

In hoeverre heeft een vierweekse Mindfulnessstraining effect op de perceptie van stressfactoren en manifestaties van stress bij onderwijspersoneel?

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Naam: Vincent Honigh (3696022)
Begeleidende docent: drs. J. Jaspers
Tweede beoordelaar: dr. Bert Slof
Themagebied: Samenwerkend leren
Datum: 5 mei 2014

Samenvatting

In deze studie is gekeken naar het effect van Mindfulness op de mate van ervaren stress bij onderwijspersoneel. De aanleiding van dit onderzoek is het burn-out gehalte van 19.4% binnen de onderwijssector in Nederland. Er zijn verschillende stressfactoren binnen het onderwijs aanwezig die ertoe leiden dat werken in het onderwijs als stressvol wordt ervaren. Er is literatuur die aantoont dat Mindfulness een bruikbare interventie is ter reductie van stress. Deze studie werd uitgevoerd om de effectiviteit van Mindfulness op onderwijspersoneel te testen. Deelnemers binnen dit onderzoek werden toegewezen aan een Mindfulnessgroep of controlegroep. Middels een voor- en nameting is binnen dit onderzoek inzicht verkregen in de hoeveelheid stress die deelnemers ervaren bij verschillende stressfactoren. Daarnaast is inzicht verkregen in de mate waarin de deelnemers verschijnselen van stress ervaren. Tussen de voor- en nameting heeft de Mindfulnessgroep een vier weken durende training gevolgd waarbinnen iedere dag 35 minuten Mindfulness werd beoefend. Binnen het programma was er wekelijks een gezamenlijke groepsbijeenkomst van 2:15 uur. Na afloop van de interventie is gekeken naar de verschillen tussen de ingevulde vragenlijsten van de voor- en nameting bij de Mindfulnessgroep en de controlegroep. De resultaten wijzen op een significante vermindering van stressfactoren en een significante toename van Mindfulness binnen de Mindfulnessgroep. De controlegroep laat geen significante verbeteringen zien.

Probleemstelling

In mei 2013 rapporteert TNO dat de onderwijssector, in vergelijking met alle andere beroepstakken, te maken heeft met het hoogste burn-out gehalte. Van het onderwijspersoneel krijgt 19.4% te maken met burn-out, oftewel een op de vijf mensen. 58.1% vindt dat er maatregelen door de ARBO genomen moeten worden op gebied van werkdruk en werkstress (TNO, 2013). Dit laatste percentage bevestigt de visie van Adams (2001). Hij stelde al eerder dat het belangrijk is dat onderwijsgeevenden manieren vinden om balans te vinden in hun leven zodat men kan omgaan met stress (Bruce, 2009; Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli & Schwab, 1986;). Er zijn aanwijzingen voor een correlatie tussen stress en burn-out, met name voor onderwijsgeevenden (Boe, Bobbitt & Cook, 1993; Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001).

Vanuit deze bevindingen lijkt het aannemelijk om te zoeken naar passende interventies die stressreductie voor ogen heeft. Dit, om een positief effect te kunnen creëren die duurzaam ten goede kan komen aan het welzijn en welbevinden van werkend onderwijspersoneel in Nederland.

Theoretische achtergrond

Over stress en burn-out

Stress is een psychologische en fysieke staat die ontstaat wanneer bepaalde eigenschappen van de omgeving van een individu zorgen voor ongemak, angst, gevoelens van overweldiging of bedreiging. Deze eigenschappen van de omgeving van de individu die resulteren in bovenstaande ongemakken worden stressoren genoemd (Gordon, 1999). Iedere stimulus die resulteert in stress kan gezien worden als een stressor (Griffin, 1999). Stress kan in den beginselen van positieve invloed zijn op werkprestaties. Dit is echter niet meer het geval indien er langdurig hoge hoeveelheden stress aanwezig zijn (Luthans, 1995). De innerlijke afwegingen die men maakt om met stressoren om te gaan zijn afhankelijk van de psychologische vaardigheden die de persoon in kwestie bezit. De mate waarin men bepaalt of een stimulus bedreigend is, hangt af van de perceptie van de ontvanger. Concreet gezegd betekent dit dat stress ontstaat indien een persoon ervaart dat er een disbalans is tussen de eisen van de omgeving en zichzelf (Oranje, 2001).

Indien er een breuk ontstaat in de zelfredzaamheid om met werkgerelateerde stress om te gaan, ontstaat burn-out (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). Burn-out is de psychische en emotionele reactie op stress gekenmerkt door uitputting en beroepsmatige inefficiëntie (Wheeler et al., 2011). Als oorzaak van burn-out wordt emotionele uitputting gezien als het primaire en belangrijkste component van burn-out (Wheeler, Vassar, Worley & Barnes, 2011; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Emotionele uitputting wordt omschreven als “gevoelens van overbelast en uitgeput zijn op gebied van emotionele en fysieke middelen” (Halbesleben & Demerouti, 2005). Hiermee wordt het stress component bedoeld, dat ten grondslag ligt aan burn-out (Wheeler et al., 2011). De andere twee componenten van burn-out zijn depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid.

Depersonalisatie wordt gekenmerkt door onthechting van werk en mensen. In de praktijk resulteert dit in een manier van omgang waarbij mensen als onpersoonlijke objecten worden behandeld. Het laatste component wordt omschreven als ‘een gevoel van verminderde persoonlijke bekwaamheid’. Dit component houdt ontwikkeling van een negatief zelfbeeld in. Daarnaast houdt in dat men denkt niet meer in staat te zijn het beroep uit te kunnen oefenen (Cordes & Dougherty, 1993).

Mindfulness en stressreductie

Meerdere meta-analyses (Allen, Blashki, & Gullone, 2006; Chiesa & Seretti, 2009) bevestigen dat Mindfulness kan leiden tot stressreductie. Mindfulness is een oefening in aandacht waarbij je je van moment tot moment richt op het hier en nu, bewust en zonder veroordeling (Kabat-Zin, 2003). Bishop, et al. (2004) voegen daaraan toe dat Mindfulness bestaat uit twee componenten. De eerste component is zelfregulerende aandacht op de onmiddellijke ervaring. Deze aandacht kan hierbij breed zijn op zintuigen, emoties en gedachten. De aandacht kan ook smal zijn en specifiek gericht op één aspect zoals bijvoorbeeld het verloop van de fysieke sensaties.

De tweede component is de kwaliteit van de focus waarmee zelfregulerende aandacht gegeven wordt. Deze focus bestaat uit een nieuwsgierige, open en accepterende houding tegenover gedachten, gevoelens en lichamelijke sensaties. Het steeds opnieuw waarnemen van de directe ervaring zorgt ervoor dat de beoefenaar iedere ervaring van lichaam en geest waarneemt, zonder dat men zich hieraan identificeert, vastklampt of deze wegduwt. Mindfulness leidt zo tot een perceptie waarbij de wereld vanuit een doordringende, niet-conceptuele en objectieve manier wordt bekeken (Kabat-Zinn, 2003). Deze vorm van waarneming zorgt voor distantie van psychologische stress en verwarring en draagt bij aan de bewustwording en manier van omgang met gedachten en emoties van moment tot moment (Shapiro et al., 2006). Door een verhoogde mate van distantie en bewustzijn kunnen automatische (negatieve) reactiepatronen achterwege blijven en vervangen worden door bewuste, gezonde reacties (Beart, 2008).

Mindfulness Based Stress Reduction

Een bekende Mindfulness training die een stressreducerende werking heeft is Mindfulness Based Stress Reduction (Klatt, Buckworth & Malarkey, 2009; Teliki, 2009). MBSR is oorspronkelijk een acht weekse Mindfulness training met bijeenkomsten van 2,5 uur. Hierbinnen worden naast aangeleerde meditatie technieken ook didactische materialen gebruikt waarmee wordt uitgelegd hoe stress werkt, ontstaat en voorkomen kan worden (Kabat-Zinn, 1990). Oefeningen binnen dit programma bestaan uit yoga, de bodyscan, ademwerk en zitmeditatie met aandacht voor zintuiglijke factoren. Naast de bijeenkomsten wordt dagelijks 45 tot 60 minuten geoefend middels opgegeven huiswerk. Huiswerk van de oorspronkelijke acht weekse MBSR bestaat uit het thuis oefenen van de bodyscan, yoga of meditatieoefeningen i.c.m. korte, informele oefeningen. Voorbeelden van informele oefeningen zijn Mindful eten en de drie minuten ademmeditatie (Kabat-Zinn, 1990). Kabat-Zin stelt

dat het gebruik van verschillende meditatieobjecten tijdens beoefening de integratie van Mindfulness in de dagelijkse praktijk stimuleert (Kabatt-Zin, 1982). Met meditatieobjecten worden de objecten bedoeld waar de zelfregulerende aandacht op gericht wordt. Voorbeelden zijn de adembeweging, geluiden en lichaamssensaties.

Niet alle MBSR programma's zijn exact hetzelfde. In de metaanalyse van Teliki (2009) worden interessante bevindingen gerapporteerd. Zo wijken de opgenomen MBSR programma's in dit onderzoek namelijk regelmatig af van de oorspronkelijke vorm. De gemiddelde duur van een bijeenkomst is 120 minuten (SD=38.24, bereik 30 tot 150 minuten). Het gemiddeld aantal sessies is 7.35 (SD=1.22, bereik 4 tot 8). Elf studies omvatten het didactische deel van de training, 15 studies bevatten meditatieoefeningen, 12 de bodyscan oefening, 15 yogaoefeningen en in 14 studies wordt huiswerk opgegeven. Zeven studies bevatten audio opnamen waardoor het huiswerk begeleid kan worden geoefend. Vier studies bevatten hand-outs van de bijeenkomsten. Alle 17 studies leveren een gezamenlijke robuuste effectgrootte op ($d=0.792$) ten gunste van MBSR programma's in vergelijking met controlegroepen op gebied van stressreductie.

Over de duur van effectieve huiswerkbeoefening lijkt ook geen eenduidig antwoord te zijn. In de studie van Klatt en anderen (2009) wordt ondervonden dat 20 minuten dagelijkse formele beoefening al genoeg is om significante vermindering in de ervaring van stress te creëren ($p=.0025$, $d=.73$). De totale beoefening bestond in dit programma uit meditatie of yogaoefeningen. Vanuit bovenstaand verhaal kan worden aangenomen dat de totale beoefening binnen MBSR in ieder geval tussen de 20 en 45 minuten per dag duurt.

Factoren van stress bij onderwijspersoneel

Gezien de stressreducerende werking van MBSR ziet het ernaar uit dat Mindfulness betekenisvolle invloed kan hebben op de mate van stress die heerst onder onderwijspersoneel in Nederland. Bovendien geeft een kleinschalig onderzoek in Engeland een hoopvol signaal (Gold et al., 2010). Zo lieten 11 leerkrachten en twee onderwijsassistenten een afname in de perceptie van stress zien ($p = .05$). Helaas verstrekt het onderzoek geen inzicht in het effect van Mindfulness op de stressfactoren die ervoor kunnen zorgen dat werken in het onderwijs stressvol is. Indien Mindfulness invloed kan uitoefenen op stressfactoren binnen de werkzaamheden in het onderwijs zou Mindfulness gericht kunnen worden ingezet binnen het onderwijswerkveld.

Wanneer gekeken wordt naar de achterliggende factoren of stressoren die stress veroorzaken bij onderwijspersoneel kunnen verschillende oorzaken worden benoemd. Eerder werd gesteld dat emotionele uitputting de belangrijkste stresscomponent is die ten grondslag ligt aan burn-out (Wheeler et al., 2011). De onderliggende stressfactoren die leiden tot deze manifestatie zijn rolconflict, werkdruk en interpersoonlijke relaties (Cordes & Dougherty, 1993). Bij rolconflict gaat het om de vele rollen die een onderwijsgevende heeft, de tegengestelde eisen die aan hem of haar worden gesteld en de verschillende, soms conflicterende, verantwoordelijkheden die daarbinnen gedragen moeten

worden. Rolconflict wordt een bron van stress indien de situatie de onderwijzer te complex wordt (Oranje, 2001). Onder werkdruk wordt verstaan dat er ervaren wordt dat er te veel werk te doen is in de daarvoor beschikbare tijd (Powell, 1993). Kokkinos (2007) stelt dat werkdruk stress veroorzaakt. Een specifiek voorbeeld hiervan is de grote omvang van de hoeveelheid administratieve taken die door onderwijspersoneel verwerkt moet worden (Boyle et al., 1995; Rawls-Stromile, 2010). De laatste factor van emotionele uitputting is interpersoonlijke relaties. Deze kunnen een bron van stress worden wanneer de relaties binnen het werk intens en emotioneel zijn (Philip, 2004). Aangezien werk in het onderwijs hulpverlenend is, zit deze component in de kern van het beroep en is het aannemelijk dat deze bron van stress ervaren kan worden.

Kyriacou (2001) stelt dat de motivatie van leerlingen in de klas invloed ook heeft op het stressniveau van de leerkracht. Zo blijkt dat gedemotiveerde leerlingen ervaren worden als meer stressvol. Geving (2007) voegt daar aan toe dat disciplineproblemen met leerlingen als stressvolle factor wordt ervaren. Voorbeelden van dit type stress zijn omgang met gedragsproblemen, moeilijk hanteerbare klassen en leerlingen die autoriteit negeren.

Verdere mate van stress wordt ondervonden indien er gebrekkige doorgroeimogelijkheden zijn en het salaris laag ligt (Travers & Cooper, 1996). Kyriacou en Sutcliffe (1978a) erkennen de slechte carrièrestructuur. Dit gaat gepaard met een te lage status en mate van respect jegens onderwijspersoneel. Als het gaat over klas- en klasoverstijgende invloed stellen Petegrew en Wolf (1982) vast dat het stressvol gezien wordt indien onderwijspersoneel niet wordt betrokken bij beslissingen. Het is de vraag in hoeverre de bevindingen van voor het jaar 2000 nog hedendaagse factoren van stress zijn. Meta-analyses van 21^e eeuw blijven de factoren echter benoemen (Kyriacou, 2001; Oranje, 2001).

Gedurende de onderzoeken naar stressfactoren is door Fimian (1984) de Teacher Stress Inventory ontwikkeld. Dit instrument meet zowel de manifestaties van stress als de stressoren die stress veroorzaken. De in de TSI gebruikte factoren en de daarbij behorende items komen overeen met de gevonden stressfactoren. Rolconflict en interpersoonlijke relaties worden niet gemeten. De emotionele component van de Maslach Burnout Inventory vragenlijst doet dit wel (Wheeler et al., 2011; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Cordes & Dougherty, 1993). In de onderstaande tabel, tabel 1, zijn deze relaties overzichtelijk weergegeven.

Tabel 1

Koppeling tussen gevonden stressfactoren uit de literatuur en de stressoren die stress veroorzaken uit de Teacher Stress Inventory (Fimian, 1984)

<i>Gevonden stressfactor vanuit literatuur</i>	<i>TSI (Fimian, 1984)</i>	<i>Voorbeelditems TSI (1984)</i>
--	-------------------------------	--------------------------------------

Werkdruk (Kokkinos, 2007)	Tijdsmanagement	- Ik heb weinig tijd om te ontspannen of om te genieten. - Ik moet proberen om meer dan 1 ding tegelijk te doen.
Werkdruk (Kokkinos, 2007); Taakomvang (Boyle, 1995) Hoeveelheid administratie (Rawls-Stromile, 2010)	Werkgerelateerde stressoren	- Er is te veel werk te doen - Er is te veel administratief werk te doen
Gedemotiveerde leerlingen (Kyriacou, 2001) Leerling/Leraar interactie (Geving, 2007)	Discipline problemen & motivatie	- Ik voel me gefrustreerd wegens discipline problemen - Ik voel me gefrustreerd als sommige leerlingen beter kunnen dan ze laten Zien
Salaris en promotiemogelijkheden (Travers & Cooper, 1996) Erkenning (Travers & Cooper, 1996) Lage status (Kyriacou, 1989)	Professionele distress	- Ik ontwikkel me niet zo snel in mijn werk als ik zou willen - Ik krijg onvoldoende erkenning voor het extra werk dat ik doe - Ik verdien meer status en respect voor het werk dat ik doe
Niet worden betrokken bij beslissingen (Pettegrew & Wolf, 1982) Carrièrestructuur (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a)	Professionele investering	-Ik heb onvoldoende controle over beslissingen die schoolbreed / op klasniveau gemaakt worden - Ik mis mogelijkheden voor professionele ontwikkeling
Rolconflict (Oranje, 2001) Interpersoonlijke relaties (Philip, 2004)	Wordt niet door de TSI gemeten. (De Emotionele uitputtingscomponent van de MBI meet deze twee factoren wel)	

Elf van de dertien stressfactoren die als stressvol ervaren worden tonen zichtbaar overeenkomsten met de schalen van de Teacher Stress Inventory.

Onderzoeksvraag

Gezien de burn-out problematiek binnen het onderwijs en de wens van onderwijspersoneel om passende maatregelen te treffen ter preventie van werkdruk en werkstress, lijkt het interessant om te kijken in hoeverre Mindfulness een betekenisvolle en gerichte bijdrage kan leveren op de achterliggende stressfactoren en manifestaties van stress binnen het onderwijsveld. Hiermee is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

In hoeverre heeft een vierweekse Mindfulnessstraining effect op de perceptie van stressfactoren en manifestaties van stress bij onderwijspersoneel?

Methoden

Deelnemers

Het aantal deelnemers binnen dit onderzoek heeft een grootte van $N=62$. Hierbij maken 22 deelnemers deel uit van een controlegroep. Deze controlegroep bestaat uit vijf mannelijke en 17 vrouwelijke Nederlandstalige onderwijzers met een gemiddelde leeftijd van 46.45 jaar ($SD = 9.99$; range: 28-62 jaar). De opleidingsniveaus van de deelnemers zijn respectievelijk: HBO (77%), HBO-master (18%) en Universitair-master (5%). De werktijdfactor van de controlegroep is 0.8-1 (59%), 0.6-0.8 (23%), 0.4-0.6 (14%) en 0-0.4 (4%). De door de controlegroep beklede functies zijn groepsleerkracht primair onderwijs ($N = 14$), schoolleider ($N = 5$), onderwijsondersteunend personeel ($N = 2$) en intern begeleider ($N = 1$).

Er doen binnen dit onderzoek 40 deelnemers mee aan de experimentele groep waarbinnen een interventie wordt uitgevoerd. Deelnemers die deelnemen aan de interventie verzorgen onderwijs binnen diverse scholen uit het primair onderwijs in de regio Alkmaar, Noord-Holland. De interventiegroep heeft een grootte van $N = 40$. De groep bestaat uit drie mannelijke en 37 vrouwelijke Nederlandstalige onderwijzers met een gemiddelde leeftijd van 47.48 jaar ($SD = 9.30$; range: 26-64 jaar). De onderwijzers hebben nog geen ervaring met Mindfulness. De opleidingsniveaus van de deelnemers zijn respectievelijk: HBO-bachelor (75%), HBO-master (15%), Universitair-master (7,5%) en MBO (2,5%). De werktijdfactor van de deelnemers is 0.8-1 (30%), 0.6-0.8 (37,5%), 0.4-0.6 (30%) en 0-0.4 (2,5%). De door de deelnemers beklede functies zijn groepsleerkracht primair basisonderwijs ($N = 34$), schoolleider ($N = 3$), onderwijsondersteunend personeel ($N = 2$), intern begeleider ($N = 1$) en leerkracht speciaal basisonderwijs ($N = 1$).

Het onderwijspersoneel dat deelneemt aan de interventie meldt zichzelf vanuit eigen initiatief aan via een informatiebrief per e-mail (Bijlage C). Deze steekproefgroep heeft zicht gevormd vanuit een sneeuwbalsteekproef (Goodman, 1961) aangezien onderwijspersoneel collega's aanraadt om ook mee te doen aan dit onderzoek.

Met de link die in de informatiebrief vermeld staat kan men zich op de website voor dit onderzoek aanmelden. Op deze website wordt achtergrondinformatie verstrekt over Mindfulness. Zo worden er bronnen vermeld van wetenschappelijke artikelen die aantonen dat Mindfulness leidt tot significante vermindering van stressklachten. Ook wordt er kort omschreven wat Mindfulness inhoudt en wordt vermeldt dat de training vereist dat er tijdens de deelname dagelijks geoefend moet worden.

De controlegroep is verzameld door scholen random een e-mailbericht te sturen met de vraag tot deelname aan het onderzoek. In deze brief werd gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek indien je werkdruk binnen het onderwijs ervaart, zonder de aanduiding dat het een controlegroep zou betreffen. Dit, zodat de deelnemers van de controlegroep vanuit een gelijksoortige representatieve situatie deelnemen aan het onderzoek als de deelnemers die meedoen aan de interventie.

Instrumenten

Om alle stressfactoren en tevens manifestaties van stress te meten is er binnen dit onderzoek een vragenlijst gebruikt die is samengesteld uit de gehele Teacher Stress Inventory (Fimian, 1984), het “Emotionele uitputtingscomponent” van de Maslach Burn-out Inventory (Maslach & Jackson, 1981) en de Nederlandstalige versie van de MAAS (Schroevers et al., 2008) (Bijlage A). Het instrument bestaat hiermee in zijn totaliteit uit 12 subschalen. Doel van het instrument is om de perceptie van stressfactoren, stressmanifestaties en de mate van Mindfulness te meten. De schalen “Tijdsmanagement”, “Werkgerelateerde stressoren”, “Discipline en motivatie”, “Emotionele manifestaties”, “Vermoeidheidsverschijnselen”, “Professionele stress” en “Professionele investering” meten de stressfactoren. De schalen “Cardiovasculaire manifestaties”, “Gastronomische manifestaties” meten de stressmanifestaties. De schalen van de vragenlijst komen overeen met de gevonden factoren die stress veroorzaken zoals wetenschappelijke publicaties dit aantonen (tabel 1). Door toevoeging van de schaal “Emotionele vermoeidheid” uit het MBI component wordt het primaire stresscomponent gemeten dat ten grondslag ligt aan burn-out (Wheeler et al., 2011) (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). De Alpha waarde van de TSI liggen tussen .91 en .94 voor de hele schaal, en .77 en .90 voor de subschalen. Alpha waarde van de subschaal Emotionele uitputting ligt volgens een meta-analyse tussen .72 en .95 met $M = .87$ (Wheeler et al., 2011). De MAAS wordt afgenomen om Mindfulness te meten zodat gekeken kan worden of het programma leert wat het zou moeten leren. Dit instrument is op zichzelf staand in eerder onderzoek valide bevonden en de Alpha waarde ligt tussen de .81 en .87 (Schroevers et al., 2008). Voor alle subschalen op de MAAS na geldt : hoe lager het puntenaantal op een subschaal, hoe lager de perceptie van de desbetreffende stressfactor of manifestatie. Voor de MAAS geldt: hoe lager de totaalscore op de MAAS, hoe Mindfuller de deelnemer. Dit alles maakt de totale vragenlijst tot 72 items met enkele aanvullende demografische vragen. De items hebben een Likertschaal tussen 1 (niet van toepassing/merkbaar) en 5 (zeer sterk van toepassing/merkbaar). De 1 op de likertschaal van de MAAS staat voor “bijna nooit” en de 5 voor “bijna altijd”. Enkele voorbeelditems van de TSI zijn *“Ik laat me gemakkelijk tot te veel taken verleiden”*, *“Er is te veel werk te doen”* en *“Ik haast me tijdens instructies / als ik praat”*. Enkele voorbeelditems van de MAAS zijn *“Ik kan een emotie ervaren en daar pas later bewust van zijn”* en *“Het lijkt erop dat ik dingen automatisch doe zonder mij erg bewust te zijn van wat ik aan het doen ben”*. Voorbeelditems van het emotionele uitputtingscomponent van de MBI zijn *“Ik voel me emotioneel vermoeid vanwege mijn werk”* en *“Ik voel me opgebrand door mijn werk”*.

Aangezien de items van de TSI en de Emotionele uitputtingscomponent zijn vertaald van het Engels naar Nederlands, zijn deze gerecenseerd door een Engelstalige Nederlander, een masterstudent en een Nederlandse HBO-docent. Validiteitsbewijs voor het instrument is verkregen door het instrument te reviewen op (1) duidelijkheid in bewoording (2) relevantie van de items (3) juiste vertaling naar algemeen beschaafd Nederlands en (4) duidelijkheid in instructie (Fowler, 2002). Na de verkregen feedback is het instrument aangepast. Nadat het instrument is gereviseerd is er vervolgens een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Hierbij is gebruik gemaakt van de door de alle participanten

ingevulde data uit de voor- en nameting. Van iedere subschaal is de cronbach's alpha berekend zodat kon worden gecontroleerd of de items binnen de subschaal representatief zijn voor de te meten dimensie. Er is per subschaal uitgegaan van een minimaal benodigde cronbach's alpha waarde van $\alpha = 0.60$ op groepsniveau voor complexe begrippen (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2007) (Cotan, 2009). In tabel 2 zijn de berekende cronbach's alpha scores te vinden met de bijbehorende beoordeling van de betrouwbaarheid. De schaal gedragsmanifestaties is na de betrouwbaarheidsanalyse niet meegenomen in verdere analyses gezien de onvoldoende betrouwbare Cronbach's alfa van $\alpha = .41$. Deze subschaal kon ook door items met een lage item-restcorrelatie te verwijderen niet naar $\alpha = 0.60$ of hoger worden gebracht. Overige subschalen zijn voldoende tot goed bevonden waardoor deze zijn meegenomen in verdere analyses die zijn te vinden in de resultatensectie.

Tabel 2

Betrouwbaarheid vragenlijst deelnemers

<i>Subschaal</i>	Bijbehorende items	Cronbach's alfa	Beoordeling betrouwbaarheid (Cotan, 2009)
Tijdsmanagement	1, 2,3,4,5,6,7,8	.68	voldoende
Werkgerelateerde stressoren	9,10,11,12,13,14	.87	goed
Discipline en motivatie	15,16,17,18,19,20	..86	goed
Emotionele manifestaties	21,22,23,24,25	..85	goed
Vermoeidheidsverschijnselen	26,27,28,29,30	..79	goed
Cardiovasculaire manifestaties	31,32,33	.75	goed
Gastronomische manifestaties	34,35,36	..65	voldoende
Gedragsmanifestaties	37,38,39,40	..41	onvoldoende
Professionele stress	41,42,43,44,45	.83	goed
Professionele investering	46,47,48,49	..83	goed
Emotionele vermoeidheid	50,51,52,53,54,55,56,57	.90	goed
MAAS	58,59,60,61,62,63,64,65, 66,67,68,69,70,71,72	.89	goed

In de nameting wordt bij de interventiegroep naast de vragenlijst nog kwalitatieve data verzameld. Deze lijst bevat open vragen over de merkbare effecten van Mindfulness op het werk (Bijlage B) . Dit, zodat participanten ruimte krijgen om diepgaande informatie toe te voegen aan het onderzoek. Hierdoor is de kans aanwezig dat aanvullende, rijkere informatie naar boven komt over de effecten van Mindfulness (Atkis & Wallis, 2012). Enkele voorbeeldvragen van de open vragenlijst zijn

“Op welke manieren denk je dat Mindfulness behulpzaam is in de omgang met stress?” en “Wat heeft deze training veranderd in je denken en handelen op het werk?”. De informatie uit de open vragen zal worden gecodeerd aan de hand van een codeboom. De codeboom die is gebruikt is hieronder weergegeven (Tabel 3).

Tabel 3

Gebruikte codeboom voor het analyseren van kwalitatieve data met voorbeeldzinnen

<i>Code</i>	<i>Voorbeeldopmerking</i>
Minder reactief gedrag	“Ik luister beter, door niet meteen te reageren.”
Toename ontspanning en kalmte	“Ik neem meer rust als ik iets uitleg en ik merk dat ik veel rustiger ben in mijn interactie.”
Verbeterd welbevinden	“Onprettige ervaringen komen minder hard binnen.”
Distantie	“In de gymles (tijdens een spel, dus na de uitlag van spel en regels) doe ik letterlijk en figuurlijk een stap achteruit. Leerlingen die dan bij mij komen om nog iets te zeggen laat ik minder binnenkomen en de evt. vraag / probleem zelf bekijken en/ of oplossen. En dat gebeurt dan ook meestal op een prettige manier. Ik kan mij ook meer terughouden!”
Meer zelfbewustzijn	“Ik ben me nu wel bewuster van mijn denken en handelen!”
Accepterende houding	“Dingen laten gebeuren. Bv. Klas reageert op tractor / politieauto / oldtimer die langs het raam rijdt. Voorheen wilde ik de kinderen krampachtig bij de les houden. Nu heb ik geprobeerd dat los te laten. Laat ze maar even kijken en reageren om ze daarna weer bij de les te betrekken.”
Beter prioriteiten stellen	“Ik heb besloten om mij niet zo te laten regeren door e-mail.”
Meer zelfzorg	“Ik ben liever voor mezelf en ik ga niet als een razende door na schooltijd. Ik neem eerst een paar minuutjes voor mezelf.”
Toename energie	“Dit geeft meer energie.”
Meer tijd en aandacht	“Ik neem meer tijd voor het digibord. Deze roept vaak irritatie bij mij op, maar na een hele middag verdieping voelde ik mij nu rijker en zelfverzekerder met de kennis die ik nu heb en kan ik zelfs kennis aan anderen overdragen.”
Mildere houding	“Ik ben minder oordelend naar collega’s, kinderen.“
Gezondere omgang met stress	“Door het loskoppelen van gedachten en ervaringen kan je de stress isoleren en loskomen.”

Deze codes zijn gedurende het coderingsproces tot stand gekomen. Vanwege de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid heeft een onderzoeker 11% van de zinnen gecodeerd met de ontwikkelde codeboom. De Cohen's Kappa-coëfficiënt tussen de onderzoeker en de onderzoeker van dit onderzoek bedroeg .73, welke geïnterpreteerd kan worden als een goede overeenstemming (Lagerweij, 2012).

Procedure

In zowel de voor- als de nameting wordt bij de controle- en de interventiegroep de vragenlijst afgenomen die de perceptie op ervaring van stressfactoren, stressmanifestaties en de mate van Mindfulness meet. De benodigde tijd voor het beantwoorden van deze lijst zal ongeveer 15 minuten zijn. Na de voormeting wordt bij de interventiegroep een interventie als component ingebracht, namelijk: een MBSR training van 4 weken met daarin iedere week een bijeenkomst van 2:15 uur, welke ligt binnen de gevonden norm (Teliki, 2009). De verschillende oefeningen die worden gebruikt binnen deze training zijn gebaseerd op de MBSR principes (Kabatt-Zin, 1982; Kabatt-Zinn, 1990). Binnen de bijeenkomsten leren de deelnemers meditatieoefeningen, yogaoefeningen en de bodyscan. Tussen de bijeenkomsten wordt van de participanten verwacht dat er gemiddeld 25 minuten per dag met deze verschillende meditatieobjecten wordt geoefend. Aanvullend worden informele Mindfulnessoefeningen geoefend die zo'n 10 minuten per dag tijdens het werk kosten. Dit, om de integratie van Mindfulness in de dagelijkse praktijk te stimuleren (J. Kabat-Zin, 1982). Deze oefentijd is vastgesteld vanuit de gevonden gebruikelijke oefentijd (Kabat-Zinn, 1990; Klatt, 2009). De formele oefeningen zijn begeleidende, opgenomen audiomaterialen die zijn ingesproken door de trainer. Naast de oefeningen en audio opnames wordt na iedere bijeenkomst een hand-out verstrekt. Zo worden alle middelen die binnen een MBSR interventie bestaan toegevoegd aan deze training (Teliki, 2009).

Participanten kunnen tijdens de training de trainer bereiken via telefoon of e-mail indien ondersteuning nodig is. De trainer en onderzoeker die deze interventie doet is Post-HBO gecertificeerd Mindfulnesstrainer via Hogeschool Utrecht in 2012. Gezien deze certificering mag worden aangenomen dat de trainer een competente vaardigheid heeft op gebied van het verzorgen van Mindfulnessstraining, zoals die wordt omschreven in de MBI:TAC (Crane et al., 2011). Hierin staan de criteria vermeld waaraan trainers moeten voldoen om als competente trainer gezien te kunnen worden. De controlegroep krijgt geen interventie en vult enkel de vragenlijst van de voor- en nameting van het onderzoek in.

Na afloop van de totale training wordt er een nameting bij beide groepen afgenomen. Dit is dezelfde vragenlijst als in de voormeting wordt gebruikt. Aanvullend wordt aan de interventiegroep de open vragenlijst verstrekt over de merkbare effecten van Mindfulness (Bijlage B). De benodigde tijd voor het beantwoorden van alle vragen in de nameting zal ongeveer 25 minuten voor de

interventiegroep zijn en 15 minuten voor de controlegroep. De interventiegroep en de controlegroep vullen de voor- en nameting op dezelfde dag in.

Analyse

Er is binnen dit onderzoek sprake van een Mixed Design. De kwantitatieve data zal worden geanalyseerd met SPSS. Naast descriptieve analyses zal er een herhaalde metingen plaatsvinden. Hierbinnen wordt de ingevulde data van iedere subschaal uit de voor- en nameting met elkaar vergeleken binnen de controlegroep en de interventiegroep. Aanvullend wordt een tweeweg ANOVA tussen groepen uitgevoerd om te kijken naar significante verschillen tussen groepen binnen de voor- en de nameting zodat kan worden gekeken naar interactie-effecten, namelijk de vraag of de ontwikkeling van perceptie op stressfactoren, manifestaties van stress en de mate van Mindfulness tussen de twee groepen significant verschilt. Vervolgens zullen enkele regressieanalyses worden uitgevoerd om te kijken in hoeverre de mate van Mindfulness een significante voorspeller is voor de gevonden waarden in de eindmeting van de stressfactoren en manifestaties binnen de subschalen.

Nadat de kwantitatieve analyses zijn uitgevoerd wordt er een kwalitatieve analyse uitgevoerd op de kwalitatieve data van de interventiegroep in de nameting. Voor de analyse van de kwalitatieve data is gebruikt gemaakt van het computerprogramma Multiple Episode Protocol Analyses (MEPA) (Erkens, 2005) en de ontwikkelde codeboom. Het achterliggende idee van de kwalitatieve analyse is om betekenisvolle inhoud van de kwalitatieve data te achterhalen zodat aanvullende en verdiepende informatie kan worden gegeven over de eventueel ervaren effecten na het volgen van de Mindfulnessstraining. Doordat de kwalitatieve data deels is geanalyseerd met een andere onderzoeker komt dit ten goede aan de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten en conclusies.

Resultaten

Allereerst is gekeken of de deelnemers zich hebben gehouden aan de vier weken durende interventie. Daarbij is na afloop aan iedere deelnemer gevraagd om te vermelden hoe vaak er gemiddeld per week is geoefend. Deelnemers rapporteerden gemiddeld $M = 3.83$ ($SD = 1.60$; range: 1-7) dagen per week met het programma te hebben geoefend. Dit is een verschil van 3.17 punten met de interventie die dit onderzoek voor ogen had, aangezien het programma zeven dagen per week gevolgd diende te worden.

Hieronder zullen nu vervolgens de resultaten van de analyses worden getoond. Bij de resultaten die vanaf dit deel worden gerapporteerd is net als bij de alle in dit onderzoek vermeldde resultaten uitgegaan van een significantiegrens van $p < .05$, waardoor het betrouwbaarheidsinterval komt te liggen op 95%.

Binnen groep analyses interventiegroep

Tabel 4

Resultaten herhaalde metingen analyse subschalen deelnemers Mindfulnessstraining

<i>Subschaal</i>	voormeting		nameting		<i>F</i> (1,39)	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tijdsmanagement	3.23	0.61	2.89	0.46	15.49	.00
Werkgerelateerde stress	3.65	0.92	3.40	0.85	6.56	.01
Discipline en motivatie	2.96	1.00	2.85	0.95	1.01	.32
Emotionele manifestaties	2.33	0.99	2.38	0.82	.25	.62
Vermoeidheidsverschijnselen	3.06	0.93	2.88	0.83	3.43	.07
Cardiovasculaire manifestaties	2.43	0.99	2.53	0.91	.57	.46
Gastronomische manifestaties	1.45	0.71	1.58	0.85	.97	.33
Professionele stress	2.50	1.11	2.40	1.04	.98	.33
Professionele investering	2.35	1.10	2.31	1.04	.25	.62
Emotionele vermoeidheid	2.41	0.82	2.21	0.88	5.66	.02
MAAS	2.66	0.72	2.41	0.54	5.13	.03

Resultaten perceptie van stressfactoren

Uit tabel 4 valt af te lezen dat er bij de interventiegroep voor de subschalen “Tijdsmanagement”, $F(1,39) = 15.49, p = .00$; $d = 0.63$, “Werkgerelateerde stress”, $F(1,39) = 6.56, p = .01$; $d = 0.28$, “Emotionele vermoeidheid”, $F(1,39) = 5.66, p = .02$; $d = 0.23$ een significante afname van de gemiddelden is te vinden tussen de voor- en nameting.

Om de effectgrootte van deze resultaten te kunnen vaststellen is Cohen’s d berekend. De effectgrootte binnen de subschaal “Tijdsmanagement” ($d = 0.63$) duidt op een middelgroot positief effect. De effectgroottes voor de subschalen “Werkgerelateerde stress” ($d = 0.28$), “Emotionele vermoeidheid” ($d = 0.23$) duiden op een smal positief effect (Carr, 2000).

Resultaten perceptie van manifestaties van stress

Uit tabel 4 valt af te lezen dat er bij de interventiegroep voor de subschalen die manifestaties van stress meten geen significante verschillen zichtbaar zijn tussen de waarden van de voor- en nameting.

Resultaten perceptie van mate van Mindfulness

Uit tabel 4 valt af te lezen dat er bij de interventiegroep voor de subschalen “MAAS”, $F(1,39) = 5.13, p = .03$; $d = 0.40$ een significante afname van de gemiddelden is te vinden tussen de voor- en

nameting. Het significante resultaat van “MAAS” duidt op een toename in de mate van Mindfulness. De effectgrootte van “MAAS” ($d = 0.40$) duidt op een smal positief effect (Carr, 2000).

Voorspellende waarde van MAAS

Na de vaststelling van deze bevindingen zijn enkele regressieanalyses uitgevoerd bij de variabelen uit de nameting. Binnen de data van de nameting is de variabele MAAS als onafhankelijke variabele gebruikt om te onderzoeken in hoeverre deze variabele (die de mate van Mindfulness meet) een voorspeller is van de gevonden scores in de significant veranderde variabelen uit tabel 4. Binnen deze analyses werd gevonden dat MAAS een significante voorspeller is van scores in Emotionele vermoeidheid ($\beta = .37, R^2 = .14, p = .02$), Werkgerelateerde stress ($\beta = .31, R^2 = .10, p = .05$) en Tijdsmanagement ($\beta = .42, R^2 = .18, p = .01$). De uit de analyse gevonden correlatiecoëfficiënten (R^2) duiden binnen de eerste twee regressieanalyses op een middelmatig lineair verband. In de laatste analyse is er sprake van een sterk lineair verband, aangezien MAAS 18% van de variantie in Tijdsmanagement verklaard (Field, 2009). Ook binnen overige subschalen bleek MAAS een significante voorspeller te zijn van scores. Zo bleek dat MAAS een significante voorspeller is van scores in “Discipline en motivatie” ($\beta = .36, R^2 = .13, p = .02$), “Emotionele manifestaties” ($\beta = .31, R^2 = .10, p = .05$), “Professionele investering” ($\beta = .30, R^2 = .09, p = .05$) en “Vermoeidheidsverschijnselen” ($\beta = .43, R^2 = .18, p = .01$). Deze resultaten binnen de nameting geven aan dat er voor deze subschalen een significante relatie is tussen een toenemende mate van Mindfulness en een afname van stressfactoren en- manifestaties.

Binnen groep analyses controlegroep

Na het analyseren van de metingen van de interventiegroep is de controlegroep geanalyseerd. Hieronder zullen de resultaten worden vermeld van de resultaten van de perceptie op stressfactoren, manifestaties van stress en de mate van Mindfulness. De resultaten zijn overzichtelijk weergegeven in tabel 5.

Tabel 5

Resultaten herhaalde metingen analyse subschalen deelnemers controlegroep

<i>Subschaal</i>	voormeting		nameting		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tijdsmanagement	3.25	0.61	3.31	0.61	.36	.56
Werkgerelateerde stress	3.69	0.77	3.80	0.76	.84	.37
Discipline en motivatie	2.90	0.93	3.11	0.97	1.71	.21
Emotionele manifestaties	2.77	0.84	2.73	1.05	.75	.75

Vermoeidheidsverschijnselen	2.92	0.87	3.13	0.95	2.62	.12
Cardiovasculaire manifestaties	2.20	1.15	2.38	0.99	1.47	.24
Gastronomische manifestaties	1.42	0.60	1.68	0.77	4.46	.05
Professionele stress	2.63	1.00	2.77	0.80	1.17	.29
Professionele investering	2.27	0.96	2.52	0.99	2.78	.11
Emotionele vermoeidheid	2.40	0.96	2.65	0.95	5.33	.03
MAAS	2.29	0.76	2.51	0.77	4.40	.05

Uit de resultaten van tabel 5 valt af te lezen dat de gemiddelden tussen de voor- en nameting bij de subschalen “MAAS”, $F(1,21) = 4.40, p = .05$; $d = -.28$, “Emotionele vermoeidheid”, $F(1,21) = 5.33, p = .03$; $d = -.26$ en “Gastronomische manifestaties”, $F(1,21) = 4.46, p = .05$; $d = -.38$ significant zijn toegenomen. De Cohen’s d waarden van deze significante toenames in gemiddelden duiden op smalle, negatieve effecten (Carr,2000). Overige subschalen duiden op marginale, niet significante verschillen tussen de voor- en nameting. De toename in “Emotionele vermoeidheid” duidt op de negatieve ontwikkeling van het component dat primair ten grondslag ligt aan burn-out verschijnselen (Wheeler et al., 2011). De significante toename van “Gastronomische Manifestaties” duidt op een significant vergrootte uiting van manifestaties van stress in de nameting ten opzichte van de voormeting. De significant toegenomen mate van MAAS duidt op een significante vermindering van de mate van Mindfulness.

Analyses tussen controle en interventiegroep

Er is gekeken of de ontwikkeling van perceptie op stressfactoren, manifestaties van stress en de mate van Mindfulness significant verschilt tussen de controle- en interventiegroep. Dit is gedaan middels een within between subject design. Hiervoor is een analyse gedaan met als within factor de twee metingen van de desbetreffende subschaal en als between factor de twee groepen (de interventiegroep en de controlegroep). Dit, zodat ook kon worden gekeken naar eventuele significante interactie-effecten binnen de ontwikkeling tussen groepen. Uit de analyses blijkt dat er een significant interactie-effect over tijd tussen groepen uit de voor- en nameting bij de subschaal “Tijdsmanagement” $F(2, 60) = 8.49, p = .05$, “Werkgerelateerde Stress” $F(2, 60) = 5.13, p = .03$, “Emotionele Vermoeidheid” $F(2, 60) = 10.54, p = .00$, en “Maas” $F(2, 60) = 7.57, p = .01$ is. Voor een visuele weergave van de ontwikkeling tussen groepen in plots kan gekeken worden naar Bijlage D.

Kwalitatieve bevindingen vanuit de nameting uit de interventiegroep

Binnen de kwalitatieve data zijn de antwoorden van de interventiegroep op de open vragen in de nameting (bijlage B) gesplitst en gecodeerd met de ontwikkelde codeboom. Vervolgens is een frequentieanalyse uitgevoerd om te kijken hoe vaak een bepaalde codes voorkomen (Tabel 6).

Tabel 6

Frequentietabel kwalitatieve data

<i>Code</i>	<i>Aantal aan code gerelateerde opmerkingen</i>	<i>Absoluut percentage</i>
Minder reactief gedrag	18	3.84%
Toename ontspanning en kalmte	78	16.63%
Verbeterd welbevinden	28	5.97%
Distantie	24	5.12%
Meer zelfbewustzijn	94	20.04%
Accepterende houding	47	10.02%
Beter prioriteiten stellen	12	2.56%
Meer zelfzorg	33	7.04%
Toename energie	7	1.49%
Meer tijd en aandacht voor de situatie nemen	65	13.86%
Mildere houding	24	5.12%
Gezondere omgang met stress	27	5.76%
Niet binnen een code vallende opmerkingen	12	2.56%

Uit de tabel valt af te lezen dat de opmerkingen van deelnemers op de open vragen duiden op een toename in de mate van bewustzijn, ontspanning en kalmte en een toegenomen tijd en aandacht voor situaties. Daarnaast wordt gerapporteerd dat men meer acceptatie en distantie ervaart en op een minder reactieve manier reageert, wat direct bijdraagt aan een gezondere omgang met stress (Beart, 2008). Ook geven deelnemers aan beter voor zichzelf te zorgen en een toename in energie en welbevinden te ervaren. Verder is men minder veroordelend over anderen en eigen ervaringen. Dit valt onder de “Mildere houding”. Met name de toegenomen ontspanning, kalmte, distantie, accepterende houding en de gezondere omgang met stress duiden op een verbetering in de omgang met stressfactoren. Hieronder volgen enkele opmerkingen per categorie ter illustratie van de frequenties:

- Meer zelfbewustzijn: *“Ik ervaar minder stress doordat ik er mij van bewust dat ik alles wat ik doe zo goed mogelijk doe.”* en *“Ik beseft dat iets soms ook wel morgen kan.”*
- Meer tijd en aandacht voor de situatie nemen: Enkele deelnemers beschrijven dat ze *“activiteiten met meer aandacht uitvoeren.”* Een andere opmerking is *“Ik luister aandachtiger zonder dat mijn gedachten bij andere zaken zijn.”* en *“Het kijken met aandacht*

naar stress werkt relativerend.” In de omgang met kinderen wordt *“Meer persoonlijke aandacht voor kinderen in conflictsituaties.”* ervaren.

- Toename ontspanning en kalmte: *“Ik heb meer rust in mijn hoofd”* en *“Ik loop rustiger, haast minder en ben toch nog op tijd!”*.
- Minder reactief gedrag: Enkele opmerkingen die duiden op minder reactief gedrag zijn *“Met een collega (een van mijn adjuncten ; ik ben directeur). was er een situatie waarin zij haar positie (de hiërarchie) voorrang gaf op de inhoudelijke kant. Hiërarchie is niet mijn ding: gelijkheid in verscheidenheid. Ik voelde van binnen warmte opkomen, ademde en nam afstand. Reageerde vervolgens met : oké, het is niet mijn voorkeur en ik zou het fijn vinden als je het anders doet, ik wil dat je dat weet.”* en *“Ik ben me bewuster van mijn denken / automatisch handelen en probeer daarvoor in de plaats door bijvoorbeeld een adempauze te nemen even te stoppen en mezelf de tijd geven een reactie te geven die voor mij (en de situatie) passend is.”*
- Verbeterd welbevinden: *“Het leert je te genieten van mooie momenten”* en *“het geeft me zelfvertrouwen.”*
- Distantie: *“Afstand nemen zonder afstandelijk te zijn.”* en *“Door de oefeningen die we geleerd hebben kan ik even uit het moment stappen en door even afstand van te nemen. Bewust kijken wat ik doe en hoe ik het aan het doen ben.”*
- Accepterende houding: *“Ik heb geleerd dat mijn stress vaak voort komt uit irritatie naar anderen. Door situaties te proberen te accepteren als ik er zelf weinig aan kan veranderen ga ik hier makkelijker mee om.”*
- Beter prioriteiten stellen: *“Mindfulness dwingt je om uit de stroom van stress te stoppen en bewust het moment van nu te kiezen.”*
- Meer zelfzorg: *“Pauzes inlassen, ook als ik het druk heb.”*
- Toename energie: *“Als een leerling een woede aanval krijgt moet ik snel handelen. Ik nam voorheen dan even een moment voor mezelf om tot rust te komen. Nu, tijdens de training las ik af en toe even “standaard “ zo’n rust moment in. Dit levert energie op.”*
- Mildere houding: *“ De oordeelloze houding maakt mij erg rustig.”*
- Gezondere omgang met stress: *“Het opmerkzaam zijn op mijn stressfactoren. Ik heb daar meer oog voor. Ik ben me er meer bewust van. Heb ’t idee dat ik nu een keuze heb hoe te reageren.”* en *“De manier waarop je reageert op een stressmoment. Bewuster, waardoor je minder last hebt van stressklachten en dus minder vermoeid raakt.”*

Discussie en conclusie

Doel van het onderzoek

Dit onderzoek richtte zich op de vraag in hoeverre Mindfulness invloed heeft op de perceptie van stressfactoren en manifestaties van stress bij onderwijspersoneel. De aanleiding voor het

onderzoek was het burn-out gehalte van 19.4% onder onderwijspersoneel in Nederland en het hoge percentage onderwijsgeevenden (58.1%) dat vindt dat er maatregelen genomen moeten worden op gebied van werkdruk en werkstress (TNO, 2013). Gezien de in het theoretisch kader gevonden relatie tussen werkgerelateerde stress en burn-out, is binnen dit onderzoek gekeken in hoeverre werkgerelateerde stressoren binnen het onderwijs te beïnvloeden zijn met een door de onderzoeker opgestelde vierweekse Mindfulnessstraining. Aangezien eerder onderzoek significante afnames van het construct stress liet zien bij participanten die Mindfulness beoefenen (Teleki, 2009; Klatt et al., 2008; Allen, Blashki & Gullone, 2006; Chiesa & Seretti, 2009), kon aannemelijk worden gemaakt dat Mindfulness binnen dit onderzoek effect zou hebben. Het was echter de vraag in hoeverre Mindfulness effect had op de stressfactoren die binnen de onderwijssector aanwezig zijn. Daarbij is ook gekeken naar de invloed van Mindfulness op manifestatieontwikkeling van stress.

De resultatensectie laat zien dat de deelnemers die de Mindfulnessstraining volgden een significante vermindering van de werkgerelateerde stressoren “Tijdsmanagement”, “Werkgerelateerde stress” en “Emotionele vermoeidheid” ervaren. Daarnaast werd aangetoond dat de training doet wat het zou moeten doen, aangezien de mate van Mindfulness na afloop van het programma significant is verbeterd. Hiermee kan worden geconstateerd dat 4 van de 12 subschalen uit de vragenlijst een verbetering in resultaat laten zien. De resultatensectie maakt middels een lineaire regressieanalyse duidelijk dat er verbanden zijn te vinden tussen een afname op de hierboven genoemde schalen en een toename van Mindfulness. Dit maakt Mindfulness binnen dit onderzoek tot een betekenisvolle positieve beïnvloeder van stress en stressfactoren.

Een krachtige bevinding is de significante afname van “Emotionele vermoeidheid”. Dit, aangezien deze subschaal het emotionele uitputtingscomponent meet die in het theoretisch kader een directe relatie met de ontwikkeling van burn-out laat zien (Wheeler et. al, 2011). Verder is het niet toevallig dat de componenten “Werkgerelateerde stressoren” en “Tijdsmanagement” eveneens significant afnemen. Dit zijn exact de componenten die de stressfactor werkdruk representeren, welke nu juist tot emotionele uitputting leidt (Cordes & Dougherty, 1993). Vanuit deze bevindingen kan worden gesteld dat Mindfulness effectieve bijdrage levert aan de (binnen dit onderzoek onderzochte) totaliteit van factoren en verschijnselen die leidt tot burn-out. Deze bevindingen tonen hoopgevende mogelijkheden om onderwijsgeevenden (preventief) te helpen met werkdruk en burn-out klachten.

Dan de resultaten van de overige subschalen. Mindfulness heeft geen bijdrage kunnen leveren aan de afname van professionele distress en professionele investering. De stressfactoren die hieronder ten grondslag lagen waren salaris en promotiemogelijkheden, erkenning voor het beroep, carrièrestructuur en de lage status. Ook de stressmanifestatie schalen zijn niet significant afgenomen. Dit valt allemaal verklaarbaar te maken aangezien Mindfulness geen letterlijke veranderingen aanbrengt aan de taakomvang, manifestaties van stress, de uit te voeren werkzaamheden en carrièrestructuur van het beroep. Kortom, de realiteit verandert niet. Wel verandert de omgang ermee. Bij dit laatste biedt Mindfulness meerwaarde, aangezien Mindfulness is een interventie is die helpt om

vaardigheden te ontwikkelen om de omgang met stress te verbeteren en stress te verminderen. Dit is dan ook wat het onderzoek aantoont.

De controlegroep die binnen dit onderzoek dezelfde voor- en nameting invulde liet binnen dezelfde tijdsspanne zien dat zij een significante vermeerdering van emotionele vermoeidheid, MAAS en gastronomische manifestaties ervaren. Dit duidt op een negatieve ontwikkeling in de mate van Mindfulness, manifestaties van stress en een toename in de kans op burn-out klachten. Aangezien de controlegroep vanuit een gelijksoortige beginsituatie en intentie deelneemt aan het onderzoek, is deze groep betekenisvol voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Waar de interventiegroep die Mindfulness beoefent zichtbaar een verbetering laat zien in de omgang met stress, laat de controlegroep een verslechtering zien. Dit, terwijl de groepen vanuit een gelijksoortige situatie deelnemen. Ook de gevonden significante interactie-effecten binnen de uit de resultatensectie gerapporteerde subschalen “Tijdsmanagement”, “Werkgerelateerde stress”, “Emotionele vermoeidheid” en “MAAS” duiden op een significant verschil tussen groepen ten gunste van de interventiegroep. Dit versterkt de bevestiging dat de training heeft geleid tot een gezondere omgang met stress en een toegenomen mate van Mindfulness.

Het aanvullende kwalitatieve onderzoek geeft verdere verdiepende informatie. Zo rapporteert de Mindfulnessgroep na de interventie dat er wordt ervaren minder reactief te zijn. Ook ervaren ze meer accepterende houding, distantie en bewustzijn. Deze bevindingen wijzen in zijn totaliteit op een vermindering van (negatieve) reactiepatronen, distantie van psychologische stress en toename in bewuste, gezonde reacties (Beart, 2008; Shapiro, 2006). Daarnaast wordt een toename van welbevinden en zelfzorg gerapporteerd. De toename in zelfzorg kan een betekenisvolle bijdrage leveren in de preventieve omgang met stress. Zo zullen onderwijsgevenden die goed voor zichzelf zorgen aannemelijk gezonde en sterke personeelsleden blijven. Dit heeft een preventieve werking.

Deze hoopvolle bevindingen kunnen veel betekenis bieden aan de onderwijssector. Dit, aangezien Mindfulness aantoont een passende interventie te zijn die tegemoetkomt aan het burn-out probleem met de daaronder aan ten grondslag liggende stressfactoren binnen het onderwijs (TNO, 2013).

Limitaties

Ondanks dat de resultaten wijzen op hoopvolle mogelijkheden om stressfactoren tegen het lijf te gaan, kent dit onderzoek ook limitaties. Zo is de lengte van de interventie slechts vier weken geweest en werd er in plaats van zeven dagen per week gemiddeld 3.83 keer per week geoefend. Een langere duur van de interventie en een hoger commitment vanuit de groep had wellicht grotere effecten kunnen veroorzaken.

Op methodologisch gebied kan er een kanttekening worden gemaakt. Zo is de inhoud van het gebruikte Teacher Stress Inventory (Fimian, 1984) instrument niet alomvattend als het gaat om het meten van leerkrachtstress. Dit instrument meet namelijk voornamelijk formele kenmerken van het

beroep die stress kunnen veroorzaken. Dit leidt tot een inhoudsprobleem van het instrument. Zo worden niet alle verschillende domeinen waarbinnen leerkrachten actief zijn gemeten. Hierdoor kon bijvoorbeeld niet worden onderzocht of Mindfulness de mate van stress binnen rol conflicterende en interpersoonlijke relaties doet afnemen.

Dan dienen de resultaten van dit onderzoek met enige terughoudendheid geïnterpreteerd te worden. Zo is er binnen dit onderzoek sprake geweest van een quasi-experimenteel design waarbij geen random toewijzing is geweest aan de twee condities controlegroep en interventiegroep. Gezien het feit dat dit onderzoek hiermee geen zuiver experiment is kunnen de gevonden verschillen tussen de interventiegroep en de controlegroep ook met alternatieve redenen te maken hebben. Zo kan het klimaat en de werkdruk per regio en van school tot school verschillen, wat weer invloed heeft op de perceptie van stress en manifestaties van stress.

Ook het kwalitatief design heeft punten ter verbetering. Zo is er binnen dit onderzoek voor gekozen om de deelnemers van de training na afloop open vragen te laten beantwoorden met pen en papier. Het had sterker geweest indien er diepte-interviews zouden worden afgenomen, zodat er had kunnen worden doorgevraagd op gegeven antwoorden. Hiermee had wellicht rijkere en diepere informatie naar boven kunnen komen over de manier waarop Mindfulness invloed heeft gehad op de omgang met stress.

Toekomstig onderzoek

De resultaten brengen ook nog enkele onbeantwoorde vragen aan het licht, namelijk in hoeverre de training een lange termijn effect geeft, ook na het gevolgd hebben van de training. Een volgend onderzoek zou een tweede nameting kunnen doen die enkele weken na de training plaatsvindt. Dit, zodat gekeken kan worden in hoeverre de gevonden effecten blijvend zijn.

Daarnaast is er binnen dit onderzoek alleen onderzoek gedaan naar de effecten van Mindfulness op stressfactoren en manifestaties van stress. Het kwalitatieve deel laat echter verdere mogelijkheden tot onderzoek zien. Zo is een interessante bevinding dat de interventiegroep aangeeft dat er door deelname aan de training meer tijd en aandacht voor zaken wordt genomen. Zo werd er gerapporteerd dat er meer tijd en aandacht wordt geschonken aan situaties in de omgang met collega's, kinderen en overige werkzaamheden. Het is aannemelijk dat dit ten gunste komt aan de kwaliteit van het onderwijs. Dit geldt ook voor de toenemende mate waarin men ervaart prioriteiten te kunnen stellen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de vraag in hoeverre een toenemende mate van Mindfulness leidt tot kwaliteitsverbetering in werkzaamheden.

Ook laat het kwalitatief onderzoek een toenemende mate van mildheid zien. Het zou interessant zijn om te kijken wat de toename van een minder veroordelende houding doet met de kwaliteit van de relaties met collega's en kinderen.

Dit onderzoek komt hiermee tot zijn einde en biedt in ieder geval hoopvolle bevindingen voor de toekomst van het onderwijspersoneel in Nederland. Zo is er een programma ontwikkeld dat een

betekenisvolle bijdrage levert aan een verbeterde, gezondere omgang met stressfactoren en componenten die burn-out veroorzaken. Er is wetenschappelijk bewezen wat de meerwaarde van Mindfulness binnen het onderwijs kan zijn. Hiermee kan positieve invloed worden uitgeoefend op het gezondheidsprobleem dat heerst binnen werkend onderwijspersoneel in Nederland, waardoor zowel preventieve als interveniërende kansen ontstaan.

Referenties

- Adams, D. (2001). Time out: Why, when things get busy, we should work less. *Independent School*, 60(3), 14-24.
- Atkins, L., Wallis, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. UK, London; SAGE Publications Ltd.
- Allen, N. B., Blashki, G., & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Van Dijkum, C. J. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS, Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baert, E. (2008). De effecten van mindfulness-based stress reduction bij chronische pijn. (Masterthesis) Universiteit Gent, België, Gent.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Boe, E., Bobbitt, S. A., & Cook, L.H. (1997). *Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special education and general education teachers in national perspective* (Research Report No. 1993-TSD2). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J.M., & Baglioni jr., A. J. (1995). A structural model off the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding Burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Carr, A. (2000). *What works for children and adolescents? A critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. London: Routledge.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of resources on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- COTAN. (2009). *Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Commissie Testaangelegenheden Nederland van het Nederlands Instituut van Psychologen/NIP. Beschikbaar via www.psynip.nl.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Crane, R. S., Soulsby, J. G., Kuyken, W., Williams, J.M.G., Eames, C., (2012) The Bangor, Exeter & Oxford Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria (MBI-TAC) for

- assessing the competence and adherence of mindfulness-based class-based teaching, Bangor University.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England : SAGE.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stresses in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), 277-294.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educator's intent to stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (mbsr) for primary school teachers. *Journal of Child & Family Studies*, 19(2), 184-189. doi:10.1007/s10826-009-9344-0
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. doi:10.1214/aoms/1177705148
- Gordon J. R. (1999). *Organizational Behavior: A Diagnostic Approach*. Sixth Edition. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Griffin, R. W. (1999). *Fundamentals of Management*. Second Edition. Houghton Mifflin Company. New York.
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208-220.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33–47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Klatt, M. D., Buckworth, J. & Malarkey, W. B. (2009). Effects of low-dose mindfulness-based stress reduction (MBSR-ld) on working adults. *Health education & behavior*, 36(3), 601–614.
- Koppes, L. J., Mars, M. J., de Vroome, M. M., Janssen, J. M., van Zwieten, H.J., & Van den Bossche, N.J. (2013). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2012: methodologie en globale resultaten*. Hoofddorp: TNO.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In: Cole, M. & Walker, S. (Eds.). *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6 .
- Lagerweij, N. (2012) *Reader testtheorie: Assesment en evaluatie in onderwijs en opleiding*. Universiteit Utrecht: Faculteit sociale wetenschappen.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. Seventh Edition. McGraw Hill Inc. New York.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources*. (pp. 191-218). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P., Schaufeli, W.B. & Schwab, R.L. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Oranje, A. (2001), *Van ouderenbeleid tot lerarentekort. Taken, taakverdeling en arbeidstevredenheid in het onderwijs*. (Proefschrift) Universiteit van Amsterdam, Nederland, Amsterdam.
- Pettegrew, L. S. & Wolf, G.E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19(3), 373-396.
- Powell, K. (1993). *Burnout: what happens when stress gets out of control and how to regain your sanity*. London: Harpers Collins.
- Philip, A. A. (2004) Coping as a moderator variable in the relationship between occupational stressors and burnout amongst psychologists. (Proefschrift) University of the Free State., Zuid-Afrika.
- Rawls-Stromile, X. R. (2010) An analysis of factors contributing to stress among elementary school teachers and middle school teachers. (Master thesis) Southern University and Agricultural and Mechanical College, ProQuest, UMI Dissertations.
- Schroevers, M. J., Nyklíček, I. & Topman, R. (2008) Validatie van de Nederlandstalige versie van de Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Gedragstherapie*, 41(3), 224-240.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J.A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Teleki, J. (2009). *Mindfulness-based Stress Reduction: A Meta-analysis of Psychological Outcomes*. (Dissertatie) PGSP-Stanford Psy.D. Consortium, California, Verenigde Staten.
- Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). Teachers under pressure: stress in the teaching profession. Londen: Routledge.

Wheeler, L., Vassar, M., Worley, J., Barnes, W. (2011). A Reliability Generalization Meta-Analysis of Coefficient Alpha for the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 231-44.

Bijlage A: Vragenlijst Leerkracht Stress Inventarisatie

Demografische vragen:

1. Naam
2. Leeftijd
3. Geslacht
4. Functie
5. Hoogst behaalde diploma
6. Werktijdfactor

Hieronder staan een aantal leerkrachtzorgen. **Noteer hieronder alsjeblieft welke van deze items stress bij je veroorzaken in je huidige positie.** Lees elke stelling zorgvuldig en bedenk of je dit gevoel wel eens ervaart tijdens je werk. Geef vervolgens aan hoe sterk je het gevoel ervaart als de situatie voor komt. Dit doe je door een rondje te zetten om één van de getallen op de vijf-puntsschaal. Als je het gevoel hebt dat een stelling niet op jezelf van toepassing is omcirkel je een één. De vijfpuntsschaal wordt hieronder getoond.

Voorbeeld:

Ik kan me onvoldoende voorbereiden op mijn werk 1 2 3 4 5

Omcirkel een **1** indien je de stelling **niet ervaart** of **als de stelling niet op je van toepassing is**. Omcirkel een **5** indien je de stelling **zeer sterk** ervaart.

1	2	3	4	5
Ik ervaar dit niet sterk / NVT	Ik ervaar dit matig sterk	Ik ervaar dit gemiddeld sterk	Ik ervaar dit sterk	Ik ervaar dit zeer sterk

Geef eerlijk aan wat echt jouw ervaring weergeeft in plaats van hoe het wellicht volgens jou zou moeten zijn.

Tijdsmanagement

	Ik ervaar dit...				
	Niet sterk				zeer sterk
Ik laat me gemakkelijk tot te veel taken verleiden	1	2	3	4	5
Ik word ongeduldig als anderen dingen te langzaam doen	1	2	3	4	5
Ik moet proberen meer dan 1 ding tegelijk te doen	1	2	3	4	5
Ik heb weinig tijd om mij te ontspannen of te genieten tijdens mijn werk	1	2	3	4	5
Tijdens gesprekken kunnen mijn gedachten soms helemaal afdwalen	1	2	3	4	5
Ik vind het zonde om mijn tijd te verspillen	1	2	3	4	5
Er is niet genoeg tijd om dingen voor elkaar te krijgen	1	2	3	4	5
Ik haast me tijdens mijn instructies / als ik praat	1	2	3	4	5

Werkgerelateerde stressoren

Er is weinig tijd voor lesvoorbereiding / taken	1	2	3	4	5
Er is te veel werk te doen	1	2	3	4	5
Het werktempo ligt te hoog	1	2	3	4	5
Ik ervaar mijn werklast / klas als te groot	1	2	3	4	5
Ik moet mijn eigen prioriteiten veranderen door tijdsdruk	1	2	3	4	5
Er is te veel administratief papierwerk te doen	1	2	3	4	5

Geef eerlijk aan wat echt jouw ervaring weergeeft in plaats van hoe het wellicht volgens jou zou moeten zijn.

Discipline en motivatie

Ik voel me gefrustreerd....

	Ik ervaar dit...				
	Niet sterk				zeer sterk
... als ik ordeproblemen heb in mijn klas	1	2	3	4	5
... als ik kinderen in de gaten moet houden vanwege hun gedrag	1	2	3	4	5
... als sommige leerlingen beter kunnen presteren dan ze laten zien	1	2	3	4	5
... als ik gedemotiveerde leerlingen moet lesgeven	1	2	3	4	5
... wegens moeilijk grijpbare orde problemen	1	2	3	4	5
... als mijn gezag wordt genegeerd door leerlingen	1	2	3	4	5

Emotionele manifestaties

Ik reageer op stress...

... door onzeker te worden / zijn	1	2	3	4	5
... door kwetsbaar te worden/ zijn	1	2	3	4	5
... door het gevoel te hebben niet met de situatie om te Kunnen gaan	1	2	3	4	5
... door depressieve gevoelens te krijgen en somber te blijven / zijn	1	2	3	4	5
... door angstig te worden/ zijn	1	2	3	4	5

Vermoeidheidsverschijnselen

Ik reageer op stress...

... door meer te gaan slapen dan ik normaal gesproken doe	1	2	3	4	5
... door zaken te gaan uitstellen	1	2	3	4	5
... door snel vermoeid te raken	1	2	3	4	5
... door me lichamelijk moe te voelen	1	2	3	4	5
... door me lichamelijk zwak te voelen	1	2	3	4	5

Cardiovasculaire manifestaties

Ik reageer op stress...

...door te voelen dat bloeddruk omhoog gaat	1	2	3	4	5
...door te voelen dat mijn hart sneller gaat kloppen/ bonzen	1	2	3	4	5
... door kortademig te worden / ondiep te kunnen ademen	1	2	3	4	5

Gastronomische manifestaties

Ik reageer op stress...

... met buikpijn van langere duur	1	2	3	4	5
... met maagkrampen	1	2	3	4	5
... met maagzuur	1	2	3	4	5

Geef eerlijk aan wat echt jouw ervaring weergeeft in plaats van hoe het wellicht volgens jou zou moeten zijn.

Gedragmanifestaties

Ik reageer op stress

	Ik ervaar dit...				
	Niet sterk				zeer sterk
.... door niet voorgeschreven middelen te gebruiken	1	2	3	4	5
... door voorgeschreven geneesmiddelen te gebruiken	1	2	3	4	5
... door alcohol te gaan gebruiken	1	2	3	4	5
... door me ziek te melden	1	2	3	4	5

Professionele stress

Ik heb te weinig mogelijkheden om door te groeien in mijn beroep	1	2	3	4	5
Ik ontwikkel me niet zo snel in mijn werk als ik zou willen	1	2	3	4	5
Ik verdien meer status en respect voor het werk dat ik doe	1	2	3	4	5
Ik ontvang onvoldoende salaris voor mijn werk dat ik doe	1	2	3	4	5
Ik krijg onvoldoende erkenning voor het extra werk en het goede lesgeven	1	2	3	4	5

Professionele investering

Ik kan mijn persoonlijke mening onvoldoende luchten	1	2	3	4	5
Ik heb onvoldoende controle over beslissingen die schoolbreed/op klasniveau gemaakt worden	1	2	3	4	5
Ik word emotioneel/intellectueel <u>onvoldoende</u> gestimuleerd in mijn baan	1	2	3	4	5
Ik mis mogelijkheden voor professionele ontwikkeling	1	2	3	4	5

Emotionele vermoeidheid

Ik voel me emotioneel vermoeid vanwege mijn werk	1	2	3	4	5
Ik voel me op aan het einde van een werkdag	1	2	3	4	5
Ik voel me moe als ik 's ochtends opsta en ik weer een werkdag voor de boeg heb	1	2	3	4	5
Het is belastend voor me om de hele dag met mensen te werken	1	2	3	4	5
Ik voel me opgebrand door mijn werk	1	2	3	4	5
Ik voel me gefrustreerd door mijn werk	1	2	3	4	5
Ik heb het gevoel dat ik te hard werk op mijn werk	1	2	3	4	5
Ik voel aan het eind van mijn latijn te zijn	1	2	3	4	5

MAAS

Hieronder staat een aantal uitspraken over uw dagelijkse ervaring. Plaats bij elke uitspraak een cirkeltje rond het cijfer dat het best aangeeft hoe vaak je de ervaring hebt. Geef eerlijk aan wat echt jouw ervaring weergeeft in plaats van hoe het wellicht volgens jou zou moeten zijn.

	bijna nooit				bijna altijd
Ik kan een emotie ervaren en mij daar pas later bewust van zijn	1	2	3	4	5
Ik breek of mors dingen door onzorgvuldigheid, onoplettendheid of doordat ik er met mijn gedachten niet bij ben	1	2	3	4	5
Ik vind het moeilijk om mijn aandacht te houden bij wat er op dat moment gaande is	1	2	3	4	5
Ik heb de neiging snel naar mijn bestemming te lopen, zonder aandacht te schenken aan wat ik onderweg meemaak.	1	2	3	4	5
Ik merk lichamelijke spanning of ongemak pas op als deze echt mijn aandacht trekken.	1	2	3	4	5
Ik vergeet iemands naam bijna meteen als ik die voor de eerste keer hoor	1	2	3	4	5
Het lijkt er op dat ik dingen automatisch doe zonder mij erg bewust te zijn van wat ik aan het doen ben.	1	2	3	4	5
Ik voer activiteiten haastig uit, zonder er echt aandacht aan te schenken	1	2	3	4	5
Ik ben zo gericht op een doel, dat ik het zicht verlies op wat ik op dit moment aan het doen ben om dat te bereiken.	1	2	3	4	5
Ik doe klussen en taken automatisch, zonder mij bewust te zijn van wat ik aan het doen ben	1	2	3	4	5
Ik merk dat ik met een half oor naar iemand luister en ondertussen met iets anders bezig ben.	1	2	3	4	5
Ik ga op 'automatische piloot' ergens heen en vraag mij dan af waarom ik daar ook alweer heen ging.	1	2	3	4	5
Ik merk dat ik erg bezig ben met de toekomst of het verleden.	1	2	3	4	5
Ik merk dat ik dingen doe, zonder er aandacht aan te besteden.	1	2	3	4	5
Ik eet haastig zonder er bewust van te zijn dat ik aan het eten ben.	1	2	3	4	5

Bijlage B: Open vragenlijst nameting onderzoek

Wat heeft deze training veranderd in je denken en handelen op het werk?

Kun je beschrijven hoe Mindfulness je ervaring heeft veranderd met werkgerelateerde stress?

Op welke manieren denk je dat Mindfulness behulpzaam is in de omgang met stress?

Ervaar je effecten van Mindfulness in je omgang met leerlingen / collega's? Kun je dit beschrijven?

Zijn er nog opmerkingen of vragen die je zou willen toevoegen?

Zou je een heel concreet voorbeeld uit je klassenpraktijk kunnen uitwerken, waarbij je een relatie ziet tussen wat jij nu anders denkt, voelt of doet en wat er op dat moment in de klas gebeurde?

Noteer in steekwoorden/korte zinnen wat Mindfulness je gebracht heeft voor jezelf als leerkracht

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

-

Bijlage C: informatiebrief onderwijspersoneel voor aanmelding training

Aan de onderwijzers van naam school,

Mijn naam is Vincent Honigh, 29 jaar en ik ben naast Mindfulnesstrainer werkzaam in het onderwijs.

Ondanks de hoge mate van werkplezier die veelal heerst in het onderwijs, wordt er tegelijkertijd veel van onderwijspersoneel gevraagd. De druk is in de afgelopen decennia toegenomen. Denk aan het aantal (niet) lesgebonden taken, omgang met gedragsproblematiek en individuele leerbehoeften, organisatie van thema's en werkgroepen, registratie en (individuele) leerlingenzorg, vergaderingen. Meer en meer worden de maatschappelijke vraagstukken bij scholen neergelegd en worden scholen afgerekend op hun opbrengsten.

Ondanks dat deze zaken en ontwikkelingen misschien niet te vermijden lijken, valt de manier waarop je met hectiek en drukte omgaat sterk te beïnvloeden. Deze Mindfulnessstraining geeft je die handvatten, ook op lange termijn.

In februari 2014 start ik een Mindfulnessstraining van 4 weken die is bestemd voor onderwijzers. De training maakt deel uit van een wetenschappelijk onderzoek van Universiteit Utrecht, waar ik onderzoek doe naar de effecten van Mindfulness op het werk.

Bij interesse kun je je hieronder opgeven via deze link:

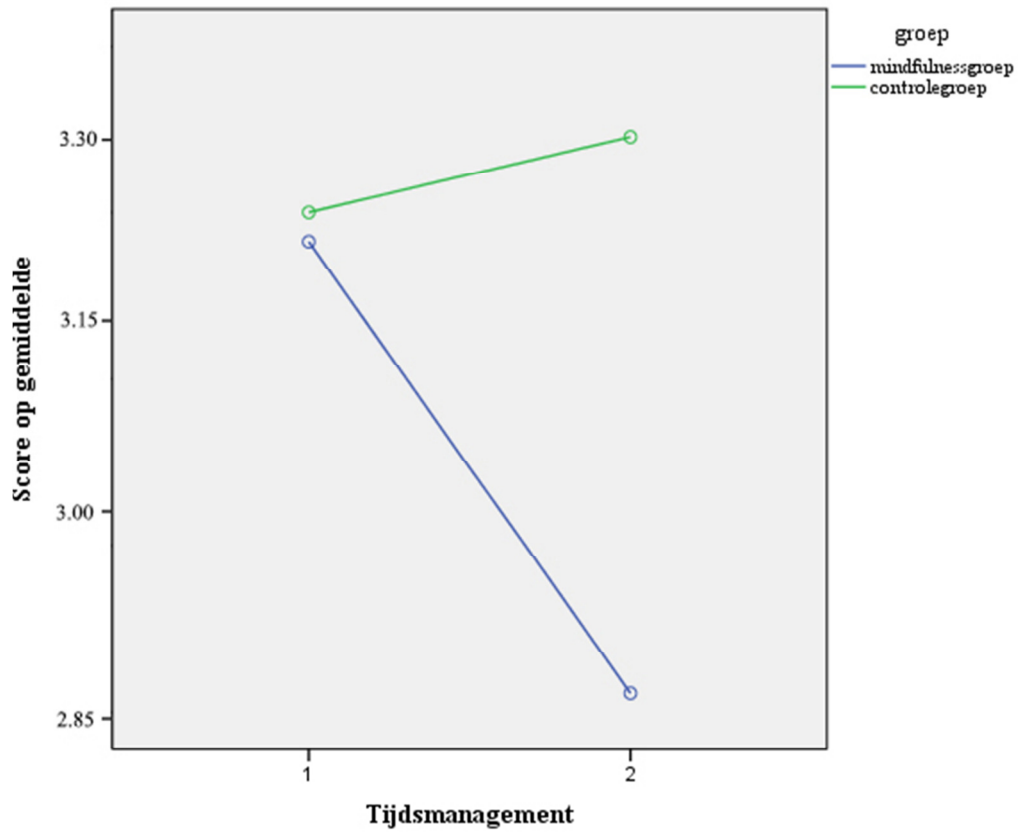
Link naar de website

Het aantal plaatsen voor de training is gering, dus snelle opgave is vereist. Eventuele vragen of opmerkingen kunnen via het aanmeldingsformulier worden gemaakt. Deelname met collega's is prima, dit kan zelfs ondersteunend werken.

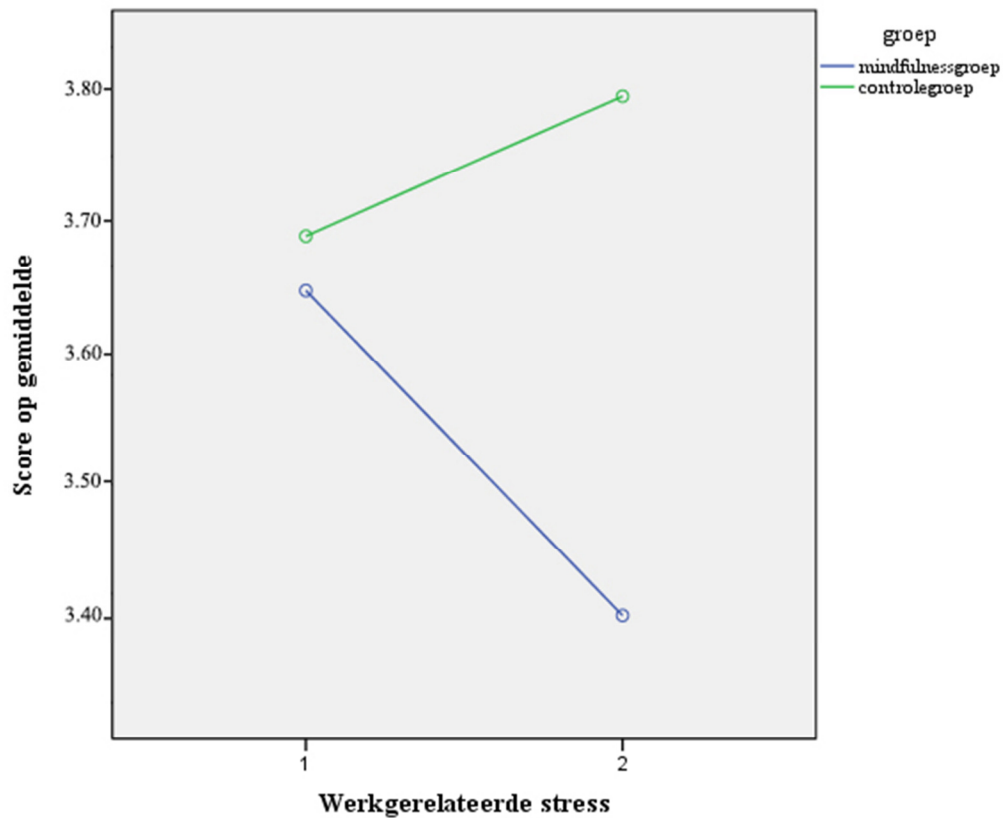
Ik kijk er naar uit om de training te mogen geven en hoop je snel te zien!

Vincent Honigh

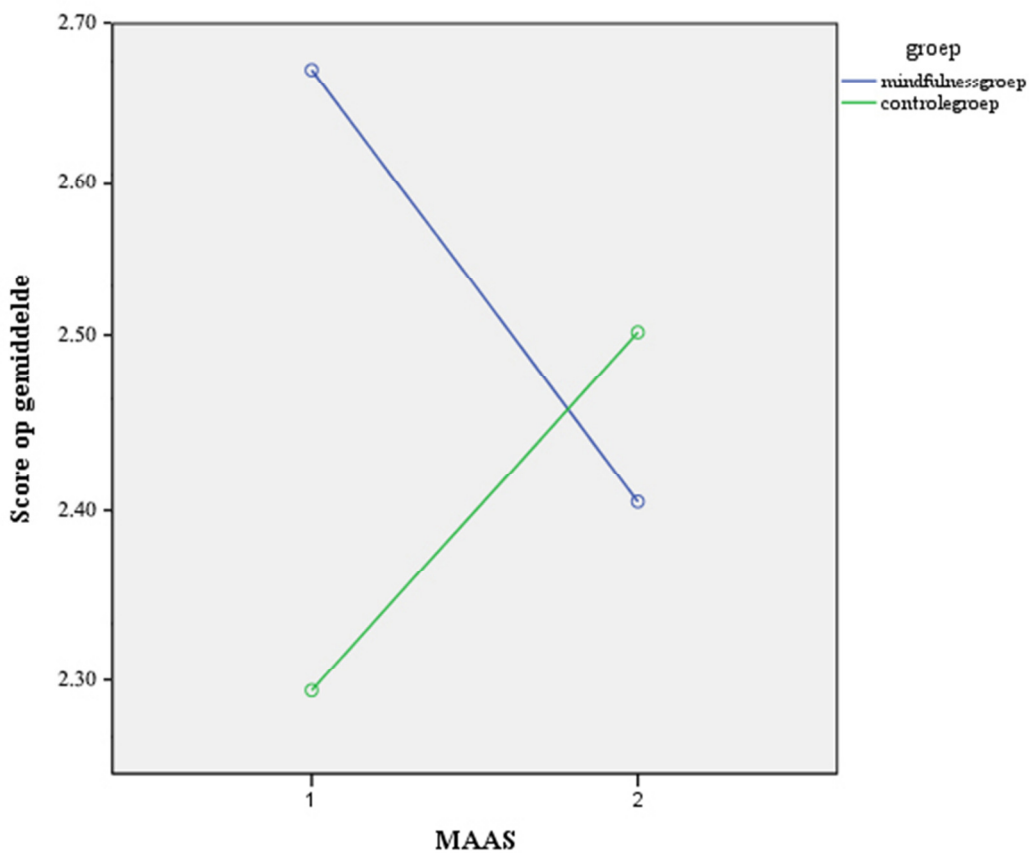
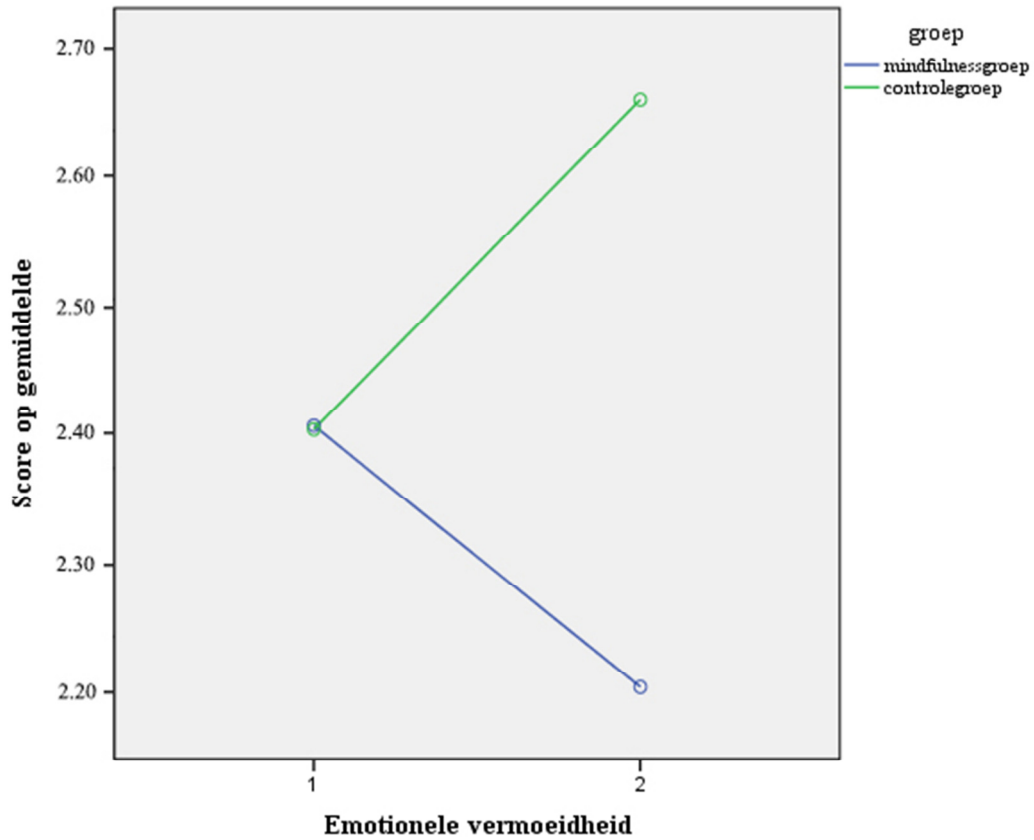
Bijlage D: De significante interactie-effecten tussen de controlegroep en de interventiegroep



Tijdsmanagement $F(2, 60) = 8.49, p = .05$



Werkgerelateerde stress $F(2, 60) = 5.13, p = .03$



MAAS $F(2, 60) = 7.57, p = .01$

In tegenstelling tot de overige plots geldt bij de MAAS: een afname van de gemiddelde waarde staat voor een verbeterde toename van de mate van Mindfulness.