuke quiz] [leuk om andere mensen zien ontspannen] [grotendeels wist ik al] [ogen dicht doen tijdens oefeningen niet fijn] [3x onrustige klas] [7x sommige lessen saai] [2x oefening klas niet goed uitvoeren] [4x niet iedereen gemotiveerd deelnemen]
<i>Leukste les</i> Fragmenten: 23	[6x eten met aandacht] [2x ademhalingsoefening 7-11] [ankeroefening] [gedachtenbus] [6x proeven vond ik leuk] [eten doe je normaal niet in de les] [meer nadenken over wie chocolade heeft gemaakt] [met eten proeven ben je iets aan het doen] [op smaak van eten focussen en nadenken wat je proefde] [focussen op de voeten grappig, dat je voelde waar aandacht zat] [omdat ik de 7-11 nog steeds gebruik] [met die bus was grappig, veel metaforen genoemd om je gedachtes te laten gaan]
<i>Minder/geen leuke les</i> Fragmenten: 15	[4x anker oefening] [3x te vaak ademhalingsoefening 7-11 behandelt] [3x gedachtenbussen] [teruggaan naar verleden is zwaar voor mij] [lang mijn ogen dicht doen dat kon ik niet] [alles voelen, dat kon ik niet] [met die bus roept te veel emoties op] [gedachtenbus meer denken en opschrijven, niet leuk]
<i>Effect na mindfulnesslessen</i> Fragmenten: 15	[stress vermindert] [7x rustiger] [alerter] [uitgeslapen] [4x betere concentratie] [geen verschil]
<i>Huiswerkopdrachten</i> Fragmenten: 24	[2x opdrachten gemaakt] [3x sommige opdrachten gemaakt] [5x opdrachten niet gemaakt] [7x nuttige opdrachten] [7x hoeveelheid opdrachten goed]
<i>Onderwijspakket</i> Fragmenten: 44	[4x voor toetsweek] [eind van de week] [begin van de week] [niet het laatste uur] [4x stress verminderen] [2x je leert over jezelf] [geleerde gebruiken voor in toekomst] [8x mindfulnesslessen flexibel] [mindfulness vast lesuur] [mindfulness twijfel flexibel of vast lesuur] [8x kleinere groep] [individueel] [hele klas] [5x meer verschillende oefeningen] [3x minder theorie] [2x lessen meer samenvatten]
Hoofdrubriek: Welbevinden	
<i>Emotioneel welbevinden</i> Fragmenten: 39	[7x rustiger] [meer tevreden] [3x minder boos] [2x minder verdrietig] [minder zorgen] [blijer] [ik ben een relaxt persoon] [is niet beter geworden, wel fijn voor later] <u>Praktijkvoorbeelden:</u> [4x rustiger worden tijdens huiswerk maken] [rustiger worden tijdens leren] [beter omgaan met verdriet over ongeluk] [tijdens wedstrijd minder snel boos] [rustiger worden]

	tijdens sport] [2x actiever en alerter in andere lessen na een mindfulnesslesses] [rustiger nadenken overlijden familielid] <u>Oefeningen:</u> [4x aandachtsoefening] [3x ademhalingsoefening 7-11] [stapje terug] [2x totale lessenserie mindfulnessstraining] [lessen over gevoelens]
<i>Sociaal welbevinden</i> Fragmenten: 15	[meer vriendschappen] [meer acceptatie] [2x minder ruzie] [minder afgeleid tijdens lessen] [3x mindfulness is meer voor jezelf] [2x ik had sociaal geen problemen] <u>Praktijkvoorbeelden:</u> [andere mensen contact zoeken] [op werkvloer zelfverzekerder] [2x minder ruzie met familie] [betere focus tijdens andere lessen, is fijn voor iedereen]
<i>Gelukkiger</i> Fragmenten: 24	[zelfacceptatie] [minder ruzie] [2x minder stress] [blessure] [door mindfulnesslesses gelukkiger gevoel] [minder boos] [ik ben al gelukkig en daardoor niet op gefocust] [ik was al gelukkig] [ik voel mij niet gelukkiger] <u>Praktijkvoorbeelden:</u> [beter functioneren werkvloer] [minder ruzie met familie] [in algemeen minder ruzie] [tijdens huiswerk maken minder stress] [beter omgaan met blessure] [stress beter loslaten] [na mindfulnesslesses gelukkiger gevoel] <u>Oefeningen:</u> [2x ademhalingsoefening 7-11] [lessen over gevoelens] [2x aandachtsoefening] [rustgevende oefeningen tijdens lessen] [totale lessenserie mindfulness]
<i>Verminderen negatieve gedachten</i> Fragmenten: 23	[huiswerk maken] [tijdens mindfulnesslesses] [onzekerheden over mijzelf] [boos] [ongeluk] [2x toetsen maken] [ik heb ze nog steeds, mindfulnesslesses oefeningen hielpen niet] [3x ik heb geen negatieve gedachten] <u>Praktijkvoorbeelden:</u> [rustiger huiswerk maken] [meer zelfverzekerd] [minder snel boos door eerst naar mijzelf te kijken] [denken aan leuke dingen] [2x rustiger tijdens toets maken] <u>Oefeningen:</u> [3x ademhalingsoefening 7-11] [aandachtsoefening] [oefeningen tijdens lessen] [lessen over gevoelens]
<i>Stress</i> Fragmenten: 28	[7x minder stress tijdens leren toetsen] [minder stress cijfer terug] [2x minder stress tijdens presentatie] [6x minder stress tijdens huiswerk maken] [2x ik kan goed omgaan met stress] <u>Oefeningen:</u> [les piekeren herkennen] [5x ademhalingsoefening 7-11] [stapje terug] [totale plaatsje mindfulness] [aandachtsoefening] [ankeroefening]
Hoofdrubriek: Mindfulnessvaardigheden	
<i>Mindfulnesslesses oefeningen klassikaal</i> Fragmenten: 10	[drukke klas, maar wel oké] [2x lekker rustig] [wel goed maar liever individueel] [leuk omdat je met andere meningen kan uitwisselen] [leuk, alleen nam niet iedereen het serieus] [leuk maar soms ook saai] [fijn, vooral rustmomenten] [toen ik in mezelf zat, dacht ik best fijn] [ontspannend]

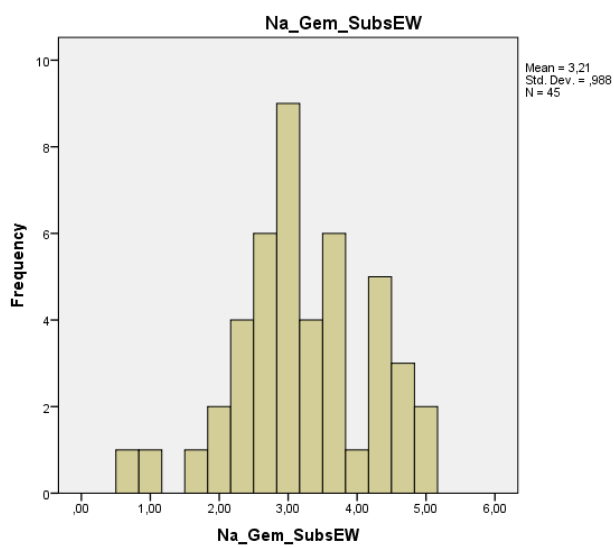
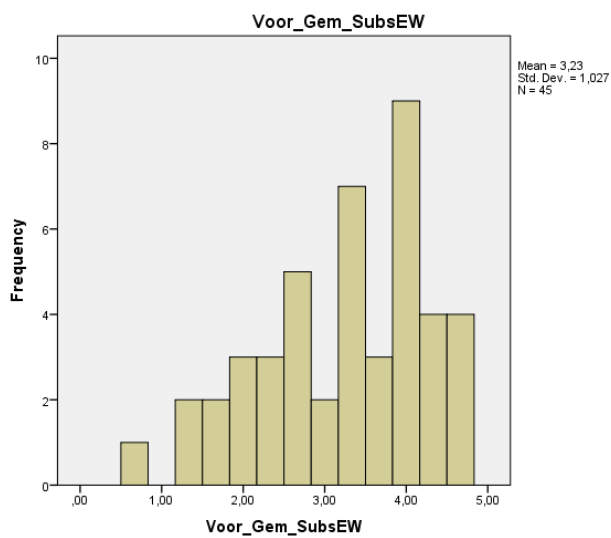
Mindfulness dagelijkse leven
Fragmenten: 32

[7x toetsen] [6x huiswerk maken] [2x cijfer terug] [ruzie]
[presenteren] [verdriet] [boos] [als ik moet concentreren, denk ik
aan mindfulness] [mindfulness gebruiken in toekomst] [de
oefeningen doe ik niet]

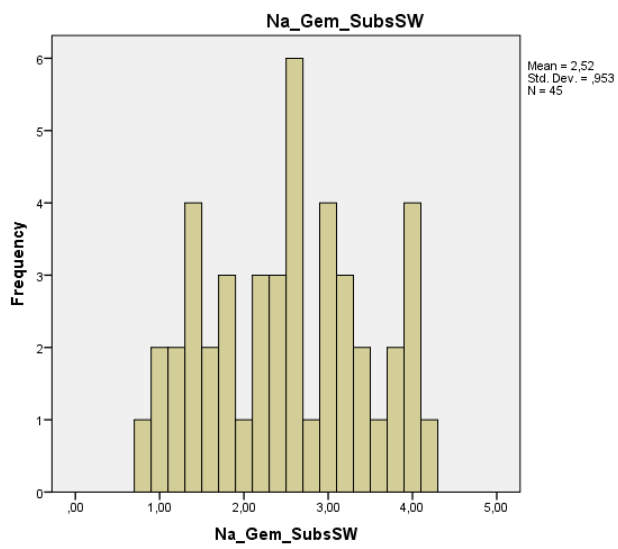
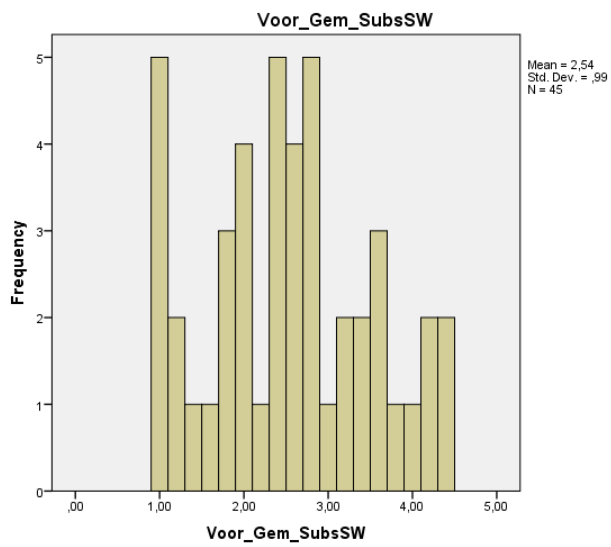
Oefeningen: [5x ademhalingsoefening 7-11] [piekeren herkennen]
[stapje terug] [3x aandachtsoefening]

Bijlage VIII: Histogrammen emotioneel, sociaal en psychologisch welbevinden

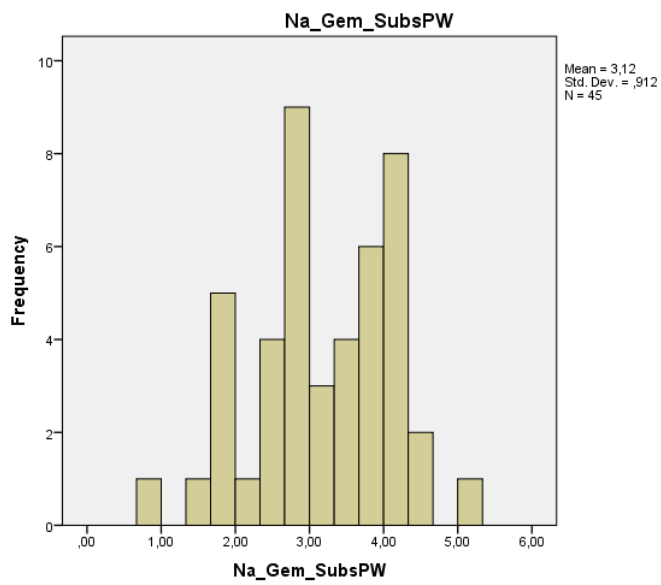
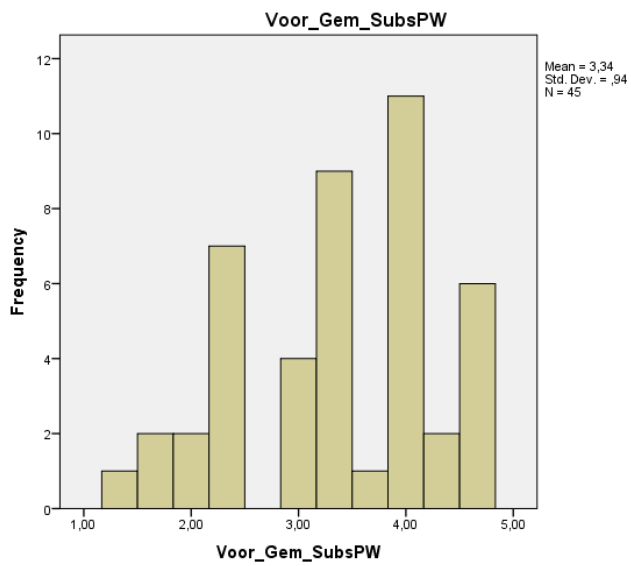
Histogrammen emotioneel welbevinden



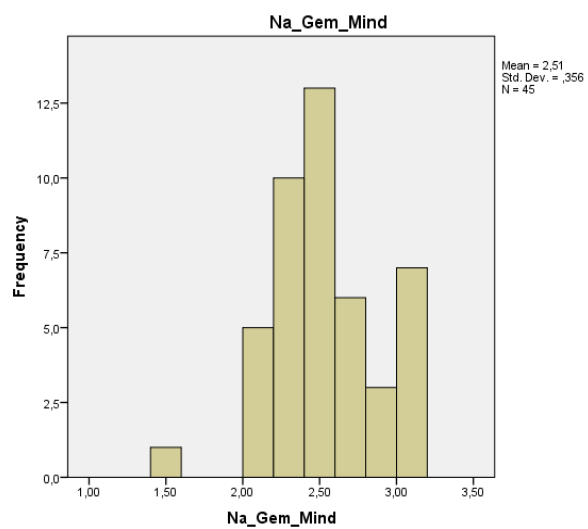
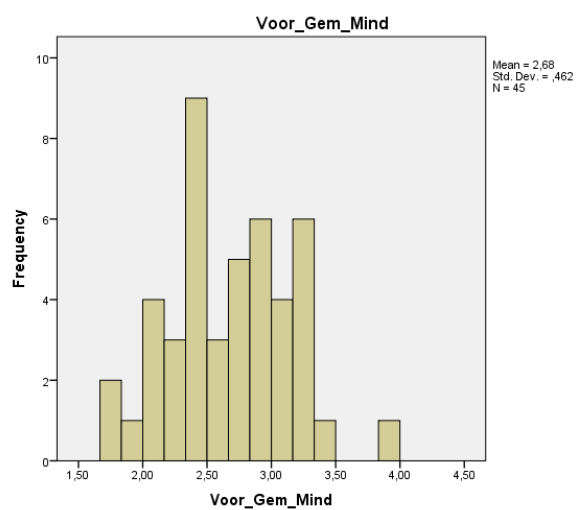
Histogrammen sociaal welbevinden



Histogrammen psychologisch welbevinden



Bijlage IX: Histogrammen mindfulnessvaardigheden



Bijlage X: Plan van aanpak

Fase	Taak	Wie	Wanneer
Voorbereiding	Toegang/toestemming verkrijgen tot de YQOL-SF en CAMM vragenlijsten	Onderzoeker	Z.S.M.
	Aankondigen nieuw onderzoek in klas + via email naar ouders en leerlingen	Opdrachtgever	Begin schooljaar 2020/2021
	Openen inschrijving .b training	Opdrachtgever	14 september 2020
	Sluiten inschrijving .b training	Opdrachtgever	21 september 2020
	Uiterlijke datum toestemming ouders	Opdrachtgever	28 september 2020
.b Training	Voormeting per groep in apart lokaal voor de .b training tijdens mentoruur	Mentor	Week van 5 oktober 2020
	Les 1 t/m 10 van .b training tijdens mentoruur	Mindfulness docent	Week van 5 oktober 2020 t/m week van 14 december 2020
	Nameting per groep in apart lokaal voor de .b training tijdens mentoruur	Mentor	Rondom week van 14 december 2020, afhankelijk van timing toetsweek voormeting
	Willekeurige selectie maken van leerlingen voor semi-gestructureerde interviews	Mentor	Direct na nameting
	Semi-gestructureerde interviews	Onderzoeker	In de week na nameting, voor de kerstvakantie
Analyses	Analyseren van de kwantitatieve en kwalitatieve data en interpreteren van de resultaten.	Onderzoeker	Na de kerstvakantie t/m 25 januari 2021

Bijlage XI: Aanbevelingen voor toekomst onderzoek

De aanbevelingen voor toekomst onderzoek kunnen zijn:

1. Rol van autonomie in de relatie tussen het volgen van de .b training en welbevinden

Zoals eerder besproken stelt de self-determination theory van Ryan en Deci (2000) dat autonomie bijdraagt aan intrinsieke motivatie. In de context van de .b training zou een verhoogde intrinsieke motivatie kunnen bijdragen aan het maken van de huiswerkopdrachten, wat volgens Huppert en Johnson (2010) en Kuyken et al. (2013) weer bijdraagt aan welbevinden.

Zover de onderzoeker weet is de precieze rol van autonomie in de relatie tussen het volgen van de .b training en welbevinden nog niet eerder direct onderzocht. Voor toekomstig onderzoek raadt de onderzoeker daarom aan om het effect van de .b training op welbevinden te vergelijken tussen leerlingen die vrijwillig de .b training volgden en leerlingen die verplicht de .b training volgden. Wanneer de vrijwillige leerlingen een groter effect laten zien van de .b training op welbevinden dan de niet-vrijwillige leerlingen, zou dat aantonen dat autonomie een belangrijke voorwaarde is in de effectiviteit van de .b training.

2. Effectiviteit van de .b training versus de effectiviteit van Acceptance and Commitment Therapy

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is een populaire vorm van gedragstherapie die is gebaseerd op mindfulness. Vele studies hebben aangetoond dat ACT positieve effecten heeft op de kwaliteit van leven van adolescenten (voor een discussie, zie Hooper & Larsson, 2015). Zowel de .b training als ACT blijken dus effectieve methoden te zijn om het welbevinden van adolescenten te verbeteren. Er is echter nog geen onderzoek geweest die de effectiviteit van ACT direct heeft vergeleken met de effectiviteit van de .b training. Een dergelijk onderzoek zou scholen kunnen informeren welke methode het meest waardevol is om te implementeren in hun curriculum. De onderzoeker raad toekomstig onderzoek aan om de standaard .b training te implementeren in een experimentele groep en een groeps ACT te implementeren in een tweede experimentele groep. In de controlegroep zou dan geen interventie worden uitgevoerd.

Bijlage XII: Aanvullende aanbevelingen

Aanbevelingen ten behoeve van het uitvoeren van een nieuw onderzoek gebaseerd op de suggesties geopperd door leerlingen met betrekking tot de inhoud van de .b training:

1. Meer afwisseling tussen verschillende oefeningen en beknopte theorie

Als verbeterpunt gaven leerlingen aan om in de .b training nieuwe oefeningen te introduceren en deze meer af te wisselen met beknopte uitleg van de theorie. Een vergelijkbaar punt wordt gemaakt door Simpson (2017) die aangeeft dat sommige lessen overlap laten zien in de inhoud, waardoor dergelijke lessen gecombineerd zouden kunnen worden om meer ruimte te maken voor nieuw materiaal.

2. Weglaten minst leuke lessen

Leerlingen gaven aan dat ze de lessen met de ankeroefening en de herken jouw eigen gedachtebussen oefening het minst leuk vonden. De opdrachtgever zou ervoor kunnen kiezen deze lessen weg te laten, zodat de leerlingen de .b training zo positief mogelijk ervaren.

Aanbevelingen ten behoeve van het uitvoeren van een nieuw onderzoek gebaseerd op algemene verbeteringen van het onderzoeksdesign:

1. Controlegroep

De onderzoeker adviseert om in een nieuw onderzoek enerzijds een experimentele groep samen te stellen, welke de volledige .b training volgt, en een controlegroep samen te stellen, welke niet deelneemt aan de .b training. Beide groepen zouden dan op dezelfde momenten (zijnde voor en na de .b training) de vragenlijsten invullen. Met het toevoegen van een controlegroep kunnen de scores van leerlingen die de .b training hebben gevolgd vergeleken worden met scores van leerlingen die de .b training niet hebben gevolgd, zodat getoetst kan worden of eventuele gevonden effecten in de experimentele groep te wijten zijn aan het volgen aan de .b training of mogelijk te wijten zijn aan andere factoren. Eerder onderzoek naar de effectiviteit van de .b training door Hennelly (2011) maakte gebruik van een controlegroep en vond inderdaad dat er enkel een vooruitgang in, onder andere, het welbevinden en de mindfulnessvaardigheden aanwezig is in leerlingen die de .b training hebben gevolgd en niet in leerlingen die de .b training niet hebben gevolgd (i.e., de controlegroep; Hennelly, 2011).

2. Follow-up meting

De onderzoeker adviseert om in een nieuw onderzoek een follow-up meting toe te voegen die plaatsvindt rond zes maanden na de nameting, wederom in navolging van Hennelly (2011). Met de aanvullende follow-up meting kan getoetst worden of eventuele effecten in welbevinden of mindfulnessvaardigheden langdurig aanwezig blijven. Inderdaad vond Hennelly (2011) dat de positieve effecten van de .b training op welbevinden en mindfulnessvaardigheden na zes maanden nog zichtbaar waren, en zelfs sterker waren als direct na het volgen van de training.