De impact van een mindfulness training op kinderen met faalangst in de lagere school

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting orthopedagogiek

Nina De Maeyer

Promotor: Dr. Veerle Soyez
Inhoud

Dankwoord .................................................................................................................. 5
Abstract ......................................................................................................................... 6
Inleiding ......................................................................................................................... 7

Hoofdstuk 1: Literatuurstudie ........................................................................................ 9

Deel 1: Faalangst ........................................................................................................... 9
1.1. Conceptualisering .................................................................................................. 9
1.2. Voorkomen en verloop ......................................................................................... 10
1.3. Verklaring ............................................................................................................. 11
   1.3.1. Achtergrond en mogelijke oorzaken .......................................................... 11
   1.3.2. Relationele factoren ....................................................................................... 13
   1.3.3. Cognitieve processen .................................................................................... 14

Deel 2: Mindfulness ...................................................................................................... 18
2.1. Oorsprong en definitie ......................................................................................... 18
2.2. Enkele therapeutische vormen ........................................................................... 20
2.3. Effectiviteit ........................................................................................................... 21
2.4. Mindfulness bij kinderen: effectiviteit ................................................................. 23

Deel 3: Faalangst, Mindfulness en zelfregulatie als raakpunt ..................................... 24
3.1. Zelfregulatie: conceptualisering .......................................................................... 24
3.2. Faalangst en zelfregulatie ................................................................................... 25
3.3. Mindfulness en zelfregulatie ............................................................................... 26

Deel 4: Probleemstelling en onderzoeksvragen ......................................................... 27

Hoofdstuk 2: Methodologie .......................................................................................... 29

1. Onderzoeksgroep ...................................................................................................... 29
2. Materiaal .................................................................................................................. 30
   2.1. Pre- en post interview leerling ......................................................................... 30
   2.2. Pre- en post vragenlijst leerkracht ................................................................... 31
   2.3. Tussentijdse bevraging leerkracht .................................................................. 32
3. Procedure .................................................................................................................. 32
4. Analyse ..................................................................................................................... 34

Hoofdstuk 3: Resultaten ............................................................................................... 35

1. Wat is de impact van een mindfulnesstraining op de schoolse vaardigheden van kinderen met faalangst in de klas? .................................................................................. 35
   1.1. Metacognitieve vaardigheden .......................................................................... 36
   1.2. Taal- en rekenvaardigheden .......................................................................... 36
   1.3. Sociale vaardigheden ....................................................................................... 37

2. Hoe beleven kinderen met faalangst situaties waar verwachtingen gesteld worden? Wat is de evolutie met het volgen van een mindfulnesstraining? ......................................................... 39
   2.1. Beleving van taak- en testsituaties .................................................................. 39
2.2. Beleving van situaties waar iets voor de klasgroep moet gebracht worden ..................... 47

Hoofdstuk 4: Discussie en besluit ...................................................................................... 50

1. Onderzoeksresultaten .................................................................................................. 50
   1.1. Wat is de impact van een mindfulnesstraining op de schoolse vaardigheden van kinderen met faalangst in de klas? ........................................................................................................ 50
   1.2. Hoe beleven kinderen met faalangst situaties waar verwachtingen gesteld worden? Wat is de evolutie na het volgen van een mindfulnesstraining? ........................................................................ 52
   1.3. Besluit .................................................................................................................. 54

2. Methodologische sterktes en beperkingen ................................................................. 55
   2.1. Selectie van kinderen met faalangst .................................................................. 55
   2.2. Onderzoeksmateriaal .......................................................................................... 56
       2.2.1. Pre- en postvragenlijst leerkrachten ........................................................... 56
       2.2.2. Pre- en post interview leerlingen ................................................................. 56
       2.2.3. Tussentijdse bevraging leerkrachten .......................................................... 56
   2.3. De Kiddyminds training ...................................................................................... 57

3. Implicaties voor onderzoek en praktijk ...................................................................... 57

Referenties .......................................................................................................................... 59

Bijlagen ............................................................................................................................... 67
   1. Beschrijving van faalangst uit brief voor leerkrachten (i.f.v. selectie onderzoeksgroep)........ 67
   2. Pre- en post interview leerling ................................................................................ 68
   3. Pre-vragenlijst leerkracht ......................................................................................... 72
   4. Post-vragenlijst leerkracht ....................................................................................... 76
   5. Tussentijdse bevraging leerkrachten ...................................................................... 81
Dankwoord

Graag wil ik iedereen bedanken die een onmisbare bijdrage geleverd heeft aan de voltooiing van deze scriptie.

In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn promotor, Veerle Soyez. Dankzij haar kreeg ik de kans te participeren aan een onderzoek rond Mindfulness, een onderwerp dat me bijzonder interesseert. Bovendien gaf ze de ruimte voor het uitwerken van een specifieke focus, wat ervoor zorgde dat ik faalangst – een vaakvoorkomend probleem bij lagere schoolkinderen- onder de loep zou nemen. Daarnaast wil ik haar bedanken voor de begeleiding en steun tijdens het gehele ‘thesisproces’.

Ik bedank tevens ook de kinderen uit de drie scholen die deelnamen aan dit onderzoek en de betrokken leerkrachten voor de tijd die ze vrijmaakten in functie van de studie.

Verder dank aan de enthousiaste trainers van het Mindfulness programma voor kinderen, zonder hen had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden.

Heel speciaal wil ik mijn ouders, zus, broers en vriend bedanken voor de steun en bemoedigende woorden tijdens het schrijven van deze scriptie en Joke voor het aangenaam gezelschap tijdens vele uren in de bib.
Abstract

Mindfulness has recently gained increased popularity in the clinical world of healthcare. Due to promising scientific research, its application field has recently expanded to non-clinical contexts, of which this study is an example. The current study examines the possible impact of a mindfulness training “Kiddyminds” – adapted for children aged six to twelve years – on children with failure anxiety in primary school. This is because mindfulness views attention to cognitive processes as one of its anchor points and failure anxiety is a vicious cycle in which the cognitive component plays a central role.

The research is exploratory and focuses on the behavior of the children to obtain an unprejudiced picture of the possible mechanisms that could bring about an impact. In addition to some descriptive statistics, the research is primarily qualitative. The respondents of the research consist of both the group of children with failure anxiety and their class teacher. The children are individually interviewed (before and after the mindfulness training), the teachers are surveyed both before, during, and after the training. The results mainly show changes in the area of social skills and the experience of situations where expectations have been set.

Findings indicate a change in the attitude of the children in the direction of a more open, unprejudged, and accepting attitude. Furthermore, this evolution in behavior seems to be instigated by a positive development in self-regulation. Results and implications for further research are discussed.
**Inleiding**


Met deze masterproef wordt de mogelijke impact van een mindfulnesstraining bij kinderen met faalangst verkend. Dit omdat mindfulness een helende rol zou kunnen spelen wanneer kinderen – o.a. doordat ze in onze maatschappij sterk gestuurd worden door volwassenen - het contact met hun eigen emotionele beleving kunnen verliezen (Dewulf, 2009). Mindfulness heeft de bedoeling om het bewustzijn van processen, die voor gevoelens zoals bijvoorbeeld angst zorgen, te verhogen. Deze bewustwording kan mogelijk samengaan met een verhoogde controle over en zelfs vermindering van angstsymptomen. Om deze reden zou mindfulness een meerwaarde kunnen betekenen bij het leren omgaan met faalangst, en wordt de scriptie aan dit thema gewijd. De bedoeling is dan ook om exploratief na te gaan op welke manier mindfulness bruikbaar kan zijn voor processen onderliggend aan faalangst, een veelvoorkomend probleem in de lagere school.

Om deze scriptie uit te werken wordt het onderwerp in het eerste hoofdstuk door middel van een literatuurstudie meer uitgediept. Aan het thema is tevens een onderzoek gekoppeld dat voortkomt uit enkele onderzoeksvragen. De methode en resultaten van deze studie worden besproken in het tweede en derde hoofdstuk van deze scriptie. In het vierde hoofdstuk worden kritische punten
belicht die het onderzoek binnen een gepast interpretatiekader plaatsen. Tot slot worden in het vijfde en laatste deel enkele conclusies in de vorm van een besluit geformuleerd.
Hoofdstuk 1: Literatuurstudie

In het eerste deel van de literatuurstudie komt het thema “faalangst” aan bod. Naast de conceptualisering en het voorkomen wordt er ingegaan op factoren die aan de basis liggen van deze angst bij kinderen. Na deze eerste verdieping wordt in het tweede deel “mindfulness” beschreven. De oorsprong en definitie, enkele therapeutische vormen en de effectiviteit worden achtereenvolgens toegelicht. Het derde deel geeft de voornaamste link weer tussen faalangst en mindfulness, nl. zelfregulatie. Concluderend uit het voorgaande wordt in tot slot in het vierde deel de probleemstelling verduidelijkt met daarbij horend twee hoofdonderzoeksvragen die een relatie veronderstellen tussen faalangst bij kinderen in de lagere school en een 10-weken durende training gebaseerd op mindfulness.

Deel 1: Faalangst

1.1. Conceptualisering

Faalangst is een vorm van angst (Gordebeke, 2000; Nieuwebroek & Ruigrok, 2004) en is een alom bekend fenomeen. In tegenstelling tot veralgemeende angst is faalangst situatiegebonden (De Vries, n.d.) en doet het zich voor op momenten wanneer een beoordeling werkelijk plaatsvindt of gedacht wordt dat ze plaatsvindt (Gordebeke, 2000). Andere auteurs (Braet & Scholing, 2002) geven aan dat kinderen met faalangst niet noodzakelijk in de eerste plaats bang zijn voor een negatieve beoordeling maar wel voor het feit dat ze onder druk een prestatie moeten leveren, er wellicht niet in zullen slagen en voor de gevolgen daarvan. Ook Sagar, Lavallee & Spray (2007) delen de mening van Braet en Scholing wat betreft de rol van de prestatiedruk. Ze tonen negatieve effecten aan bij personen met faalangst in situaties waar er gepresteerd moet worden.


1.2. Voorkomen en verloop

Hoewel exacte prevalentiecijfers over kinderen met faalangst ontbreken, zijn andere gegevens over het voorkomen van faalangst wel bekend.


Hoewel succesvolle leerlingen ook last kunnen ondervinden van faalangst (Dai, 2000), lijken leerlingen met leerproblemen meer kans te hebben op het ontwikkelen ervan. Ze ervaren vaker
mislukkingen en moeilijkheden in sociale interactie, wat faalangst kan verhogen (Li & Morris, 2007). Ook is er het besef dat ze anders leren dan leeftijdgenoten en gaan ze zich meer sociaal vergelijken waardoor ze een faalervaring intenser zullen beleven. Eens angst de kop op steekt, is ze tevens een absolute concentratiekiller (Sterk & Swaen, 2006), wat de kans op falen weer vergroot en de ervaring opnieuw versterkt. (cfr. vicieuze cirkel bij 1.3.1 Achtergrond en mogelijke oorzaken)

1.3. Verklaring

Om faalangst beter te begrijpen, is het zinvol om dieper te kijken naar wat aan de basis ligt van het fenomeen. Allereerst wordt onder 1.3.1 algemeen de achtergrond en mogelijke oorzaken van faalangst gesitueerd. Relationele variabelen en cognitieve processen zullen hierbij als belangrijke factoren naar voor komen. Omwille van de impact op faalangst zullen relationele factoren nadien onder 1.3.2 aan bod komen. Maar gezien onderzoek door praktische belemmering tot op heden niet is ingegaan op deze variabele en het thema minder aansluit bij de probleemstelling van deze studie, wordt hier niet te ver op ingegaan. Meer aandacht gaat naar de cognitieve processen onder 1.3.3, die wel worden onderzocht met deze scriptie. Zo wordt er dieper ingegaan op self-beliefs of gedachten die iemand heeft over zichzelf. Verscheidene theorieën belichten waarom deze beliefs een aanzienlijke rol spelen bij faalangst. Twee van deze theorieën die het meest van toepassing zijn voor deze scriptie - de prestatiemotievatietheorie en zelfdeterminatietheorie – worden verder uitgelegd. De cognitieve processen en theorieën zullen in hoofdstuk 3 aanleiding geven tot de link tussen faalangst en mindfulness, m.n. via het concept zelfregulatie.

1.3.1. Achtergrond en mogelijke oorzaken

In de theorievorming over faalangst hebben zich in de loop der jaren enkele verschuivingen voorgedaan. Toen faalangst voor het eerst onder de loep werd genomen, was het onderwerp van psychoanalytische klinische onderzoeken over prestatiemotivatie (cfr. prestatiemotievatietheorie). Faalangst zou voortkomen uit de drang om te presteren en de motivatie om falen te vermijden. Vervolgens werd het onderwerp ook onderzocht binnen de experimentele psychologie, die testangst definieerden als een stabiele persoonlijkheidstrek. Persoonlijkheidskenmerken liggen hierbij aan de basis van de angst terwijl situatiegebonden factoren als ondergeschikt worden aanschouwd. Deze opvatting zorgde echter voor weinig behandelingsperspectief voor faalangstigen, waardoor het
onderscheid werd gemaakt tussen trekangst, wanneer er angst is in elke prestatiesituatie, en toestandsangst, wanneer er slechts angst is bij bepaalde situaties. Vanaf dan werd er steeds meer aandacht besteed aan de rol van cognitieve processen in de verklaring van faalangst. (de Lara-Kroon, van Efferen-Wiersma, Goossens, Kohnstamm, Kouwenhoven & van der Molen, 2009)


In navolging van de tweecomponententheorie over emoties brengen Spielberger en Vagg (1995) een model over faalangst naar voor waarbij tevens beide componenten zijn inbegrepen en elkaar versterken. Daarnaast koppelen ze aan de fysiologische factoren ook de affectieve ervaring. De cognitieve factor in het proces van faalangst is “worry” (p. 21) en duidt op de negatieve gedachten en zorgen over een mogelijk resultaat. De affectieve-fysiologische factor is “emotionality” (p. 22) en slaat op de “negatieve gevoelens van angst, spanning en ongemak en naar de autonome fysiologische verschijnselen zoals een versnelde hartslag, transpiratie en blozen” (de Lara-Kroon et al., 2009, p. 59). De twee factoren “worry” en “emotionality” beïnvloeden elkaar en zijn componenten uit een vicieuze cirkel (de Lara-Kroon et al., 2009): een negatieve gedachte (vb. “ik kan dit niet”) zorgt voor een onaangenaam gevoel van spanning en angst, en daarmee samengaan- de fysiologische reacties zoals bijvoorbeeld een verhoogde hartslag. Deze gewaarwordingen leiden de aandacht van de persoon af waardoor de concentratie vermindert en het effectief uitvoeren van taken wordt bemoeilijkt. De vicieuze cirkel is rond wanneer een faalervaring (negatieve prestatie) als gevolg de oorspronkelijke faalangst versterkt, en dit de kans op een volgend falen vergroot.

ze negatieve prestaties als uitgangspunt van zelfevaluatie nemen. Daarenboven zien ze ook andermaans beoordelingen over zichzelf afwijzend in. Dat de omgeving bij deze gedachten een belangrijke rol kan spelen, wordt duidelijk onder “1.3.2 Relationele factoren”.

1.3.2. Relationele factoren


Zowel ouders als leerkrachten kunnen de academische eigenwaarde en zelfregulatieve vaardigheden (cfr. Deel 3. Faalangst, mindfulness en zelfregulatie als raakpunt) ondernemen door het geven van verkeerde boodschappen. Herhaaldelijke negatieve evaluaties van hun mogelijkheden zorgen ervoor dat kinderen een aangeleerde hulpeloosheid of het geloof dat hun bekwaamheid ondanks verschillende pogingen niet zal groeien, gaan ontwikkelen (Berk, 2007). Wanneer ze geconfronteerd worden met een taak, zullen ze door de aangeleerde hulpeloosheid overweldigd worden door negatieve gedachten en angst. Een andere bezorgdheid over de interactie tussen leerling en leerkracht is dat verwachtingen van leerkracht en gaan werken als “educational self-fulfilling prophecies” waarbij kinderen negatieve beoordelingen van de leerkracht overnemen en zich hiernaar gaan gedragen (Berk, 2007, p. 321). Dit effect is het sterkst wanneer leerkrachten kinderen publiekelijk laten concurreren en leerlingen met goede resultaten prijzen, wat sociale vergelijkingen sterk in de hand werkt (Weinstein, 2002).

Ook de relatie tussen kind en ouders als een belangrijke voorspeller van faalangst wordt in verschillende wetenschappelijke studies naar gebracht. Elliot & Trash (2004) wijzen op de rol van ouders in het proces dat kinderen met faalangst kunnen doormaken wanneer ze vanuit een gezonde prestatiemotivatie steeds meer aversief gemotiveerd geraken om te presteren. De auteurs zien deze aversieve motivatie - waarbij een zelfbeschermende houding zich manifesteert - als een afwijking van de natuurlijke, ‘appetitieve’ motivatie – waarbij vanuit een gezond verlangen gestreefd wordt naar succes (cfr. Zelfdeterminatietheorie onder 1.3.3 cognitieve processen). De rol van ouders zou kunnen zijn dat ze hun kind onder druk zetten om te presteren, omdat ze zelf prestatiegericht zijn, onrealistische verwachtingen hebben over hun kind en een ‘falen’ van hun kind niet kunnen accepteren (De Lara-Kroon et al., 2009). Ook wordt door Elliot en Trash (2004) geduid op een intergeneratiele overdracht van faalangst wanneer ze ondervinden dat faalangst bij moeders en
vaders vaak positief wordt geassocieerd met faalangst bij hun studenten. Een steeds terugkerend interactiepatroon van ouder naar kind waarbij ouders vanuit hun faalangst een negatieve houding aannemen bij een falen en een neutrale houding bij succes, geven ze hierbij als oorzaak. Het gedrag van ouders blijkt hiermee een aannemelijke factor in de oorzaak van faalangst bij kinderen. Faalangstige ouders kunnen als een model optreden en het angstig gedrag van hun kind versterken door hun manier van reageren. Tot slot is ook ‘love withdrawel’ (p. 967) volgens de auteurs een positieve voorspeller voor faalangst.

Concluderend wat betreft relationele factoren kan gesteld worden dat de beste manier om een positief, zeker zelfbeeld te creëren is kinderen aan te moedigen te streven naar bereikbare doelen. Een bidirectionele relatie zal zich nadien vanzelf voordoen: succes bevordert de zelfwaardering en de zelfwaardering promoet in ruil goede prestaties. (Guay, La Rose & Boivin, 2003)

1.3.3. Cognitieve processen

Zoals onder 1.3.1 reeds werd weergegeven, geeft de evolutie van de theorieën weer dat denkprocessen steeds meer aan belang winnen wanneer het over emoties gaat (Roediger et al., 2004). Ook in de theorie over faalangst van Spielberger en Vagg (1995) neemt het cognitieve aspect eveneens een centrale rol in. Omdat er slechts weinig bronnen terug te vinden zijn specifiek over faalangst in de klas, wordt hieronder eveneens gerefereerd naar enkele bronnen (vnl. Conroy) die verwijzen naar onderzoek over faalangst in de sportwereld.

Denkpatronen die vaak voorkomen bij faalangst worden door verscheidene auteurs beschreven. Ze worden o.m. getypeerd door de nadruk te leggen op het negatieve (Conroy, Willow & Metzler, 2002), het toeschrijven van succes aan externe en mislukking aan interne factoren (Roediger et al., 2004), het “tunneldenken” wanneer gedachten en bezigheden enkel nog beheerst worden door de taak die volgt en de angst om te mislukken (Bovee & Drijfhout, 2006). Meer algemeen associëren Conroy, Willow en Metzler (2002) faalangst met veel zorgen en cognitieve verstoringen. Deze negatieve manier van denken vertrekt veelal vanuit een negatief zelfbeeld (Bovee & Drijfhout, 2006). De auteurs nuanceren dat zeker niet alle kinderen met faalangst een negatief zelfbeeld hebben, maar dat ze wel een hoger risico hebben voor het ontwikkelen ervan. Omdat bepaalde negatieve overtuigingen vaak mee een vicieuze proces voeden en in stand houden (de Lara-Kroon et al., 2009), worden ‘beliefs’ in het volgende deel verder toegelicht.
Beliefs


Prestatiemotivatietheorie en de relatie met faalangst

Prestatiemotivatie wordt voor het eerst geformuleerd door Murray in 1938. Hij omschrijft dit als

> het verlangen om iets moeilijks te bereiken. Om fysieke voorwerpen, menselijke wezens of ideeën te beheersen, te manipuleren en te organiseren. Om dit zo snel en zo onafhankelijk mogelijk te kunnen. Om hindernissen te overwinnen en een hoge standaard te bereiken. Om uit te blinken. Om met anderen te rivaliseren en heb te overwinnen. Om de zelfachting te verhogen door de eigen talenten succesvol uit te oefenen. (Murray, 1938 in Roediger et al., 2004, p. 517).

Niet iedereen heeft de motivatie om te presteren, en ook is de aard van de motivatie cultuurafhankelijk. Daarom is het belangrijk te weten op welke manier prestaties beoordeeld worden in een bepaalde cultuur, bijvoorbeeld op basis van geleverde inspanningen of op basis van behaalde resultaten. Deze cultuurbepaaldheid impliceert dat er leerprocessen mee gemoeid zijn (Roediger et


Faalangst wordt in de literatuur vaak in verband gebracht met een vermijdingstendens of het vermijden van situaties waaruit incompetente zal blijken, als gevolg van een natuurlijke motivatie om te presteren. Als naar een oorzaak van deze vermijding wordt gezocht, zijn er verschillende studies die schaamte als de uitgesproken reden beschouwen. Het pionierswerk hierover is afkomstig van Atkinson (1957, in McGregor & Elliot, 2005). Hij gaf aan dat schaamte de kernemotie is van faalangst. Veel studies nadien hebben eveneens een duidelijk verband tussen faalangst en schaamte aangetoond (McGregor & Elliot, 2005; Sagar & Stoeber, 2009).
Ook wordt in onderzoek vaak faalangst ofwel in verband gebracht met een lage prestatiemotivatie en vermijdingsgeoriënteerde doelen ofwel met een hoge prestatiemotivatie en benaderingsgeoriënteerde doelen. Nochtans wordt in de meeste studies het eerste verband beschreven. Mensen met faalangst zullen sneller kiezen voor een eenvoudige taak, zodat de kans op mislukken kleiner of vermeden wordt. Of ze kiezen voor een taak die zeer moeilijk is, zodat een mislukking gemakkelijk kan worden voorspeld. In beide situaties vermijden ze een ‘werkelijk falen’ en een gevoel van verlegenheid (Roediger et al., 2004). Deze theorie wordt gestaafd in verscheidene andere studies waar wordt aangetoond dat faalangst (Conroy, Elliot & Hofer, 2003; Elliot & Church, 1997; Nien & Duda, 2008) en lage verwachtingen (Elliot & Church, 1997) positieve voorspellers zijn voor het stellen van vermijdingsdoelen. Elliot & Mcgregor (1999) voegen hier nog aan toe dat vermijdingsdoelen, veroorzaakt door testangst, de kans op lagere examenscores vergroot. Maar tevens is ook het tweede verband terug te vinden in de literatuur. Faalangst wordt dan gerelateerd aan een hoge prestatiemotivatie en een benaderingstendens waarbij er een grote gerichtheid is op het behalen van goede prestaties (Conroy, Willow & Metzler, 2003). Zo tonen Elliot en Church (1997) aan dat de combinatie van benaderingsgeoriënteerde doelen met hoge verwachtingen en een hoge prestatiemotivatie de kans vergroot om hoger te scoren.

Zelfdeterminatietheorie en de relatie met faalangst

Deze theorie stelt dat competentie één van de psychologische basisnoden is. Intrinsieke motivatie of de wil om een taak uit te voeren omwille van de taak zelf zonder andere doeleinden (Deci & Ryan, 1985) wordt als een aangeboren menselijke nood beschouwd die aan de basis ligt van deze competentie- en zelfdeterminatiedrang. Een logisch gevolg is dat mensen de natuurlijke neiging hebben om falen te vermijden (Murray, 1938 in Conroy & Elliot, 2004), kan in dezelfde lijn geïnterpreteerd worden.

Deze drang tot zelfdeterminatie zal gedurende de ontwikkeling steeds specifieker worden en zich uiten in bijvoorbeeld academische competentie of sportcompetentie. Bij kinderen met cognitieve faalangst wordt verondersteld dat deze drang door o.m. een disfunctie in de zelfregulering kan leiden tot angst voor incompetentie op schools gebied (Schunk & Zimmerman, 2006).
De zelfdeterminatiedrang verwijst naar de nood iets te kunnen, wat duidt op een algemene behoefte om de omgeving te beheersen. Tevens duidt ze ook op de behoefte aan autoriteit, wat slaat op de menselijke nood om controle uit te oefenen over interacties binnen de omgeving.

Deel 2: Mindfulness

2.1. Oorsprong en definitie

Ongeveer 2500 jaar geleden vond voor het eerst de beoefening van mindfulness plaats in India wanneer Gautama (Boeddha) als koningszoon na een lang beschermd leven besliste om het mysterie van het menselijk lijden te doorgronden. Hij volgde zijn eigen meditatieweg en ontdekte een weg naar vrijheid. Omdat volgens Boeddha de oorzaak van het lijden in de begeerte ligt, hoeft de begeerte los gelaten te worden om zich te bevrijden van het lijden en om tot verlichting te komen. Hiertoe geeft Boeddha acht regels, die hij het “achtvoudige pad” noemt. De zevende en achtste stap in het boeddhistische achtvoudige pad zijn respectievelijk aandachtig zijn en meditatie.

De boeddhistische meditatietechniek vipassana, waarvan mindfulness een latere afgeleide is geworden, heeft gedurende de vorige eeuw de hele wereld veroverd. Letterlijk betekent ‘vipassana’ “helder zien”, waarmee het verwijst naar een intuitief begrijpen van de werkelijkheid. Het slaat op een speciale vorm van zien, namelijk het observeren van de werkelijkheid binnen in onszelf (Vieren, 2008, p. 28). De meest gangbare Nederlandse vertaling voor deze meditatie is inzichtmeditatie, een “eenvoudige, praktische techniek die een universele remedie voor universele problemen biedt” (Vieren, 2008, p. 28).


Inmiddels is mindfulness geïntegreerd in de medische wereld en geraken ook niet-klinische contexten stilaan ermee bekend. 2.3 zal aan de hand van studies de effectiviteit van mindfulness beschrijven.

Om mindfulness te conceptualiseren, kan geen beroep worden gedaan op één enkele definitie. Verschillende bronnen geven meerdere, vaak overlappende, definities of eigenschappen aan die

De eerste component van mindfulness, het bewustzijn, vereist volgens Kabat-Zinn (2000) een doelbewuste aandacht in het huidig moment, wat hij “the being mode” (p. 20) noemt. Hier tegenover staat “the doing mode” (p. 20), die zich vaak uit in habituele reacties op wat er zich afspeelt in onze gedachten, en die onaangegast kunnen zijn (Kabat Zinn, 2000).

Mindfulness is volgens Kabat-Zinn (2000) een vaardigheid die discipline en dagelijkse meditatieve praktijk vraagt om deze “being mode” te bereiken. Enkel bij voldoende oefening kan er van een werking en zijn therapeutisch nut sprake zijn.
2.2. Enkele therapeutische vormen

(Dewulf, 2007)

MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) werd in 1979 geïntroduceerd door Jon Kabat-Zinn als een acht weken durend programma, gebaseerd op mindfulness. Oorspronkelijk was het bedoeld voor mensen met onhandelbare lichamelijke pijn. Al gauw kwamen andere toepassingen zoals stressmanagement, psychische klachten zoals angst en lichamelijke klachten zoals psoriasis.

Een grote doorbraak in de wereld van mindfulness kwam in 2001 toen Segal en Williams de kern van het mindfulness programma koppelden aan cognitieve en gedragsmatige technieken. Zo ontstond MBCT of Mindfulness-Based Cognitive Therapy. De eerste toepassing van MBCT was voor preventie van herval bij depressie. Ondertussen wordt de therapie steeds meer toegepast voor andere specifieke klachten. De nadruk op het cognitieve aspect zou een positieve invloed kunnen hebben op processen van aan faalangst onderliggende processen van prestatiemotivatie en zelfregulatie (cfr. 3.1 en 3.2)

ACT en DBT zijn twee andere populaire therapieën gebaseerd op mindfulness en staan respectievelijk voor ‘Acceptance and Commitment Therapy’ en ‘Dialectic Behavioral Therapy’.

MBM of ‘Mind/Body Medicine’ is de ruimere wereld waarbinnen mindfulness plaatsvindt en is bovendien een steeds sneller groeiende discipline aan het worden (Dewulf, n.d.). Mind/Body Medicine is een wetenschappstak die aspecten uit de geestelijke en lichamelijke gezondheidszorg integreert. Het vormt een fusiegebied van delen uit de psychologie, de (preventieve) geneeskunde en spiritualiteit. Het domein richt zich op de totale mens, waarbij de geest en het lichaam als nauw verbonden worden gezien. (Dewulf, n.d.) Gezondheidseducatie, aanleren van cognitieve vaardigheden waarbij mindfulness een belangrijke rol speelt, het implementeren van verworven inzichten in het dagdagelijkse leven dmv gezondheidsadviezen en concrete gedragsinterventies, het aanleren van relaxatierepons maken deel uit van het MBM-programma.
2.3. Effectiviteit


De meeste studies naar de effectiviteit van mindfulness vonden plaats in de context van een behandeling onder de vorm van Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) (Kabat-Zinn, 2000) en Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) (Segal, Williams & Teasdale, 2002). Het voornaamste doel van deze interventies is om een mindful houding te cultiveren waardoor stress verminderd en het algemeen psychologisch welzijn verhoogd.


Maar ook bij klinische groepen zijn de effecten beschreven op gebied van psychologisch welzijn. Vermindering van stress, depressie of algemeen stemmingsstoornissen, en angst worden aangetoond bij bepaalde ex-kankerpatiënten (Garland, Carlson, Cook, Lansdell & Speca, 2007; Carlson, Speca, Patel & Goodey, 2003a) en kankerpatiënten (Carlson, Speca, Patel & Goodey, 2003b) en patiënten die chronisch fysisch of psychosomatisch lijden (Majumdar et al., 2002). Als reden voor vermindering van depressieve symptomen wordt gesteld dat MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) de toegang tot metacognitieve vaardigheden verhoogt, hetgeen een positieve invloed heeft op negatieve gedachten en waardoor hervel meer wordt tegengehouden. (Ma & Teasdale, 2004;

Voor klinische groepen wordt door verschillende onderzoekers aangegeven dat mindfulness in zijn verschillende toepassingen op lange termijn de kwaliteit van leven kan verhogen (Carlson et al., 2003a, 2003b; Majumdar et al., 2002). Dit door een positieve invloed te brengen op het algemeen welzijn en fysische symptomen, en door psychologische stress te reduceren (Reibel, Greeson, Brainard & Rosenzweig, 2001).

Specifiek voor MBCT bij depressie (Mason & Hargreaves, 2001), maar ook algemeen gezien is de generalisatie van de aangeleerde vaardigheden naar het dagelijks leven een belangrijke voorspeller in het realiseren van veranderingen (Kabat-Zinn, 2000).

2.4. Mindfulness bij kinderen: effectiviteit

Interventies gebaseerd op mindfulness zijn over het algemeen effectief gebleken in de afname van angst, stress en depressieve symptomen bij volwassenen (Baer, 2003). Deze positieve effecten van dit soort interventies of programma’s doet de vraag rijzen naar de effectiviteit bij kinderen. Kinderen kunnen immers ook kampen met stress, angsten, of een depressie. Het is echter pas de laatste jaren dat er onderzoek plaatsvindt naar de haalbaarheid, mate van aanvaarding en effectiviteit voor mindfulness bij kinderpopulaties (Semple, Lee, Rosa & Miller, 2010).

Onderzoek naar de haalbaarheid en mate van acceptatie van het geven van mindfulness aan kinderen concludeerde dat vanaf een leeftijd van zeven jaar deze technieken aan kinderen kunnen worden aangebracht (Semple, 2005). Ook geven een pilootstudie van dezelfde auteurs in 2008 en een onderzoek van Saltzman en Goldin (in Semple et al., 2010) aan dat respectievelijk MBCT-C (Mindfulness-based cognitive therapy for children) en een aangepaste MBSR interventie kan aangeboden worden aan kinderen en dat mindfulness een beloftevol middel is om o.m. angstsymptomen tegen te gaan.

Mindfulness bij kinderen met faalangst. Er is weinig onderzoek te vinden over mindfulness bij faalangst in het algemeen noch over de toepassing ervan bij kinderen met faalangst. Enkele klinische verslagen en kleinschalige studies spreken van ‘angst’ in algemene zin (Semple et al., 2010). Dezelfde auteurs suggereren dat meditatietechnieken nuttig kunnen zijn voor de behandeling van angstsymptomen bij kinderen en adolescenten. Ook stellen ze vast dat veel kinderen met angststoornissen het moeilijk hebben met zelfregulatie. MBCT zet ertoe aan om via “decentering” (Semple et al., 2010, p. 220) te komen tot een hogere zelfregulatie. “Decentering” (zie ook “detached witness” onder 2.1) is de mogelijkheid om interne en externe ervaringen te observeren vanuit een onbevooroordeelde aandacht, zonder meteen habituele gevoelens, gedachten en gedragingen te uiten.

Naast klinische gegevens zijn er ook enkele recente non-klinische onderzoeksgegevens terug te vinden. Een grootschaliger onderzoek (n = 228) van Napoli et al. (2005) onderzocht de effecten van een op mindfulness gebaseerd programma, ‘Attention Academy Program’ genaamd, dat werd geïmplementeerd in verschillende lagere scholen voor kinderen uit de laagste jaren. Volgende significante verbeteringen werden opgemerkt: ingeschatte testangst, door de leerkracht

**Deel 3: Faalangst, Mindfulness en zelfregulatie als raakpunt**

In de twee eerste delen kwam enerzijds naar voor dat kinderen met angst (Semple et al., 2010) en faalangst (Schunk & Zimmerman, 2006) vaak moeilijkheden ondervinden met zelfregulatie. Anderzijds werd aangegeven dat mindfulness een rol kan spelen in de verhoging ervan. Het lijkt met andere woorden nuttig deze link tussen en met beide thema’s nader te verduidelijken in het derde en laatste deel van de literatuurstudie.

**3.1. Zelfregulatie: conceptualisering**

Zelfregulatie (of zelfsturing) is een complex proces dat voor vele auteurs reeds onderwerp van onderzoek is geweest. Ondanks verschillende theorieën zijn er veel gelijke kenmerken in de definiëring van het concept. Een samenhangend geheel van emotionele, cognitieve en gedragsmatige elementen blijken een rol te spelen in het proces van zelfregulatie. Smith, Borowski & Whitman (2008) beschrijven zelfregulatie als "het geheel van gedragingen en strategieën die gebruikt worden om de eigen emotionele, cognitieve en gedragsmatige reacties te moduleren en te controleren “ (p. 133). De modulering en controle van reacties gebeurt door het aanpassen of veranderen van de strategieën om zo de zichzelf gestelde doelen te bereiken, waarvoor beroep wordt gedaan op affectieve, cognitieve, motivationele en gedragsmatige feedback (Zimmerman, 1989). Zelfregulatie integreert dus verschillende belangrijke variabelen en intrinsieke processen: bewuste controle (Kochanska, Coy & Murray, 2001 in Smith et al., 2008), inhibitie en aandachtsregulatie (Lengua, 2003 in Smith et al., 2008), reactiviteit en impulsiviteit (Aksan & Kochanska in Smith et al., 2008), zelfmonitoring (zelfobservatie en zelfcontrole (Snyder, 1974) en
Zelfregulatie bij kinderen in de lagere school

Kinderen in de lagere school worden zich meer en meer bewust van gedachten, waarmee hun metacognitie gedurende deze jaren toeneemt. Deze hogere orde denkvaardigheid verwijst naar de ideeën en gedachten die worden gevormd over eigen gedachten of deze van anderen (Berk, 2007). Deze complexe denkvaardigheden zorgen ervoor dat ook de reflexieve vaardigheden verder ontwikkelen (Berk, 2007).

Maar hoewel de metacognitie toeneemt tijdens de lagere schooltijd, is het voor kinderen vaak nog moeilijk om hun kennis over gedachten om te zetten in actie en zichzelf ook daadwerkelijk reguleren of sturen. Berk (2007) geeft aan dat kinderen in het begin van hun schoolcarrière het nog vaak moeilijk hebben met cognitieve zelfregulatie, “the process of continuously monitoring processes toward a goal, checking outcomes, and redirecting unsuccessfull efforts” (p 306). Dit komt gedurende de lagereschooltijd gradueel tot stand (Berk, 2007).

Kinderen die over effectieve zelfregulatieve vaardigheden beschikken, ontwikkelen eveneens gemakkelijker academische zelfeffectiviteit of het vertrouwen in hun eigen mogelijkheden wat de zelfregulatieve vaardigheden in de toekomst zal blijven bevorderen (Schunk & Zimmerman, 2006). Effectieve emotionele zelfregulering bevordert op zijn beurt de emotionele zelfeffectiviteit of het gevoel controle te hebben over emotionele ervaringen (Saarni, 2000 in Berk, 2007).

3.2. Faalangst en zelfregulatie

De verschillende perspectieven (prestatiemotivatie- en zelfdeterminatietheorie) op competentie en controle die aan bod kwamen bij de uiteenetting van faalangst, zijn relevant aan andere processen die een rol spelen bij het leveren van prestaties in vb. taak-of testsituaties in de klas. Schunk en Zimmerman (2006) duiden hierbij o.m. op het proces van zelfregulatie.
Zelfregulatie en kinderen met faalangst

Faalangst wordt in onderzoek (Bartels en Magun-Jackson, 2009) in negatief verband gebracht met zowel de cognitieve als de emotionele processen van zelfregulatie. De auteurs motiveren zelfs dat faalangst, eerder door een disfunctie in de zelfregulering dan door het aannemen van vermijdingsgeoriënteerde doelen (zie ‘prestatiemotivatietheorie’) het leren kan dwarsbomen.

Als cognitieve zelfsturing gaat over de mate waarin iemand kan inschatten welke inspanningen nodig zijn om een bepaald doel, vb. een taak, te bereiken, is het logisch dat een disfunctie van deze zelfregulering en dus het foutief inschatten van de eigen vaardigheden zal leiden tot het stellen van niet altijd bereikbare doelen. Zoals “succes de moeder is van succes” (Roediger et al., 2004, p. 523) wanneer realistische doelen worden gesteld, kan dan ook falen de moeder blijven van falen wanneer doelen verkeerd worden ingeschat. Het stellen van gepaste verwachtingen aan zichzelf werkt volgens Roediger et al. (2006) bovendien zeer motiverend. Voor kinderen met faalangst is het dus van belang de zelfregulatieprocessen een positieve wending te geven opdat faalangst beter kan gereguleerd worden en ze daarmee ook minder zal gepercipieerd worden. Immers vertrekt faalangst vanuit de subjectieve interpretatie van een bepaalde situatie. Angst om te falen ontstaat omdat men ‘denkt’ iets niet te kunnen.

3.3. Mindfulness en zelfregulatie

Er worden verschillende connecties verondersteld tussen mindfulness en emotionele zelfregulatie. Allereerst is er een sterke overeenkomst in de conceptuele definities. Beiden spreken over bewustzijn en acceptatie van emotionele uitingen. Het is de combinatie van deze elementen die de sleutel zou kunnen zijn van een positieve impact van mindfulness. Onderzoek (Tull, Barret, McMillan & Roemer, 2007; Tull & Roemer, 2007) heeft immers aangegeven dat enkel het bewustzijn van of het aandacht geven aan emoties geen aanleiding geeft tot het verminderen van klinische problemen of het verhogen van algemene welzijn. Ook angstsymptomen bij mensen met een veralgemeende angststoornis worden met enkel dit aspect niet gereduceerd (Salters-Pedneault et al., 2006). Daarentegen heeft onderzoek over mindfulness bij klinische groepen wel effecten aangetoond op deze gebieden (zie “2.3 Effectiviteit”). Een reden zou kunnen zijn dat de tweede component van mindfulness, de onbevooroordeeldheid tegenover emoties, kwalitatief onmisbaar is om een reductie van (angst)symptomen en een verhoging van het welzijn te bekomen. Met andere woorden is de
kwaliteit van de emotionele regulatie van belang, en wordt deze door de combinatie van zijn twee componenten bij mindfulness gerealiseerd.


Deel 4: Probleemstelling en onderzoeksvragen

Concluderend uit voorgaande drie delen kunnen enkele zaken gesteld worden.

Tot nu toe is er slechts weinig onderzoek verricht naar mindfulness bij kinderen. Ook over mindfulness en faalangst is weinig terug te vinden in de literatuur. Enkele bronnen die er wel over schrijven verwijzen naar de positieve effecten van op mindfulness gebaseerde therapieën bij kinderen met testangst (MBCT; Semple, Lee, Rosa & Miller, 2010) en verwijzen dus naar faalangst in de klas, de onderzochte variabele uit deze studie.

Bovendien kwamen in de literatuurstudie enkele relevante bevindingen naar boven. Enerzijds werd aangehaald dat kinderen met faalangst vaak problemen hebben met zelfregulatie. Anderzijds werd gesteld dat mindfulness door de integratie van twee componenten (aandachtsregulatie en onbevooroordeelde, accepterende, open houding) een positief effect heeft op de verhoging van emotieregulatie. Deze twee bevindingen doen veronderstellen dat mindfulness leert om emoties meer te reguleren en dus faalangst kan verminderen of er beter mee leert omgaan.

Wanneer bijvoorbeeld kinderen in de klas door hun faalangst situaties vermijden waar verwachtingen gesteld worden, zullen ze door mindfulness misschien meer geneigd zijn om hun gevoelens hieromtrent met een volle bewustzijn en zonder vooroordelen te erkennen. De acceptatie van deze gevoelens zou dan een positieve invloed kunnen hebben op de beleving van deze situaties.
Deze scriptie is een exploratieve verkenning van de manier waarop mindfulness een impact kan hebben op faalangst bij kinderen in de lagere school. Door gegevens uit de literatuur kunnen we vermoeden dat zelfregulatie een zekere rol zal spelen. Er is echter niet gekozen om zelfregulatie aan zich te operationaliseren in de studie, omwille van verschillende redenen. Ten eerste is de studie exploratief van aard: er bestaan nog geen studies die de relatie tussen mindfulness en faalangst onderzoeken. We willen echter niet uitgaan van de idee dat zelfregulatie de beïnvloedende factor is, anderzijds willen we een mogelijke rol van dit mechanisme zeker erkennen en een plaats geven. Ten tweede is deze studie ingebed in een ruimer onderzoek, waardoor de onderzoeker gebonden was aan een reeds uitgetekend design in een specifieke context. Omwille van voornoemde redenen, richten de onderzoeksvragen in deze studie zich op het gedrag in de klas van kinderen met faalangst. Dit enerzijds omdat kinderen vaak gedragsmatig denken en anderzijds omdat op deze manier –direct of indirect- wordt verwezen naar onderliggende mechanismen. Concreet wordt ten eerste nagegaan of er een evolutie merkbaar is op gebied van schoolse vaardigheden. Zowel metacognitieve, taal- en reken- en sociale vaardigheden komen hierbij aan bod. Ten tweede wordt de beleving van situaties waar verwachtingen gesteld worden, onderzocht. Deze vraag gaat dieper in op taak- en testsituaties en op situaties waar ze verwacht worden iets voor de klasgroep te brengen.

De onderzoeksvragen die worden weergegeven met deze studie zijn de volgende:

1. Wat is de impact van een mindfulness training op de schoolse vaardigheden van kinderen met faalangst in de klas, met betrekking tot?
   1.1 metacognitieve vaardigheden
   1.2 taal- en rekenvaardigheden
   1.3 sociale vaardigheden

2. Hoe beleven kinderen met faalangst situaties waar verwachtingen gesteld worden? Wat is de evolutie na het volgen van een mindfulnesstraining?
   2.1 beleving van taak- en testsituaties
   2.2 beleving van situaties waar iets voor de klasgroep moet gebracht worden
Hoofdstuk 2: Methodologie

Dit hoofdstuk beschrijft de toegepaste methodiek in de studie naar de impact van de mindfulnesstraining voor kinderen met faalangst in de klas. De onderzoeksgroep, het gebruikte materiaal, de procedure en analyses worden achtereenvolgens besproken.

Zoals in de probleemstelling vermeld, sluit huidige studie aan bij een ruimer onderzoek dat de mindfulnesstraining “Kiddyminds” voor kinderen in de lagere schoolleeftijd evaluateert. In het kader van deze masterproef wordt evenwel gefocust op een specifieke doelgroep, nl, kinderen met faalangst, met deze scriptie tot gevolg.

1. Onderzoeksgroep

Om de onderzoeksgroep samen te stellen werden leerlingen uit drie participerende scholen (cfr. 3. Procedure) doelgericht geselecteerd. Er werd aan de klasleerkrachten gevraagd om leerlingen met faalangst uit te kiezen aan de hand van een beschrijving van de beoogde faalangst (zie bijlage 1). Dit is niet de meest zuivere manier van selecteren maar gezien de praktische situatie was er geen andere manier van selectie mogelijk.

In totaal waren er vijftien leerlingen weerhouden die in aanmerking kwamen voor het onderzoek: vijf uit de laagste klassen (eerste, tweede en derde leerjaar) en tien uit de hoogste klassen (vierde, vijfde en zesde leerjaar). Vervolgens werd aan de ouders van deze leerlingen een schriftelijke geïnformeerde toestemming gevraagd. Er was slechts één weigering zonder specifieke reden voor een leerling uit de laagste klassen. In totaal namen er dus veertien leerlingen deel aan het onderzoek. Om de effecten van de training op faalangst in de klas na te gaan, werden ook de klasleerkrachten betrokken in het onderzoek. Zij werden gevraagd om over hun participerende leerling een vragenlijst in te vullen. Gezien deze voor twee kinderen onvolledig werd ingevuld, worden zij uiteindelijk niet mee in de analyses betrokken en baseert het onderzoek zich dus op twaalf leerlingen waarvan twee uit de laagste klassen en tien uit de hoogste klassen. Het betreft zes meisjes en zes jongens met een gemiddelde leeftijd van 10.54 jaar ($s = 1.3899$). Van deze leerlingen hebben er vijf één jaar en een enkele leerling twee jaar gedubbeld.
2. Materiaal

Om de studie vorm te geven werd exploratief te werk gegaan en werden zowel de leerlingen als de leerkrachten mee betrokken in het onderzoek. Het onderzoeksmateriaal bestond uit een pre - en post interview met de leerlingen, een pre- en post vragenlijst voor de leerkrachten en een tussentijdse bevraging van de leerkrachten. De tussentijdse bevraging met open vragen en het pre- en post interview met de leerlingen worden louter kwalitatief geïnterpreteerd. De pre- en postvragenlijst voor de leerkrachten wordt deels kwalitatief en deels kwantitatief verwerkt maar de grootste focus ligt ook hier op het eerste. Door de kwalitatieve informatie te benadrukken wordt getracht het accent op de beleving van de leerlingen te leggen.

2.1. Pre- en post interview leerling

(cfr. Bijlage 2)

Het betrof een half gestructureerd, kwalitatief interview bestaande uit een vastgelegde opeenvolging van gesloten en open vragen (Schuyten, 2004). Het interview werd door de onderzoeker zelf ontwikkeld aangezien er geen bruikbaar gestandaardiseerd materiaal ter beschikking was dat een antwoord kon bieden op de gestelde onderzoeksvragen. Drie hoofdvragen bestonden uit een voorstelling van een klassituatie waarbij faalangst kan opduiken. Hierbij werd telkens een vraag gesteld waarop een open antwoord met vrije antwoordmogelijkheid volgde (Schuyten, 2004). Een losse vraagstelling laat eigen variaties en tussenvragen toe (Schuyten, 2004) en de beschrijvende aard heeft als doel inzicht te verschaffen in aspecten van het verschijnsel faalangst (Boeje, 2005). Nadien werden bij elk van deze drie hoofdvragen tien tot twaalf reacties op de situatie gegeven met gesloten antwoordmogelijkheden, d.w.z. met vaste antwoordalternatieven (Schuyten, 2004). Omdat kinderen uit de lagere school vaak gedragsmatig en met behulp van voorbeelden denken, focusten deze drie hoofdvragen, d.m.v. de vraagstelling of antwoordmogelijkheden, zich voornamelijk op uitingsvormen van faalangst bij situatievoorbeelden uit de klas. Een vierde hoofdvraag hield een kort fictief verhaal in waarin faalangst werd geschetst en waarbij één open en twee gesloten vragen werden gesteld.

De drie situatievoorbeelden en het verhaal met bijhorende vragen waren afgeleid van een deel van een faalangstreductietraining voor kinderen, beschreven in “Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietrainin” van Bovee en Drijfhout (2006).
Tot slot werden nog de vragen gesteld of ze soms huilen in de klas, of ze goede punten belangrijk vinden en of ze veel tijd aan hun huiswerk besteden. Telkens hadden ze de mogelijkheid of werd expliciet gevraagd een ja/nee antwoord nog verder te verduidelijken.

Het interview peilde naar de metacognitieve vaardigheden en de beleving van situaties waar verwachtingen gesteld werden. De antwoordmogelijkheden waren vrij eenvoudig in eigen woorden te beantwoorden. Het interview werd zowel pre als post uitgevoerd. Bij de posttest werd bij de open vragen na de drie situatievoorbeelden extra gevraagd of ze al dan niet een verschil merken in de beleving met vroeger.

### 2.2. Pre- en post vragenlijst leerkracht

(cfr. Bijlage 3 en 4)

De bevraging van de leerkrachten gebeurde aan de hand van een gestructureerde, kwalitatieve vragenlijst. Onder het eerste deel werden enkele algemene vragen gesteld over de leerling die peilden naar het schools presteren op gebied van rekenen, taal en sociale vaardigheden (cfr. Onderzoeks vraag 1). Er werd de leerkrachten gevraagd een cijfer aan de duiden op de schaal van 1 tot 5 waarbij 1 ‘niet goed’ is, 3 naar het gemiddelde verwijst, en 5 ‘zeer goed’ is. Het cijfer dat de leerkrachten bij deze vragen gaven was gebaseerd op een subjectieve interpretatie. Onder dit deel werden ook m.b.v. open vragen de interesse voor nieuwe leerstof en de behoefte aan uitdaging bevraagd. De tweede, derde en vierde vraag peilden naar de beleving van situaties waarbij verwachtingen gesteld worden (cfr. Onderzoeks vraag 2). Vraag 2 “gedrag bij taken en testen”, en vraag 3 “gedrag bij uitleg door leerkracht in de groep” peilden naar de beleving van taak- en testsituaties door het kind met faalangst (cfr. Onderzoeks vraag 2.1). De bevraging van dit thema gebeurde a.d.h.v. subvragen die werden beantwoord volgens de categorische schaal ‘altijd – vaak – soms - zelden – nooit’. Vraag 4 (open vraag) “Hoe gedraagt de leerling zich bij situaties waar hij/zij iets moet brengen voor de klas? (voordracht, uitleg over taak, mening, ...)” peilde naar de beleving door de leerling van situaties waar iets publiekelijk voor de klasgroep moet gebracht worden.

Bij elke vraag werd plaats voorzien om nadere uitleg te geven. Bovendien werd op het einde van de vragenlijst expliciet nog een open vraag gesteld naar verdere mogelijke relevante opmerkingen en/of voorbeelden. De vragenlijst werd zowel voor als na de mindfulnesstraining afgenomen. Het enige verschil tussen pre- en postvragenlijst is dat er bij de postvragenlijst nog vier bijvragen werden
gesteld met betrekking tot de training. Hiervan polste één open vraag naar de ervaring van Kiddyminds door het kind. Drie vragen peilden naar de continuering van mindfulness in de klas en thuis.

2.3. Tussentijdse bevraging leerkracht

(cfr. Bijlage 4)

De tussentijdse bevraging van de leerkrachten had als doel om het proces op te volgen van de verschillende kinderen uit de onderzoeksgroep. Deze vragenlijst was van kwalitatieve aard en stelde zes open vragen waarbij het invullen ongeveer vijftien minuten per kind in beslag nam. Mogelijke evoluties op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling, schools leren, initiatiefname en motivatie, gedrag tijdens de mindfulnesstraining, en gedrag thuis werden bevraagd. Als laatste werd nog geïnformeerd naar andere of algemene opmerkingen en/of veranderingen.

3. Procedure

Het onderzoek vond plaats in drie Oost-Vlaamse scholen. Deze werden geselecteerd op basis van hun antwoord op een oproep door Kiddyminds om te participeren aan dit project. De klassen werden vervolgens door de uitgekozen scholen zelf geselecteerd. Om dit onderzoek rond mindfulness en faalangst vorm te geven werd elke participerende school tweemaal bezocht; een keer met de premeting en een keer met de postmeting. Deze vonden plaats minimum één en maximum twee weken voor of na de mindfulnesstraining. De metingen op de eerste school vonden plaats begin oktober en eind november van 2009 en deze op de tweede en derde school gingen door in januari en eind maart/begin april 2010.

Voor de afname van de individuele interviews werden de leerlingen tijdens de lesuren individueel uit de klas gehaald om ze te interviewen in een beschikbaar lokaal. Per kind werd er ongeveer vijftien tot twintig minuten voorzien. Op weg naar dit lokaal probeerde de onderzoeker de leerling op zijn gemak te stellen door het voeren van een informeel gesprek. Alvorens het interview te starten werd
het onderzoek op niveau van het kind gekaderd binnen de opdracht van de masterproef. Hoewel de ouders op de hoogte waren dat hun kind uitgekozen was omwille van de faalangst, werd dit aspect van het onderzoek achterwege gelaten om het kind niet nog meer angst aan te jagen. Er werd getracht het kind op zijn gemak te stellen en tevens werd benadrukt dat “elk antwoord altijd juist is zolang het maar je eigen antwoord is en het vertelt wat jij echt denkt en voelt”. Vervolgens werden de vragen in vaste volgorde gesteld en ruimte gelaten voor antwoorden. Bij de drie situatie-vragen konden de kinderen gebruik maken van een groen en rood kaartje om aan te tonen of ze een bepaalde gedachte goed of slecht vonden. Alle antwoorden alsook eventuele opvallende indrukken van de onderzoeker over het gedrag van het kind werden tijdens de bevraging neergepend.

De pre-, tussentijdse, en postvragenlijsten voor de betreffende leerkrachten werden per e-mail doorgestuurd en na het invullen via dezelfde weg of tijdens één van de twee bezoeken aan de school terug aan de onderzoeker bezorgd.

Tussen beide meetmomenten werd een mindfulnesstraining gegeven aan de kinderen door een erkend mindfulness trainster. Het betrof hier het “Kiddyminds” programma, een mindfulnesstraining aangepast aan kinderen tussen 6 en 12 jaar. Het Kiddyminds programma is gebaseerd op Amerikaanse trainingsprogramma’s voor kinderen en werd ontwikkeld door Veronique Benoit en Chris Dejaeghere in samenwerking met Dr. David Dewulf (Catry & Decuyper, 2008). Aangezien het cognitieve aspect bij inzichtmeditatie of vipassana voor jonge kinderen vaak nog te moeilijk is (zie zelfregulatie bij kinderen), vertrekt het startprogramma mindfulness voor kinderen hoofdzakelijk met mettameditatie, of “kalmmeditatiet vanuit het hart”. Catry en Decuyper (2008, p. 27) omschrijven dit als “het proces dat je traint groeiend in liefde te zijn, zodat je verbonden met jezelf en de wereld de kwaliteiten van het hart de kans biedt zich in jou te laten ontvouwen”. Naarmate kinderen ouder worden, wordt de inzichtmeditatie meer toegepast.

Concreet bestaat het programma uit 8 sessies van ongeveer 1.5 uur die wekelijks door een trainer van Kiddyminds worden gegeven. Omwille van mogelijke afleiding voor de kinderen, mochten student onderzoekers niet aanwezig zijn tijdens de sessies. Achtereenvolgens worden volgende thema’s behandeld in de training: (1) Met aandacht ademen en eten; (2) Herhaling basisbegrippen; (3) Ontdekken van lichaam en kwebbelgeest; (4) Onplezierige ervaringen; (5) Gedachten en ademruimte; (6) Gevoelens; (7) Communicatie en liefde; (8) Integratie, herhaling. Elke sessie begint met een verwelkoming en een uitnodiging tot luisteren, waarna mindful een stuk fruit wordt gegeten en dit wordt nabelproken. Vervolgens worden de thuisopdrachten van de voorbije week besproken, waarna er een moment voorzien wordt voor mindful bewegen (+ nabespreking). Daarna komt de
praktijk van de adem aan bod. Er wordt een nieuwe thuisopdracht meegegeven en om af te sluiten is er nog een moment ‘stilte aanleren’. Kiddyminds organiseert zowel open groepen voor kinderen als trainingen voor scholen. Het beschreven onderzoek heeft enkel betrekking op Kiddyminds-groepen die plaatsvonden in scholen.

4. Analyse

Om de verkregen informatie te ordenen werd allereerst voor elke onderzoeksvraag bepaald welke vragen uit de interviews, vragenlijsten en tussentijdse bevraging uiteindelijk relevante antwoorden geven. Hoewel vooraf het materiaal in functie van de onderzoeksvragen werd opgesteld, kwam door de kwalitatieve invulling van de vragen immers relevante informatie voor een bepaalde onderzoeksvraag verschillende keren naar boven.

Vervolgens werden voor elke onderzoeksvraag apart de kwalitatieve gegevens en de beschrijvende statistieken geanalyseerd.

De beschrijvende statistieken zijn enkel terug te vinden in de pre- en postvragenlijst voor leerkrachten. Voor de schoolse vaardigheden wordt voor elk domein (buiten metacognitieve vaardigheden) zowel pre als post een gemiddelde op 5 berekend met zijn spreiding. Er wordt een gemiddelde met standaarddeviatie gegeven voor elke variabele onder deze vragen.

De kwalitatieve gegevens bestaan uit notities die werden neergeschreven tijdens het pre- en postinterview, enkele geschreven antwoorden op open vragen van de ingevulde pre- en postvragenlijsten van de leerkrachten, en geschreven antwoorden op open vragen van de tussentijdse bevraging. Relevante informatie werd onder elke vraag gegroepeerd volgens verschillende uitingen of een andere indeling, al naargelang de antwoorden.

Gebruik makend van de kwalitatieve informatie wordt na een algemene bespreking van de resultaten per vraag eveneens een case toegelicht.
Hoofdstuk 3: Resultaten


De meeste deelnemende kinderen (n = 10) hebben Kiddyminds zeer positief ervaren. Ze geven aan dat ze ervan hielden, tot rust kwamen en hun ervaringen meer onder woorden durfden brengen. Voor sommige kinderen (n = 5) gaf dit een aanleiding om de oefeningen ook na de training verder te zetten, voor andere kinderen niet (n = 3). De leerkrachten gaven allemaal aan dat ze nog aan het uitzoeken waren hoe de oefeningen van mindfulness optimaal in het klasgebeuren te integreren. Indien de oefeningen door de juf verder begeleid worden, zou het kunnen dat de leerlingen in de toekomst wel spontaan de oefeningen zullen toepassen. Om dit na te gaan is bijkomend onderzoek nodig, gezien deze studie enkel leerkrachten en leerlingen vlak na de training bevraagt.

De leerlingen die minder tot niet gemotiveerd waren tijdens de training (n = 4) namen het gebeuren nogal speels op door vaak te lachen en/of op te vallen. Ze konden zich niet laten gaan maar keken in het rond, observeerden andere leerlingen, gaven een afwezige indruk. Een niet onlogisch gevolg is dat ze de oefeningen ook minder tot niet spontaan toepassen in de klas of thuis na afloop van de training.

Aangezien de medewerking en de generalisering van de aangeleerde praktijken een invloedrijke factor is om een positieve impact van de mindfulnesstraining te bekomen, is het dan ook belangrijk om de vorige bevindingen in het achterhoofd te houden bij de interpretatie van de resultaten, die in wat volgt onder elke onderzoeksvraag worden toegelicht.

1. Wat is de impact van een mindfulnesstraining op de schoolse vaardigheden van kinderen met faalangst in de klas?

Onder dit deel komen achtereenvolgens metacognitieve vaardigheden, taal- en rekenvaardigheden, en sociale vaardigheden aan bod. Om deze schoolse domeinen in beeld te brengen wordt
kwalitatieve data geanalyseerd uit het interview met de kinderen, de vragenlijst voor leerkrachten (pre en post) en uit de tussentijdse bevraging van leerkrachten.

1.1. Metacognitieve vaardigheden

Vraag 3 van het interview voor kinderen peilde naar de metacognitieve vaardigheden. Er werd een fictief verhaal verteld, waarna de gedachten van het hoofdpersonage werden geëvalueerd. Alle kinderen gaven zowel voor als na Kiddyminds aan te beseffen dat je iets niet kan negatief is, dat slechte gedachten (vb. “ik kan dat niet”) je prestaties negatief kunnen beïnvloeden. Zoals in de literatuurstudie ook reeds werd aangehaald is het volgens de ontwikkeling normaal dat kinderen uit de lagere school over metacognitieve vaardigheden beschikken (zie “zelfregulatie bij kinderen in de lagere school”).


1.2. Taal- en rekenvaardigheden

Voor taalvaardigheden werd door de leerkracht voor geen enkele leerling een expliciete voor- of achteruitgang weergegeven. Om deze reden wordt dit gebied van schools presteren dan ook niet verder besproken. Bij de premeting gaven leerkrachten een gemiddelde van 3.2/5 met een standaardafwijking van 1.25 voor taalvaardigheden. De postmeting gaf een gemiddelde van eveneens 3.21 met standaardafwijking 1.17. (zie tabel 1)
Tabel 1
Beschrijvende statistieken van schoolse vaardigheden op 5 punten bij kinderen met faalangst in de lagere school (n = 12)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>PRE</th>
<th>POST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>SD</td>
</tr>
<tr>
<td>Taalvaardigheden</td>
<td>3.22</td>
<td>1.1702</td>
</tr>
<tr>
<td>Rekenvaardigheden</td>
<td>3.08</td>
<td>0.9962</td>
</tr>
<tr>
<td>Sociale vaardigheden</td>
<td>2.88</td>
<td>1.0029</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Wat betreft rekenvaardigheden werd bij zes leerlingen een half tot 2 punten op vijf hoger gegeven bij de postmeting. Het gemiddelde lag na Kiddyminds 0.42 op 5 hoger dan voor Kiddyminds (pre: m = 3.05/5 en sd = 1.00; post: m = 3.50 en sd = 1.02). Voor geen enkele leerling gaf de leerkracht een lagere score met de postmeting. Wanneer bij de tussentijdse bevraging van leerkrachten werd gevraagd naar de schoolse vaardigheden en mogelijke evoluties was er geen directe verwijzing naar hogere scores, maar wel naar een veranderde houding bij taken en toetsen. Leerkrachten gaven aan dat de leerlingen zich meer assertief gedragen, meer relativeren en minder terughoudend zijn om vragen te stellen. Onder de tweede onderzoeksvraag (cfr. beleving van taak- en testsituaties) wordt hier verder op ingegaan. Bij deze vraag worden zowel door de leerlingen zelf als door de leerkrachten verschillende evoluties weergegeven die mogelijk een rol kunnen spelen bij het behalen van hogere scores voor rekenvaardigheden na de mindfulnesstraining.

1.3. Sociale vaardigheden

Opmerkelijk is de verandering in de interpretatie van leerkrachten over de sociale vaardigheden van sommige leerlingen. Voor zeven leerlingen werd een half tot twee en half punten op vijf hoger gegeven met de postmeting. De gemiddelden bij de pre- en postmeting bedragen respectievelijk 2.88/5 (sd = 1.00) en 3.33 (sd = 0.75). Ook hier werd bij de postmeting voor geen enkele leerling een daling weergegeven.
Voor sommige leerlingen wees de leerkracht bij de postvragenlijst en de tussentijdse bevraging expliciet op een vooruitgang op dit gebied. Bij de tussentijdse bevraging kwamen bij vraag 1 en vraag 3 namelijk antwoorden naar voor waarbij op één of ander manier werd verwezen naar sociale vaardigheden. Bij de vraag die peilde naar “initiatiefname (durf), enthousiasme en motivatie” (vraag 3 tussentijdse bevraging leerkrachten) en bij de vraag naar “verdere relevante opmerkingen” (postvragenlijst leerkrachten) gaven leerkrachten de volgende bevindingen aan. Allereerst omschreven ze leerlingen als assertiever tijdens de lessen (“durven meer te vertellen”, “minder gecontroleerd”, “komt al meer uit voor haar idee tegenover vriendinnen”). Ze leken zich losser en vrijer in hun vel te voelen (“meer zichzelf”, “komt al over haar gevoelens praten”). Ook werd regelmatig verwezen naar een verandering in de emotionele beleving. Sommige kinderen leken zich gelukkiger te voelen in contact met anderen en straalden een groter zelfvertrouwen uit. Tot slot werden bij de vraag over sociale vaardigheden ook volgende antwoorden gegeven die verwijzen naar een positieve evolutie op gebied van zelfregulatie, waardoor ze zich minder snel benadeeld en uitgesloten voelden (“heeft meer vriendinnen en stelt minder maar nog steeds onpopulair gedrag doordat ze zich snel uitgesloten en benadeeld voelt en hierop geïrriteerd reageert”).

Ook werd voor sommige leerlingen (n = 5) door hun leerkracht geen verschil gemerkt op sociaal gebied. Verlegen zijn (“durf leerkracht nog steeds niet aankijken”, “blijft geremd”, “durf moeilijk contacten leggen”) en snel ontmoedigd zijn (“snel ontmoedigd wanneer leerkrachten of medeleerlingen haar zin niet doen”) ervaren de leerkrachten als blijvende werkpunten waarbij geen evolutie werd ondervonden.

Omdat voor één leerling de leerkracht een grote vooruitgang ervaarde op gebied van sociale vaardigheden wordt deze casus hieronder kort geschetst.

**case**

H., elf jaar, zit dit schooljaar in het vijfde leerjaar bij juf C. Voordat het project Kiddyminds in de klas van start gaat ervaart de leerkracht de jongen als iemand die zeer moeilijk sociale contacten legt. Hij is steeds op zoek om aansluiting te vinden bij andere kinderen maar is te verkrampt om initiatief te nemen of in te gaan of andermans initiatief om contact te zoeken. Zowel in de klas als op de speelplaats komt hij zeer gesloten over. Verder noemt de leerkracht H. een zeer plichtsbewust kind dat steeds doet wat er van hem verwacht wordt. Zijn perfectionistische ingesteldheid zorgt vaak voor frustraties wanneer iets niet ‘perfect’ verloopt.

2. Hoe beleven kinderen met faalangst situaties waar verwachtingen gesteld worden? Wat is de evolutie met het volgen van een mindfulnesstraining?

2.1. Beleving van taak- en testsituaties

Om het gedrag van kinderen met faalangst bij taken en toetsen in kaart te brengen, werd ten eerste in een kwalitatief interview voor en na Kiddyminds volgende twee vragen gesteld: “Wat doe/voel/denk je zelf als je in de klas bezig bent met een taak of toets en je begrijpt het niet helemaal?” (vraag 1) en “Wat doe/voel/denk je zelf als je hoort dat de juf/meester een fout in je rekenwerk heeft gezien? Wat denk/doe/voel je als je een slechte toets terug krijgt?” (vraag 4).

Daarboven geven de pre- en postvragenlijst voor leerkrachten een kwantitatief gemiddelde met spreiding bij twee vragen die peilen naar de beleving van taak- en testsituaties (“gedrag bij taken en toetsen” en “gedrag wanneer door de leerkracht uitleg in de groep wordt gegeven”). Ten slotte geven deze vragenlijsten samen met de tussentijdse bevraging nog heel wat aan kwalitatieve informatie over dit onderwerp.

Resultaten uit de interviews voor en na Kiddyminds, de tussentijdse bevraging van leerkrachten en de vragenlijsten voor en na Kiddyminds worden hieronder achtereenvolgens besproken.
Interview leerlingen

Voor Kiddyminds

“Wat doe/voel/denk je zelf als je in de klas bezig bent met een taak of toets en je begrijpt het niet helemaal?” (vraag 1)


Naast de leerlingen die taak- en testsituaties op een specifieke manier beleven, zijn er ook leerlingen die tijdens het interview geen blijk gaven van specifieke uitingen. Zo zeggen twee leerlingen “niets” te voelen wanneer ze iets niet begrijpen bij een taak of toets. Ook antwoordt één leerling hierbij dat falen niet erg hoeft te zijn (“niet erg als ik eens iets niet kan”). Deze laatste gedachte, en ook het antwoord een moeilijke vraag over te slaan om ze op het einde te herbekijken, kunnen gezien worden als een vorm van respectievelijk cognitieve en gedragsmatige zelfregulering om reacties te moduleren (zie zelfregulatie: conceptualisering). Tot slot geven sommige leerlingen (n = 4) aan dat ze gewoon vragen stellen aan de leerkracht wanneer iets niet duidelijk is. Dit zonder dat er een specifiek en/of onaangenaam gevoel of gedachte bij komt kijken.

“Wat doe/voel/denk je zelf als je hoort dat de juf/meester een fout in je rekenwerk heeft gezien? Wat denk/doe/voel je als je een slechte toets terug krijgt?” (vraag 4)

Maar ook bij deze vraag worden niet enkel negatieve uitingen genoemd bij situaties waar ze geconfronteerd worden met het niet kunnen oplossen van een taak- of testonderdeel. De toets herbekijken en verbeteren zonder dat er bijkomende gevoelens bij komen kijken wordt door één leerling als reactie gegeven. Verder worden ook zelfregulerende antwoorden gegeven als “Ik wil weten wat ik fout heb gedaan om het volgende keer beter te doen”, “niet erg, iedereen maakt fouten” en “uit fouten kan je leren”.

Sommige kinderen (n = 3) nuanceren hun antwoord door te zeggen dat hun innerlijke en/of uiterlijke reacties afhankelijk zijn van de mate van belang dat wordt gehecht aan een bepaalde taak of toets (“soms”, “hangt er van af”, …) Met dit in het achterhoofd moeten de resultaten dan ook geïnterpreteerd worden. De uitingen van gevoelens, gedachten en/of handelingen blijken sterk af te hangen van de situatie en hoe belangrijk een taak of toets wordt geacht door de leerkracht. Aangezien bij een taaksituatie het maken van fouten minder erg wordt bevonden dan bij een toets, is het logisch dat reacties dan ook minder hevig zijn.

Na Kiddyminds

“What doe/voel/denk je zelf als je in de klas bezig bent met een taak of toets en je begrijpt het niet helemaal?” (vraag 1)

Gevoelens die worden aangehaald zijn schaamte (“een beetje beschaamd”), zenuwachtig zijn en een ongemakkelijk gevoel (“raar, lastig gevoel in de buik”). Twee leerlingen stellen algemeen dat ze het niet leuk vinden om fouten te maken. Acties die ondernomen worden wanneer ze iets niet begrijpen duiden allemaal op het vragen van uitleg aan de leerkracht. Wel worden hier soms nog andere

“Wat doe/voel/denk je zelf als je hoort dat de juf/meester een fout in je rekenwerk heeft gezien? Wat denk/doi/voel je als je een slechte toets terug krijgt?” (vraag 4)

Sommige leerlingen (n = 3) geven aan een kleine mate van angst (“een beetje bang”) of een kleine mate van teleurstelling (“beetje triestig”, “beetje erg”) te beleven wanneer ze geconfronteerd worden met hun eigen falen. Ook wordt er gepiekerd over mogelijk komende reacties van de ouders (“mama zal niet zo blij zijn”, “mama zal teleurgesteld zijn”). Maar evengoed worden fouten minder erg bevonden. Drie kinderen vertellen dat ze geen speciaal gevoel ervaren bij het maken van fouten of bij het terugkrijgen van een slechte toets (“geen speciaal gevoel, ik blijf rustig”). Enkele leerlingen (n = 2) geven aan dat het niet erg is een fout te maken. Reacties zonder bijkomende negatieve gevoelens zijn uitleg vragen en het trachten oplossen van de fout door de aandacht opnieuw te richten (“focussen op toets, opnieuw overlopen en kijken waar ik fout zit en niet denken dat er iemand achter mij staat”, “herlezen en opnieuw invullen, geen lastig gevoel”)

Concluderend bij deze vragen kan gezegd worden dat vijf kinderen zelf geen verandering waarnemen wat betreft hun gedrag bij taken en toetsen. De overige zeven leerlingen verwijzen bij één van de vragen tijdens de postmeting wel naar een enige wijziging. In de antwoorden op de besproken vragen die peilen naar de beleving iets niet te begrijpen en fouten te maken, wordt verwezen naar een verandering van angst in de richting naar meer tot rust komen (“Ik kom meer tot rust nu wanneer ik boos ben en dat helpt, “ik kom meer tot rust met moeilijke oefeningen”, “ik blijf rustiger, vroeger was ik meer bang bij fouten”, “ik maak me minder druk wanneer ik iets niet begrijp (...) voor
Kiddyminds vond ik het ook erger een slechte toets te hebben”, “Vroeger had ik meer bang bij een slechte toets of fout”, “Ik voel me minder zenuwachtig (...) durf nu luidop lezen”). Met de emotionele component verdwijnen ook andere lichamelijke ongemakkelijkheden meer naar de achtergrond (“raar, lastig gevoel in buik is verminderd”). Verder lijkt ook cognitieve zelfregulering meer de plaats in te nemen van angst om te falen (“ik ga iets leren uit een fout”, “ik steek mijn vinger in de lucht en zeg tegen mezelf dat ik het kan”).

Bij het interview werd tevens gepeild naar de mate van prestatiemotivatie. De prestatiemotivatietheorie geeft aan dat presteren een natuurlijk verlangen is en daarom kan zorgen voor uitingen als angst wanneer er wordt gefaald. Alle kinderen geven ook aan dat ze goede punten belangrijk vinden. Bij deze vraag valt het op dat de meeste kinderen reeds bij het pre-interview een meer gerelateerd antwoord geven (“punten belangrijk maar ze tellen niet heel je leven mee”, “niet onbelangrijk maar ook niet alles”). Toch wordt er bij het antwoord (zowel bij pre- als postinterview) eveneens verwezen naar de verwachtingen en waarden die verbonden worden aan een taak of toets (cfr. Eccles en Wigfield, 2000). De meeste kinderen geven aan slechte punten als negatief te beleven wanneer het om een belangrijke taak of toets gaat (“punten belangrijk als het een belangrijke toets is”). Onrechtstreeks wordt dus verwezen naar de verwachtingen van de omgeving en vooral deze van de leerkracht.

Slechts twee leerlingen geven een verschillend antwoord met pre- en postmeting op de vraag die peilt naar de beleving van punten. Het antwoord bij de postmeting verwijst dan naar een meer gerelativeerd antwoord en een grotere mate van zelfregulering (vb. R. bij pre-interview: “als ik slechte punten heb denk ik dat ik meer moet oefenen” en R. bij post-interview “niet zo erg als ik eens een slechte toets heb”).

Pre- en post vragenlijst voor leerkrachten

“Gedrag tijdens taken en toetsen”

Bij de postmeting geven de leerkrachten voor elke variabele onder “gedrag tijdens taken en toetsen” een gemiddelde hogere score dan bij de premeting (tabel 2) Voor vijf variabelen is dit verschil het grootst: de gemiddelde leerling ziet er minder onrustig en zenuwachtig uit voor een toets, stelt minder vragen over de opdracht en de manier waarop hij te werk moet gaan, kan prestaties beter
inschatten, is minder onzeker bij nieuwe opdrachten en weet beter hoe aan een nieuwe opdracht te beginnen (cfr. gemiddelden en verschil in gemiddelden: tabel 2). Voor de drie andere variabelen duidt het gemiddelde met de postmeting ook op minder faalangst, maar is het verschil minder opmerkzaam. De leerlingen geraken een beetje minder snel in de war bij het einde van een werk/toets, hebben slechts een beetje minder behoefte aan complimenten, en doen bij onzekerheid in mindere mate andere kinderen na (cfr. gemiddelden en verschil gemiddelden: tabel 2).

**Tabel 2**

Beschrijvende statistieken over de beoordeling van leerkrachten over het gedrag van de kinderen tijdens taken en toetsen (n = 12, categorische schaal: 1 = faalangst tot 5 = geen faalangst). De items waarbij het verschil tussen de pre- en postmeting het meest opmerkelijk is (wanneer Mpost – Mpre = hoog), worden in het vet weergegeven.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>PRE M</th>
<th>PRE SD</th>
<th>POST M</th>
<th>POST SD</th>
<th>M post – M pre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>geeft voor en tijdens toetsen zenuwachtige indruk</td>
<td>2.50</td>
<td>1.000</td>
<td>3.17</td>
<td>1.030</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td>Stelt veel vragen over opdracht en werkwijze</td>
<td>2.83</td>
<td>0.835</td>
<td>3.50</td>
<td>1.000</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td>Verward bij einde/controle van toets</td>
<td>4.11</td>
<td>0.602</td>
<td>4.25</td>
<td>0.754</td>
<td>0.14</td>
</tr>
<tr>
<td>Schat eigen functioneren moeilijk in (goede of slechte toets?)</td>
<td>2.42</td>
<td>0.996</td>
<td>3.17</td>
<td>0.937</td>
<td>0.75</td>
</tr>
<tr>
<td>Veel behoefte aan complimenten/bevestiging</td>
<td>2.67</td>
<td>0.888</td>
<td>3.00</td>
<td>0.853</td>
<td>0.33</td>
</tr>
<tr>
<td>Onzeker bij nieuwe opdrachten</td>
<td>1.92</td>
<td>0.900</td>
<td>2.58</td>
<td>0.793</td>
<td>0.66</td>
</tr>
<tr>
<td>Weet niet hoe nieuwe opdracht te beginnen</td>
<td>2.42</td>
<td>0.793</td>
<td>3.00</td>
<td>0.953</td>
<td>0.58</td>
</tr>
<tr>
<td>Doet andere kinderen na bij onzekerheid</td>
<td>2.83</td>
<td>1.267</td>
<td>3.08</td>
<td>1.240</td>
<td>0.25</td>
</tr>
</tbody>
</table>
“Gedrag wanneer de leerkracht uitleg in de groep geeft”

Vijf van de zes variabelen bij “de beleving van situaties waar uitleg in groep wordt gegeven” (vragenlijst leerkrachten) geven voor de gemiddelde leerling met de postmeting een stijging in de scores aan, wat eveneens zou verwijzen naar een verminderde aanwezigheid van faalangst bij deze situaties. De voornaamste verandering vindt plaats bij volgende twee uitingen: de gemiddelde leerling stelt minder vragen over de leerstof bij situaties waar uitleg in groep wordt gegeven en doet minder alsof hij/zij aan het werk is wanneer de leerkracht hem/haar in het oog houdt, ook wanneer iets niet wordt begrepen. Ook is er verschil - in weliswaar mindere mate - waar te nemen voor drie andere items. Deze veranderingen kunnen als volgt geïnterpreteerd worden: de gemiddelde leerling kijkt de leerkracht al een beetje meer aan wanneer een taak wordt uitgelegd, heeft minder moeite om de grote lijnen van een uitleg te begrijpen en duikt minder weg wanneer de leerkracht een vraag stelt om zo niet aan de beurt te moeten komen. (cfr. Tabel 3: gemiddelden en verschil gemiddelden)

Tabel 3

Beschrijvende statistieken over de beoordeling van leerkrachten over het gedrag van de kinderen wanneer door de leerkracht uitleg wordt gegeven (n = 12, categorische schaal: 1 = faalangst tot 5 = geen faalangst). De items waarbij het verschil tussen de pre- en postmeting het meest opmerkelijk is (wanneer Mpost – Mpre = hoog), worden in het vet weergegeven.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>PRE</th>
<th>POST</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>M post – M pre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hoort bij uitleg nieuwe leerstof niet altijd wat er wordt gezegd</td>
<td>3.67 0.888</td>
<td>3.58 0.669</td>
<td>-0.09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kijkt leerkracht niet aan wanneer taak wordt uitgelegd</td>
<td>3.17 0.937</td>
<td>3.58 0.900</td>
<td>0.41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Heeft moeite om grote lijnen van uitleg te begrijpen</td>
<td>2.92 1.084</td>
<td>3.42 0.996</td>
<td>0.50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Duikt weg wanneer leerkracht vraag stelt om niet aan de beurt te komen</td>
<td>3.75 1.215</td>
<td>4.25 0.754</td>
<td>0.50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Stelt extreem veel vragen over de leerstof  
4.00 0.739 4.80 0.793 0.80

Doet alsof hij/zij werkt wanneer leerkracht kijkt, ook al wordt iets niet begrepen  
3.25 1.288 4.25 0.866 1.00

Tussentijdse bevraging leerkrachten

Met de tussentijdse kwalitatieve bevraging van de leerkrachten komen via de vraag die peilt naar de “initiatiefname (duf), enthousiasme en motivatie” antwoorden naar boven die de beleving van taak- en testsituaties door leerlingen weergeven.

Allereerst ervaren leerkrachten het gedrag van sommige leerlingen bij taken en toetsen meer als assertief. Ook wordt verwezen naar een grotere mate van relativering als zelfregulatieve vaardigheid (“reageert volwassener en minder beteuterd (…) neemt de situatie zoals ze is, niet meer en niet minder”, “laat minder het hoofd hangen na een mislukking”, “zucht minder bij aankondiging van de les”). Tot slot geeft de leerkracht voor sommige leerlingen (n = 3) aan dat ze zich vrijer durven uiten en dus ook minder terughoudend zijn om vragen te stellen bij een taak of toets.

Bij twee leerlingen wordt expliciet vermeld geen verschil te merken wat betreft de beleving van taken en testen.

**case**

*P.*, 11 jaar, zit momenteel in het zesde leerjaar. Voor de start van Kiddyminds geeft hij vaak een onrustige en zenuwachtige indruk voor en tijdens het maken van toetsen. Hij is onzeker bij nieuwe opdrachten en stelt daarom veel vragen aan de leerkracht.

Met de tussentijdse bevraging vertelt de leerkracht dat de jongen de training steeds positiever beleeft. Hoewel hij het tijdens de eerste sessies moeilijk heeft om stil en rustig te worden en veel lacht, begint hij er meer en meer van te houden en komt hij steeds meer tot rust.

2.2. Beleving van situaties waar iets voor de klasgroep moet gebracht worden

Om de beleving van situaties waar iets voor de klasgroep moet worden gebracht te schetsen, werd ten eerste in een kwalitatief interview voor en na Kiddyminds de volgende vraag gesteld: “Wat doe/voel/denk je als je door de juf/meester wordt aangewezen om iets voor de klas te brengen?” (vraag 2). Hiernaast geeft ook de vraag “Hoe gedraagt de leerling zich bij situaties waar hij/zij iets moet brengen voor de klas? (voordracht, uitleg over taak, mening, ...)” (pre- en postvragenlijst leerkrachten) en de vraag die peilt naar “initiatiefname (duft), enthousiasme en motivatie” (tussentijdse bevraging leerkrachten) heel wat aan kwalitatieve informatie over dit onderwerp.

Resultaten uit de pre- en post interviews, de tussentijdse bevraging van leerkrachten en de vragenlijsten voor en na Kiddyminds worden hieronder achtereenvolgens besproken.

Interview leerlingen

“Wat doe/voel/denk je als je door de juf/meester wordt aangewezen om iets voor de klas te brengen?”

Voor Kiddyminds

Na kiddyminds


De overige vier kinderen merken geen verschil op na de Kiddyminds training.

Pre- en postvragenlijst leerkrachten

De vraag “Hoe gedraagt de leerling zich bij situaties waar hij/zij iets moet brengen voor de klas? (voordracht, uitleg over taak, mening, …)” geeft met de premeting aanleiding tot antwoorden die duiden op “weinig zelfvertrouwen”, “zenuwachtige indruk”, “verlegen”, “beschaamd gevoel” (rood worden, blozen) of “opvallend gedrag om angst te verbergen”. Zoals de leerlingen met het interview ook al aangaven, wordt door de leerkrachten eveneens genuanceerd dat het gedrag meestal afhankelijk is van de hun competence beliefs. Wanneer ze overtuigd zijn iets te beheersen, vertonen ze meer zelfvertrouwen en lijken ze minder angst te hebben om iets voor de klas te brengen.

Met de postmeting werd voor negen kinderen een minder geremde en meer assertieve houding opgemerkt wanneer ze publiekelijk iets moesten zeggen of doen. De leerkrachten gaven aan dat ze meer open leken te staan voor communicatie en ook meer durven opkomen voor zichzelf. Er werd aangegeven dat ze een groter zelfvertrouwen uitstraalden en minder gecontroleerd overkwamen (“losser en vrijer in hun vel”). Ook al leken ze soms nog wel last te hebben van zenuwen, kwamen ze meer relativerend over en namen ze de situatie gewoon zoals ze is, ook wanneer negatieve competence beliefs kwamen opduiken. Voor drie kinderen wordt geen verbetering waargenomen.
Tussentijdse bevraging leerkrachten

De antwoorden bij de vraag over “initiatiefname (durf), enthousiasme en motivatie” verwijzen niet enkel naar gedrag bij taken en toetsen, maar ook naar situaties waarbij door de leerkracht uitleg in groep wordt gegeven. Voor de meeste kinderen wordt door de leerkracht een evolutie waargenomen die wijst op een minder geremde houding en meer zelfvertrouwen. Leerlingen tonen zich minder gecontroleerd en “losser en vrijer in hun vel”. Voor enkele leerlingen (n = 2) wordt geen evolutie opgemerkt. Ze blijven geremd in groep en durven nog steeds moeilijk over gevoelens praten.

case

L. is een meisje van tien jaar en zit momenteel in het vierde leerjaar. Voor Kiddyminds geeft ze tijdens het interview de indruk zich reeds goed bewust te zijn van haar gevoelens en gedachten. Ze vertelt dat ze op moeilijke momenten tegen zichzelf zegt dat ze naar school komt om te leren en dus fouten mag maken. Ook wanneer ze in groep moet spreken mag ze hiervoor geen angst koesteren. Ze vertelt ook dat dit hetgeen is wat haar mama haar probeert in te prenten. Ook al weet ze wat ze al dan niet mag denken of voelen, toch botst ze soms op situaties waarbij ze de controle minder in de hand heeft. Wanneer ze uitleg moet geven in groep bijvoorbeeld voelt ze zich zenuwachtig en rood worden. Deze uitingen geeft ze wel pas toe tijdens het postinterview. Mogelijk durfde ze deze vooraf niet toegeven omdat ze voor Kiddyminds al goed op te hoogte is van negatieve gevolgen van bepaalde gevoelens of gedachten. Bij het postinterview vertelt ze zelf dat ze rustiger is geworden en ze zichzelf nog meer reguleert door te zeggen dat de school een plaats is om te leren en dat iedereen fouten maakt. Ook al wist ze vooraf al heel wat, geeft ze nu ook aan ongecontroleerde gevoelens meer te kunnen beheersen door op haar ademhaling te letten. Het helpt haar wanneer ze aan een individuele opdracht moet beginnen maar ook wanneer ze bijvoorbeeld een oefening voor de ganse klas moet brengen. Het letten op de ademhaling is ook iets wat ze zelfstandig in de klas en thuis toepast (aldus de leerkracht van L.).
Hoofdstuk 4: Discussie en besluit

Tot op vandaag heeft er nog maar weinig onderzoek plaatsgevonden over de impact van mindfulness op specifiek faalangst. Angst wordt ofwel benaderd als symptoom van een klinische angststoornis, ofwel – bij non-klinisch onderzoek – komt angst naar voor als één van de gereduceerde uitingen na een op mindfulness gebaseerde interventie.

De link tussen faalangst en mindfulness (m.n. via het concept zelfregulatie) heeft ertoe geleid om huidig onderzoek aan deze thema’s te wijden. Er bestaat enig onderzoek (Semple et al., 2010) waarbij een positieve impact van mindfulness op zelfregulatie bij kinderen naar voor wordt geschoven. We willen dit terrein enerzijds verder verkennen maar anderzijds niet als uitsluitende oorzaak beschouwen voor een mogelijke impact van mindfulness op faalangst. Om deze reden werd gekozen voor een exploratief onderzoek. Concreet werd gekeken naar gedragsuitingen voor, tijdens en na de training bij kinderen met faalangst. Allereerst werd ingegaan op een mogelijke evolutie op gebied van schoolse vaardigheden. Nadien werd de evolutie nagegaan van de beleving van situaties waarbij verwachtingen gesteld worden. Zowel kinderen met faalangst als de leerkrachten behoorden tot de respondenten van dit onderzoek. Het materiaal dat voor de dataverzameling werd gebruikt bestond uit een pre- en post interview met de leerlingen, een pre- en post vragenlijst alsook een tussentijdse bevraging van de betreffende klasleerkrachten.

1. Onderzoeksresultaten

1.1. Wat is de impact van een mindfulnesstraining op de schoolse vaardigheden van kinderen met faalangst in de klas? (metacognitieve vaardigheden, taal- en rekenvaardigheden en sociale vaardigheden)

Volgens Berk (2009) ontwikkelen kinderen tijdens de lagere school steeds meer hun metacognitieve kennis. Dit wordt bevestigd in deze studie, waar alle kinderen uit de onderzoeksgroep zowel pre als post over een ‘normale’ dosis metacognitie lijken te beschikken. Ze kunnen gedachten van een gesitueerde andere (in situatievoorbeelden) positief of negatief beoordelen, wat metacognitieve vaardigheden vereist. Uit de situatieschetsen komt ook naar voor dat ze faalangst met zijn mogelijke indicatoren negatief evalueren. Wanneer ze bijvoorbeeld een fout opmerken in hun toets of voor de
klaas moeten spreken, beoordelen ze de gedachte ‘rustig blijven’ als goed en de gedachte die de situatie negeert als niet goed. De open vraag die nadien gesteld wordt en betrekking heeft op het eigen gedrag, geeft wel verschillende antwoorden weer voor de pre- en postmeting. Uit de premeting blijkt dat ze hun metacognitieve kennis moeilijker kunnen omzetten in daadwerkelijke zelfregulatie. Met andere woorden weten ze wel welke gedachten positief of negatief zijn en wat de daarbij horende gevoelens of handelingen zijn, maar is het effectief sturen van zichzelf op momenten dat er verwachtingen gesteld worden moeilijker. Gevoelens en gedachten komen dan vaak toch nog ongecontroleerd naar boven. Bartels en Magun-Jackson (2009) bevestigen deze bevinding wanneer ze aangeven dat faalangst in negatief verband wordt gebracht met cognitieve en emotionele zelfregulatie. Bij de postmeting echter is er voor veel leerlingen wel een duidelijk verschil te merken op gebied van zelfsturing. De metacognitieve vaardigheden waarover ze al beschikten, lijken verder ontwikkeld te zijn en aanleiding te geven tot meer zelfregulerende vaardigheden. Opvallend is dat de genoemde uitingen allen verwijzen naar het aannemen van een meer open, accepterende houding, één van de peilers van mindfulness.

Wat taalvaardigheden betreft, wordt voor geen enkele leerling een specifieke voor-of achteruitgang aangegeven door de leerkracht. Voor rekenvaardigheden verhoogde met de Kiddyminds training het gemiddelde met ongeveer een half punt op 5. Wanneer echter de leerkrachten expliciet kwalitatief werd gevraagd naar een evolutie op gebied van taal en rekenen (tussentijdse bevraging), gaven ze geen verhoging van punten aan. Dit zorgt ervoor dat de verhoogde gemiddelde score voorzichtig dient geïntegreerd te worden. Daarnaast is het best mogelijk dat veranderingen op gebied van schools presteren slechts op langere termijn zullen worden waargenomen. Wat de leerkrachten wel aangaven, was een verandering in de houding tijdens de lessen. Leerlingen gedroegen zich meer assertief, meer relativerend en minder te rughoudend om vragen te stellen, hetgeen het antwoord op de tweede onderzoeksvraag over de beleving van taken en toetsen aanvult.

Sociale vaardigheden is het gebied waarop leerkrachten voor sommige kinderen de grootste verandering waarnamen. Dit werd nadrukkelijk vermeld in de postvragenlijst en tussentijdse bevraging. Thema’s die terugkwamen waren assertiever gedrag en een positievere emotioneel welzijn in contact met andere kinderen (vb. zich minder snel benadeeld of uitgesloten voelen). Dit laatste verwijst opnieuw naar een betere zelfsturing en een meer ‘open, onbevooroordeeld in de situatie staan’, waar met de mindfulness training op werd geofend. De pre- en postmeting geven eveneens een verschil van 0.45/5 punten weer op vlak van sociale vaardigheden. Opvallend is wel dat voor het kind waarbij de leerkracht de vaardigheden voor Kiddyminds zeer negatief inschatte, ze na
Kiddyminds een beduidend hoger punt gaf (pre: 1/5, post: 3.5/5). Ze bevestigde reeds een verandering tijdens de tussentijdse bevraging en ook bij de post-vragenlijst kwam deze evolutie duidelijk naar voor (cfr. casus Henri). Het lijkt erop dat de kinderen met de meeste problemen op vlak van sociaal functioneren het meest baat hadden bij de training.

1.2. Hoe beleven kinderen met faalangst situaties waar verwachtingen gesteld worden? Wat is de evolutie na het volgen van een mindfulnesstraining?

1.2.1. Beleving van taak- en testsituaties

De antwoorden bij de vragen onder “beleving van taak- en testsituaties” (vragenlijst leerkrachten) geven voor elke variabele onder deze vraag gemiddeld een daling van faalangst weer (hogere score duidt op minder faalangst). Het meest opmerkelijke verschil wordt weergegeven bij volgende gedragingen: minder onrustig en zenuwachtig gedrag voor de aanvang van een toets, minder vragen stellen over de opdracht en de manier waarop te werk moet worden gegaan, eigen prestaties beter kunnen inschatten, minder onzeker zijn bij nieuwe opdrachten en beter weten hoe aan een nieuwe opdracht te beginnen. Deze bevindingen stellen de mindfulnesstraining in een positief daglicht wanneer het gaat over de beleving van taken en toetsen. (cfr. Tabel 2: gemiddelden en verschil gemiddelden pre en post)

Vijf van de zes variabelen bij “de beleving van situaties waar uitleg in groep wordt gegeven” (vragenlijst leerkrachten) geven voor de gemiddelde leerling met de postmeting een stijging in de scores, wat eveneens zou verwijzen naar een verminderde aanwezigheid van faalangst bij zulke situaties. De voornaamste verandering vindt plaats bij volgende uitingen: de gemiddelde leerling stelt minder vragen over de leerstof bij situaties waar uitleg in groep wordt gegeven en doet minder alsof hij/zij aan het werk is wanneer de leerkracht hem/haar in het oog houdt, ook als iets niet wordt begrepen. (cfr. Tabel 3: gemiddelden en verschil gemiddelden pre en post)

Met de interviews geven vijf leerlingen aan geen verandering te beleven bij taak-of testsituaties. De overige zeven leerlingen merken op één of andere wijze wel een verandering. Ze vertellen – direct of indirect - dat ze meer tot rust komen, minder last ondervinden van lichamelijke ongemakkelijkheden (“raar gevoel in buik”) en zichzelf beter (cognitief) kunnen reguleren (“Ik ga iets leren uit een fout”).
Zowel tijdens de pre- als postmeting duiden zowel leerlingen als leerkrachten op de verwachtingen verbonden aan een taak of toets als invloedhebbende factor op gedachten en gevoelens. Een toets werd bijvoorbeeld belangrijker geacht dan een taak. Eccles en Wigfield (2000) geven aan dat verwachtingen een belangrijke invloed kunnen hebben op prestatiegedrag en prestaties. De auteurs leggen echter geen verband van gestelde verwachtingen met specifiek faalangst, waardoor deze bevinding – dat de kinderen uit de onderzoeksgroep hoge punten willen halen wanneer er hoge verwachtingen gesteld worden – ook niet als een signaal van faalangst mag opgevat worden. Evengoed kan dit een teken kan zijn van een ‘gezonde’ prestatiemotivatie. Immers werd ook bij antwoorden op de vraag of ze goede punten belangrijk vinden, zowel pre als post genuanceerd dat een hoge score niet het allerbelangrijkste is. Deze laatste bevinding – dat leerlingen het belang van hoge scores relativiseren - doet bovendien vermoeden dat leerlingen met de premeting al over enige metacognitieve kennis beschikken en dat ze beseffen dat hoog willen presteren niet altijd positief is. Het lijkt erop dat zelfregulatie (het daadwerkelijk reguleren van zichzelf conform de metacognitieve gedachte) als extra moeilijkheid met Kiddyminds wel een evolutie heeft doorgemaakt.

1.2.2. Beleving van situaties waar iets voor de klasgroep moet gebracht worden

Uit de kwalitatieve informatie uit de interviews (geen beschrijvende statistieken ter beschikking) wordt besloten dat achttien kinderen naar minder uitingen van angst in gedachten, gevoelens en gedrag verwijzen. De overige vier kinderen merken geen verschil op na Kiddyminds. De veranderingen die door de kinderen zelf wordt aangehaald zijn van lichte aard (“beetje veranderd”, “beetje minder bang”). Leerkrachten merken tijdens de mindfulnesstraining voor de meeste kinderen een minder geremde en meer assertieve houding op wanneer ze publiekelijk iets (moeten) zeggen of doen. Ze lijken meer open te staan voor communicatie en durven ook meer opkomen voor zichzelf. Er wordt een groter zelfvertrouwen uitgestraald en minder gecontroleerd overgekomen (“losser en vrijer in hun vel”). Na de training worden deze bevindingen bevestigd.
1.3. Besluit

Zowel op vlak van schoolse vaardigheden, de beleving van taak- en testsituaties en de beleving van situaties waar de leerling iets voor de klas moet brengen komen ongeveer dezelfde veranderende thema's aan bod. Er wordt voornamelijk een evolutie waargenomen in de houding van de leerlingen, wat een belangrijk besluit is om mee te nemen in de interpretatie van dit onderzoek.


Vermoed kan worden dat voor het merendeel van de leerlingen uit de onderzoeks- en de mindfulnesstraining (deels) de positieve evolutie op gebied van zelfregulatie heeft gerealiseerd en dat deze functionele geworden eigenschap op zijn beurt voor een positieve verandering in de beleving van klasszorgvervulde, daar waar de leerlingen voorheen meer faalangst vertoonden.

2. Methodologische sterktes en beperkingen


2.1. Selectie van kinderen met faalangst

Een eerste zwak punt van dit onderzoek is ongetwijfeld de selectie van de kinderen. Door de praktische situatie was het niet mogelijk kinderen vooraf te screenen op faalangst. Bijgevolg werd voor de samenstelling van de onderzoeksgroep vertrouwd op de subjectieve mening van de leerkrachten en was het niet altijd in te schatten of een leerling op het moment van de premeting faalangstig was. Gezien voor één school de metingen in september gebeurden, selecteerden leerkrachten misschien op basis van een reputatie die het kind vanuit een vorig schooljaar meekreeg. Ook waren er kinderen die recent van school waren veranderd. Zo waren er bijvoorbeeld drie leerlingen die dit jaar in een nieuwe school en nieuwe klas van slechts zeven leerlingen waren terechtgekomen. Tot slot is het ook opmerkelijk dat een aantal kinderen bijkomende problemen hadden, waarvoor ze in behandeling waren of extern extra werden opgevolgd (vb. bijles voor dyslexie). In de gegeven situaties kunnen relationele factoren (vb. nieuwe leerkracht, toegenomen individuele aandacht) eveneens een invloed hebben gehad op het gedrag in de klas (cfr. 1.3.2 Relationele factoren) en moeten we dus voorzichtig zijn in het veronderstellen van een impact van de mindfulnesstraining op de onderzoeksgroep.
2.2. Onderzoeksmateriaal

2.2.1. Pre- en post vragenlijst leerkrachten

Omdat er geen bruikbaar meetinstrument voor faalangst bij kinderen ter beschikking is, werd gebruik gemaakt van een zelfontworpen vragenlijst. Vraag 2 en 3 zijn gebaseerd op het boek “Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining” van Bovee en Drijfhout (2006) waar informatie aan ouders wordt gegeven over mogelijke signalen van faalangst. Het feit dat deze vragenlijst zelf werd samengesteld is een zwakte van het onderzoek omdat hierdoor niet geweten is of er op een juiste manier naar faalangst werd gekeken.

2.2.2. Pre- en post interview kinderen met faalangst

De sterkte van het interview was de mogelijkheid om verder in te gaan op antwoorden die door de leerlingen gegeven werden. Extra verduidelijking of voorbeelden gaven vaak nog belangrijke informatie die mee werd opgenomen in de resultaten en/of discussie. Een beperking van het interview was dat bij de premeting nog geen vertrouwensband was opgebouwd. Hoewel de kinderen op hun gemak leken te zijn, kwamen bij de postmeting reacties naar boven die oorspronkelijke antwoorden soms tegenspraken. Zo gaf bijvoorbeeld een meisje met de premeting weinig signalen van faalangst, terwijl ze na afloop van de training wel blijk gaf een evolutie gevoeld te hebben met Kiddyminds. Hierbij moet dan weer de kanttekening gemaakt worden dat er mogelijk sociaal wenselijke antwoorden werden gegeven. Ze waren immers op de hoogte dat het onderzoek een mogelijke impact van de mindfulnesstraining wou nagaan (dat het over faalangst ging werd niet vermeld), wat de inhoud van de antwoorden kan hebben beïnvloed.

2.2.3. Tussentijdse bevraging leerkrachten

Oorspronkelijk was het de bedoeling om via een telefoongesprek de leerkrachten tussentijds te bevragen, zodat er met een rechtstreeks contact meteen onduidelijkheden konden worden verklaard. Maar aangezien enkele leerkrachten niet achter deze wijze van informatie uitwisselen stonden, werden vanaf dan de open vragen doorgemaiild en teruggestuurd. Het gevolg was dan ook dat het invullen van de vragen soms werd uitgesteld en ik pas antwoord kreeg tegen het einde van het programma of zelfs nadien, hetgeen juist niet het doel was van deze ‘tussentijdse’ bevraging. Al is de zwakte van deze bevraging dat de gegeven informatie niet altijd als ‘tussentijds’ mag beschouwd
worden, is de sterkte dat ze wel veel informatie opleverde. Wanneer ik bovendien nog bepaalde extra vragen had, werd er opnieuw over en weer gemaild.

2.3. De Kiddyminds training

De training die met dit onderzoek aan de kinderen werd gegeven, was in zekere zin een pilootproject. Met het Kiddyminds programma werd voor het eerst het ‘mindfulness principe’ getracht op kindniveau te brengen, wat zeker geen eenvoudige opdracht is. De trainingen werden bovendien, buiten één kleinere groep, gegeven in grote groepen van vijftien tot twintig kinderen. Dit kan de leerlingen gemakkelijker hebben afgeleid, terwijl ‘aandachtig zijn’ door de mindfulness praktijk als één van de ankerpunten wordt beschouwd. Overigens worden leerkrachten met deze training onvoldoende voorbereid om mindfulness effectief te integreren in het klasgebeuren. Nochtans vraagt mindfulness discipline en dagelijkse praktijk om zijn vruchten af te werpen (Kabat-Zinn, 2000) en zouden dus ook leerkrachten de praktijk onder de knie moeten krijgen om ze verder te zetten in de klas en zo deze levenswijze steeds meer over te brengen op hun leerlingen.

3. Implicaties voor onderzoek en praktijk

Omdat dit onderzoek exploratief van aard is, worden enkele belangrijke aanbevelingen voor verder onderzoek gegeven.

De resultaten van dit onderzoek doen veronderstellen dat de training zelfregulatieve vaardigheden bij kinderen vergroot, waardoor ze beter kunnen omgaan met hun faalangst en deze daarmee zelfs kunnen verminderen. Om deze reden is het allereerst sterk aangewezen verder wetenschappelijk onderzoek te verrichten naar de effectiviteit van mindfulness op de zelfregulatie bij kinderen. Wanneer resultaten in de richting van een positief effect wijzen, kan er toekomstig onderzoek plaatsvinden dat de effectiviteit nagaat van mindfulness bij kinderen met faalangst in de klas. Hiervoor is echter nood aan een gevalideerd screeningsinstrument dat faalangst bij kinderen objectief kan meten, waarvoor tevens verder onderzoek is aangewezen. Daarnaast is het ook aangewezen om meer studie te verrichten naar de optimalisering van de mindfulnesstraining voor kinderen met faalangst. Aangezien cognities een belangrijke component vormen in de vicieuze cirkel
van deze angst, is het belangrijk om uit te zoeken op welke manier dit element optimaal kan geïntegreerd worden. Dit is zeker geen eenvoudige opdracht, gezien net dit cognitieve aspect voor kinderen vaak nog moeilijk is (Catry & Decuyper, 2008).

Wanneer uiteindelijk grootschalig onderzoek een effect van de training op faalangst besluit, kan dit zinvolle implicaties geven voor de praktijk. Mindfulness kan dan een onderdeel worden van het curriculum in de lagere school en veelbelovend zijn voor de preventie van faalangst. Belangrijk is dan om zowel leerkrachten als de ouders te betrekken zodat ze zich mee achter de praktijk kunnen zetten en kinderen kunnen aanmoedigen. Op deze manier krijgt mindfulness de kans om meer te betekenen dan enkel de training en een levenlied te worden waarbij falen niet bestaat.
Referenties


Bijlagen

1. Beschrijving van faalangst uit brief voor leerkrachten (i.f.v. selectie onderzoeksgroep)

*Kinderen met faalangst in de klas:* Het gaat om kinderen die veel angst ondervinden bij bepaalde taaksituaties in de klas waar een prestatie wordt verwacht. De faalangst komt vaak voor wanneer deze kinderen mondeling aan de beurt komen, wanneer ze voor het bord moeten komen, wanneer ze een (al dan niet slechte) beoordeling kunnen krijgen, bij het voorbereiden of maken van een toets of wanneer ze een spreekbeurt moeten houden. Faalangstige kinderen kunnen uiteenlopend reageren. Ze kunnen passief zijn (dagdromen en opstandig gedrag vertonen) omdat ze het idee hebben dat de geleverde inspanning toch nergens toe leidt. Omgekeerd kunnen ze ook zeer actief reageren (hard werken en een goede prestatie nastreven, vaak door op het geheugen te steunen). De oorzaak echter is dezelfde: bang om het niet goed te doen.
2. Pre- en post interview leerling

Naam en klas van de leerling:

(Met behulp van rood en groen kaartje dat ze moeten opsteken bij een gedachte of handeling. Als het kind liever gewoon ‘goed’ of ‘niet goed’ zegt is dit ook oké.)

Leg aan de kinderen uit dat er een verschil is tussen een goede gedachte (die helpt je verder) en een slechte gedachte (die helpt je niet verder). Een goede gedachte is iets wat je denkt en wat je helpt bij een taak. Een slechte gedachte is een gedachte waar je niets aan hebt, die je stoort bij een taak.

Je bent bezig met een taak, maar je begrijpt het niet helemaal.

Is het dan goed of slecht als ... (OF: denk of doe je het goed als...)

Je je vinger in de lucht steekt en meer uitleg vraagt aan de juf of meester.

Je dan maar naar het toilet gaat.

Je gewoon heel hard gaat lachen.

Je denkt: “Ik moet rustig blijven” en lees het nog eens opnieuw.

Je bij je buur kijkt om te zien hoe die het doet.

Je rustig probeert adem te halen.

Je denkt “Ik kan ook niets, ik ben dom.”

Je denkt: “Ik kan meer dan ik denk”, dus ik probeer het nog een keer.

Je je buurman om uitleg vraagt.

Je alvast naar de volgende opdracht gaat.

je wat gaat zitten wiebelen.

Wat doe/ denk/voel je zelf als je in de klas bezig bent met een taak en je begrijpt het niet helemaal?
De juf of meester stelt jou een vraag in de kring. Je mag wat vertellen. Je bent alleen zo zenuwachtig dat je keel helemaal dicht zit van de zenuwen.

Is het dan goed of slecht als... (OF: denk of doe je het goed als...)

Je gewoon je schouders ophaalt en het je niet aantrekt.

je gewoon tegen de juf/meester zegt dat je het ineens niet meer zo goed weet.

Je denkt: "Ik blijf rustig, dan weet ik het zo wel weer."

Je de juf/meester vraagt of hij/zij het nog één keer wil zeggen.

Je gewoon tot vijf telt en dan diep adem haalt.

Je je probeert te ontspannen.

Je gewoon doet of je de juf/meester niet hebt gehoord.

Je een paar keer diep ademhaalt.

Je de juf gewoon niet aankijkt.

Je denkt: “Het is ook niet zo erg als ik het een keer niet zo goed kan vertellen.”

Wat doe/voel/denk je zelf als je door de juf/meester wordt aangewezen om iets voor de klas te brengen?

Verhaaltjes:

hoogste klassen: “Als je denkt dat je het niet kunt” (kan ook in eigen woorden verteld worden)


Hoe groot en sterk de olifant daarna ook wordt, hij denkt gewoon dat hij niet weg kan als hij vastzit aan een paaltje. Zelfs wanneer iemand de paal weghaalt, blijft de olifant op zijn plaats staan omdat hij denkt dat hij echt niet weg kan.

Hoe kan het dat de olifant denkt dat hij niet weg kan?

Kan de olifant echt niet meer loskomen, of denkt hij dat alleen maar?
Heeft de olifant een goede of een slechte gedachte?

Laagste klassen: “Kwek en Kwak” (kan ook in eigen woorden verteld worden)


Mama moedigt Kwak aan om te beginnen. Kwak doet zijn mama na, buigt diep door de knieën, telt tot drie maakt meteen een hele mooie sprong. Mama juicht haar zoonlief luidkeels toe “BRAVOOOOOO, WAAAAAW, WAT ONGELOOFLIJK Knap Van Jou, ...”


Nu is het weer aan Kwek, hij moet zich bewijzen dat hij het wel kan. Maar ondertussen is hij heel zenuwachtig en bang geworden. Wanneer hij springt, valt hij weer verkeerd op de grond. Hij wordt boos op zichzelf, denkt dat hij niets kan en vindt zichzelf maar een domme kikker. Kwek blijft verdrietig achter.

Begrijp je het gevoel van Kwek wanneer hij verdrietig is? Heb je dit zelf ook wel eens (gehad)? Wanneer?

Kan Kwek echt niet springen of is dit iets dat hij alleen maar denkt? Zou hij het misschien wel kunnen moest hij minder bang zijn?

Is het goed of slecht dat kwek denkt “Ik kan ook niets”?

Je zit in de les en je hoort dat de juf/meester een fout heeft gezien in je rekenwerk.

Is het dan goed of slecht als... (OF: denk of doe je het goed als...)

Je alles doorkrast met een dikke stift.

Je gaat huilen.

je denkt: “Van een fout kan ik leren.”
je denkt: “Nu heb ik geen pluim verdiend.”

je denkt: “Een foutje is niet erg.”

Je je schouders heel hoog optrekt en het je niet aantrekt.

je denkt: “Ik doe ook nooit iets goed.”

Je het nog een keer probeert.

Je bang wordt.

Je rustig gaat ademhalen.

je denkt: “Ik kan ook niks, ik ben dom.”

je de fout tussen haakjes zet.

Wat doe/voel/denk je zelf als je hoort dat de juf/meester een fout in je rekenwerk heeft gezien? Wat doe/voel/denk je als je een slechte toets terug krijgt?

Extra vragen:

Huil je soms in de klas? Waarom?

Vind je goede punten belangrijk?

Besteed je veel tijd aan je huiswerk? Wordt je hierbij geholpen door iemand? (mama, papa, broer, zus, ...)
3. Pre- vragenlijst leerkracht

Beste leerkracht,

Alvast bedankt voor uw medewerking aan het invullen van deze vragenlijst.

Na enkele algemene gegevens van het kind te bevragen wil ik graag naar een korte beoordeling peilen over de aanwezigheid van/ het omgaan met faalangst bij de gekozen kinderen uit uw klas.

Als leerkracht herkent u waarschijnlijk verschillende signalen die hieronder beschreven zijn. Maar niet elk kind heeft dezelfde gedachten en symptomen. Het kan dus goed zijn dat u sommige dingen wel herkent maar andere niet. Elk kind is anders en ook de faalangst komt bij elk kind weer anders naar voor.

Bij het invullen van de vragenlijst zet u een kruisje bij het antwoord dat volgens u het meest juist is.

X = naam van het kind.

!! BEDANKT !!

Nina De Maeyer
Studente orthopedagogiek aan de Universiteit Gent

1. Algemene gegevens van de leerling
Naam:

Geboortedatum:

Heeft het kind broer(s) en/of zus(sen)? Zo ja; hoeveel en van welke leeftijd?

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s ‘kunnen’ in de klas op gebied van rekenen:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

...

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s ‘kunnen’ in de klas op gebied van taal:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

...

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s sociale vaardigheden in de schoolse context:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

...

Toont X interesse om nieuwe dingen te leren? Wat zijn zijn/haar grootste interessegebieden?

...
Houdt X van uitdaging? Waaraan denkt u hierbij?

...

2. Beleving van taak- en testsituaties

_Gedrag bij taken en toetsen_

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>altijd</th>
<th>vaak</th>
<th>soms</th>
<th>zelden</th>
<th>nooit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Voor en tijdens toetsen is X onrustig en ziet hij/zij er</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>zenuwachtig uit.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X stelt veel vragen over de opdracht en de manier waarop hij/zij</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>het moet doen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X geraakt in de war wanneer hij/zij aan het einde het werk</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>controleert.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X weet nadien niet of hij/zij de toets goed of slecht heeft</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>gemaakt.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X heeft veel behoefte aan complimentjes en uitgesproken,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>positieve verwachtingen over hun functioneren. X wil graag</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>horen hoe ze hun werk hebben gedaan. Soms vraagt X er ook</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>naar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X is onzeker bij nieuwe opdrachten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X weet vaak niet goed hoe hij/zij aan een nieuwe opdracht</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>moet beginnen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wanneer X. niet weet hoe aan een opdracht te beginnen, doet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hij/zij wel eens andere kinderen na.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn:

...
**Gedrag wanneer de leerkracht uitleg in de groep geeft**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>altijd</th>
<th>vaak</th>
<th>soms</th>
<th>zelden</th>
<th>nooit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bij uitleg van nieuwe stof hoort X niet altijd wat er wordt gezegd.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X kijkt mij (leerkracht) niet aan wanneer ik een taak uitleg.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X heeft er moeite mee om de grote lijnen van de uitleg te begrijpen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X duikt weg bij een vraag van mij (leerkracht) om zo niet aan de beurt te moeten komen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X stelt extreem veel vragen over de leerstof.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Als ik (leerkracht) naar X kijk doet X alsof hij/zij aan het werken is, ook als hij/zij het niet snapt.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn:

... 

3. **Hoe gedraagt de leerling zich bij situaties waar hij/zij iets moet brengen voor de klas? (voordracht, uitleg over taak, mening,...)**

... 

4. **Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn**

... 

!! BEDANKT !!
4. Post- vragenlijst leerkracht

Beste leerkracht,

Alvast bedankt voor uw medewerking aan het invullen van deze vragenlijst.

Na enkele algemene gegevens van het kind te bevragen wil ik graag naar een korte beoordeling peilen over de aanwezigheid van/ het omgaan met faalangst bij de gekozen kinderen uit uw klas.

Als leerkracht herkent u waarschijnlijk verschillende signalen die hieronder beschreven zijn. Maar niet elk kind heeft dezelfde gedachten en symptomen. Het kan dus goed zijn dat u sommige dingen wel herkent maar andere niet. Elk kind is anders en ook de faalangst komt bij elk kind weer anders naar voor.

Bij het invullen van de vragenlijst zet u een kruisje bij het antwoord dat volgens u het meest juist is.

X = naam van het kind.

!! BEDANKT !!

Nina De Maeyer

Studente orthopedagogiek aan de Universiteit Gent
1. Algemene gegevens van de leerling

Naam:

Geboortedatum:

Heeft het kind broer(s) en/of zus(sen)? Zo ja; hoeveel en van welke leeftijd?

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s ‘kunnen’ in de klas op gebied van rekenen:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s ‘kunnen’ in de klas op gebied van taal:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

Als 3 op 5 het klasgemiddelde is, omcirkel dan het cijfer dat het beste beeld geeft van X’s sociale vaardigheden in de schoolse context:

1 2 3 4 5

Eventuele opmerkingen hierbij:

Toont X interesse om nieuwe dingen te leren? Wat zijn zijn/haar grootste interessegebieden?

...
Houdt X van uitdaging? Waaraan denkt u hierbij?

...

2. Beleving van taak- en testsituaties

_Gedrag bij taken en toetsen_

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>altijd</th>
<th>vaak</th>
<th>soms</th>
<th>zelden</th>
<th>nooit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Voor en tijdens toetsen is X onrustig en ziet hij/zij er</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>zenuwachtig uit.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X stelt veel vragen over de opdracht en de manier waarop</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hij/zij het moet doen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X geraakt in de war wanneer hij/zij aan het einde het werk</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>controleert.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X weet nadien niet of hij/zij de toets goed of slecht heeft</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>gemaakt.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X heeft veel behoefte aan complimentjes en uitgesproken,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>positieve verwachtingen over hun functioneren. X wil graag</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>horen hoe ze hun werk hebben gedaan. Soms vraagt X er ook</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>naar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X is onzeker bij nieuwe opdrachten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X weet vaak niet goed hoe hij/zij aan een nieuwe opdracht</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>moet beginnen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wanneer X. niet weet hoe aan een opdracht te beginnen, doet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hij/zij wel eens andere kinderen na.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn:
**Gedrag wanneer de leerkracht uitleg in de groep geeft**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>altijd</th>
<th>vaak</th>
<th>soms</th>
<th>zelden</th>
<th>nooit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bij uitleg van nieuwe stof hoort X niet altijd wat er wordt gezegd.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X kijkt mij (leerkracht) niet aan wanneer ik een taak uitleg.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X heeft er moeite mee om de grote lijnen van de uitleg te begrijpen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X duikt weg bij een vraag van mij (leerkracht) om zo niet aan de beurt te moeten komen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X stelt extreem veel vragen over de leerstof.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Als ik (leerkracht) naar X kijk doet X alsof hij/zij aan het werken is, ook als hij/zij het niet snapt.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn:

...  

3. **Hoe gedraagt de leerling zich tijdens situaties waar hij/zij iets moet brengen voor de klas? (voordracht, uitleg over taak, mening, ...)**

...  

4. **Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn**

...  

5. **Extra vragen**
Hoe ervoer de leerling het Kiddyminds-project? (medewerking in de klas, …)

...

Wordt in de klas verder geoefend met aangeleerde vaardigheden uit de sessies?

...

Past de leerling aangeleerde ‘technieken’ uit de sessies spontaan toe in de klas?

...

Wordt hierop thuis eveneens verder geoefend?

...

Verdere opmerkingen, voorbeelden over X die relevant kunnen zijn?

...

!! BEDANKT !!
5. Tussentijdse bevraging leerkrachten

Naam + klas leerling:

Welke evolutie heeft het kind doorgemaakt na de eerste 4/5 sessies van het mindfulnessprogramma (± midden van het Kiddyminds-project) op gebied van:

- Sociaal emotioneel welzijn: contact met kinderen, leerkracht
- Schools leren (niveaugroepen)
- Initiatiefname, enthousiasme, motivatie
- Gedrag tijdens Kiddyminds?

Hoe gedraagt het kind zich thuis? Is men thuis op de hoogte van het Kiddyminds-project en wordt er thuis op geoefend? Zijn er verschillen in gedrag thuis en het gedrag op school?

Verder nog (algemene) opmerkingen, veranderingen, evoluties