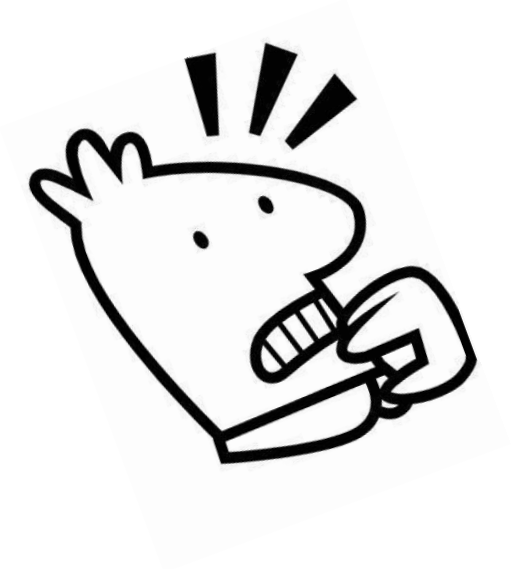
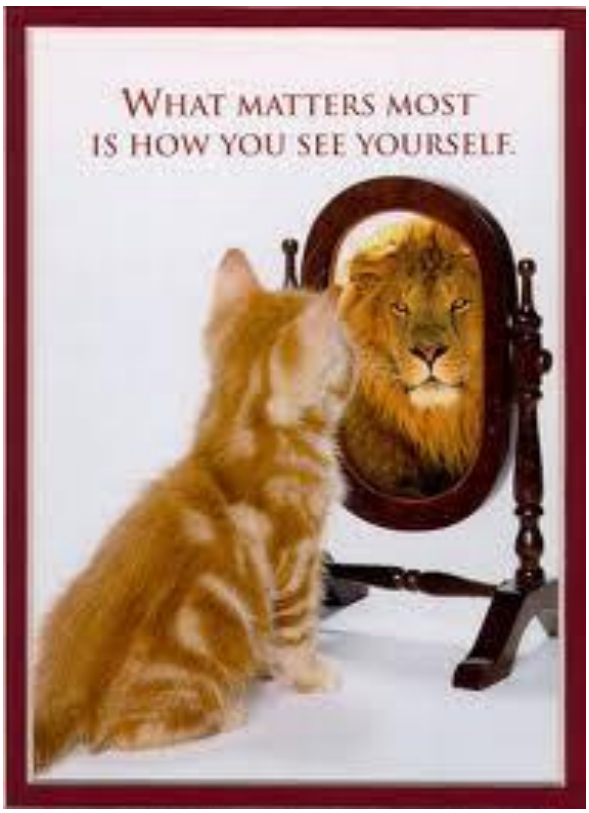


PREVENTIEF

WERKEN AAN FAALANGST

IN DE KLAS





Auteur: Henk-Jan Groen

PREVENTIEF

WERKEN AAN FAALANGST

IN DE KLAS

Student : **H.J. Groen**
Studentennummer : **080063**
Klas : **L4S**
Afstudeerbegeleider : **C. de Heer-Booij**
Afstudeeronderzoek : **Christelijk Hogeschool Ede**
- afdeling PABO -

Stageschool : **Het Baken, Veenendaal**
LIO coach stagecoach : **J. van Rossum-de Swart**
Inleverdatum : **juni 2012**

Voorwoord

Wat is er voor mij als leerkracht nu mooier dan dat een kind zich veilig en geborgen voelt binnen het pedagogisch klimaat in de klas en zich zo op een gezonde basis verder kan ontwikkelen naar volwassenheid. In deze behoefte staat vertrouwen geven en ontvangen centraal, om zodoende van de klas een plek te maken waar de kinderen zich thuis voelen. Een kind in de klas met een positief, realistisch zelfbeeld is tevreden met zichzelf en accepteert zijn mindere goede kanten. Daarom is in de positieve ontwikkeling van een kind het pedagogische klimaat in de klas van groot belang en heb ik daar als leerkracht verantwoordelijkheid in.

Het onderwijs heeft de taak alle leerlingen een zo goed mogelijke sociale ondersteuning te geven. Begeleiden van- en lesgeven aan leerlingen zouden daarom qua aandacht in evenwicht moeten zijn. Binnen het onderwijs staat echter vaak het schoolse leren centraal en wordt ook wel omschreven als intentioneel leren onder tijdsdruk.[1] Het kan volgens mij niet anders dan dat deze manier van leren door kinderen met faalangst, als niet veilig leren wordt ervaren.
Ik vind het dan ook verontrustend dat uit onderzoek naar voren komt dat gemiddeld 2 á 3 kinderen per klas last heeft van faalangst, omdat dit nu net alles te maken heeft met hoe een kind zichzelf ziet. De reacties van mensen in de omgeving van het kind, zoals ouders, leeftijdsgenoten en vooral ook de leerkrachten zijn van grote invloed op de ontwikkeling van dit zelfbeeld. Een kind met een negatief zelfbeeld gelooft niet in zichzelf, en ziet vooral zijn mindere sterke kanten. Bij de ander wordt alleen het positieve gezien en dit wordt ook nog eens vergroot, omdat ze bij zichzelf alleen maar het negatieve dingen zien.
Tijdens mijn stagedagen hoor ik regelmatig een kind zeggen: “Ik kan het niet.” Om het kind te stimuleren zeg ik bijna automatisch: “dat kun je best wel”. Of door alle drukke werkzaamheden doe ik het voor ze, want dat gaat wat sneller. Maar is dit niet een vorm van vermijdingsgedrag van het probleem? Neem ik hun onmachtsgevoel wel serieus genoeg? Is dit wel de manier om om te gaan met deze signalen en gevoelens van onmacht van kinderen? Wat heeft het kind echt nodig? Wat kan ik als leerkracht doen om de situatie te verbeteren? Misschien zijn er wel betere tools om technieken te hanteren om zo een vertrouwensrelatie op te bouwen met faalangstige kinderen.

De tegenstrijdigheid tussen bovengenoemde wens en de weerbarstige praktijk brengt mij bij de vraag hoe we op school een pedagogisch klimaat kunnen scheppen dat geen faalangst oproept, maar faalangst vermijdt. En om in te zoomen als leerkracht: Hoe kan ik als leerkracht preventief werken aan faalangst in de klas!

Veenendaal, juni 2012 Henk-Jan Groen

[1] Boer, K. den. ‘De positie van de leraar tussen faalangst vermijden en faalangst oproepen’. *Caleidoscoop: tijdschrift voor leerlingbegeleiding vandaag en morgen*, (juli 1995): 16-17.

Inhoud

Voorwoord

1. Inleiding 5

Theoriedeel 9

2. Het begrip en de soorten faalangst 10
2.1 Wat is faalangst 10
2.2 Soorten van faalangst 11
2.3 Aandachtspunten bij de indeling 13

3. De oorzaken van faalangst 14
3.1 Bepalende factoren 14
3.2 De negatieve leercirkel 14
3.3 Het nature-nurture dilemma 15
3.4 Communicatie 16
3.5 Het kind zelf 17
3.6 De opvoeding 18
3.7 Onderwijs 19
3.7.1 Onderwijs en zelfbeeld 20
3.7.2 Onderwijs en meer-/hoogbegaafde kinderen 20

4. Samenhang faalangst met leer- en gedragsproblemen 22
4.1 NLD 22
4.2 ADHD 22
4.3 ADD 23
4.4 Dyslexie 23
4.5 Anorexia Nervosa 23

5. Preventieve mogelijkheden 25
5.1 Faalangst voorkomen dan wel beperken 25
5.1.1 Rol van het kind 26
5.1.2 Rol van de ouders 27
5.1.3 Rol van de leerkracht 28
5.1.4 Rol van de school 29

6. Theoretische conclusie 30

Praktijkdeel 32

7. Onderzoekmethodologie 33
7.1 Actieonderzoek 33
7.2 Onderzoeksmethoden 33
7.3 Deelnemende groep 34

8. Dataresultaten en analyse 35
8.1 Analyse vragenlijst (zelftest) leerkrachten 35
8.2 Analyse open vragenlijst leerkrachten 36
8.2.1 Cognitief aspect 36
8.2.2 Gedragsaspect 36
8.2.3 Motorisch aspect 36
8.3 Analyse observatielijst leerkrachten 37
8.4 Analyse eigen observatie t.o.v. observatie leerkrachten 37

9. Evaluaties en conclusie 39

10. Discussie 39

11. Aanbevelingen 40

Literatuuropgave 42

Bijlagen:

1. Resultaten vragenlijst (zelftest) leerkrachten 44
2. Resultaten open vragenlijst leerkrachten 49
3. Resultaten observatielijst leerkrachten 50
4. Resultaten eigen observatie 55
5. Uitnodiging deelnamebrief leerkrachten middenbouw 59
6. Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen? 61
7. Faalangst in de klas 62
   7a. Observatielijst faalangst 65
   7b. Indeling observatielijst faalangst van bijlagen 7a 66
8. Eigen observatie formulier 67
   koppeling tussen handeling leerkracht ⇔ faalangstige kenmerk leerling

1. Inleiding

Presteren en faalangst

Zowel kinderen als volwassenen zijn wel eens angstig. Deze emotie komt overal- en in allerlei situaties voor. Zo zijn kinderen rond 1 jaar vaak bang voor vreemden en vanaf 4 jaar zijn veel kinderen bang voor het donker. Volgens Ward van Alphen, psychiater in Utrecht, komt de emotie angst vooral voor in de periode dat een kind bezig is het verschil tussen fantasie en werkelijkheid te ontdekken. Als het kind ouder wordt verdwijnen deze angst fantasieën weer vanzelf.[2] Bij een normale ontwikkeling van een kind hoort daarom dan ook de emotie angst.

Ook heeft angst een nuttige alarmfunctie en zorgt er bijvoorbeeld voor dat je wegloopt uit een gevaarlijke situatie en zo jezelf in veiligheid brengt. Of dat je jezelf kan verdedigen tegen een agressieve reactie van iemand anders. In deze gevallen wordt angst zelfs als positief gezien.

Aan de andere kant zijn er ook vormen van angst bekend die niet als positief worden bestempeld. In die gevallen zorgt de angst ervoor dat het niet meer stimuleert, maar juist verlamt waardoor je niet meer goed kunt functioneren. Ook bij kinderen in de basisschoolleeftijd kan een angstvorm zich ontwikkelen tot een stoornis. Deze vorm van angst past niet bij de leeftijd van het kind en de angst belemmert het functioneren van het kind, zowel thuis als op school en in sociale contacten. Bij deze vorm van angst spreken we van faalangst. Deze angststoornis leidt tot prestaties onder het niveau van het kind, een negatief zelfbeeld, onzekerheid en vaak lichamelijke klachten. Spanning bij opdrachten en spreekbeurten op school is normaal. Maar dit moet niet de prestaties van het kind zo gaan beïnvloeden dat de spanning verandert in angst. Toch wordt er vaak een negatieve spanning opgebouwd omdat het onderwijs veel vraagt van kinderen en waarbij er nog steeds op een schoolse manier wordt geleerd.

Kenmerken van schools leren zijn:[3]

- De leerstofkeuze ligt vast
- leerstof beschreven in minimumdoelstellingen
- leerling geen keuze op de leerstofkeuze
- resultaten leren wordt door anderen beoordeeld
- leerling geen invloed op de procedure van de beoordeling
- tempo resultaten wordt door anderen bepaald

Als we als leerkrachten kiezen voor dit model dan bestaat het gevaar dat de druk van buitenaf steeds groter wordt ervaren. Er komt van alles op ons af en we kunnen ons machteloos gaan voelen en gaan twijfelen aan de eigen mogelijkheden. Het gaat er steeds meer op lijken dat we naast faalangstige kinderen ook te maken gaan krijgen met faalangstige leerkrachten! Dit roept op om kritisch naar onszelf als leerkracht te kijken. Hoe kunnen we de druk van buitenaf weerstaan en daarnaast hoe kunnen we collegiale afstemming vorm en inhoud geven.

Recent onderzoek wijst uit dat 8- tot 13% van de kinderen tussen de 10 en 14 jaar last hebben van faalangst![4] Dit komt gemiddeld uit op 2 á 3 kinderen per klas. Gezien dit hoge percentage kan het niet anders zijn dan dat leerkrachten regelmatig worden geconfronteerd met kinderen met faalangst.

Ook blijkt dat deze faalangst een gemiddelde duur van twintig jaar heeft en voor de helft van de kinderen voor deze periode blijft bestaan. De angst die in de jeugdperiode ontstaat, blijft zelfs meestal altijd aanwezig. Het is dan ook belangrijk om als leerkracht en ouder alert te zijn. Heeft een kind faalangst dan moet er worden ingegrepen door het kind te leren met zijn of haar angst om te gaan. Wat echter vaak gebeurt is dat leraren, ouders en andere opvoeders leerlingen helpen bij het verstoppen van deze angstgevoelens. Opmerkingen als *"Kom op joh, niet bang zijn"* of *"Even flink zijn en doorzetten"*, zijn goedbedoelde bemoedigingen, maar werken averechts. Faalangst laat zich niet verstoppen, maar komt steeds terug en op de meest onverwachte momenten'[5]. Daarnaast wordt er curatief opgetreden,

---

[2] Pardoen, J. 'Mijn dochter heeft een mannetje in haar buik'. *Dagblad Trouw- Opvoeding* (1 september 1999). http://www.ouders.nl/trouw/t1999072.htm (13 januari 2012).

[3] Boer, K. den. 'De positie van de leraar tussen faalangst vermijden en faalangst oproepen'. *Caleidoscoop: tijdschrift voor leerlingbegeleiding vandaag en morgen*, (juli 1995): 16-17.

[4] Ortho consult Oirschot. 'Veelgestelde vragen over faalangst'. *Faalangst.nl.* (publicatiedatum onbekend). http:// www.faalangst.nl/faq.html (8 jan. 2012).

[5] Nieuwenbroek, A., *Faalangst in de les*, (Esch; Quirijn, 2010), 10.

door bijvoorbeeld het kind te laten deelnemen aan een *faalangst reductietraining*. Maar zoals het woord curatief al aangeeft is dit is altijd achteraf.

Probleemstelling en onderzoeksvraag

Misschien is het wel veel belangrijker om het pedagogische klimaat in de klas zo in te richten dat de kans op het ontstaan van faalangst afneemt. Want voorkomen is altijd beter dan genezen.
Op basis van deze veronderstelling heb ik de volgende **probleemstelling** opgesteld:

> *Ik onderzoek faalangst bij kinderen, omdat ik wil weten welke invloed leerkrachten hierop hebben, met het doel de leerkrachten inzicht te geven hoe ze het pedagogische klimaat zo kunnen inrichten dat de kans op het ontstaan van faalangst afneemt (preventief).*

Daarna heb ik uitgaande van deze probleemstelling de **onderzoeksvraag** geformuleerd:

> *Welke invloed hebben leerkrachten op de ontwikkeling van faalangst en hoe kan een leerkracht het pedagogische klimaat zo inrichten dat de kans op het ontstaan van faalangst afneemt (preventief).*

Deelvragen

Voor ondersteuning van de beantwoording van de onderzoeksvraag heb ik een aantal deelvragen opgesteld.

1) Wat betekent faalangst voor een kind?
2) Welke kindkenmerken hebben invloed op het ontstaan en/of in standhouden van faalangst?
   - leeftijd kind
   - geslacht (jongen / meisje)
   - type kind
   - combinatie met andere stoornissen
3) Welke externe omgevingskenmerken hebben invloed op het ontstaan en/of in standhouden van faalangst?
4) Hoe kan een leerkracht in interactie met de leerling, preventief werken aan het ontstaan van faalangst?

Pedagogisch klimaat

Als een positief pedagogisch klimaat nu zo belangrijk is voor het tegengaan van faalangst, dan is het van groot belang om als leerkracht te weten wat nu onder de term pedagogisch klimaat inhoudelijk wordt verstaan. Ten eerste moet er onderscheid gemaakt worden tussen het pedagogisch klimaat in de klas en het schoolklimaat.[6] De laatste heeft betrekking op het intentionele handelen op school, ten aanzien van pedagogische doelen en middelen. Schoolklimaat is een breder begrip en heeft betrekking op de relatie tussen medewerkers onderling, veiligheid op school, verwachtingen van prestaties van de leerlingen, doelstellingen van de school enzovoort. Wanneer het gaat om het pedagogisch klimaat in een klas richt men zich op het *sociaal-emotionele klimaat* waarin het onderwijs plaatsvindt. Het gaat er hier bijvoorbeeld om of een kind zich geaccepteerd voelt door andere kinderen en hoe de relatie leerkracht-leerling zich verhoudt. Het is van belang om te beseffen dat de inhoud van het pedagogisch klimaat in de klas bepalend is voor de gedragingen van de leerlingen in de klas. Deze gedragingen komen voort uit het welbevinden van de leerlingen.[7]
Rekening houdend met bovenstaande aandachtspunten ben ik uitgegaan van de in 2006 verwoorde definitie van Alkema, betreffende het pedagogisch klimaat in het onderwijs:
'Het totaal aan bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren die inspelen op het welbevinden van het kind waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen'.[8]

---

[6] Hofman, P. Het pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. *Artikeltjes lezen (28-09-2009)* http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/839/1/Het-pedagogisch-klimaat-in-het-basisonderwijs-/Page1.htm

[7] http://www.artikeltjes.com/artikeltjes/839/1/Het-pedagogisch-klimaat-in-het-basisonderwijs-/Page1.htm

[8] Alkema E. en W. Tjerkstra, *Meer dan onderwijs: Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool.* Assen: Koninklijk Van Gorcum, 2006.

Te denken valt aan kinderen positieve persoonlijke aandacht geven, respectvol gedrag en taalgebruik naar de kinderen, het weloverwogen gebruik van complimenten en correcties en ervoor zorgen dat de kinderen op een respectvolle manier met elkaar omgaan.

Pedagogische kwaliteit

Als een leerkracht invulling wil geven aan de pedagogische kwaliteit in een klas, zal hij hier ook bepaalde competenties voor moeten bezitten. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) hebben in 2004 'de pedagogische competentie' als volgt geformuleerd:

'Een leraar die pedagogisch competent is, biedt de leerlingen in een veilige leeromgeving houvast en structuur bij de keuzes die zij moeten maken en hij bevordert dat zij zich verder kunnen ontwikkelen. Een dergelijke leraar zorgt er voor dat de kinderen weten dat ze er bij horen en welkom zijn; weten dat ze gewaardeerd worden; op een respectvolle manier met elkaar omgaan; uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar; en initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.' (SBL 2004)

In deze omschrijving staat de pedagogische taak van de onderwijsgevende centraal. Leerkrachten, als secundaire opvoeders, spelen bij de begeleiding van de leerlingen een niet te onderschatten persoonsvormende rol. Valstar verwoordt het in 2009 als volgt: *'Wanneer zij oog hebben voor de individuele beperkingen en mogelijkheden en de navenante groeiprocessen die de leerlingen doormaken, kunnen zij hen helpen bij hun identiteitsontwikkeling en menswording.*[9]*'*

Ik denk dat daarom de begrippen, *het pedagogisch klimaat* en *de pedagogische kwaliteit* onlosmakelijk aan elkaar zijn verbonden en beiden van grote invloed zijn op de mate en kwaliteit van het preventief werken aan faalangst in de klas. In een in 2010 gehouden onderzoek "*Grenzen aan de pedagogische taak van de docent"* door de universiteit van Amsterdam[10] is onderzocht in hoeverre leerkrachten zich verantwoordelijk voelden voor zorgtaken van de school.

Zijn volgens u de volgende taken een verantwoordelijkheid van de school? N = 42	**Ja %**	**Nee %**
1. Zorg voor de gezondheid van leerlingen	36	64
2. Zorg voor het eetgedrag van leerlingen	29	70
3. Zorg voor drank- en drugsgebruik van leerlingen	50	50
4. Het geven van seksuele voorlichting (bijv. belang van veilig vrijen)	74	26
5. Zorg voor leerlingen met psychische problemen zoals autisme en ADHD	71	29
6. Zorg voor leerlingen met leerproblemen zoals dyslexie en faalangst	**95**	**5**
7. Zorg voor leerlingen met een grote achterstand in de Nederlandse taal	83	17
8. Zorg voor leerlingen uit probleemgezinnen	45	55
9. Verzorgen van buitenschoolse opvang	10	90
10. Segregatie tegengaan	68	32

Tabel 1: Ervaren verantwoordelijkheid leerkrachten voor zorgtaken van de school

Duidelijk is te zien dat de school zich vooral op het schoolse leren concentreert, zoals met de aandacht voor dyslexie, faalangst en Nederlandse taal. In de tabel is bij onderdeel 6 te zien dat zelfs **95%** van de leerkrachten zich verantwoordelijk voelt voor de zorg voor leerlingen met leerproblemen zoals dyslexie en faalangst.

Ook is in bovenstaand onderzoek onderzocht of sekse, leeftijd en ervaring in het onderwijs van invloed waren op de pedagogische taakopvattingen van de docent. Hier werden geen grote afwijkende resultaten gevonden.

Dit onderzoek bevestigt naar mijn mening dat leerkrachten bewust zijn van hun verantwoordelijkheid om te werken aan een positief pedagogisch klimaat. Of leerkrachten zich hier ook competent genoeg voor voelen komt in dit onderzoek niet naar voren.

---

[9] Valstar, J. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs. *Verwonderen en ontdekken* (februari 2009). http://www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/11/329/201/columns/archief+per+februari+2009/johan+valstar++december+2009.html (22 februari 2012).

[10] Veugelers, W. en J. Schuitema. Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. *Kortlopend onderwijsonderzoek – Onderwijs en samenleving*. Department of Child Development and Education, Universteit van Amsterdam (2010). www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs/2010-_Grenzen_aan_de_pedagogische_taak.html (14 december 2011).

- Hypothese onderzoeksvraag

In de klas van een school worden prestaties geleverd door leerlingen, waar de prestaties veelal gekoppeld zijn aan het zich beoordeeld voelen. Elke dag worden er prestaties van de kinderen verwacht op zowel cognitief, motorisch als op sociaal gebied. Aan deze prestaties wordt bijna altijd door zowel de leerkracht als de klasgenootjes en zichzelf een beoordeling gekoppeld. En de invulling en manier waarop een leerkracht deze vorm geeft is een belangrijke factor voor het wel of niet ontwikkelen van faalangst. Omdat de geleverde prestaties en het zich beoordeeld voelen zich afspeelt in de klas is het van groot belang dat daar een positief pedagogisch klimaat aanwezig is. De relatie leerkracht-leerling en leerling-leerling zijn daarbij van essentieel belang. En dat is waar een leerkracht een verantwoordelijke en bepalende rol in heeft. Een leerkracht kan het pedagogisch klimaat invulling geven door bewust gecreëerde en aanwezige omgevingsfactoren in te zetten, waardoor de kans op het ontstaan van faalangst afneemt. De manier waarop leerlingen benaderd worden, het pedagogisch klimaat en de ruimte die geboden wordt om succeservaringen te ervaren staancentraal.
De leerkracht zou er bijvoorbeeld voor kunnen zorgen:

- dat er geen competitieve sfeer aanwezig is
- dat kinderen zich veilig voelen zowel in de klas als in de school
- dat waardering niet gekoppeld is aan prestaties
- dat er een duidelijke structuur is bij instructie en toetsen
- dat de kinderen weten dat fouten maken mag

Opzet onderzoek

Het onderzoek bestaat uit een theoretisch- en praktijkonderdeel. In het theoretisch deel wordt uitgelegd wat faalangst inhoudt, in welke vormen het voorkomt en wat de oorzaken en de gevolgen zijn.
In het praktijkonderdeel wil ik onderzoeken hoe de middenbouw leerkrachten van mijn stageschool hun pedagogisch klimaat vorm hebben gegeven om preventief te werken aan faalangst.
Aansluitend wil ik het praktijkonderdeel koppelen aan het theoriegedeelte om tot een advies te komen hoe de leerkrachten het pedagogische klimaat optimaal kunnen inrichten zodat de kans op het ontstaan van faalangst vermindert.
Concreet betekent dit voor een leerkracht dat hij bewuster stil kan staan bij de signalen die leerlingen met faalangst afgeven. Zo ontstaan er mogelijkheden om in de toekomst het eigen leerkrachtgedrag aan te passen. Met andere woorden: hoe kan een leerkracht met de benodigde kennis van faalangst maximaal preventief werken aan het ontstaan van faalangst in de klas.

Voor ondersteuning van mijn onderzoek ben ik gestart met onderstaande *mindmap / woordspin*, om zicht te krijgen op de verschillende deelgebieden van kinderen met faalangst op de basisschool.



Theorie deel

-





2. Het begrip en de soorten faalangst

2.1 Wat is faalangst

Een veel gebruikte definitie van faalangst is: *'een specifieke, taakgebonden vorm van angst. Het bestaat uit cognitieve, fysieke en gedragsmatige reacties op een situatie waarin een prestatie geleverd moet worden en men zich beoordeeld voelt'.*[11] Hierbij ontstaat er een conflict tussen voelen, denken en doen met het gevolg dat ze onder hun niveau presteren.
Faalangst is daarom geen karaktertrek of persoonlijkheidseigenschap. Het zijn eigenlijk aangeleerde stappen die het kind doorloopt in bepaalde afgebakende toestanden of bij bepaalde gebeurtenissen. Aangezien een situatie en /of taak de angst teweeg brengt, kun je spreken van *situatiegebonden angst*. Is die situatie voorbij, dan is er meestal ook geen spoor meer te zien van angst. Dit in tegenstelling tot angst als leventrek[12], waarbij een angst niet gekoppeld is aan een bepaalde situatie of gebeurtenis, maar min of meer permanent aanwezig is.
Een ander belangrijk kenmerk is dat er sprake moet zijn van het min of meer verplicht uitvoeren van een bepaalde taak, ofwel opdracht. Een kortere definitie van faalangst die drs. Ard Nieuwenbroek daarom gebruikt is: *een angst als toestand, die vooral voorkomt in situaties waarin mensen taken worden opgedragen.*[13] Omdat een school vol taakopdrachten en beoordelingen zit, is het niet zo vreemd dat faalangst vooral bij scholen voorkomt.

2.2 Soorten van faalangst

Elk kind is wel eens bang om te falen en dat is ook helemaal niet erg, want het werkt juist motiverend. De bron van angst bij regelmatig falende kinderen is vaak gebaseerd op de negatieve reacties van anderen en heeft een negatieve invloed op zijn zelfbeeld tot gevolg. Zo ontstaan er echte angst- en spanningsgevoelens, waardoor het kind niet meer goed kan presteren. Hierdoor presteren ze minder op school, dan waartoe ze in werkelijkheid in staat zijn. Dit wordt *negatieve faalangst* genoemd. Vroeger werd er ook gesproken over *positieve faalangst*, als het uiteindelijke resultaat ondanks de spanning en angst toch positief was. Maar dan waren er al dagen voorbij gegaan met stress en ellende, de hele familie kreeg er mee te maken en er werd door het betreffende kind nauwelijks geslapen en gegeten. Maar uiteindelijk toch een goed cijfer. Deze negatieve ervaring en dan vooral de extra last die een leerling moest dragen om toch een voldoende te halen is de reden geweest dat de term positieve faalangst niet meer wordt gebruikt.

Faalangst kan wel worden ingedeeld in verschillende soorten, waarbij hun bron en uitingsverschijnselen leidend zijn. De volgende indeling met de daarbij horende kenmerken wordt daarbij gehanteerd:

1) Cognitieve, sociale en motorische faalangst

Bij deze indeling staat de ontstaansbron centraal waarin een prestatie moet worden geleverd[14].

a) Cognitieve faalangst

Bij cognitieve faalangst gaat het om taken in het schoolse leren. Het gaat dan om specifieke taakopdrachten, die door de leerkracht aan leerlingen wordt gegeven: aankondiging van nieuwe lesstof, schooltaken uitvoeren, proefwerken maken of ander 'hersenwerk'. Bij deze faalangst gaat het om de gedachten die plaatsvinden in het hoofd. Al lang voordat het kind de taak moet uitvoeren spoken er gedachten door zijn hoofd als *'het zal vast wel weer niet lukken'* of *'ik krijg vast wel weer een black-out'.* Het kind denkt dat niks goed kan gaan (tunneldenken) en heeft daardoor een negatief zelfbeeld, weinig gevoel van eigenwaarde en beoordeelt zichzelf negatief. Ten slotte kan het kind zichzelf niet goed accepteren. Als iets goed gaat komt dat door iets anders dan henzelf en als iets fout gaat komt dat wel door henzelf. Complimentjes nemen ze niet aan, want ze zijn niet waar. Door alle spanning en adrenaline in het lichaam wordt het denken als het ware geblokkeerd. Na de taak stroomt de adrenaline weer weg en is het kind weer beter in staat om goed te denken. De angst voor de taak

---

[11] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 95.
[12] Nieuwenbroek, A., *Faalangst in de les*, (Esch; Quirijn, 2010), 11.
[13] Nieuwenbroek, A. Faalangst in het basisonderwijs. *Ortho Consult – De mens centraal* (januari 2011). www.orthoconsult.nl/upload_images/2011-01-102011.01-faalangst.pdf (13 oktober 2011).
[14] Nieuwenbroek, A. Faalangst in het basisonderwijs. *Ortho Consult – De mens centraal* (januari 2011). www.orthoconsult.nl/upload_images/2011-01-102011.01-faalangst.pdf (13 oktober 2011).

kan zo overheersen dat er geen ruimte meer is voor iets leuks.[15] Om de 'mislukkingen' te voorkomen gaan ze te makkelijke, of juist te moeilijke opgaven maken.

b) Sociale faalangst

Bij sociale faalangst hebben we het over sociale taken, waarbij de angst om iets te zeggen in het openbaar centraal staat. In school komt dit vooral terug bij het houden van een spreekbeurt. Op sociaal (gedragsmatig) gebied is deze soort van faalangst duidelijk te zien aan de werkhouding. De kinderen werken vaak ongestructureerd en chaotisch. Ook leren ze teveel details. Ze onderbreken hun werk en dwalen af en lijken veel 'te dromen'. In de schoolsituatie kan het gaan om de manier van sociale omgang die ze hebben met de andere kinderen in de klas, maar ook met die van de leerkracht. Bij dit laatste kan er al een probleem ontstaan bij het vragen om uitleg, of een andere keer als ze een antwoord moeten geven op een vraag van een leerkracht bij een overhoring. Expressieve verschijningsvormen zijn: gespannen gezicht, krampachtige gebaren, hoge stem, hijgerig / kortademig, wisselende stemhoogte, korte zinnen en veel versprekingen.
Naast sociale faalangst wordt soms ook wel gesproken over sociaal-emotionele faalangst, omdat bij de omschrijving van sociale faalangst niet echt het emotionele aspect naar voren komt. Daarom zou je emotionele faalangst nog als aparte soort kunnen benoemen. Het gaat dan om het bang zijn om emoties te tonen. Kinderen die sociaal sterk zijn, kunnen toch moeilijk in een groep hun emoties tonen. Ze vinden dit vaak een teken van zwakte of zijn bang voor de reacties van bijvoorbeeld vriendjes. Omdat in de door mij gebruikte literatuur de emotionele faalangst verder niet apart wordt genoemd en uitgewerkt, wordt deze beschreven vorm van faalangst niet verder gebruikt in het onderzoek.

c) Motorische faalangst

Hier gaat het om faalangst voor motorische taken. Iets presteren met je lijf, zoals bij sportwedstrijden of het maken van een tekening. Ook is het mogelijk dat er een combinatie is met de andere soorten faalangst. Bij een spreekbeurt kun je bijvoorbeeld te maken hebben met cognitieve en ook sociale faalangst. Op lichamelijk gebied kunnen er door de ontstane angst vele lichamelijke reacties optreden. Voorbeelden daarvan zijn onder andere: zweten, rood hoofd krijgen of rode vlekken in de nek, veel naar de wc moeten, hartkloppingen en hoofdpijn. Daarnaast komen maagklachten en darmklachten ook voor. De angst om te mislukken zorgt voor een verkrampte houding.

Ondanks dat er een combinatie van deze vormen aanwezig kan zijn wordt toch vaak cognitieve faalangst als het meest voorkomende in de schoolsituatie benoemd, omdat in deze omgeving veel leertaakopdrachten met ook vaak een gekoppelde beoordeling plaatsvinden. Toch is het de vraag of deze het meest voorkomt of het meest gesignaleerd wordt of dat de onderwijssituatie deze vorm het meest versterkt. Om deze cognitieve faalangst zoveel mogelijk te reguleren wordt er veel aandacht en ondersteuning van de leerkracht gevraagd, waarbij een veilige sfeer en een goede relatie tussen leerkracht en leerling centraal staat. In die relatie is het belangrijk dat het kind ervaart dat het erbij hoort en meetelt. Het gaat er dan om dat de leerkracht erop gericht moet zijn dat de energie van het kind niet meer gericht is op de gedachte aan mislukking.
Daarnaast is het herkennen van faalangst bij kinderen vaak lastig, omdat deze kinderen vaak een heel ander soort gedrag laten zien dan dat we verwachten. In plaats van afhankelijk gedrag gaan ze zich onredelijk, agressief, stoer, lastig, brutaal of clownesk gedragen. Met dit vermijdingsgedrag proberen ze hun faalangst te camoufleren.

2) Actieve- en passieve faalangst

Vaak blijken ouders en leerkrachten de mate van faalangst te onderschatten of zelfs niet eens op te merken. Dat heeft gedeeltelijk te maken met de verschillende vormen waarop faalangst zich openbaart. In navolging van de Vlaming Eric Depreeuw (1995) wordt ook het onderscheid gemaakt tussen actieve en passieve faalangst, waarbij de uitingsverschijnselen meer centraal staan.[16]

a) Actieve faalangst

Actieve faalangstige kinderen werken extra hard om alles onder controle te hebben en om zo goed mogelijk te presteren om faalangst te voorkomen. Ze besteden veel tijd aan de voorbereiding van taken

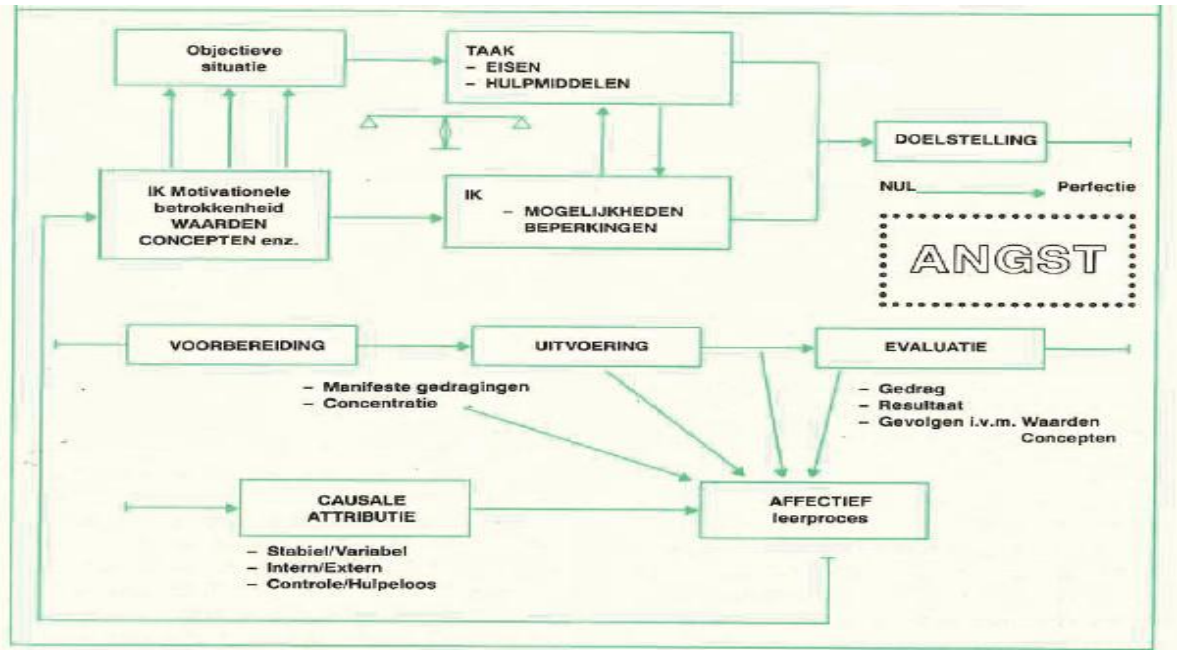
[15] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 96.
[16] Nieuwenbroek, A., *Faalangst in de les*, (Esch; Quirijn, 2010), 15.

voor school, waardoor ze niet aan andere dingen, zoals ontspanning en sport toekomen. Ze leren zoveel mogelijk feiten en details. Hierdoor kunnen ze niet creatief omgaan met kennis.

b) Passieve faalangst

Passieve faalangst komt voor bij kinderen die niet de moeite nemen om zich in te spannen. Er is hier sprake van vermijdingsgedrag. Hun inspanning zal toch tot niets leiden: hoe meer inspanning, hoe groter de teleurstelling zal zijn. Deze kinderen zullen veel dagdromen, spijbelen of laten opstandig gedrag zien. Ze bereiden zich onzorgvuldig en oppervlakkig voor op toetsen en spreekbeurten. Ten onrechte noemen we dit vaak een motivatieprobleem, omdat ze zich liever lui laten noemen dan dom.

De indeling actieve en passieve faalangst komt dus voort uit de vorm van het taakgedrag. Faalangst verloopt in een procesmatig verloop in de tijd, waarbij de interactie met de concrete situatie beslissend is voor het wel of niet uitlokken van de angst. Want niemand is altijd even faalangstig, want de prestatiecontext is vaak bepalend voor de mate waarop faalangst zich manifesteert. Dr. Depreeuw werkt dit uitgangspunt verder uit in een in 1995 verschenen artikel in het blad Caleidoscoop.[17], waarbij de motivatiepsychologie centraal staat. Hierin geeft hij verder aan dat angst meer is dan een gevoel of emotie met een voor de persoon specifieke fysiologische inkleuring (hartkloppingen, maagkrampen enz.). Het heeft volgens hem ook te maken met concrete gedragsmatige handelingen (wel of niet studeren, hulp vragen aan ouders enz.) en met andere psychologische functies zoals bijv. waarneming, aandacht en het geheugen. Al deze steeds terugkerende processen heeft Depreeuw in onderstaand procesmodel verwerkt.



Figuur 1: procesmodel voor taakgedrag (Eric Depreeuw, 1992)

Samenvattend kan het model onderverdeeld worden in drie grote onderdelen:

1. Wat gebeurt er voorafgaand aan de angst?
   => het kind bevindt zich in een zakelijke taaksituatie, maar maakt er subjectieve interpretaties van.
2. Wat gebeurt er tijdens de voorbereiding en de uitvoering van de taak?
   => hoe evolueert het angstniveau en hoe beïnvloedt de angst het prestatieniveau (denken en handelen)
3. Wat speelt zich af nadat het kind de prestatie geleverd heeft?
   => hoe evalueert hij zichzelf en welk effect sorteert dit alles naar een volgende confrontatie toe?

[17] Depreeuw, E. 'De waarheid over faalangst'. *Caleidoscoop: tijdschrift voor leerlingbegeleiding vandaag en morgen*, (juli 1995) p. 12-15.

2.3 Aandachtspunten bij de indelingen

Vanuit hun bron en uitingsverschijnselen zijn bovenstaande indelingen van faalangst goed te verklaren. Maar Eric Depreeuw geeft ook aan dat faalangst twee keer vaker voor komt bij meisjes dan bij jongens.[18] Puur kijkend naar de omschrijvingen van de verschillende vormen van faalangst is hier nu niet direct een verklaring voor te geven. Misschien heeft het te maken dat faalangst een gevoel, een emotie is. Meisjes zijn vlijtig en meer sfeergevoelig. Ook het onderlinge concurrentiegevoel hoort thuis in die sfeergevoeligheid. Ze nemen van elkaar heel subtiel de maat. Daarom zijn ze soms wel erg afhankelijk van hun eigenwaarde en van de goedkeuring van leerkracht en ouders. En dat zou dan weer angst kunnen creëren om niet te voldoen. Dit soort gedrag vraagt in de klas vaak minder aandacht dan het rebelse gedrag van jongens die voortdurend over de grenzen van het toelaatbare gaan. Jongens meten hun kracht met open vizier, veel directer. Dit is voor ons als leerkracht vaak duidelijker en prettiger om te plaatsen. En wordt daarom vaker positief beoordeeld.
Ook wordt wel gezegd dat in vergelijking met jongens de meisjes een relatief beperkter gevoel van eigenwaarde hebben en een geringer zelfbewustzijn. Ze zijn minder tevreden over zichzelf en maken zich meer zorgen over hun karakter en fysiek uiterlijk.[19]

Daar staat weer tegenover dat uit onderzoek[20] is gebleken dat jongens bij het ontwikkelen van minderwaardigheidsgevoelens, minder immuun zijn voor een echtscheiding van hun ouders dan meisjes. Als verklaring werd de hypothese van Bronfenbrenner uit 1979 gegeven, dat vooral jongens gevoeliger zijn voor omgevingsveranderingen binnen de gezinscontext dan meisjes. Maar deze uitleg staat in schril contrast tot de bevinding dat meisjes bij een scheiding van hun ouders nogal neigen tot het ontwikkelen van faalangst. De vraag rijst dan waarom de impact van omgevingsveranderingen zich bij jongens eerder manifesteren met betrekking tot zelfwaardering dan met betrekking tot faalangst? Een poging van de onderzoekers om hier een verklaring voor te geven was dat dit te maken zou kunnen hebben met de rolmodellen binnen een gezin. Door het ontbreken van een mannelijk rolmodel lopen jongens een groter risico op het ontwikkelen van minderwaardigheidsgevoelens. Voor meisjes geldt dat ze in deze context een hoger risico lopen op het ontwikkelen van faalangst, omdat ze geneigd zijn te investeren in interpersoonlijke relaties en daardoor de echtscheiding van hun ouders als een eigen mislukking ervaren.

[18] Waal de, M. 'Twee keer meer faalangst'. *Klasse voor leraren* (nr. 74- april 1997), 6-7.
[19] Waal de, M. 'Twee keer meer faalangst'. *Klasse voor leraren* (nr. 74- april 1997), 6-7.
[20] Brutsaert, H., *School gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving, (*Apeldoorn; Garant uitgevers n.v., 1993), 70-77.

3. De oorzaken van faalangst

Omdat een kind voor een groot deel door de ouders wordt opgevoed werd in het verleden de oorzaak van faalangst al snel bij de ouders neergelegd. In hetzelfde gezin kan echter een faalangstig kind, maar ook een niet faalangstig kind voortkomen. De oorzaak alleen maar bij de ouders te zoeken is daarom te eenzijdig gedacht. De oorzaak bij de school neer te leggen is ook niet terecht, want niet alle kinderen op school hebben last van faalangst. Of zou het kind zelf met wie het is, bepalend zijn? Of een combinatie van deze genoemde bronnen voor het ontstaan en vergroten van faalangst?

3.1 Bepalende factoren

Gezinsinvloeden, het schoolklimaat en de aanleg van het kind hebben wel een belangrijke invloed bij het ontstaan, en ook zeker bij een groeiende faalangst.[21] Op de website van het OPCD Zuidoost Drenthe worden een drietal oorzaken aangegeven die volgens orthopedagoog John de Bree (Hogeschool Utrecht) bepalend zijn voor het *ontstaan* van faalangst:[22]

1) Falen

Om faalangst te kunnen krijgen, moet de leerling wel weten wat falen is. Het kind moet om wat voor reden dan ook (pech, ziekte, slechte dag, moeilijk leerstofonderdeel, slechte instructie) een keer gefaald hebben. Omdat hele jonge kinderen zich nog niet bewust zijn wat goed of fout is komt faalangst in principe niet voor in deze levensfase.[23]

2) Reactie op prestaties

Het falen op zichzelf is geen reden tot ontstaan van faalangst. De reactie van de omgeving (ouders, leerkracht en medeleerling) op de behaalde prestaties en in het bijzonder op falen is veelal de oorzaak dat faalangst zich kan ontwikkelen. Reacties van de omgeving als het lachen om een fout, boos worden omdat het kind een fout maakt of lachen als het kind een beurt krijgt, is vaak funest voor het kind. Ook een verkeerde interpretatie van de reden van de slechte prestatie (bv. “Je hebt het zeker niet geleerd”) kan de leerling flink uit evenwicht brengen, want het kind heeft wel lang geleerd, maar snapt de leerstof gewoon niet. Ook positief bedoelde opmerkingen als: “Jammer van deze onvoldoende, maar ik weet zeker dat je volgende keer weer een goed cijfer haalt” of “Ik weet zeker dat je het kunt ” of “Wat ben jij toch verschrikkelijk knap” (als een kind voor het eerst goed scoort) kunnen de prestatiedruk op het kind sterk vergroten. De reden daarvan is dat door dit soort opmerkingen een verwachting naar toekomstige goede prestaties naar het kind wordt geuit, waarvan het kind nog niet zo zeker is.

3) Gebrek aan zelfvertrouwen

Een kind dat vol zelfvertrouwen is, ervaart het falen als een incident en zal de reacties op prestaties van leerkracht en/of ouders op hun waarde schatten. Faalt een kind regelmatig en worden de reacties als vervelend ervaren dan kan het zelfvertrouwen worden aangetast. Dit gebrek aan zelfvertrouwen wordt op een gegeven moment bepalend voor de verdere ontwikkeling van faalangst. De faalangst is dan gerelateerd aan een ‘bepaalde taak', aan iets wat van je wordt verwacht. En ook een 'taak' waar vaak een ‘beoordeling’ op volgt. Het kan zich beperken tot een vak, of tot een onderdeel van een vak. Zelfs het stellen van een vraag in de les door of aan de leerkracht kan al een reden zijn. Wel bestaat er het gevaar dat het (per ongeluk) falen bij andere taken of door verkeerde reacties van de omgeving, de faalangst zich als een olievlek uitbreidt naar andere of alle vakken. Door de angst presteren ze vaak minder en worden de dagen / uren voorafgaand aan de 'taak', vaak door kinderen als vreselijk ervaren. Heeft men eenmaal faalangst ontwikkeld dan wordt het gebrek aan zelfvertrouwen de belangrijkste oorzaak van falen. Door het falen, krijgt de leerling weer allerlei negatieve reacties van zijn omgeving, die op hun beurt het zelfvertrouwen verder zullen aantasten.

---

[21] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, (‘s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 19.

[22] Sandra Wenneker, Faalangst. *OPCD Zuidoost Drenthe* (2010). http://www.opdc-zodrenthe.nl/faalangst.htm (12 februari 2012)

[23] Bibiana. Faalangst in de praktijk. *InfoNu.nl* (10 mei 2011) http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/72568-faalangst-in-de-praktijk.html (3 februari 2012).

3.2 De negatieve leercirkel

Zo ontstaat voor een kind een neerwaartse spiraal van faalangst. De visuele leercirkel in dit denken van een kind met faalangst wordt hieronder in figuur 2 uitgebeeld. Het woord cirkel geeft aan dat het om een zich herhalend patroon gaat. Het kind heeft dan hulp van de leerkracht en de ouders nodig om zijn faalangst te overwinnen.



Figuur 2: De negatieve leercirkel bij faalangst (Bokhove-van Wensveen, 2006, p. 15) [24]

3.3 Het nature-nurture dilemma

Vanuit de ontwikkelingspsychologie worden de oorzaken ingedeeld in de factoren aanleg en omgeving. Beide factoren spelen vaak een rol en door de onderlinge interactie is het meestal lastig zicht te krijgen op deze afzonderlijke factoren. Wel is aangetoond dat bijvoorbeeld de mate van een gunstige omgeving de ontwikkeling van een gen beïnvloed.[25] Daarnaast geeft Delfos in haar boek *Kinderen en gedragsproblemen* nog aan dat er een 3e factor meespeelt, namelijk de rijping van het centrale zenuwstelsel welke door de andere twee factoren wordt bepaald. In principe wordt gezegd dat de mate waarin het proces van rijping de mogelijkheden binnen de grenzen van de aanleg benut, wordt beïnvloed door de omgeving.

Interactie tussen aanleg en omgeving

De manier waarop een kind met zijn of haar aanleg kan omgaan, is afhankelijk van de omstandigheden waaronder het opgroeit. En de wijze waarop het kind omgaat met de omgeving, is weer afhankelijk van de aanleg. Ook de wijze waarop mensen die onderdeel zijn van die omgeving, met het kind omgaan, speelt een rol. De manier van omgaan van deze mensen zelf is weer afhankelijk van hun eigen aanleg en de omstandigheden van hun eigen omgeving. Kortom: er is een voortdurende wisselwerking. Het beste voor een kind zou zijn dat het voldoende voeding krijgt, verzorging, veiligheid, stimulatie en ruimte voor autonomie (zelfstandigheid).[26]

In 2009 schrijft Wiltink in haar boek *Ik kan het! Ik kan het!: Faalangst overwinnen,* dat het gevoel van veiligheid een basisvoorwaarde is voor een goede ontwikkeling van de persoonlijkheid zowel thuis als op school. Het ontbreken van deze veiligheid kan een oorzaak zijn voor het ontstaan van faalangst. Deze kunnen zowel gerelateerd zijn aan school als aan de thuissituatie.
Vanuit deze *nurture* gedachte is de cultuur waarin in een persoon die gevoelig is voor faalangst opgroeit van grote invloed. Deze cultuur bepaalt welk gedrag er gewenst en welk gedrag er ongewenst is. Als je niet aan het verwachtingspatroon voldoet lig je buiten de groep. Je faalt dan als lid van de groep. De maatschappij waarin we leven houdt ons normen en waarden voor, waaraan we niet altijd kunnen voldoen. Je faalt dus. Een persoon met faalangst kan niet meer functioneren waardoor het

[24] Bokhove-van Wensveen, N., *Kinderen en … faalangst*, (Nijkerk; Callenbach, 2006), 15.
[25] Delfos, M.F., *Kinderen en gedragsproblemen*, (Amsterdam; Pearsons, 2010), 37-42.
[26] Delfos, M.F., *Kinderen en gedragsproblemen*, (Amsterdam; Pearsons, 2010), 57.

faalangst gevoel wordt bevestigd.[27] We spreken dan van een belemmering van buitenaf die een probleem veroorzaakt. Het is echter maar de vraag of de oorzaken van faalangst vanuit bovenstaande visie van Wiltink alleen maar vanuit deze *'nurture'* hoek komt (de school en/of thuissituatie). Zou het ook niet deels een oorzaak kunnen hebben in de aanleg van een kind *('nature'*). Vanuit de nature benadering wordt er dan gesproken van een stoornis. Aandoeningen die in aanleg gegeven zijn.
Het is lastig om faalangst in te delen bij een van deze oorzaken. Het nature-nurture dilemma is dan ook zeker aanwezig bij faalangst: is faalangst nu een stoornis (aanleg) of een gevolg van omgevingsinvloeden (probleem):
- *Nature: alle eigenschappen zijn bepaald door aanleg, bijvoorbeeld het genetisch materiaal.*
- *Nurture: alle eigenschappen zijn bepaald door opvoeding, vooral door de leefomgeving.*

Het is al heel lang een discussie hoe groot het aandeel van de aanleg en die van de leefomgeving is. De moeilijkheid is dat geen statische invloeden zijn, maar een continue interactie proces.
Toch is heel belangrijk om te proberen de invloed van aanleg en omgeving te bepalen, want dat is van groot belang voor de hulpverlening. Want is de aanleg de belangrijkste factor, dan zal de hulpverlening erop gericht moeten zijn het kind en zijn of haar ouders, en de verdere omgeving, met de aanleg te leren omgaan. De aanpak van de aanleg staat hierbij dus centraal. Als de omgeving de belangrijkste factor is, zal de hulpverlening de invloed van de omgeving of de gevolgen ervan kunnen behandelen.[28]

Ieders persoonlijkheid vindt haar fundament in de factoren: aanleg, rijping of omgevingsinvloeden. Daarom is mijn mening dat we de *'nature' en 'nurture'* benadering niet tegen elkaar moeten uitspelen, maar dat ze bij faalangst in bepaalde mate elkaar aanvullen. Een mens wordt nu eenmaal geboren met een bepaalde aanleg en wordt daarna gevormd door zijn opvoeding en door de andere omgevingsfactoren. Deze omgevingsfactoren kunnen faalangst veroorzaken. Dat gebeurt bij het ene kind wel en bij het andere kind niet. Dit zou afhankelijk zijn van de wijze waarop een kind vanuit zijn aanleg met deze omgevingsfactoren omgaat en krijgt aangereikt.[29] En dat plaatst ons voor de verantwoordelijkheid om als ouder en leerkracht de taak als opvoeder op te nemen: we stellen voorbeelden, we zenden bewust of onbewust signalen uit waarop het kind zal reageren.[30]

3.4 Communicatie

Zoals al is benoemd bij de bepalende factoren (paragraaf 2.1) speelt communicatie een belangrijke rol voor het ontstaan van faalangst. In de leefomgeving (zowel thuis als op school) van faalangstige kinderen wordt vaak *negatieve kritiek* op het kind gegeven. Er wordt vooral gewezen op wat fout gaat terwijl het geven van complimenten sporadisch voorkomt. Het gevolg voor het kind is dat het opgroeit in een leefklimaat waar negatieve kritiek centraal staat. Kinderen die gevoelig zijn voor faalangst, hebben dan ook grote kans hier last van te krijgen.
Ook in een communicatieomgeving waar *mislukken niet mogelijk* is, ontstaat er een faalangst oproepend klimaat. Ondanks het doel om het kind te motiveren het onderste uit de kan te halen, blijkt het voor een kind het tegenovergestelde effect te hebben. Door hun faalangst gaan ze onder hun mogelijkheden presteren, wat weer faalangstversterkend is, want *'mislukken mag niet'*. Zo belanden de kinderen in een spiraal, waar moeilijk uit te komen is.[31]

Kinderen vinden het belangrijk om aardig gevonden te worden, daarom voeren ze de opdrachten uit die ze van de ouders, maar ook van de leerkrachten ontvangen. En daar ligt vaak wel een probleem, want wanneer heb je bijvoorbeeld een opdracht goed uitgevoerd als gezegd wordt: *'Doe je best'*, of *'Flink zijn hoor?'*. Daarom is het belangrijk om duidelijk te communiceren wat er van een kind verwacht wordt. Doe je dat niet dan voelt een kind zich onzeker en faalangstiger, omdat het niet duidelijk is wanneer aan de opdracht is voldaan en dus ook niet weet of hij of zij faalt of niet.

---

[27] Xead. Wat is faalangst. *Xead* (maart 2011). http://www.xead.nl/wat-is-faalangst (16 november 2011).
[28] Delfos, M.F., *Kinderen en gedragsproblemen*, (Amsterdam; Pearsons, 2010), 59.
[29] Bokhove-van Wensveen, N., *Kinderen en … faalangst*, (Nijkerk; Callenbach, 2006), 18.
[30] Wilde de, S. Nature versus nurture. *LerarenBlogs* (9 november 2011). http://www.lerarenblogs.be/V2/index.php?page=blog&on=303&prevblog=30&previous=215 (26 februari 2012).
[31] Nieuwenbroek, A., *Faalangst in de les*, (Esch; Quirijn, 2010), 57-58.

Alle niet uitvoerbare opdrachten die faalangst in de hand werken komen voort uit *vijf basisopdrachten*[32], te weten:

a) Doe je best!

Het komt er kort op neer: gewoon keihard werken, het resultaat is niet belangrijk. Maar zonder resultaat weet het kind nooit of het geslaagd is of gefaald heeft. Een kind dat altijd hard werkt en geen resultaten behaalt, heeft het gevoel te falen. De vraag die overblijft is: 'Ik heb keihard gewerkt, maar waarvoor?'

b) Doe me een plezier!

Dit is een opdracht om de ander tevreden te stellen. Het kind voelt dit als een opdracht om de ander niet boos te maken of te teleurstellen. Dit is vaak een grote oorzaak van sociale faalangst.

c) Wees sterk!

Door de kinderen wordt dit ervaren als een opdracht om onder druk sterk en flink te zijn, waardoor ze hun spanning zoveel mogelijk verbergen. Door deze weggestopte emotie zijn ze bijna door de stress niet meer in staat om normaal te denken. De spanning komt er dan vaak uit als buikpijn, hyperventileren of onredelijke ruzies. Zo worden deze 'sterke' leerlingen geconfronteerd met hun eigen 'falen'.

d) Schiet op!

Kinderen als 'opschieters' zijn altijd op topsnelheid onderweg. Door de haast maken ze veel fouten en komen niet aan rust toe. De spanning loopt op omdat steeds de vraag door hun hoofd speelt of ze het wel op tijd klaarkrijgen. Ze genieten zo nooit van een afgeronde taak.

e) Wees perfect!

Dit is de valkuil van leerkrachten die perfecte leerlingen willen afleveren en daardoor ieder foutje benadrukken. Het rode potlood staat centraal! Het gevolg is dat vooral faalangstige kinderen zo min mogelijk taken uitvoeren, omdat het toch niet mogelijk is een echte serieuze taak perfect uit te voeren. Moeten ze toch aan de bak dan zijn ze zo zenuwachtig, omdat ze weten dat het toch weer niet helemaal in orde zal zijn. Natuurlijk speelt dit ook bij ouders, al zal dan niet het rode potlood centraal staan, maar wel ervaren de kinderen de afwijzing als ze niet kunnen voldoen aan de te hoog gestelde eisen van de ouders.

3.5 Het kind zelf

Bij faalangst gaat het voor een grootste deel om het zelfbeeld van het kind. Daarom horen faalangst en een negatief zelfbeeld onvermijdelijk bij elkaar. Door het negatieve zelfbeeld en de negatieve woorden die men tegen zichzelf zegt, is de kans groot dat het lichaam en de hersenen minder goed functioneren, waardoor iets mislukt wat in een ontspannen toestand wel zou lukken.

Als gevolg van angstgevoelens worden er door het lichaam stoffen (o.a. adrenaline) afgescheiden, die het goed functioneren van het lichaam en de hersenen op een negatieve invloed beïnvloeden. Hierdoor is er een grote kans dat het kind minder presteert en dus bevestigd wordt in de negatieve verwachtingen. Een faalangstig kind denkt zelfs dat de kans op mislukken 90 tot 100 % is en het eigenlijk geen zin heeft ergens aan te beginnen, bijvoorbeeld een toets doen of een spreekbeurt te houden. Daar tegenover blijkt dat als een kind er echt voor 100 % van overtuigd zou zijn een toets of spreekbeurt niet te zullen halen, dit een ontspanning kan veroorzaken, waardoor het juist wel lukt.[33]

Uit onderzoek komt naar voren dat leerlingen groeien in hun gevoel van eigenwaarde als de twee aspecten, inzet voor school en positieve feedback van leraren, aanwezig zijn. (van Hoge, 1990).

Een aantal jaren is pas duidelijk geworden dat faalangst feitelijk altijd een effect is van de levensvraag: 'Doe ik ertoe?'. Een kind kan zichzelf zien als positief: *"Ik ben oké en ik doe ertoe,"* of het kind kan zichzelf zien als negatief: *"Ik presenteer slecht, iedereen vindt mij stom en dat klopt ook, want ik bèn stom. Dat vind ik zelf ook."* Ben ik echt de moeite waard voor deze leraar? Ziet hij mij zoals ik werkelijk ben? Hoe kan ik voor mijn ouders een gevend kind zijn, zodat ze mij als kind waarderen? Tel ik mee bij mijn klasgenoten om wie ik ben en wat ik doe? Faalangstige leerlingen zijn veel van hun tijd kwijt aan het 'denken wat anderen over hen mogelijk zouden kunnen denken'.[34]

---

[32] Nieuwenbroek, A., *Faalangst in de les*, (Esch; Quirijn, 2010), 53-58.

[33] OPCD. *Faalangst.* OPCD Zuidoost Drenthe (2010). http://www.opdc-zodrenthe.nl/faalangst.htm (12 februari 2012).

[34] Nieuwenbroek, A. Faalangst in de les. *Faalangst.nl* (2011). http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel25.html (20 februari 2012).

Door dit negatieve zelfbeeld presteren kinderen slecht en denken dat anderen hen alleen de moeite waard vinden als ze goed presteren. Het gaat ze niet om de te leveren prestatie, maar over de manier waarop die prestatie weer niet gaat lukken. De leerstof staat niet centraal, maar de mislukking die er weer aan zal komen.[35]
Een faalangstig kind kijkt meteen naar wat hij niet kan. Door dit negatieve denken hoort het kind alleen de negatieve opmerkingen en interpreteert zelfs de positieve opmerkingen zó, dat die ook negatief worden. Succes wordt toegeschreven aan toeval, mislukking van eigen falen.

Deze motivatietheorie van Heckhausen[36] is door Nieuwenbroek in 1998[37] in een tabel gezet:

Waar ligt het aan?	**Positief zelfbeeld**	**Negatief zelfbeeld**
Succes	Succes ligt aan mij. (kunde, aanleg)	Succes ligt niet aan mij. (omstandigheden, geluk, toeval)
Mislukking	Mislukking ligt niet aan mij. (omstandigheden, pech, toeval)	Mislukking ligt aan mij. (onkunde, aanleg)

Tabel 2: Schematische weergave van de motivatietheorie van Heckhausen

Door deze negatieve gedachtengang ontstaat er een vorm van "tunneldenken." Er is alleen nog maar plaats voor negatieve gedachten. En zo ontstaat er een negatieve gedachtencirkel. Ze denken dat ze de opdracht niet aankunnen, denken alleen maar dááraan en kunnen vervolgens de opdracht niet aan, omdat hun hoofd vol zit met die negatieve gedachten. Omdat door deze gedachtengang de opdracht ook niet kan lukken worden ze weer bevestigd in hun denken.

3.6 De opvoeding

Een kind brengt veel tijd door in het gezin en ontwikkelt in de eerste jaren een visie op zichzelf en op de wereld. Hier wordt het fundament gelegd voor verdere ontwikkeling. Voor een goede ontwikkeling is een veilige, duidelijke en een stabiele omgeving nodig. Centraal hierin staat dat het kind zich onvoorwaardelijk geaccepteerd moet voelen door de mensen die hem of haar het meest dierbaar zijn. Als kinderen zich niet gewenst voelen dan ontwikkelen ze een overtuiging dat ze een *'nul'* zijn en gaan zich daar ook naar gedragen. Ze voelen zich een mislukkeling en elk falen daarvan is een bevestiging.
Uit een in het jaar 2000 door de Rijksuniversiteit Leiden (Mirjam Westerman) gehouden onderzoek[38] op 4 scholen kwam naar voren dat er een opvallend verband was tussen de mate van faalangst bij de biologische ouders en die van hun kind. De reden hiervoor is dat een ouder een rolmodel is voor het kind. Hierdoor is de kans groot dat een kind deze veelal sociale faalangst overneemt. In hun communicatie naar de kinderen geven ze vaak impliciete, onbewuste boodschappen door die de faalangst en onzekerheid versterken.[39] Dit zijn vaak onduidelijke, niet specifieke en daardoor vaak onuitvoerbare opdrachten (zie ook paragraaf 3.4 'de vijf basisopdrachten').
Ook kan de sterke onderlinge afhankelijkheid tussen ouder en kind een rol spelen in het ontstaan en de mate van faalangst. Wordt het kind ouder dan wordt de relatie tussen ouder en kind ook losser. Wordt een kind echter te lang vastgehouden of als het te vroeg wordt losgelaten kan dit een belangrijke factor zijn voor het ontstaan van faalangst. [40] Tot een jaar of twaalf is een kind uiterst afhankelijk van vooral het oordeel van volwassenen (ouders en leerkrachten). Daarna worden leeftijdsgenootjes belangrijker bij het verwerven van een eigen identiteit.

---

[35] Horeweg, A. Faalangst. *Gedragsproblemenindeklas.nl* (update 15 april 2012). http://www.gedragsproblemenindeklas.nl/faalangst-gedragsproblemen-in-de-klas.php (20 april 2012).
[36] Wiltink, H., *Ik kan het! Ik kan het!,* (Amersfoort; CPS-Onderwijsontwikkeling en advies, 2000), 21.
[37] Bokhove-van Wensveen, N., *Kinderen en … faalangst,* (Nijkerk; Callenbach, 2006), 14.
[38] Westerman, M. Faalangst, niet van een vreemde! - een onderzoek naar de relatie van faalangst tussen leerlingen en hun ouders. *Faalangst.nl* (september 2010). http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel11.html (19 januari 2012).
[39] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 98.
[40] Bokhove-van Wensveen, N., *Kinderen en … faalangst,* (Nijkerk; Callenbach, 2006), 19.

Daarnaast zijn kinderen *loyaal* naar ouders. Daarom kan een kind waar de relatie tussen ouders vastloopt, onbewust faalangst gedrag ontwikkelen. De ouders worden hierdoor gedwongen om samen energie te stoppen in het goed laten functioneren van het kind op school.
In de resultaten van het hierboven vermelde Nederlandse onderzoek wordt bevestigd dat bij het, in school, begeleiden van leerlingen met faalangst de ouders niet buitenspel kunnen blijven. De loyale verbinding tussen ouders en kind kan goed gebruikt worden als krachtige bijdrage voor succes. Het niet inschakelen van ouders leidt zelfs tot een lager begeleidingsresultaat of zelfs zoveel weerstand dat de begeleiding stagneert. Loyaliteit zorgt ervoor dat een kind, wanneer het voor een belangrijke keuze staat, vrijwel altijd de stem van zijn ouders volgt. Dit heeft bij begeleiding van faalangstige leerlingen belangrijke consequenties, want kinderen willen graag aan ouders laten zien wat ze kunnen, zodat de ouders trots op ze kunnen zijn. Dit is voor ieder kind een krachtige ervaring in diens ontwikkeling. Soms maken ouders het een kind onmogelijk om te geven. Bij een rapport met een zes, en de rest hogere cijfers, hoort een kind vaak *"En nu dat zesje nog….."*. Hierdoor ontwikkelt een kind niet het besef dat hij *'ertoe doet'*. De spanning die dat oproept, is een vruchtbare bodem voor het ontwikkelen van faalangst.

3.7 Onderwijs

Door belangrijke visie ontwikkelingen in het primair onderwijs is het inrichten van de leerlingenzorg de afgelopen jaren sterk veranderd. Met het beleid *'Weer Samen Naar School'*[41] staat de doelstelling om zoveel mogelijk kinderen effectief in het basisonderwijs op te vangen centraal. Het komt erop neer dat het onderwijs zo goed mogelijk moet worden afgestemd op de behoeften en capaciteiten van individuele leerlingen. Men spreekt dan ook wel van passend onderwijs. Maar naast dat het onderwijs aangepast wordt naar de behoeften van het kind is het net zo belangrijk om effectief adaptief onderwijs aan te laten sluiten bij de leerkracht. Om als leerkracht kinderen met faalangst optimaal op te vangen in het passend onderwijs is het van groot belang te weten hoe je als leerkracht denkt over onderwijs, opvoeding en vooral over je leerlingen: hun ontwikkeling, hun resultaten en hun gedrag. Want passend onderwijs invoert doe je niet alleen maar op routine of intuïtie. Je zult er daarnaast ook zeker samen met collega's over moeten nadenken. De vraag komt dan al snel naar boven wat leerlingen dan echt nodig hebben om te groeien naar een gezonde zelfstandigheid. Vanuit de motivatiepsychologie heeft psycholoog Deci[42] drie basisbehoeften beschreven:

1) De behoefte aan competentie; ik kan wat
2) De behoefte aan autonomie of onafhankelijkheid; ik kan het alleen
3) De behoefte aan relatie; ik kan het ook samen met anderen

Om het beeld compleet te maken is er in het project *'Kies adaptief'*een matrix ontwikkeld waar deze drie basisbehoeften gekoppeld worden aan drie belangrijke onderdelen van het pedagogische en didactische handelen van de leerkracht.

	Relatie	**Competentie**	**Autonomie**
Interactie	Leerlingen persoonlijk ontmoeten	Leerlingen helpen reflecteren	Leerlingen ruimte geven, initiatieven honoreren
Instructie	Een instructie geven die veilig is voor leerlingen	Activerend lerencentraal stellen in opdrachten	Leerlingen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen
Klassen-organisatie	Ontmoetingstijd creëren met leerlingen	Aanpassingen in tijd en ruimte maken voor leerlingen	Met leerlingen plannen wat ze gaan doen en hoe ze het gaan doen

Tabel 3: Matrix basisbehoeften leerlingen – gedrag leerkracht (project 'Kies Adaptief') [43]

[41] De rijksoverheid. Passend onderwijs. *Rijksoverheid* (publicatiedatum onbekend). http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-weer-samen-naar-school-wsns.html (29 januari 2012).

[42] Dijkstra, R. & Munnik de, C., *De adaptieve basisschool*, (Utrecht; APS, 2007), 19

[43] Dijkstra, R. Krachtig leren; adaptief onderwijs. *Onderwijs maak je samen* (2009), http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/ (25 mei 2012).

Houd je als leerkracht rekening met deze behoeften dan wordt je steeds voor een keuze geplaatst om wel of niet hulp te bieden. Maar welk teveel hulp krijgt, heeft weer moeite om een zelfstandige volwassene te worden. Ook leerkrachten stellen zich soms op als de redder in nood, die bij elke zucht van een kind al te hulp schieten (overbescherming). De hieruit voortvloeiende aangeleerde hulpeloosheid van het kind leidt vaak weer tot faalangst, omdat het kind denkt dat het niet kan presteren zonder de hulp van anderen.[44] Om dit zoveel mogelijk te voorkomen blijft het streven in dit hele proces om de verschillen tussen leerlingen te accepteren. Zo kan er zich een klimaat ontwikkelen waarin het normaal is dat iedereen op zijn eigen niveau mag presteren. Dat is voor alle leerlingen belangrijk, maar helemaal voor faalangstige kinderen omdat dit het veiligheidsgevoel bevordert en een eigen opvang mogelijk maakt.[45]

3.7.1 Onderwijs en zelfbeeld

Op welke manier het onderwijs ook wordt benaderd, het zelfbeeld van een kind blijkt steeds van groot belang te zijn. Dit wordt ondersteund door een onderzoek dat in 2002 heeft plaatsgevonden in Kroatië, met het doel om te ontdekken of er verband lag tussen het zelfbeeld en de mate van faalangst bij kinderen. Het onderzoek werd verricht bij 214 leerlingen van de vijfde t/m de achtste groep in het basisonderwijs. In 2005 werd de resultaten van het onderzoek gepubliceerd. In dit onderzoek kwamen de volgende resultaten naar voren[46]:

- *geen aanzienlijke verschillen in zelfbeeld en faalangst als je kijkt naar schoolresultaten en sekse*
- *aanzienlijke positieve samenhang (correlatie) tussen zelfvertrouwen en schoolprestaties*
- *aanzienlijke negatieve samenhang (correlatie) tussen faalangst en zelfbeeld*
- *aanzienlijke negatieve samenhang (correlatie) tussen faalangst en schoolprestatie*

Het onderzoek toont aan dat leerlingen met verschillende niveaus van zelfbeeld verschillen in schoolprestaties, zoals leerlingen met een verschillende mate van faalangst ook verschillen in schoolprestaties.

In het jaar 2000 is door de Rijksuniversiteit Leiden, onder leiding van Mirjam Westerman, een onderzoek[47] gehouden onder vier scholen, waar twee interessante uitkomsten naar voren kwamen:

1) *meisjes hebben gemiddeld meer last van faalangst dan jongens*
2) *in het westen van het land hebben zowel jongens als meisjes meer last van faalangst dan in het oosten van ons lan*d. De oorzaken daarvan zijn niet verder demografisch onderzocht.

Dit botst voor een deel met de uitslag van het andere onderzoek hierboven: *geen aanzienlijke verschillen in zelfbeeld en faalangst als je kijkt naar schoolresultaten en sekse.*

3.7.2 Onderwijs en meer-/hoogbegaafde kinderen

Een geheel ander aspect dat binnen het onderwijs in de belangstelling staat is faalangst bij meer-/hoogbegaafden. In 2001 hebben de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de problemen die hoogbegaafden in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs ondervinden. Hierin komt naar voren dat deze kinderen een groot risico lopen gedemotiveerd te raken als ze geen les krijgen op hun eigen niveau. Dit kan tot allerlei problemen leiden, zoals onderpresteren, *faalangst*, perfectionisme, verveling en sociale problemen. Faalangst is één van de emotionele problemen waar (hoog)begaafde kinderen wel vaker mee geconfronteerd worden dan andere kinderen. Dit heeft te maken met het zelfbeeld dat deze kinderen ontwikkelen op basis van hun prestaties.[48]

---

[44] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen,* (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 97.

[45] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 39-42.

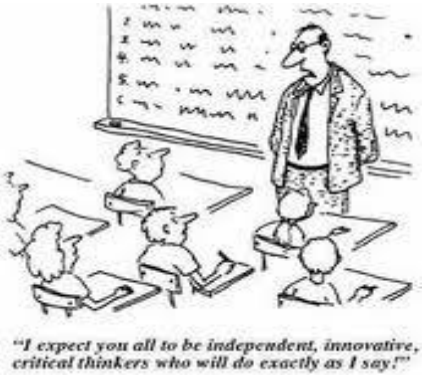
[46] Tomljenovic, Z. and A. Nikcevic-Milkovic. 'Self-respect, test anxiety and school achievement of elementary school pupils'. *Suvremena Psihologija* (2005): 51-62.

[47] Westerman, M. Faalangst, niet van een vreemde!-een onderzoek naar de relatie van faalangst tussen leerlingen en hun ouders. *Faalangst.nl* (september 2010). http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel11.html (19 januari 2012).

[48] Gerven van, E., Slimme kleuters. Slim! *Educatief– nascholing begaafdheid* (februari 2008) http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/slimme-kleuters/ (1 maart 2012).

Een beperkt onderzoek naar begaafde kinderen in de basisschoolleeftijd wees uit dat er twee belangrijke spanningsmomenten door kinderen ervaren worden. [49 en 50] Het eerste moment is als de kinderen naar school gaan en het leren lezen uitblijft. Het tweede moment is bij de overgang naar groep 3 en daar de aangeboden leerstof nu net datgene is wat de kleuter met een ontwikkelingvoorsprong zich al lang op eigen kracht heeft eigen gemaakt. Vaak kunnen we dan bij deze kinderen signalen van onbehagen waarnemen. Een concreet voorbeeld van een dergelijk signaal van onbehagen is faalangst.

De oorzaak dat meer-/hoogbegaafde kinderen faalangst ontwikkelen is dat ze niet gewend zijn met frustraties om te gaan én om zich in te spannen.[51] Hierdoor blijven de prestaties achter en kan er een verlies van eigenwaarde bij het kind ontstaan.[52] Voor leerkrachten is dit vaak lastig te ontdekken, omdat deze kinderen tegenovergesteld gedrag gaan vertonen. Gedacht kan dan worden aan stoer- en lastig gedrag of de clown spelen.
Hoogbegaafde kinderen zijn ook vaak perfectionistisch ingesteld. Deze instelling kan ook een reden zijn voor de ontwikkeling van faalangst. Vaak wordt dit ook veroorzaakt door onderwijs onder hun niveau. Hierdoor hebben ze nooit geleerd om fouten te maken en is er een zekere vorm van perfectionisme te bespeuren. De kans is groot dat deze leerlingen geen goede leerstrategieën hebben ontwikkeld, waardoor ze het hogere niveau niet (meteen) aankunnen. Hun faalangst wordt hierdoor gevoed. Dit komt vooral naar voren bij leerlingen waarbij geen sprake was van ernstig onderpresteren en die worden doorverwezen naar bijvoorbeeld het gymnasium. Dan pas blijkt dat zij onder hun niveau les hebben gehad waardoor ze bang zijn om fouten te maken en last hebben van proefwerkangst.[53]



Zoals hierboven genoemd zijn veel hoogbegaafde kinderen perfectionistisch van aard. Sommige ouders en leerkrachten wakkeren het perfectionisme in het kind nog verder aan door te hoge eisen te stellen, zodra zij weten dat het kind begaafd is. Een kind dat voortdurend op zijn tenen loopt en toch niet aan de eisen kan voldoen zal op den duur gedemotiveerd raken of faalangstig worden. Met het gevolg dat het kind uit angst taken laat liggen omdat het niet aan de onrealistische doelen kan voldoen.[54]

[49] Koenders, Y. 'Pijn in je buik van verveling'. *Hoogbegaafde kinderen zijn anders… en dat mag*. (2007) p. 103-111.
[50] Gerven van, E., Slimme kleuters. Slim! *Educatief– nascholing begaafdheid* (februari 2008), http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/slimme-kleuters/ (1 maart 2012).
[51] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 97.
[52] Vries de, J. Faalangst bij leerproblemen. *Faalangst.nl* (publicatiedatum niet bekend). http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel08.html (19 januari 2012).
[53] Hulsbeek, M. en G. de Boer. (Hoog)begaafde leerlingen in het po en vo; een inventarisatie van de knelpunten. *Rijksoverheid* (2005). http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/hoog-begaafde-leerlingen-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs/wsns-voortgang2001-bijlage3.pdf (31 maart 2012).
[54] Gerven van, E., *Handboek hoogbegaafdheid*, (Assen; Koninklijke Van Gorcum, 2009), 168-178.

4 Samenhang faalangst met leer- en gedragsproblemen

Alle leerlingen kunnen te maken krijgen met faalangst. Een groot deel van deze kinderen kunnen hier op een goede manier mee omgaan. Maar zoals aangeven in het voorwoord is gebleken dat 2 á 3 kinderen per klas in het basisonderwijs wel last hebben van faalangst.
In het kader van 'Weer samen naar School' stromen steeds meer kinderen met leer- en gedragsproblemen het reguliere basisonderwijs in. Deze groep kinderen worstelen vaak ook met faalangst. Een groei van het aantal kinderen met faalangst lijkt hierdoor onoverkomelijk. Reden te meer om bewust te zijn welke rol faalangst kan spelen bij kinderen met leer- en gedragsproblemen.[55]
Faalangst kan deze problemen versterken, maar kan ook invloed hebben op de aanpak van de aandoening. De verschillende stoornissen kunnen anderzijds weer invloed hebben op het ontstaan van faalangst of het verergeren hiervan. Het is daarom belangrijk om faalangst mee te nemen als een onderdeel van de totale stoornisproblematiek. Als er samenhang met andere stoornissen is spreekt men van co-morbiditeit.[56] Kinderen met angststoornissen, waaronder faalangst, hebben vaak last van een stemmingsstoornis waarbij sombere gevoelens kenmerkend zijn. Een faalangststoornis wordt als een internaliserende stoornis gekenmerkt, waarbij een (traumatische) individuele ervaring aan ten grondslag ligt. Vandaar uit ontwikkelt zich een pathologische angst zonder redelijke grond, die het dagelijks functioneren sterk kan beïnvloeden.[57]
Faalangst is technisch gesproken geen bijkomstige aandoening, maar is het gevolg van alle negatieve aandacht die een kind over zich heen heeft gekregen.. Zoals hierboven is beschreven kan de samenhang verschillend zijn. Is er nu eerst de faalangst, die leidt tot leer- of gedragsproblemen, of is het juist andersom? Volgens Nieuwenbroek en ter Beek zijn er zijn drie varianten mogelijk:[58]

1) *Faalangst aan de basis*
   Faalangst is primair, de leer- en gedragsproblemen volgen daaruit.
2) *Faalangst als gevolg*
   Hier vormt een andere aanwezige stoornis de basis voor de ontwikkeling van faalangst.
   Ook wordt vaak de andere stoornis versterkt, omdat het zelfvertrouwen daalt
3) *Parallelle problemen*
   Het leer- en gedragsprobleem voortkomende uit een stoornis loopt gelijk op met het probleem faalangst

Hieronder worden een aantal stoornissen waarbij faalangst een rol kan spelen kort toegelicht.

4.1 NLD

NLD staat voor de Engelse benaming non-verbal learning disorder. Kinderen met deze niet-verbale leerstoornis zijn, meer dan anderen, faalangstig. Ze kunnen vaak hun situatie niet overzien, hebben het idee dat ze te veel tegelijk moeten doen, en weten dan niet meer waar te beginnen. Daardoor kunnen ze stagneren, en doen vervolgens niets meer. Soms proberen ze ook alles tegelijk te doen en maken uiteindelijk niets af. Dit leidt soms tot frustratie of zelfs tot agressief gedrag. Dit wordt ook bevorderd doordat ze overzicht missen; ze ervaren de wereld om zich heen als een chaos, de handelingen die ze moeten verrichten ook en zo ontstaat heel snel een verlammend gevoel van onmacht. Onhandigheid bij het uitvoeren van taken roept veel kritiek op van leraren en op de werkvloer. Zo wordt de faalangst nog flink versterkt.[59]

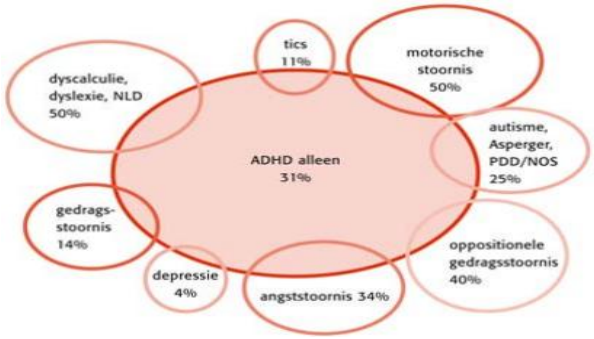
4.2 ADHD

ADHD is een ontwikkelingsstoornis, die maar in 30% van de gevallen helemaal op zichzelf staat, zonder bijkomende problematiek. Dat betekent dus dat een kind met ADHD er meestal een ander probleem bij heeft. Deze bijkomende aandoeningen (co-morbiditeit) hebben in 60% van de gevallen

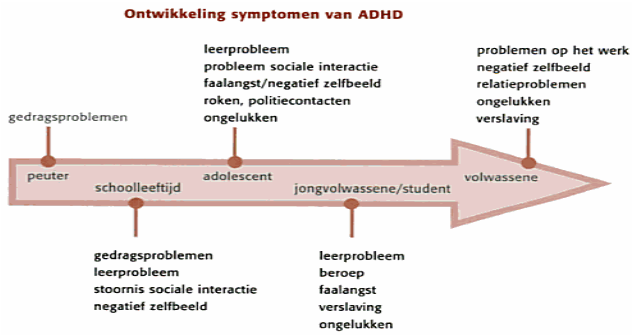
---

[55] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 58-60.
[56] Stichting Landelijk Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie. Angst. *Het Landelijk Kenniscentrum Kinder-en Jeugdpsychiatrie* (2009). http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/clienten/thema_s/angst#comorbiditeit (31 januari 2012).
[57] Onderwijsraad, De school en leerlingen met gedragsproblemen. *Onderwijsraad. (*februari 2010); pag. 27 http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf
[58] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 59-60.
[59] Wikipedia. Niet-verbale leerstoornis. *Wikipedia* (april 2012). http://nl.wikipedia.org/wiki/Niet-verbale_leerstoornis#Faalangst (16 mei 2012)

zelfs twee problemen.[60] Kinderen met ADHD ondervinden vaak dat hun inspanningen (op school) niet of nauwelijks tot goede resultaten leiden. Als gevolg van deze ervaringen bestaat er een grote kans voor de ontwikkeling van faalangst. De twijfel over het nut van de inspanningen neemt toe en de motivatie neemt daardoor af. Hierdoor neemt het plezier in leren en studeren af en dat is dan ook een belangrijk neveneffect van het achterblijven van de schoolprestaties. Door de faalangst wordt vaak bewerkstelligd waar men bang voor is. De angst om te falen leidt dus tot falen.[61]
Op de website van spreekuurthuis[62] is deze wederzijdse invloed zichtbaar in figuur 4 hieronder.
Het blijkt dat ADHD vaak samengaat met oppositionele gedragsstoornissen, stemmingsstoornissen, motorische onhandigheid, dyslexie, ticstoornissen, autisme en angststoornissen. In bovenstaand figuur is zichtbaar dat bij kinderen met ADHD, 34% ook last heeft van angststoornis. Welk gedeelte van dit percentage specifiek voor faalangst geldt wordt echter niet vermeld.
Op dezelfde website van spreekuurthuis wordt in het figuur 5 hieronder wel duidelijk aangegeven dat een kind met onbehandelde ADHD zijn negatief zelfbeeld op schoolleeftijd ontwikkeld en dat het in de adolescent periode en jongvolwassene/student leeftijd verder ontwikkeld tot faalangst.



Figuur 4: Bijkomende aandoeningen bij kinderen met ADHD



Figuur 5: Vergrote kans op problemen bij onbehandelde ADHD

4.3 ADD

Een combinatie van ADD en faalangst is vaak het gevolg van een opeenstapeling van mislukkingen. Kenmerken van ADD als dwangmatigheid of perfectionisme kan voortkomen om de innerlijke chaos te compenseren. Een kenmerk als perfectionisme kan weer leiden tot faalangst.

4.4 Dyslexie.

Bij kinderen met dyslexie treden naast (faal-)angst en het daarbij vaak negatief zelfbeeld ook regelmatig andere leer- gedrag- of sociaal-emotionele problemen op als rekenproblemen en concentratieproblemen.

4.5 Anorexia Nervosa

Een voorbeeld waarbij faalangst vaak als primair wordt aangemerkt en waar gedragsproblemen volgen (variant 1) is anorexia nervosa. In de tabel hieronder worden de risicofactoren genoemd die kunnen ontwikkelen tot een eetstoornis. In 2002 noemt Vandereycken dat ook een lage zelfwaardering en faalangst als psychische risicofactoren een rol kunnen spelen bij de ontwikkeling van de stoornis anorexia nervosa.[63]

---

[60] Blanken, M. Co-morbiditeit. *Juf Mirjam* (november 2011). http://www.jufmirjam.nl/2011/11/co-morbiditeit.html (16 mei 2012)

[61] Mens en gezondheid. Bijkomende problemen en stoornissen bij ADHD. *Mens en gezondheid, aandoeningen* (februari 2011). http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/aandoeningen/67638-bijkomende-problemen-en-stoornissen-bij-adhd.html (4 november 2011)

[62] Patiëntenplatform Nederland. Andere aandoeningen bij ADHD. *Spreekuur thuis.nl* (2000). http://www.spreekuurthuis.nl/themas/adhd/informatie/andere_aandoeningen_bij_adhd (19 december 2011)

[63] Houtzager, L. Anorexia Nervosa en PS. *Moeilijkemensen* (april 2006) http://www.moeilijkemensen.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=116 (28 december 2011)

Veel genoemde risicofactoren voor ontwikkelen van eetstoornissen	
1.	grote mate van ontevredenheid met het eigen lichaam
2	over- of ondergewicht in de voorgeschiedenis
3.	dieet houden in de voorgeschiedenis
4.	gezinscultuur met overmatige aandacht aan voedsel, gewicht of figuur
5.	gezinsleden met een eetstoornis of overgewicht
6.	depressie in de voorgeschiedenis, depressie en/of verslavingen in gezin
7.	persoonlijkheidskenmerken: overmatig inschikkelijk, introvert, competitief, perfectionistisch
8.	**lage zelfwaardering en faalangst**
9.	seksueel misbruik

Tabel 4: Risicofactoren voor het ontwikkelen van eetstoornissen (Vandereyken, 2002)

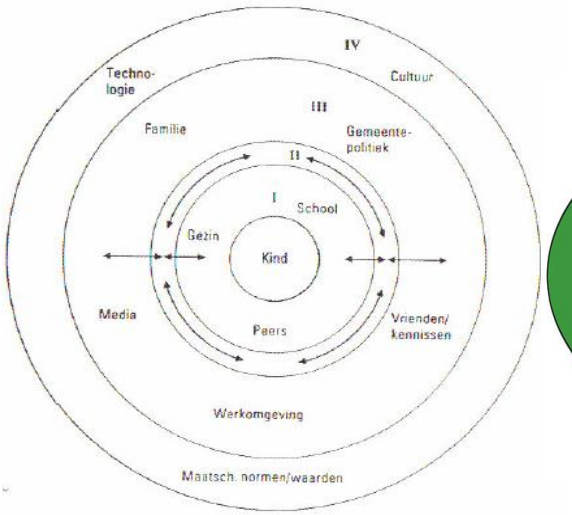
In vergelijking met jongens hebben meisjes een relatief beperkter gevoel van eigenwaarde en een geringer zelfbewustzijn. Ze zijn minder tevreden over zichzelf en maken zich meer zorgen over hun karakter en fysiek uiterlijk. Dat uit zich in concreet gedrag, van dieet tot anorexia. Meisjes die goede studieresultaten behalen, zijn hiervoor het meest kwetsbaar. Blijkbaar geldt de norm: 'de slimste maar ook de mooiste worden'.[64] Toch blijft het de vraag of faalangst primair is, want uit onderzoek in 2009 door Keel en Klump is gebleken dat erfelijkheid een duidelijke rol speelt bij deze stoornis.[65] Vanuit hun adoptiestudie blijkt zelfs dat 56-82% van deze stoornissen toegeschreven kan worden aan genen. Maar door de complexiteit van de voedselregulatie zal het onderzoek nog verder moeten worden verbreed.

[64] Waal de, M. 'Twee keer meer faalangst'. *Klasse voor leraren* (nr. 74- april 1997), p. 6-7
[65] Delfos, M.F., *Kinderen en gedragsproblemen*, (Amsterdam; Pearsons, 2010), 42.

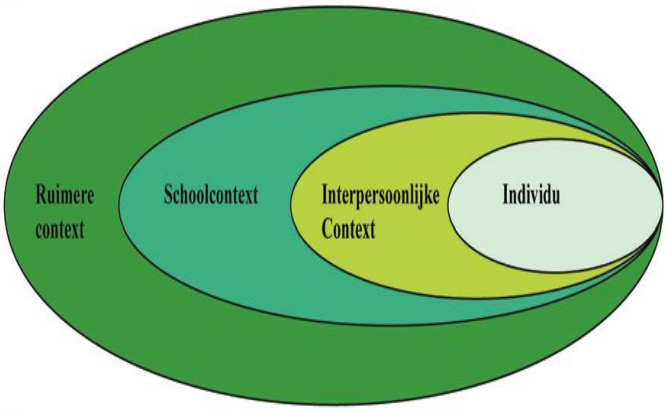
5 Preventieve mogelijkheden

5.1 Faalangst voorkomen dan wel beperken.

In de hoofdstukken 2 en 3 heb ik beschreven wat faalangst is, in welke vormen faalangst zich kan manifesteren en wat de oorzaken kunnen zijn voor het ontwikkelen van faalangst. Met deze theoretische kennis als basis wil ik mijn theoretisch onderzoek nu richten op de mogelijkheden van *preventief werken aan faalangst in de klas*, waarbij ik de *ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner* als model gebruik. Volgens deze theorie is er bij omgevingsinvloeden geen sprake van eenrichtingverkeer. Elk persoon leeft in zijn eigen individuele omgeving, die zelf specifieke reacties van zijn omgeving oproept.[66] Bronfenbrenner zag de omgeving als een soort ui, met iedere laag een andere omgevingsinvloed. Hij ging uit van vier lagen:



Figuur 6a:
Bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1982)



Figuur 6b:
Bio-ecologische model van Bronfenbrenner & Morris (1998)

Bovenstaand ecologische model van Bronfenbrenner (1982) en een wat eenvoudigere versie van Bronfenbrenner & Morris (1998) illustreren hoe de verschillende leef- en ervaringwerelden op elkaar inhaken en invloed uitoefenen op het individu.

1. *Microsysteem*: omgeving die het kind direct ervaart, zoals het gezin, de straat, de school en de vriendjes etc. De factoren in deze laag kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden.
2. *Mesosysteem*: de connecties tussen verschillende microsystemen, zoals relatie ouders onderling, relaties van broers en zussen met de buurt, het contact tussen gezin en de school als ge-organiseerde gemeenschap (met haar afspraken en regels), maar ook het contact met de leerkracht en de leerlingbegeleiding. Het is belangrijk dat deze connecties elkaar ondersteunen.
3. *Exosysteem*: settings waarvan het kind niet direct onderdeel uitmaakt, maar die wel invloed kunnen hebben op hun ontwikkeling (indirect). Zoals de werkplek van de ouders(flexibele werktijden of een arbeidsconflict), de woonomgeving (bijv. aanleg speeltuin) en de media (waarschuwing aan leerkrachten dat computerspelletjes nadelige gevolgen hebben voor kinderen)
4. *Macrosysteem*: bevat waarden, normen, wetten en (geloof) -overtuigingen van de maatschappij of subcultuur waar het kind deel van uitmaakt (recht op onderwijs, het discriminatieverbod, welvaart of crisistijd).

Ook kinderen met faalangst zijn nauw verbonden met de context waarin ze opgroeien en leven. Door de verschillende omgevingslagen van het kind in kaart te brengen, kunnen bepaalde negatieve invloeden op faalangst zichtbaar worden. Zijn deze eenmaal bekend dan kan er gericht gezocht worden naar een positieve manier om bij te sturen, zodat het faalangstgedrag verminderd of geheel verdwijnt.

[66] Beemen van, L., *Ontwikkelingspsychologie*, (3e druk. Houten; Wolters-Noordhoff Groningen, 2006), 219

5.1.1 Rol van het kind

De ontwikkeling van het zelfbeeld begint van jongs af aan. Op babyleeftijd is dit gekoppeld aan kennis en waardering van het eigen lichaam. Daarna leert het kind het eigen lichaam te onderscheiden van andere dingen en lichamen. Of hier een negatieve of positieve waardering aan wordt gekoppeld is voor een groot deel afhankelijk van de reacties van de omgeving. Er wordt gespiegeld aan ouders en gezinsleden. Hierop volgend komen ook de eigenschappen en de persoonseigenschappen in beeld. Aansluitend beïnvloeden peuterleidsters, leerkrachten, sport, film- en muziekhelden het zelfbeeld. *Rond acht jaar* speelt ook het oordeel van leeftijdgenoten voor de vorming van het zelfbeeld een belangrijke rol. Hierop voortbordurend ontwikkelt zich het zelfbeeld in een meer positieve of een meer negatieve richting. Dit is een fase waarop faalangst zich kan ontwikkelen. Kinderen met een positief zelfbeeld ogen tevreden met zichzelf, presteren in overeenstemming hun aanleg en ontwikkelen normale sociale contacten met anderen. Kinderen met een negatief zelfbeeld tonen weinig initiatief, zijn snel ontmoedigt en trekken zich snel terug uit contacten met andere kinderen. Vaak komen hier angst en depressies uit voort. Ook agressief gedrag naar personen kan zich hieruit ontwikkelen. [67]
Door het negatieve zelfbeeld en de negatieve woorden die men tegen zichzelf zegt, is de kans groot dat het lichaam en de hersenen minder goed functioneren, waardoor zelf iets mislukt wat in een ontspannen toestand wel zou lukken. Angst maakt dat er stoffen in het lichaam afgescheiden worden, waaronder adrenaline, die een negatieve invloed hebben op het goed functioneren van het lichaam en de hersenen, waardoor inderdaad de kans groter is dat men minder presteert en dus bevestigd wordt in de negatieve verwachtingen. Iemand die aan faalangst lijdt denkt zelfs dat de kans op mislukken 90 tot 100 % is en het eigenlijk geen zin heeft ergens aan te beginnen, bijvoorbeeld een proefwerk doen, een lezing houden. Als men er echt voor 100 % van overtuigd zou zijn een proefwerk of examen niet te zullen halen, kan dit een ontspanning veroorzaken, dat men juist wel slaagt.

Bij de rol van de leerkracht is al beschreven dat het belangrijk is dat kinderen weer een positief beeld van zichzelf ontwikkelen, om zo met spanningen in taaksituaties om te kunnen gaan.
Naast de taak van de leerkracht heeft een kind hier zelf invloed op door zijn of haar werkhouding. Daarom moet er naar gestreefd worden dat de verantwoordelijkheid voor een goede werkhouding verschuift van de leerkracht naar het kind zelf. Om dit bereiken is een goede strategie nodig, waarbij je gebruik kunt maken van het zogenaamde *attributiemodel.* Dit procesmodel voor taakgedrag staat voor het beoordelen van het eigen functioneren in termen van succes en falen.

	Intern	**Extern**
Stabiel ***(relatief vaste structuren)***	*'Ik kan nu eenmaal niet goed rekenen'* *Ik ben slim,* *'Ik kan niks, ik heb nu eenmaal ADHD'* (leidt tot verdriet en wanhoop)	*'Ik zit in een rotklas', 'Ik heb een rotleraar '* (leidt tot boosheid en machteloosheid)
Variabel ***(veranderende omstandigheden)***	*'Ik heb er deze keer heel hard voor gewerkt',* *'Ik kon met niet inzetten, ik bleef me rot voelen',* *'Ik heb te weinig gedaan'*	*'Deze keer had ik eens geluk',* *'Ik hoorde steeds de cv tikken, zodat ik steeds afgeleid was',* *'Mijn rekenmachine deed het niet'*

Tabel 5: Attributie procesmodel taakgedrag Eric Dupreeuw (1992)

Door gebruik te maken van dit model kun je ontdekken in welk gebied de faalangst zich bevindt. Voor een groot deel wordt de reactie van een kind op een taaksituatie bepaald door de manier waarop het er tegenaan kijkt en waarbij het denken centraal staat. Welke gedachten in het denken voorrang krijgen bepalen de gevoelens en uiteindelijk het gedrag van het kind.[68] We moeten er dus naar streven dat we kinderen anders leren denken. Dit kan achteraf (curatief), maar we kunnen ook bij een vermoeden van het ontstaan- of bij groeiende faalangst bij een kind al werken aan de gedachtenlijn van een kind. Het tunneldenken moet wordt doorbroken. Het gaat erom dat verlammende, negatieve emoties worden vervangen door positieve emoties.

[67] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 33-34.
[68] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start,* ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 84.

Vanuit de psychologie zijn de principes van het *G-denken* ontwikkeld en kunnen ook door leerkrachten worden toepast bij faalangstige leerlingen vanaf 10 jaar. In deze begeleidingsmethode wordt in vijf stappen gewerkt aan de invloed van het denken- en daarmee op de gevoelens, wat uiteindelijk gedragsverandering mogelijk maakt.
Omdat het vaak lastig is om patronen in het denken te veranderen moet er wel veel geoefend worden met deze methode. Het voordeel is dat na verloop van tijd het een vanzelfsprekende manier van zelfcorrectie wordt. Voor leerkrachten is het van groot belang om de vijf stappen goed op een rijtje te hebben en ook in de vaste 5-stappen volgorde toe te passen. Ik vraag me wel af een dergelijk intensieve begeleiding wel door een leerkracht moet worden uitgevoerd. Volgens mij is het beter om dit in groepsbehandelingen te laten uitvoeren door een psycholoog/orthopedagoog. Wel zouden de behandelingen door een leerkracht kunnen worden ondersteund.
Een andere mogelijkheid is dat dit opgepakt wordt door de RT-er. In ieder geval vind ik dat een leerkracht vooraf goed geïnformeerd moet zijn en een goede back-up mogelijkheid moet hebben als hij deze begeleidingsmethode zelf uitvoert.

Stappen	Omschrijving
1	**Kijk naar de Gebeurtenis en wat het Gevolg ervan is** Faalangstige kinderen redeneren vanuit oorzaak en gevolg. *'Door die toets voel ik me slecht'.*
2	**Formuleer de Gedachten die leiden tot het Gevolg** Faalangstige kinderen maken geen onderscheid tussen gedachten en werkelijkheid en geloven dat ze geen invloed hebben op hun denken. *'Ik zal wel weer veel fouten maken in mijn sommen'.*
3	**Welk nieuw doel wil je als Gedrag en Gevolg bereiken?** Faalangstige kinderen willen het gedrag en het daarbij horende gevoel wel veranderen, maar stellen vaak opnieuw onhaalbare doelen. *'Ik wil zonder spanning een tien halen'.*
4	**Zijn de Gedachten uit stap 2 'waar' en helpen ze je nieuwe doel te bereiken** Faalangstige kinderen moeten onder begeleiding zelf concluderen dat deze gedachten objectief niet vaststaan en zeker niet helpen.
5	**Vervang niet-helpende Gedachten door helpende Gedachten** Faalangstige kinderen moeten zelf de niet helpende gedachten uit stap twee vervangen door helpende gedachten. *'Ik zal wel weer veel fouten maken in mijn sommen'* *wordt:* *'Ik heb goed geoefend, dus heb ik een goede kans om mijn sommen goed te maken'.*

Tabel 6: G-denken methode (anders leren denken)

5.1.2 Rol van de ouders

Ook in gezinsverband is het belangrijk dat ouders regelmatig verduidelijking en steun geven aan het kind. Benadruk je als ouder aan het kind wat goed gaat en hoe problemen kunnen worden opgelost, dan groeit een kind in zelfvertrouwen en bestaat er veel minder kans dat het kind faalangst ontwikkeld. Daarom moeten ouders in hun communicatie voorspelbare en concrete boodschappen geven, waardoor de kinderen ontdekken dat hij *'ertoe doet'*, los van de geleverde prestatie. Ook is het van groot belang

dat de ouders de kinderen niet te veel beschermen (overbescherming), door veel zaken over te nemen. Het is beter om het kind te begeleiden hoe iets kan worden opgepakt, zodat voorkomen wordt dat het kind vermijdingsgedrag gaat vertonen. Kinderen mogen fouten maken. Ook is het belangrijk om complimenten te geven voor die zaken waar het kind zelf invloed op heeft.[69]

5.1.3 Rol van de leerkracht

De leerkracht heeft een belangrijke taak in het signaleren en het omgaan met faalangstige kinderen. Zoals al in paragraaf twee is beschreven kunnen de oorzaken van faalangst divers zijn. Het is zeker van groot belang dat een leerkracht de signalen herkent van een leerling die worstelt met faalangst. Aansluitend moet een leerkracht weten hoe hij deze kinderen moet behandelen en begeleiden. Maar dit zijn curatieve handelingen. Het zou mooi zijn als je als leerkracht preventief zou kunnen werken, zodat het ontstaan van faalangst in de klas tot een minimum kan worden teruggebracht. Van Lieshout geeft in haar boek aan, dat het belangrijkste bij de begeleiding van faalangst is dat kinderen weer een positief beeld van zichzelf ontwikkelen.[70] Daarmee moeten ze leren met spanningen in taaksituaties om te gaan. Om dit te bereiken is het creëren van een goed *pedagogisch-didactisch klimaat* essentieel. En dit is waar volgens mij ook de *preventieve insteek* moet plaatsvinden. Het uitgangspunt van een leerkracht moet de relatie met het kind zijn, waarbinnen een veilige, tolerante, respectvolle en gestructureerde omgeving dé kenmerken zijn. Deze zijn zichtbaar in de klas door:

- de leerlingen serieus te nemen en te laten merken dat je hen opmerkt;
- rekening te houden met verschillen tussen de kinderen in tempo, interesse en niveau;
- positieve verwachtingen uit te spreken;
- helder leefklimaat;
  * formuleren van haalbare doelstelling(en)
  * afgepaste instructiemomenten
  * taken overzichtelijk aanbieden
  * kleine verwerkingstaken tussendoor
  * regelmatig overzicht/samenvatting geven
- creëren van succeservaringen;
- minimaliseren van presenteren van prestaties;
- veiligheid te bieden door het tonen van warmte en betrokkenheid;
- als leerkracht altijd rustig te blijven;
- vooraf aan te geven dat fouten maken mag;
- kinderen leren hoe ze beter kunnen reageren op fouten en mislukkingen;
- andere leerlingen benutten als voorbeeld;
- ze te laten weten dat niet alleen het leren en presteren belangrijk zijn, maar ook de creatieve, sociale en motorische vaardigheden (volgens de meervoudige intelligentietheorie van Gardner);

Voor kinderen met faalangst zijn vooral de momenten van nieuwe leerstof en het maken van toetsen funest. Dit heeft alles te maken met het zelfbeeld dat de kinderen van zichzelf hebben ontwikkeld. Daarom is het goed om als leerkracht te weten hoe je deze kinderen op die momenten kunt helpen om de faalgevoelens zoveel mogelijk tegen te gaan. De kritieke momenten zijn: nieuwe leerstof, tijdens het inoefenen, voor de toets, de toets maken en na de toets. Uitgaande van deze momenten zijn er voor leerkrachten bijvoorbeeld de volgende preventieve handelingsmogelijkheden in de klas:

a)	Nieuwe leerstof	: duidelijke uitleg en instructie in kleine stapjes.
		: kind positief bevestigen en op weg helpen
b)	Inoefenen	: kind prikkelen zelf initiatief te nemen om tot oplossing te komen
		positief blijven bemoedigen
c)	Voor de toets	: lichaamsoefeningen om ze te ontspannen
d)	Tijdens de toets	: korte duidelijke vragen van makkelijk naar moeilijk
		: tijdsfactor zoveel mogelijk uitschakelen
e)	Na de toets	: benoem de positieve zaken
		: geef aan dat ze mogen leren van de fouten, daar gaat het om

[69] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 102.
[70] Lieshout van, T., *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, (Houten; Bohn Stafleu van Loghum, 2009), 98.

Daarnaast geeft angst vaak een lichamelijke reactie, een spanning die weer negatieve gedachten een kans geven. Om deze spanning te reguleren kun je als leerkracht samen met de kinderen werken aan *de ademhaling, de spierspanning en de werkhouding*. Centraal staan de ontspannings-en ademhalingstechnieken. Bij de ademhaling zijn aandachtspunten: hoe vaak en hoe diep is de ademhaling van een kind. Daarnaast is een korte, diepe inademing met daaropvolgend een lange uitademing van belang. Ook kun je als leerkracht werken aan de spierontspanning, want verkrampte spieren werken ook weer door op het mentale geestelijke vlak.
Om te zorgen voor een goede werkhouding kan de leerkracht met de kinderen oefenen aan de zithouding. Zitvlak van de stoel helemaal gebruiken en met de rug tegen de leuning. Tot slot nog de armen zonder verkramping op het tafelblad.[71]

In het boek *'Kinderen en … faalangst'* van Nelleke Bokhove,[72] wordt voor leerkrachten een zelftest aangeboden, om te kijken op welk gebied er eventuele aandachtspunten zijn waar je als leerkracht aan kunt werken. Omdat ik deze test in mijn praktijkonderzoek heb meegenomen, verwijs ik voor de verdere analyse hiervan naar het praktijkonderzoek.

5.1.4 Rol van de school

Naast de verantwoordelijkheid die de individuele leerkracht heeft op het pedagogisch vlak, heeft de school als geheel dit ook. Het is belangrijk dat alle leraren op dezelfde wijze signaleren, aandacht besteden aan de preventie en de aanpak van faalangst.
Want het schoolprofiel wordt gemaakt door gezamenlijke keuzen, afspraken en voorzieningen. En dit profiel moet terugkomen in een duidelijke en heldere pedagogische schoolvisie, zodat de doelgerichtheid en de motivatie van de leerkrachten wordt vergroot.[73] Door dit te beschrijven in de schoolgids geeft dit gelijk ook duidelijkheid naar de ouders toe wat ze van de school kunnen verwachten.
In de schoolgids zouden de volgende zaken beschreven kunnen zijn:[74]

- de wijze van signaleren en hoe je als school structureel kunt signaleren (hoe vaak en wanneer) en welke instrumenten gebruikt worden;
- de wijze van het aanbieden van nieuwe lesstof, het toetsen en de wijze van beoordelen;
- de manier van communiceren met de leerlingen;
- de manier waarop leraren faalangstige leerlingen in de klas hulp bieden;
- de manier waarop ouders worden geïnformeerd over de preventieve maatregelen en de aanpak;
- de wijze waarop er met ouders wordt gecommuniceerd als bij een kind faalangst wordt geconstateerd;
- de wijze waarop ouders worden betrokken bij de aanpak van faalangst;
- Wanneer er wordt besloten om deskundige hulp te zoeken.

Als deze afspraken goed worden opgevolgd kan er ook daadwerkelijk preventief gewerkt worden. En door deze goede afspraken weet een leraar wat hij moet doen bij een kind met faalangst en hoeft niet allerlei ad hoc oplossingen en aanpakken te bedenken.
Omdat een school ook de ouders in dit proces moet meenemen, kan de school ervoor kiezen om ouderavonden te organiseren over faalangst. Er kan dan aandacht besteedt worden aan het herkennen van faalangst en oorzaken van faalangst en wat ouders zelf kunnen doen om faalangst te voorkomen. Ook kan uitgewisseld worden hoe leerkrachten en ouders samen kunnen werken om faalangst de baas te worden en nog mooier om samen faalangst zoveel mogelijk te voorkomen.
Deze activiteiten vormen samen een belangrijke preventieve maatregel op schoolniveau.

[71] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 91-93.
[72] Bokhove-van Wensveen, N., *Kinderen en … faalangst*, (Nijkerk; Callenbach, 2006), 28-29.
[73] Nieuwenbroek, A en Beek ter, A., *Faalangst aan de start*, ('s-Hertogenbosch; KPC Groep, 1999), 68.
[74] Wiltink, H., Ik kan het! Ik kan het!, (Amersfoort; CPS-Onderwijsontwikkeling en advies, 2000), 53.

5 Theoretische conclusie

Omdat een afgebakende situatie met een bijbehorende taak de oorzaken kunnen zijn voor het ontstaan van faalangst, wordt er gesproken van een situatiegebonden angst. In dit proces doorloopt het kind bepaalde aangeleerde stappen. Bij de te leveren prestaties voelen de kinderen zich beoordeeld en kan de ontstane faalangst zich openbaren op het cognitieve, fysieke en gedragsmatig vlak. Omdat een school vol taakopdrachten en beoordelingen zit en er vaak nog op een schoolse manier wordt geleerd, is het een logische gedachte dat faalangst vooral bij scholen voorkomt. Naast deze indeling o.b.v. de bron en uitingsverschijnselen kan faalangst ingedeeld worden in actieve en passieve faalangst, waarbij het taakgedrag centraal staat. De interactie met de concrete situatie is bepalend voor het wel of niet ontstaan van angst.

Uit onderzoek is gebleken dat faalangst tweemaal zoveel voorkomt bij meisjes dan bij jongens. De oorzaak hiervan is niet direct te verklaren. Een oorzaak die mee zou kunnen spelen is dat meisjes er meer gevoeliger voor zouden zijn omdat faalangst een emotie is. Maar ook dat het onderlinge concurrentiegevoel bij meisjes groter is dan bij jongens, zou mee kunnen spelen. Tot slot wordt aangenomen dat meisjes een beperkter gevoel van eigenwaarde hebben en een geringer zelfbewustzijn dan jongens. Maar geen van deze vermoedelijke oorzaken is als bewezen beschouwd.

De oorzaken van faalangst kunnen teruggebracht worden naar de reacties van de omgeving op de prestaties van het faalangstig kind en door een gebrek aan zelfvertrouwen van het kind.
Door deze oorzaken ontstaat er een neerwaartse spiraal van faalangst, wat aangeduid wordt als de negatieve leercirkel.

Daarnaast is het een lastige vraag of het ontstaan van faalangst nu een stoornis (aanleg = nature) of het gevolg is van omgevingsinvloeden (nurture). Na bestudering van de theorie is mijn uitgangspunt dat beide factoren elkaar beïnvloeden en elkaar aanvullen. Een kind dat geboren zou zijn met een aanleg voor faalangst, kan deze ontwikkelen afhankelijk van wat de omgevingsfactoren aanreiken. Maar met alleen omgevingsfactoren kan een kind ook faalangst ontwikkelen. Daarom is het voor ons als leerkracht belangrijk bewust te zijn welke signalen wij naar het kind uitzenden.

Ook de samenhang tussen faalangst met andere leer- en gedragsproblemen (co-morbiditeit) kan verschillend zijn. Faalangst kan primair zijn, het kan een gevolg zijn van andere leer- en gedragsproblemen, maar kan ook parallel lopen. In ieder geval heeft de ontwikkelingsstoornis ADHD een grote negatieve invloed op het zelfbeeld van kinderen, waardoor het ontstaan van faalangst zeker wordt vergroot. Dit geldt ook voor ADD omdat als gevolg van deze stoornis het kind streeft naar perfectionisme. Doordat dit veelal tot mislukkingen leidt wordt het zelfbeeld aangetast en kan het leiden tot faalangst.

Natuurlijk willen we als leerkracht dat leerlingen met plezier naar school gaan. Dat ze zich gezien en gewaardeerd voelen, zoals ze zijn en waar een prettig contact met hun leerkracht is.
Leerkrachten die ze voortdurend in hun ontwikkeling stimuleren en waarbij ze zich voldoende gesteund voelen in de dingen die ze lastig vinden. Een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling is daarbij de basis, zodat het kind zich veilig kan voelen in de klas. Deze bescherming en veiligheid uit zich door middel van acceptatie en respect, duidelijkheid en structuur, voorspelbaarheid en geduld. Andere kernwoorden zijn stimulans, prikkeling en uitdaging die opgedaan worden door succeservaringen, verantwoordelijkheid geven voor eigen taken en steeds situaties creëren waarin het kind zich verder kan ontwikkelen. Een goede basis voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van het kind. En daar past een leerkracht bij die oprechte belangstelling toont voor de omstandigheden waarin het kind zich bevindt. Kijkend naar de ontwikkeling en doelstelling van passend onderwijs, dan wordt er van de leerkracht

verwacht dat hij didactisch, sociaal-emotioneel en relationeel afstemt op de specifieke behoeften en mogelijkheden van het kind.[75]
Door deze manier van werken ontstaat er een veilig pedagogisch-didactische relatie met de individuele leerling, maar ook een veilig pedagogisch klimaat in de hele groep. En daarom is een leerkracht met de benodigde pedagogische kwaliteiten, een belangrijk persoon voor de ontwikkeling van de kinderen in de klas. Door deze bewuste manier van werken wordt het ontstaan van faalangst tot een minimum beperkt.
In zo'n veilig en positief pedagogisch klimaat ontwikkeld een kind een positief zelfbeeld. Kinderen met faalangst hebben echter een negatief zelfbeeld opgebouwd. Daarom staat bij het voorkomen van faalangst het behouden van een positief zelfbeeld van het kind bovenaan. En dat zal door een leerkracht inhoud moeten krijgen door te blijven werken aan een veilig en positief pedagogisch klimaat, zoals dat hierboven is beschreven. Dit krijgt vorm bij het lesgeven (inclusief de toetsmomenten) en op de manier waarop er gecommuniceerd wordt in de dagelijkse omgang tussen leerkracht en leerling.[76]
- *Didactisch (lesgeven)*
Voor elke leerkracht is het belangrijk dat kennis wordt overgebracht. Faalangstige kinderen ervaren vooral de opdrachten bij deze nieuwe kennis als iets bedreigends. Het zal wel weer niet lukken, ik kan het gewoon niet of ik snap het toch niet (negatieve leercirkel). En voor een leerkracht zit daar nu net de uitdaging: op wat voor manier kan ik op een positieve manier invloed hebben in dit proces. Een mogelijkheid is de wijze van instructie. Als leerkracht kun je bijvoorbeeld werken aan het formuleren van een doelstelling, afgepaste instructiemomenten en behapbare verwerkingstaken.
- *Communicatie*
De manier waarop een leerkracht met de leerlingen communiceert heeft grote invloed op het al of niet ontwikkelen van faalangst. Er over praten met de kinderen dat faalangst overal kan voorkomen, heeft al veel invloed op de beleving daarvan. Duidelijke uitleg dat faalangst vooral bij degene die er moeite mee hebben negatieve gevolgen heeft, relativeert de beleving ervan bij faalangstige kinderen. Ook moet overgebracht worden dat er fouten gemaakt mogen worden omdat niemand perfect is. Uitspraken als *"Iets niet kunnen kan niet"* of "*Mislukken mag niet"* moeten worden voorkomen, omdat dit alleen maar het perfectionisme van een kind aanwakkert, terwijl het niet realistisch is. Bij faalangstige kinderen is het geaccepteerd voelen door de leerkracht vaak gekoppeld aan de geleverde prestaties. Bij slechte prestaties voelt het kind zich een 'minder kind'. Daarom moet een leerkracht niet alleen gericht zijn op de prestatie, maar meer op het creëren van een veilige pedagogische werkomgeving en het geven van goede didactische werkvormen. Dan komt de gewenste inzet vanzelf en uiteindelijk ook een goede prestatie, die past bij het niveau van het kind.
Een ander aandachtspunt in communicatie is dat leerkrachten vaak 'vergeten' om positieve opmerkingen te maken. Het gevaar bestaat dat hierdoor de 'negatieve' opmerkingen overheersen. Omdat faalangstige kinderen alleen maar aandacht hebben voor deze negatieve opmerkingen, wordt de faalangst gevoed en is daarom vaak funest voor de beleving van faalangstige kinderen. Als leerkracht moeten we daarom bewust positieve reacties benoemen.

Resumerend is mijn theoretische conclusie dat er zeker preventief gewerkt kan worden aan faalangst door bewust om te gaan met alle omgevingsinvloeden van een kind. Hier ligt met behulp van begeleiding een rol voor het kind zelf, door het doorbreken van bijvoorbeeld het tunneldenken. Daarnaast is de communicatietaak van de ouders om het kind te laten groeien in zelfvertrouwen een belangrijk onderdeel. Maar centraal staan de verantwoordelijkheden en mogelijkheden die een leerkracht en de school hebben, zoals hierboven beschreven.

[75] Leefstijl. Relatie met de leerkracht. *Leefstijl-sociaal emotionele vaardigheden* (publicatiedatum onbekend *)* http://www.seol.nl/cgi-bin/WebContent.pl?path=leefstijl/02/01/02 (1 mei 2012)
[76] Nieuwenbroek, A. Faalangst op de basisschool. *Kennisnet Leerlingzorg Archief* (7 mei 2009). http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen2003/faalangst (15 april 2012)

Praktijk deel



7. Onderzoekmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke onderzoeksmiddelen en vormen ik voor dit onderzoek heb gebruikt. Omdat mijn LIO-stage in de middenbouw groepen plaatsvindt, beperk ik mijn onderzoek tot de groepen 4,5 en 6. In het onderzoek heb ik het werkveld als volgt afgebakend:

- invulling enquête alleen door leerkrachten middenbouwgroepen 4,5 en 6
- observatie alleen door leerkrachten middenbouwgroepen 4,5 en 6 van kinderen met (vermoedelijke) faalangst
- de ouders van de leerlingen laat ik verder buiten beschouwing omdat ik me specifiek wil richten op de preventieve mogelijkheden van een leerkracht in de klas.

Mijn theoretische onderzoeksvraag wijkt inhoudelijk ten opzicht van mijn praktijk onderzoeksvraag niet af, maar wordt door de vorm van de verschillende onderzoeken anders verwoord. Daarom zet ik voor de duidelijkheid beide onderzoeksvragen hieronder op een rijtje.
Mijn theoretische onderzoeksvraag was als volgt geformuleerd:

Welke invloed hebben leerkrachten op de ontwikkeling van faalangst en hoe kan een leerkracht het pedagogische klimaat zo inrichten dat de kans op het ontstaan van faalangst afneemt (preventief).

Deze theoretische onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen heb ik voor zover mogelijk in het theoriedeel beantwoord door middel van literatuurstudie. Mijn praktijkonderzoeksvraag werk ik in onderstaande paragraaf 7.1 verder uit.

7.1 Actieonderzoek

Een praktijkonderzoek is niet minder belangrijk, want *zonder praktisch handelen, blijft onderzoeken krachteloos. Daar ligt de kern van goed praktijkonderzoek: onderzoeken en handelen effectief op elkaar afstemmen. Een praktijkonderzoek bestaat uit een onderzoekstraject, gekoppeld aan een daaraan synchroon lopend handelingstraject".*[77]
Mijn aansluitende praktijkonderzoek leidt niet automatisch tot verbetering in de praktijk. Maar met het praktijkgedeelte ga ik op onderzoek in de praktijk en kijk hoe het eigen handelen van de leerkracht met betrekking tot het verbeteren van het pedagogisch klimaat eventueel beter kan.
De doelstelling van mijn onderzoek wordt door de Belgische hoogleraar Geert Kelchtermans als volgt mooi weergegeven: *"een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie".* [78]
Met dit uitgangspunt is mijn praktijk onderzoeksvraag:

Hoe werken leerkrachten op de basisschool het Baken aan hun pedagogische klimaat om zo het ontstaan van faalangst te minimaliseren.

In het praktijkonderzoek ga ik de data verzamelen middels de uitgangspunten van actieonderzoek.[79] Dat houdt in dat ik mijn praktijk deelvraag wil beantwoorden binnen de bestaande ervaringen van de leerkrachten van de middenbouw van mijn stageschool. Aansluitend wil ik het praktijkonderdeel koppelen aan het theoriegedeelte om tot een advies te komen hoe de leerkrachten in de middenbouw het pedagogische klimaat optimaal kunnen inrichten zodat de kans op het ontstaan van faalangst vermindert. Met andere woorden: hoe kun je als leerkracht preventief werken aan het ontstaan van faalangst in de klas.

7.2 Onderzoeksmethoden

Voor signalering van faalangst zijn er verschillende instrumenten op de markt beschikbaar, waaronder:

[77] Harinck, F., *Basisprincipes praktijkonderzoek*., (Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2008), 64.
[78] T. Kallenbach, e.a. *Ontwikkeling door onderzoek*., 2e druk.(Amersfoort: Thieme Meulenhoff, 2011), 37.
[79] T. Kallenbach, e.a. *Ontwikkeling door onderzoek*., 2e druk.(Amersfoort: Thieme Meulenhoff, 2011), 121, 128-130

- De SVL (schoolVragenlijst)

Dit instrument is gemaakt door J. Smits en H. Vorst en is uitgegeven door Swets en Zeitlinger, Lisse. Er wordt uitgegaan van negen schalen, die verdeeld zijn over de drie noemers motivatie, welbevinden en zelfconcept. Daarnaast is er een schaal sociale wenselijkheid aan toegevoegd, die als controlemiddel over het werkelijkheidsgehalte van de antwoorden. De vragenlijst betreft een versie voor de leerlingen van de groepen 6,7 en 8. Omdat ik mij specifiek wil richten op de groepen 4,5 en 6 zal ik geen gebruik maken van dit signaleringsinstrument.

- De PMT-k, Prestatie Motivatie test voor kinderen

Deze test voor kinderen van 10-16 jaar bestaat uit een vragenlijst met de onderdelen: prestatiemotief, negatieve faalangst en positieve faalangst. Omdat deze test alleen door bevoegden mag worden afgenomen en veel verder gaat dan alleen de schoolsituatie laat ik ook dit instrument verder buiten beschouwing. Deze test is opgezet door J.J.M. Hermans en is uitgegeven in Nijmegen 1983.

Voor mijn onderzoek zal ik gebruik gaan maken van verschillende onderzoeksmethoden zoals; vragenlijsten en (eigen) observaties.

***- Vragenlijst (zelftest) leerkrachten* (Bijlage 2)**

Dit betreft de zelftest *'Wat doet u om faalangst te voorkomen*?'. Het is een test voor de leerkrachten met de bedoeling om hen inzicht te geven op hun eigen handelen bij het voorkomen van faalangst. Het geeft mij informatie in hoeverre leerkrachten zich bewust zijn van hun handelen. Deze test is afkomstig uit het boek *'Kinderen en faalangst'* van N. Bokhoven-van Wensveen (2006) en is als Bijlage 2 bijgevoegd.

***- Vragenlijst leerkrachten* (Bijlage 3)**

De leerkrachten ontvangen *een vragenlijst* met drie open vragen, waar het handelen van de leerkracht t.o.v. het cognitieve, het sociale (gedrag) en het lichamelijke aspect van kinderen met faalangst centraal staat. Op deze manier verkrijg ik zowel informatie over het beeld dat de leerkracht heeft over zijn handelen (Bijlage 2) als over zijn daadwerkelijk handelen (Bijlage 3).

***- Observatielijst leerkrachten* (Bijlage 4a en 4b)**

De leerkrachten vullen door middel van observatie de lijst in, voor die kinderen waarvan bekend is dat die faalangstig zijn of waarvan een vermoeden bestaat. Deze observatielijst is afkomstig uit het boek *'Kinderen en … faalangst*, van N. Bokhove-van Wensveen (2006). De observatielijst bestaat uit drie categorieën: vlak voor of tijdens spannende momenten, in de groep en tijdens de uitleg of het zelfstandig werken. De observatielijst bevat elementen voor herkenning voor zowel cognitieve, motorische als sociale faalangst. Het observatieformulier is bijgevoegd als Bijlage 4a. Een informatief overzicht welke observatie elementen horen bij welke soort faalangst, wordt vermeld in Bijlage 4b.
Op basis van deze informatie ontstaat er een beeld op basis waarvan de leerkrachten hun mening baseren dat een kind faalangst heeft of vermoed dat het faalangst heeft.

***- Eigen observatie* (Bijlage 5)**

Dit betreft mijn eigen observatie van leerkrachten en faalangstige kinderen bij een toets situatie. Wat doen de leerkrachten vooraf, tijdens en na een toetsmoment en hoe reageren faalangstige kinderen hierop. Omdat ik het gedrag wil observeren dat zij normaliter laten zien, is het van belang dat de kinderen niet op de hoogte zijn van mijn komst. Bij deze observatie wil ik onderzoeken of specifieke faalangstige gedragpatronen, gedragskenmerken en lichamelijke reacties van een leerling zich voordoen bij bepaalde handelingen van de leerkracht.

7.3 Deelnemende groep

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de middenbouw van basisschool het Baken, locatie De Reede te Veenendaal. Onderstaande tabel geeft het aantal faalangstige kinderen aan die in het onderzoek zijn meegenomen en hoeveel leerkrachten in aantallen en in percentages hebben deelgenomen aan het onderzoek t.o.v. de aanwezige bezetting.

Groep	**Aantal leerkrachten**	**Deelnemend aan onderzoek**	**% deelnemend aan onderzoek**	**Aantal faalangstige kinderen**
Groep 4	2	1	50,00%	1
Groep 5	3	2	66,67%	2
Groep 6	2	1	50,00%	1
Totaal	**7**	**4**	**57,14%**	**4**

8. Data resultaten en analyse

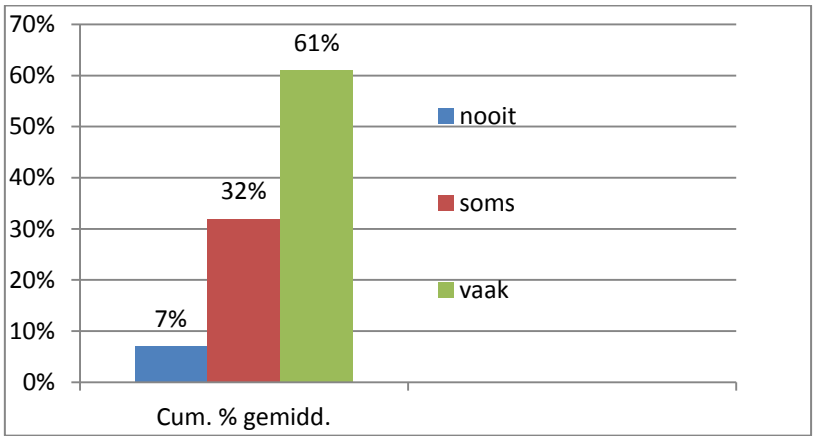
Om de leesbaarheid van de resultaten en daarbij behorende analyses van de verschillende onderzoeken te vergroten heb ik de resultaatoverzichten in de **Bijlagen 1 t/m 4** verwerkt.

Bijlage 1: Resultaten vragenlijst (zelftest) leerkrachten
Bijlage 2: Resultaten open vragenlijsten leerkrachten
Bijlage 3: Resultaten observatielijsten leerkrachten
Bijlage 4: Resultaten eigen observatie

De analyses van de verschillende onderzoeken worden hieronder beschreven. De onderliggende resultaatlijsten kunnen in bovenstaande genoemde bijlagen worden geraadpleegd.

8.1 Analyse vragenlijst (zelftest) leerkrachten

Deze test bestond uit 34 vragen die door de leerkrachten zijn ingevuld en geeft een inventarisatie van wat ze zelf denken te doen om faalangst te voorkomen.



Grafiek 1: toegepaste mogelijkheden om faalangst te voorkomen (alle 4 leerkrachten)

Zoals in de uitslag (bijlage 1) is af te lezen worden in het totaal overzicht van alle leerkrachten de cumulatief gemiddelde totaaltellingen de vragen met vaak of soms respectievelijk met 61% en 32% beantwoord. Dit geeft ten opzichte van de relatief lage kolom nooit (7%) aan dat de leerkrachten het ervaren dat ze de genoemde aandachtspunten om faalangst te voorkomen al vaak tot regelmatig toepassen.

Wel zijn de vragen die door meerdere leerkrachten met **nooit** zijn beantwoord, onderdelen die voor verbetering vatbaar zijn. Vooral *vraag 28: Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten*, wordt door driekwart (75%) van de leerkrachten als nooit ingevuld. Dit onderdeel is een mogelijkheid om meer toegepast te kunnen worden in de klas. Een oorzaak zou kunnen zijn dat veel toetsen standaard door de gebruikte methoden zijn vastgelegd en ook zo worden toegepast. Het zelf aanpassen van de in de indeling van de vragen van de toets zou een mogelijkheid zijn.
Ook *vraag 34: Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon,* wordt door iets meer dan een derde van de leerkrachten met nooit beantwoord. Ook dit onderdeel zou met een bredere invulling van taken meer in de klas toegepast kunnen worden, met het doel het zelfvertrouwen van kinderen te vergroten.
Daarnaast zijn er een aantal onderdelen die bij **soms** een hoge score hebben, t.w.:

Vr. 3: Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas:	87,5%
Vr. 10: In de klas praten we over faalangst: (25% = nooit)	75,0%
Vr. 17: Ik leg uit waarom iets fout is:	75,0%
Vr. 21: Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent:	75,0%
Vr. 23: Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten van het onderwerp:	75,0%
Vr. 33: Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken:	100,0%

Het beantwoorden van de vragen met soms zou een impuls voor de leerkrachten kunnen zijn om zich bewust af te vragen hoe ze dit gedrag kunnen vasthouden of nog vaker kunnen toepassen. Een interventie voor de vragen 3 en 10 zou kunnen zijn om regelmatig in de klas te praten over zelfvertrouwen door middel van klassengesprekken. Bij vraag 17 en 21 zou het een mogelijkheid zijn om op een individuele manier tijdens de lessen hier meer aandacht aan te schenken. Vraag 23 zou een vaste opzet in de les kunnen worden, zodat faalangstige kinderen meegenomen kunnen worden in de onderwerp, zodat ze zich minder onzeker gaan voelen. Vraag 33 vraagt wat meer organisatie, maar past geheel binnen de visie van zorg op maat.

8.2 Analyse resultaten open vragenlijst leerkrachten

De leerkrachten hebben hier hun eigen handelen beschreven, hoe ze praktisch vorm geven aan het preventief werken tegen faalangst en het daaraan gekoppelde zelfvertrouwen van de kinderen.

8.21 Cognitief aspect

De meeste leerkrachten verwoorden activiteiten die ook weer terug te zien zijn in de antwoorden *vaak of soms* bij de score in de eerdere gemaakte zelftest. Dit houdt in dat wat ze denken te doen ook in de praktijk wordt toegepast. Vooral het geven van positieve aandacht en het verwoorden van complimenten aan het individuele kind wordt vaak genoemd. Duidelijk staat de relatie en de individuele aandacht centraal.

Wat opvalt is dat er minder zaken genoemd worden die te maken hebben met de manier van lesgeven en het inbouwen van werkvormen die een positieve invloed kunnen hebben op de beleving van de les.
Te denken valt aan handelingen / werkvormen als:

- *het veelvuldig herhalen van nieuwe leerstof*
- *het inbouwen van controle momenten tijdens de verwerking*
- *na afloop met z'n allen bespreken wat ze nu geleerd hebben*
- *zelf gemaakte korte en bondige toetsen*
- *samen met een faalangstig kind een planning maken om de toets te leren*
- *geen onverwachte overhoringen geven*
- *klassikaal nabespreken van de toets, met veel positieve feedback*

8.2.2 Gedragsaspect

Ook hier verwoorden de meeste leerkrachten activiteiten die weer terug te zien zijn in de antwoorden *vaak of soms* in de eerdere gemaakte zelftest. Centraal in de antwoorden staat het bewaken van de structuur. Heldere afspraken en regels die consequent worden toegepast.
Handelingen die gericht zijn op de sociale aspecten in de groep worden vrijwel niet genoemd. Te denken valt aan wat te doen bij:

- *ongemakkelijk gevoel van faalangstig kind bij individueel contact andere leerling*
- *het veelvuldig steun zoeken bij andere leerlingen*
- *het overgevoelig reageren op kritiek*
- *het maken van negatieve opmerkingen over zichzelf*
- *het maken van negatieve opmerkingen over anderen*

8.2.3 Motorisch aspect

In de antwoorden krijgt dit aspect vrijwel geen aandacht. Alleen een spelletje tussendoor om de spanning te verminderen wordt genoemd. Maar dit geldt meer voor alle kinderen en heeft niet de insteek om bewust faalangstige kinderen te laten ontspannen.
Er worden blijkbaar geen bewuste handelingen en werkvormen toegepast bij kinderen die bijvoorbeeld bij gym-, handvaardigheids- of tekenles motorisch faalangstig gedrag vertonen.

8.3 Analyse observatielijst leerkrachten

In de totaal observatielijst van alle leerkrachten springen er een paar onderdelen uit, te weten:
- Vlak voor of tijdens spannende momenten:
In dit onderdeel wordt er cumulatief hoog gescoord op antwoord ***nooit*** *(55%).*
Dit zou betekenen dat deze kinderen zich vrij goed kunnen ontspannen op deze momenten en niet echt herkenbaar zijn als kinderen met faalangst.
Wel vallen de vragen 8 en 10 op door hun hoge score (75%) bij ***soms.***

8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog)	75%
10	De leerling kijkt veel om zich heen	75%

Bij deze kinderen is hun spanning veel minder zichtbaar in duidelijk uitingsgedrag. Het is meer zichtbaar in hun gespannen en onzekere lichaamstaal.

- Algemeen*:*		***vaak***
18	De leerling is stil en teruggetrokken	75%
- Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken:		***vaak***
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep	75%
39	De leerling stelt geen vragen	50%

De kinderen waarvan bekend is dat ze faalangst hebben vallen qua gedrag niet op door drukte of het vragen van aandacht. Het lijkt erop dat het kinderen zijn die niet willen opvallen. De vraag komt dan wel naar boven of er inderdaad geen kinderen met faalangst aanwezig zijn die wel aandacht vragen. Er is meer onderzoek in deze groepen nodig om te weten te komen of dat de kenmerken van faalangst die bij de aandacht vragende kinderen horen, misschien niet herkend worden als zijnde faalangst kenmerken. Uit de observatielijsten van de leerkrachten zijn verder geen opvallende zaken te zien.

8.4 Analyse eigen observatie t.o.v. observatie leerkrachten

- Eigen observatie leerling t.o.v. observatie <u>alle</u> leerkrachten
De onderdelen die in paragraaf 8.3 opvielen in score zijn herkenbaar terug te vinden in mijn eigen observatie bij twee van de drie geobserveerde kinderen. Om een goede vergelijking te kunnen maken tussen wat de leerkrachten hebben geobserveerd en wat ik zelf heb geobserveerd, is het beter om de vergelijking per leerkracht uit te voeren.
- Eigen observatie leerling t.o.v. observatie <u>leerkracht 1</u>
In beide observatie situaties kijkt het kind veel om zich heen en heeft minder aandacht voor de inhoud van de toets. Ook is het stil en teruggetrokken. Het kind lijkt zich verder niet veel van de aanpak van de leerkracht aan te trekken. Vooral het hoofd op de arm leggen tijdens het dictee lijkt te neigen naar het vermijden van de opdracht. De rustige reactie van de leerkracht naar het kind om rechtop te blijven zitten heeft geen duidelijke invloed op het verdere verloop van het gedrag. Als het klaar is met het dictee neemt het kind geen tijd om het dictee nog eens rustig na te kijken. Het is maar de vraag of het kind kan inschatten hoe ze het heeft gemaakt. Na de toets geeft de leerkracht geen specifieke aandacht aan het kind. Omdat het kind slordig werkt en verder weinig extra aandacht heeft voor het dictee zou het misschien een optie zijn om het gemaakte werk tijdens en voor het inleveren even te checken om te zien of het kind zaken is vergeten, zodat correctie mogelijk is en wat een positievere uitslag van de toets zou kunnen opleveren. Dit werkt weer motiverend voor het kind. Er vindt nu verder geen positieve correctie plaats. Ook het nabespreken van de toets blijft achterwege.
- Eigen observatie leerling t.o.v. observatie <u>leerkracht 2</u>
Het vrij onrustige begin van de toets heeft geen zichtbare invloed gehad op het gedrag van het kind. Om de groep tot rust te brengen, waarbij specifiek ontspanningsoefeningen zouden kunnen worden toegepast, zou een optie kunnen zijn. In beide observaties blijkt dat het kind veel om zich heen te kijken, maar door het verdere rustige gedrag valt ze niet op in de groep. De leerkracht geeft vooraf, tijdens en na de toets geen specifieke aandacht aan het kind. Wel probeert de leerkracht alle kinderen op hun gemak te stellen door aan te geven dat er ruim voldoende tijd is. Deze manier van werken, om kinderen meer zelfvertrouwen te geven, wordt ook aangeven door de leerkracht in de open vragenlijst. Er wordt dus gedaan wat er wordt gezegd. Wel is opvallend dat het kind lang wacht voordat ze met de klaaropdracht begint. Het lijkt erop dat ze niet weet wat ze moet doen. Ze begint pas nadat ze eerst lange tijd rond heeft zitten kijken wat de rest doet. Dit is wel een kenmerk van faalangstige kinderen

bij het zelfstandig werken. De leerkracht geeft bij de observatie aan dat dit nooit gebeurd. Het klassikaal nabespreken van de toets blijft achterwege.

- Eigen observatie leerling t.o.v. observatie <u>leerkracht 3</u>

Er zijn veel overeenkomsten tussen de beide observaties. Zo vertoont de leerling onrustig gedrag op spannende momenten (toets). Ook de vrij verdedigende reactie op aanwijzingen van de leerkracht is kenmerkend. Tot slot valt bij beide observaties op dat het kind veel contact en steun zoekt bij andere leerlingen. Het vrij onrustige begin van de toets heeft geen zichtbare invloed gehad op het gedrag van het kind. De leerkracht blijft het kind positief benaderen en corrigeren. Ondanks het slechte opletten van de leerling bij de uitleg, blijft de leerkracht het kind uitleg geven. Het kind wordt niet afgewezen. Doordat het kind zo onrustig is, vergeet ze zelfs onderdelen in de toets te maken. De leerkracht is zich van de oorzaak bewust en geeft het kind de kans om het te verbeteren. De leerkracht werkt duidelijk aan een positieve relatie met het kind. Ondanks alle extra aandacht is het resultaat van de toets zwak.
Het klassikaal nabespreken van de toets blijft achterwege. Om het kind positieve feedback te geven zou het klassikaal nabespreken een mogelijkheid zijn. Zo kun je bij het kind benadrukken dat het kan leren van de gemaakte fouten en dat het dáár nu juist om gaat.

Door omstandigheden was het niet mogelijk om een eigen observatie te verrichten bij leerkracht 4. Hierdoor is een vergelijking tussen de observatie van de leerkracht en die van mij niet mogelijk.

Terugkijkend naar de observatie vlak voor en tijdens een toetsmoment van de leerkrachten en naar mijn eigen observatie, zijn er veel overeenkomsten. De teruggetrokken rustige houding van de meeste van deze geobserveerde leerlingen is opvallend. Wat mij na deze analyses nog wel opvalt, is dat gezien de sterk benadrukte relationele benadering van de leerkrachten in de zelftest, deze veel minder zichtbaar is tijdens mijn observatiemoment. De rustige kinderen met faalangst hebben geen extra tijd of aandacht gekregen van de leerkracht. Of het kind de toets goed maakt of niet is pas achteraf zichtbaar in de score. Door ook tijdens de toets of bij inlevering van de toets extra checkmomenten in te bouwen, zoals bij het ene drukke kind wel gebeurde is er nog een bijsturing mogelijk. Hierdoor krijg je ook tijdens de toets meer zicht hoe het kind in het proces met zijn faalangst bezig is.

9. Evaluatie en conclusie

De praktijkonderzoeksvraag was: *Hoe werken leerkrachten op de basisschool het Baken aan hun pedagogische klimaat om zo het ontstaan van faalangst te minimaliseren.*
Uit het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat de leerkrachten al (on)bewust veel preventieve handelingen verrichten om een positief pedagogische klimaat in de klas te behouden of te ontwikkelen. Dit was zowel terug te zien in de zelftests als in mijn observaties (er wordt gedaan wat er wordt gezegd). Binnen het pedagogisch klimaat staat vooral het geven van positieve aandacht en het verwoorden van complimenten aan het individuele kind centraal. Aan belangrijke items voor een positief pedagogisch klimaat als relatie en individuele aandacht wordt dan ook veel aandacht aan besteed.

Op het didactisch vlak krijgt de manier van lesgeven en het inbouwen van werkvormen die een positieve invloed kunnen hebben op de beleving van de les krijgen minder aandacht. De volgende handelingen en werkvormen worden bijvoorbeeld niet benoemd:
- *het veelvuldig herhalen van nieuwe leerstof*
- *het inbouwen van controle momenten tijdens de verwerking*
- *na afloop met z'n allen bespreken wat ze nu geleerd hebben*
- *zelf gemaakte korte en bondige toetsen*
- *samen met een faalangstig kind een planning maken om de toets te leren*
- *geen onverwachte overhoringen geven*
- *klassikaal nabespreken van de toets, met veel positieve feedback*

Ook lijkt op basis van de testen naar voren te komen dat de toetsen standaard uit de gebruikte methoden worden toegepast. Hierdoor wordt de mogelijkheid om bij een toets met de gemakkelijkste opdrachten te beginnen uitgesloten, wat ook zichtbaar is in de uitslag van de zelftest van de leerkrachten (vraag 28: 75% nooit).

Een belangrijk onderdeel voor het vergroten van het zelfvertrouwen bij kinderen is dat ze een verantwoordelijkheid hebben over een bepaalde taak. Deze mogelijkheid wordt voor een merendeel van de groepen wel uitgevoerd, maar voor meer dan een derde ook niet. Het zou mogelijk kunnen zijn dat deze invulling voor het vergroten van het zelfvertrouwen van een kind niet genoeg bewust is.
Door een bredere invulling van een taakverantwoordelijkheid zou dit onderdeel meer toegepast kunnen worden in de klas.

Handelingen en activiteiten betreffende het aspect gedrag binnen het pedagogisch klimaat wordt zowel in de beleving (zelftest) als in de praktijktesten bewust toegepast. Het bewaken van de structuur door heldere afspraken en regels die consequent worden toegepast wordt aan een veilig en positief pedagogisch klimaat gewerkt. Handelingen die gericht zijn op de sociale aspecten in de groep worden vrijwel niet genoemd. Dit betreft zaken als:
- *ongemakkelijk gevoel van faalangstig kind bij individueel contact andere leerling*
- *het veelvuldig steun zoeken bij andere leerlingen*
- *het overgevoelig reageren op kritiek*
- *het maken van negatieve opmerkingen over zichzelf*
- *het maken van negatieve opmerkingen over anderen*

Het motorisch aspect binnen het pedagogisch klimaat wordt binnen de onderdelen van de testen summier benoemd. Zo nu en dan een spelletje tussendoor om de spanning te verminderen wordt wel genoemd. Verdere bewuste motorische handelingen en werkvormen om (faalangstige) kinderen te laten ontspannen ontbreken.

10. Discussie.

De zelftesten, de open vragen en de observaties zijn door vier van de zeven leerkrachten uitgevoerd, waardoor er ook maar vier kinderen met (vermoedelijk) faalangst zijn geobserveerd. Het is de vraag of het aantal leerkrachten in combinatie met de momentopnamen van het onderzoek een betrouwbaar beeld geven van de realiteit. Wel heb ik de betrouwbaarheid en validiteit willen vergroten door gebruik te maken van verschillende onderzoekstechnieken (toepassen van triangulatie).

11. Aanbevelingen.

Zoals in de *evaluatie en conclusie* al wordt aangegeven wordt op basis van het praktijkonderzoek binnen de middenbouw van het Baken al veel aandacht besteed aan het pedagogisch klimaat. Vooral de relatie met het kind en de individuele aandacht worden als belangrijk ervaren.
Handelingen inzake het didactisch vorm geven van de lessen en toetsen en de motorische handelingen om kinderen te laten ontspannen zijn aandachtsvelden, waarop de haalbaarheid onderzocht zou kunnen worden. Voorbeelden van deze onderdelen zijn:

* aanleren ontspanningsoefeningen, goede lichaamshouding en ademhaling
* aanleren goede studievaardigheden, zodat binnenkomende informatie beter kan worden verwerkt: onderscheiden hoofd- en bijzaken, hoe stel je de juiste vragen bij een taak (wat zie ik, wat hoort erbij, heb ik zoiets al niet eerder gedaan)
* aanbieden duidelijke structuur en organisatie: vertel aan het begin van de les wat ze kunnen verwachten, veel werken met concrete voorbeelden, teruggrijpen en verbanden leggen met al bekende stof, ook stellen van gemakkelijke vragen, duidelijk aangeven hoe je overhoort, opsplitsen lesstof in kleine overzichtelijke onderdelen.

In de onderstaande tabel wordt een totaaloverzicht gegeven waar praktische handelingen en werkvormen worden aangereikt die de leerkrachten kunnen helpen nog bewuster te werken aan een positief pedagogisch klimaat.

Mogelijkheden voor leerkrachten binnen het pedagogisch klimaat om faalangst in de klas zoveel mogelijk te voorkomen

Situatie	Handelingen
Algemeen	Onderzoek je eigen leerkrachtgedrag.
	Maak in je klas duidelijk dat fouten maken mag en dat iedereen fouten maakt.
	Bespreek hoe er met fouten van jezelf en anderen moet worden omgegaan.
	Bespreek faalangst eens met je groep.
	Bespreek eens iets wat je zelf fout hebt gedaan; hoe dat voelde en hoe je dat oploste.
	Laat duidelijk merken dat "meetellen" niet afhangt van je hoge prestaties.
	Geef positieve kritiek bij het werk. Schrijf het er ook onder. Kinderen ervaren dat als "echter." Bovendien kunnen ze het nog eens teruglezen.
	Geef positieve taakgerichte feedback: maak positieve opmerkingen, ook al vind je de handelingen vanzelfsprekend. *"Jullie hebben elkaar prima geholpen!" "Jullie werkten goed stil, zodat iedereen geconcentreerd kon werken, goed zo!"* Kinderen hebben hier veel behoefte aan. Het stelt ze gerust: ze doen het goed.
	Geef positieve persoonsgerichte feedback niet. Daarmee laat je kinderen weten dat ze ertoe doen, hoe ze ook presteren. *"Fijn dat je er bent, kom snel zitten." "Wat ben je toch een grote hulp hè?"*
Situatie	**Handelingen**
Nieuwe leerstof	Vertel van te voren wat het doel is van de les. Dat helpt de kinderen focussen.
	Verdeel de uitleg in kleine stapjes.
	Herhaal veel, deze kinderen missen vaak een stuk uitleg door hun angstgevoelens. *"Ik kan dit niet."*
	Benadruk dat het niet vreemd is, als je het nog niet (helemaal) snapt na de uitleg. Leg de schuld daarvan bij de leerstof. Spreek ook meteen de verwachting uit dat ze dit gaan snappen. *"Dit is een moeilijk onderwerp. Het komt nog veel terug en dan oefenen we verder. Na een tijdje zul je het snappen."*
	Bouw tijdens de verwerking controle momenten in. Loop eens langs het kind en neem hem eventueel "voor de zekerheid" even mee naar de instructietafel om samen te kijken. Zeg dus niet dat het kind het niet snapt en daarom moet komen.
	Bespreek na afloop met z'n allen wat we nu geleerd hebben.

Situatie	Handelingen
Tijdens het inoefenen	Benadruk dat de kinderen eerst zelf het probleem moeten proberen op te lossen. Spreek af dat ze daarna met een medeleerling proberen de oplossing te vinden als het alleen niet lukt. Geef wel aan dat ze hulp krijgen als het echt niet lukt
	Geef bemoedigende opmerkingen als: *"Je doet het goed." ,"Ik zie dat je slim bezig bent."*
	Laat weten dat je hoge verwachtingen hebt, maar stel wel reële eisen.
	Leg de nadruk op de successen, ook als het nog niet (helemaal) goed is. *"Je hebt minder fouten dan vorige keer.* *Ik weet zeker dat het volgende keer nòg beter gaat. Goed zo! "*
	Vermijd negatieve uitspraken als *"Dat is te moeilijk voor jou."*
	Let op je non verbale gedrag. Diep zuchten tijdens een uitleg aan een kind, met je ogen rollen bevordert het zelfvertrouwen van het kind niet.
Situatie	**Handelingen**
Vóór de toets	Voor sommige kinderen kan het helpen om ademhalingsoefeningen toe doen. Als je gespannen bent heb je vaak een borstademhaling. Oefen dan op het verkrijgen van een buikademhaling. natuurlijk moet je niet vijf minuten voor de toets voor het eerst oefenen, maar als je dit met je klas vaker oefent, kunnen deze kinderen het vóór de toets wèl toepassen.
	Voor sommige kinderen helpt het bewust aanspannen en ontspannen van hun spieren ook. Het krampachtige gevoel verdwijnt, ze worden iets meer ontspannen. Doe deze oefeningen ook op andere momenten met je klas.
	Het "goed gaan zitten" helpt ook om alle spieren te ontspannen. Twee voeten op de grond, rug tegen de stoelleuning, rechtop. Zo kun je makkelijker ademen en makkelijker ontspannen zitten.
Situatie	**Handelingen**
Toetsen maken	Als je de toets zelf maakt, formuleer de vragen dan kort en bondig. Zo weten ze beter wat er verwacht wordt. Dit voorkomt paniek.
	Rangschik de vragen van makkelijk naar moeilijk. Als de eerste twee vragen goed te beantwoorden zijn, geeft dit al wat meer zekerheid voor de rest van de vragen.
	Geef eventueel aan welke vragen nodig zijn om een voldoende te behalen. Kijk wel of dit echt werkt, dit zal per kind verschillen.
	Zorg dat de factor tijd "uitgeschakeld" wordt. Als het kind er zo lang over mag doen als nodig is, zul je merken dat hij waarschijnlijk gewoon klaar is op dezelfde tijd als de anderen.
	Kondig toetsen ruim van te voren aan. Zo kan het kind zich redelijkerwijs gezien goed voorbereiden.
	Maak eventueel samen met het kind een planning om de toets te leren.
	Geef als het even kan geen onverwachte overhoringen. Paniekaanval verzekert.
Situatie	**Handelingen**
Na de toets	Schrijf positieve opmerkingen bij het werk. Als het werk dramatisch gemaakt is en er geen positieve opmerkingen bij kunnen, schrijf er dan in ieder geval geen venijnige negatieve opmerkingen bij.
	Zet bij alle goede antwoorden een krul. Bij de foute antwoorden niets of slechts een klein streepje
	Noteer het aantal goede antwoorden, niet het aantal foute.
	Kijk de toetsen zo snel mogelijk na. Het beste is om de cijfers de volgende dag al te geven.
	Geef de toets niet zomaar terug. Bespreek hem klassikaal, geef veel positieve feedback. Benadruk dat je kunt leren van de nu gemaakte fouten en dat het dáár nu juist om gaat.
	Bespreek de toets eventueel ook nog apart met sommige kinderen.

Literatuuropgave

Boeken

Alkema, E. en W. Tjerkstra. *Meer dan onderwijs: Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool.* Assen: Koninklijk Van Gorcum, 2006.

Beemen L. van. *Ontwikkelingspsychologie.* 3e druk. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen, 2006.

Bokhove-van Wensveen, N. *Kinderen en … faalangst.* Nijkerk: Callenbach, 2006.

Brutsaert, H. *School gezin en welbevinden: zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Apeldoorn: Garant uitgevers n.v., 1993.

Delfos, M.F. *Kinderen en gedragsproblemen.* Amsterdam: Pearsons, 2010.

Dijkstra, R. en C. de Munnik. *De adaptieve basisschool*. Utrecht: APS, 2007.

Gerven, E. van. *Zicht op hoogbegaafdheid.* Utrecht: Lemma, 2002.

Gerven, E. van. *Handboek hoogbegaafdheid*, Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2009.

Harinck, F. *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2008.

Lieshout, T. van. *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, 2009.

Kallenbach, T., B. Koster, J. Onstenke en W. Scheepsma., *Ontwikkeling door onderzoek*. 2e druk. Amersfoort: Thieme Meulenhoff, 2011.

Nieuwenbroek, A. *Faalangst in de les.* Esch: Quirijn, 2010.

Nieuwenbroek, A. en A. ter Beek. *Faalangst aan de start.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep, 1999.

Wiltink, H. *Ik kan het! Ik kan het!* Amersfoort: CPS-Onderwijsontwikkeling en advies, 2000.

.

Artikelen

Boer, K. van. 'De positie van de leraar tussen faalangst vermijden en faalangst oproepen'. *Caleidoscoop: tijdschrift voor leerlingbegeleiding vandaag en morgen* (juli 1995) p. 16-17.

Depreeuw, E. 'De waarheid over faalangst'. *Caleidoscoop: tijdschrift voor leerlingbegeleiding vandaag en morgen,* (juli 1995) p. 12-15.

Waal, M. de. 'Twee keer meer faalangst'. *Klasse voor leraren* (nr. 74-april 1997) p. 6-7.

Tomljenovic, Z. and A. Nikcevic-Milkovic. 'Self-respect, test anxiety and school achievement of elementary school pupils'. *Suvremena Psihologija* (2005) p. 51-62.

Koenders, Y. 'Pijn in je buik van verveling'. *Hoogbegaafde kinderen zijn anders… en dat mag*. (2007) p. 103-111.

Websites

Hofman, P. Het pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. *Artikeltjes lezen* (28-09-2009). www.artikeltjes.com/artikeltjes/839/1/Het-pedagogisch-klimaat-in-het-basisonderwijs-/Page1.htm (15 maart 2012).

Pardoen, J. 'Mijn dochter heeft een mannetje in haar buik'. *Opvoeding - Trouw-artikelen – Archief* (1 september 1999). www.ouders.nl/trouw/t1999072.htm (13 januari 2012).

Valstar, J. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs. *Verwonderen en ontdekken* (februari 2009). www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/11/329/201/columns/archief+per+februari+2009/johan+valstar++december+2009.html (22 februari 2012).

Veugelers, W. en J. Schuitema. Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. *Kortlopend onderwijsonderzoek – Onderwijs en samenleving.* Department of Child Development and Education, Universteit van Amsterdam. (2010). www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs/2010-_Grenzen_aan_de_pedagogische_taak.html (14 december 2011).

Nieuwenbroek, A. Faalangst in het basisonderwijs. *Ortho Consult - De mens centraal* (januari 2011). www.orthoconsult.nl/upload_images/2011-01-102011.01-faalangst.pdf (13 oktober 2011).

Ortho consult Oirschot. Veelgestelde vragen over faalangst. *Faalangst.nl.*(publicatiedatum onbekend). www.faalangst.nl/faq.html (8 januari 2012).

Nieuwenbroek, A. Faalangst op de basisschool. *Kennisnet Leerlingzorg Archief* (7 mei 2009). http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen2003/faalangst (15 september 2011).

Nieuwenbroek, A. Faalangst in de les. *Faalangst.nl* (2011).
http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel25.html (20 februari 2012).
Ortho Pedagogisch Didactisch Centrum Zuidoost Drenthe. Faalangst. *OPCD Zuidoost Drenthe* (2010). http://www.opdc-zodrenthe.nl/faalangst.htm (12 februari 2012).
Bibiana. Faalangst in de praktijk - gepubliceerd in Psychologie (Mens en Samenleving). *InfoNu.nl* (10 mei 2011). http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/72568-faalangst-in-de-praktijk.html (3 februari 2012).
Xead. Wat is faalangst. *Xead* (maart 2011). http://www.xead.nl/wat-is-faalangst (16 november 2011).
Wilde de, S. Nature versus nurture. *LerarenBlogs* (9 november 2011).
http://www.lerarenblogs.be/V2/index.php?page=blog&on=303&prevblog=30&previous=215 (26 februari 2012).
Horeweg, A. Faalangst. *Gedragsproblemenindeklas.nl* (update 15 april 2012).
http://www.gedragsproblemenindeklas.nl/faalangst-gedragsproblemen-in-de-klas.php (20 april 2012).
Westerman, M. Faalangst, niet van een vreemde! - een onderzoek naar de relatie van faalangst tussen leerlingen en hun ouders. *Faalangst.nl* (september 2010).
http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel11.html (19 januari 2012).
De rijksoverheid. Passend onderwijs. *Rijksoverheid* (publicatiedatum onbekend).
http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-weer-samen-naar-school-wsns.html (29 januari 2012).
Dijkstra, R. Krachtig leren; adaptief onderwijs. Onderwijs maak je samen (2009),
http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/ (25 mei 2012).
Gerven van, E. Slimme kleuters. *Slim! Educatief – nascholing begaafdheid* (februari 2008).
http://www.slimeducatief.nl/nl/artikelen/slimme-kleuters/ (1 maart 2012).
Vries de, J. Faalangst bij leerproblemen. *Faalangst.nl* (publicatiedatum niet bekend).
http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel08.html (19 januari 2012).
Hulsbeek, M. en G. de Boer. (Hoog)begaafde leerlingen in het po en vo; een inventarisatie van de knelpunten. *Rijksoverheid* (2005). http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/hoog-begaafde-leerlingen-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs/wsns-voortgang2001-bijlage3.pdf (31 maart 2012).
Stichting Landelijk Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie. Angst. *Het Landelijk Kenniscentrum Kinder-en Jeugdpsychiatrie* (2009).
http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/clienten/thema_s/angst#comorbiditeit (31 januari 2012).
Onderwijsraad. De school en leerlingen met gedragsproblemen. *Onderwijsraad* (februari 2010).
http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf (12 november 2011).
Wikipedia. Niet-verbale leerstoornis. *Wikipedia* (laatste update april 2012).
http://nl.wikipedia.org/wiki/Niet-verbale_leerstoornis#Faalangst (16 mei 2012).
Blanken, M. Co-morbiditeit. *Juf Mirjam* (november 2011). http://www.jufmirjam.nl/2011/11/co-morbiditeit.html (16 mei 2012).
Mens en gezondheid. Bijkomende problemen en stoornissen bij ADHD. *Mens en gezondheid, aandoeningen* (februrai 2011). http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/aandoeningen/67638-bijkomende-problemen-en-stoornissen-bij-adhd.html (4 november 2011).
Patiëntenplatform Nederland. Andere aandoeningen bij ADHD. *Spreekuur thuis.nl* (2000).
http://www.spreekuurthuis.nl/themas/adhd/informatie/andere_aandoeningen_bij_adhd (19 december 2011).
Houtzager, L. Anorexia Nervosa en PS. *Moeilijkemensen* (april 2006).
http://www.moeilijkemensen.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=116 (28 december 2011).
Nieuwenbroek, A. Faalangst op de basisschool. *Kennisnet Leerlingzorg Archief* (7 mei 2009).
http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen2003/faalangst (15 april 2012)
Leefstijl. Relatie met de leerkracht. *Leefstijl-sociaal emotionele vaardigheden* (publicatiedatum onbekend) http://www.seol.nl/cgi-bin/WebContent.pl?path=leefstijl/02/01/02 (1 mei 2012)

Bijlage 1: Resultaten vragenlijst (zelftest) leerkrachten

Deze test bestond uit 34 vragen die door de leerkrachten zijn ingevuld en geeft een inventarisatie van wat ze zelf denken te doen om faalangst te voorkomen.

LEERKRACHT 1

Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?

		nooit	soms	vaak
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken		0,5	0,5
2	Ik noem de kinderen bij hun voornaam			1
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas		0,5	0,5
4	Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen			1
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting			1
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen		0,5	0,5
7	Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben			1
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen		0,5	0,5
9	Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert			1
10	In de klas praten we over faalangst		1	
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag		1	
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak			1
13	Ik let erop dat kinderen, met slechte resultaten, zich door mij geaccepteerd voelt			1
14	Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren			1
15	Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk			1
16	Een goed antwoord beloon ik met een krul			1
17	Ik leg uit waarom iets fout is		1	
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren			1
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon		1	
20	Neg. feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback			1
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent		1	
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren		1	
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten v/h onderwerp		1	
24	Ik geef de leerlingen tussendoor toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt			1
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden		1	
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na			1
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na		1	
28	Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten	1		
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan			1
30	Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen			1
31	Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op			1
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op		1	
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken		1	
34	Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon		1	
	Totaal in aantallen (cumulatief gemiddeld afgerond)	**1**	**14**	**19**
	Totaal procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**3%**	**41%**	**56%**

LEERKRACHT 2

Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?

		nooit	soms	vaak
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken			1
2	Ik noem de kinderen bij hun voornaam			1
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas		1	
4	Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen			1
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting		1	
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen		1	
7	Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben			1
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen			1
9	Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert			1
10	In de klas praten we over faalangst	1		
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag			1
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak		1	
13	Ik let erop dat kinderen, met slechte resultaten, zich door mij geaccepteerd voelt			1
14	Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren			1
15	Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk			1
16	Een goed antwoord beloon ik met een krul			1
17	Ik leg uit waarom iets fout is		1	
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren			1
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon			1
20	Neg. feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback		1	
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent		1	
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren		1	
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten v/h onderwerp		1	
24	Ik geef de leerlingen tussendoor toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt	1		
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden			1
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na			1
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na		1	
28	Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten		1	
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan		1	
30	Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen			1
31	Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op			1
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op		1	
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken		1	
34	Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon	0,5	0,5	
	Totaal in aantallen (cumulatief gemiddeld afgerond)	**2,5**	**14,5**	**17**
	Totaal procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**7%**	**43%**	**50%**

LEERKRACHT 3

Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?

		nooit	soms	vaak
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken			1
2	Ik noem de kinderen bij hun voornaam			1
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas		1	
4	Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen			1
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting			1
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen			1
7	Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben			1
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen			1
9	Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert			1
10	In de klas praten we over faalangst		1	
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag			1
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak			1
13	Ik let erop dat kinderen, met slechte resultaten, zich door mij geaccepteerd voelt			1
14	Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren			1
15	Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk			1
16	Een goed antwoord beloon ik met een krul			1
17	Ik leg uit waarom iets fout is			1
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren			1
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon			1
20	Neg. feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback			1
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent	1		
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren			1
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten v/h onderwerp			1
24	Ik geef de leerlingen tussendoor toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt		1	
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden		1	
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na			1
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na		1	
28	Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten	1		
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan			1
30	Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen			1
31	Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op			1
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op			1
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken		1	
34	Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon			1
	Totaal in aantallen (cumulatief gemiddeld afgerond)	**2**	**6**	**26**
	Totaal procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**6%**	**18%**	**76%**

LEERKRACHT 4

Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?

		nooit	soms	vaak
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken		1	
2	Ik noem de kinderen bij hun voornaam			1
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas		1	
4	Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen			1
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting	1		
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen			1
7	Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben			1
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen			1
9	Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert			1
10	In de klas praten we over faalangst		1	
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag			1
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak		1	
13	Ik let erop dat kinderen, met slechte resultaten, zich door mij geaccepteerd voelt			1
14	Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren			1
15	Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk			1
16	Een goed antwoord beloon ik met een krul			1
17	Ik leg uit waarom iets fout is		1	
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren		1	
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon			1
20	Neg. feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback			1
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent		1	
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren			1
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten v/h onderwerp			1
24	Ik geef de leerlingen tussendoor toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt		1	
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden		1	
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na			1
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na			1
28	Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten	1		
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan			1
30	Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen			1
31	Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op			1
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op			1
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken		1	
34	Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon	?	?	?
	Totaal in aantallen (cumulatief gemiddeld afgerond)	**2**	**10**	**21**
	Totaal procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**6%**	**30%**	**64%**

ALLE 4 LEERKRACHTEN

Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?

		Nooit	Soms	Vaak			
		n	s	v	n %	s %	v %
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken		1,5	2,5	0,00%	37,50%	62,50%
2	**Ik noem de kinderen bij hun voornaam**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas		3,5	0,5	0,00%	87,50%	12,50%
4	**Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting	1	1	2	25,00%	25,00%	50,00%
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen		1,5	2,5	0,00%	37,50%	62,50%
7	**Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen		0,5	3,5	0,00%	12,50%	87,50%
9	**Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
10	In de klas praten we over faalangst	1	3		25,00%	75,00%	0,00%
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag		0,5	3,5	0,00%	12,50%	87,50%
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak		2	2	0,00%	50,00%	50,00%
13	**Ik let erop dat kinderen, die slechte resultaten halen, zich ook door mij geaccepteerd voelen**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
14	**Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
15	**Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
16	**Een goed antwoord beloon ik met een krul**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
17	Ik leg uit waarom iets fout is		3	1	0,00%	75,00%	25,00%
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren		1	3	0,00%	25,00%	75,00%
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon (bijv. 'wat lief dat je me helpt')		1	3	0,00%	25,00%	75,00%
20	Neg. feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback	1	1	2	25,00%	25,00%	50,00%
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent		3	1	0,00%	75,00%	25,00%
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren		2	2	0,00%	50,00%	50,00%
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten van het onderwerp		3	1	0,00%	75,00%	25,00%
24	Ik geef de leerlingen tussendoor een toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt	1	2	1	25,00%	50,00%	25,00%
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden		2	2	0,00%	50,00%	50,00%
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na		1	3	0,00%	25,00%	75,00%
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na	1	2	1	25,00%	50,00%	25,00%
28	**Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten**	3	1		**75,00%**	25,00%	0,00%
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan		1	3	0,00%	25,00%	75,00%
30	**Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
31	**Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op**			4	0,00%	0,00%	**100,00%**
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op		2	2	0,00%	50,00%	50,00%
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken		4		0,00%	100,00%	0,00%
34	**Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon**	1,5	1,5	1	**37,50%**	37,50%	25,00%
	Totaal in aantallen en procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**10**	**44**	**82**	**7%**	**32%**	**61%**

Wat zegt de score over het (onbewust) omgaan met faalangst?
Als je bij een stelling **"nooit"** hebt ingevuld, is dit een punt waarop je jezelf nog zou kunnen verbeteren.
De stellingen waar je **"soms" of "vaak"** hebt ingevuld, kun je als aandachtspunten gebruiken, zodat je het beschreven gedrag vasthoudt of nog vaker gaat toepassen.
Hoe vaker bovenstaande gedragingen met vaak beantwoord zijn, hoe positiever het pedagogisch klimaat in je klas is en hoe prettiger alle kinderen het werken in de klas zullen ervaren. Voor kinderen met faalangst, zijn er wat zorgen minder; zij voelen zich ongetwijfeld gesteund door de leerkracht.

Bijlage 2: Resultaten open vragenlijst leerkrachten

De leerkrachten hebben hier hun eigen handelen beschreven ten opzichte van het cognitieve-, het sociale (gedrag)- en het lichamelijke aspect van kinderen met faalangst.

Faalangst in de klas

Cognitief aspect

Kenmerken:

- belemmerende gedachten
- negatief zelfbeeld
- slecht om kunnen gaan met complimenten enz.

Vraag:

Welke *technieken of werkvormen* bied je de kinderen in de klas aan om zelfvertrouwen op te bouwen?

Antwoorden:

Leerkracht 1

* laten zien en vertellen waar een kind wel goed in is
  bijv. bij dictee erbij schrijven hoeveel ze wel goed hadden
* vanuit wat goed ging een stap verder en werken aan wat beter kan
* werken aan een sfeer waar kinderen plezier hebben en zich veilig voelen
* gerichte aandacht voor ieder kind en laten merken dat het door mij gewaardeerd wordt
* oefentoets van tevoren meegeven

Leerkracht 2

* kinderen erop wijzen dat als ze het goed hebben geleerd / geoefend hebben dat het dan ook goed ging
* aangeven dat als ze 1 antwoord niet weten ze nog steeds een goed resultaat hebben
* kinderen moeten eerst doorgaan met andere vragen als ze er 1 niet weten
  misschien komen ze er door de andere vragen wel op het antwoord dat ze eerst niet wisten
* zeggen dat ze rustig aan de gang moeten gaan en ze alle tijd krijgen om het werk / toets te maken

Leerkracht 3

* benoemen dat fouten maken niet erg is
* benoemen dat iedereen ergens goed in is
* complimenten geven
* kanjer van de week

Leerkracht 4

* kinderen complimenten geven als ze iets goed hebben gedaan: duim omhoog steken, goed gedaan!
* beloningsstickers bij het werk plakken

Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben.

Geen

Gedragsaspect

Kenmerken:
- chaotisch te werk gaan
- onderbreken hun werk steeds
- afdwalen
- onzeker bij nieuwe opdrachten
- veel bevestiging vragen
- wegduiken bij een vraag
- geen vragen durven stellen
- overdreven hulpvaardig gedrag enz.

Vraag:
Op welke manier bied je veiligheid aan de kinderen binnen je klassensituatie?

Antwoorden:

Leerkracht 1

* 1x per week de laatjes opruimen en daar mee helpen
* niet als eerste dat kind een vraag stellen
* af en toe bevestigen dat het goed bezig is
* waar nodig (bij knoeien) zo snel mogelijk corrigeren
* de tijd geven om een antwoord te zeggen
* geen plekje geven in de hoek van de klas

Leerkracht 2

* door bij elke toets op dezelfde manier te werken
  = in rijen zitten en stil werken, net zo lang tot iedereen klaar is met z'n toets
* de betreffende kinderen laten merken dat ik ze 'zie'
  = er een keer langslopen en een schouderklopje geven
  = een knipoog vanachter mijn bureau speciaal voor dat kind

Leerkracht 3

* structuur aanbrengen
* duidelijke regels
* consequent handelen
* ruimte om gesprekjes met kinderen te hebben

Leerkracht 4

* structuur in de klassensituatie aanbrengen, zodat de kinderen weten wat ze moeten doen
* als ze onzeker zijn bij nieuwe opdrachten, hulp bieden aan de instructietafel
* voordat ze aan het werk gaan, nog even langslopen zodat ze daarna aan het werk kunnen

Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben.
Geen

Lichamelijk aspect

Kenmerken:

- zweten
- rode kleur
- veel naar het toilet moeten
- hartkloppingen
- maagklachten
- hoofdpijn
- ……

Vraag:

- Welke ontspanning- en/of ademhalingsoefeningen gebruik je wel eens in de klas om de kinderen te laten ontspannen?
- Welke materialen zet je daar eventueel bij in?

Antwoorden:

Leerkracht 1

* heel weinig
* alleen soms tijdens de schrijfles
* soms een spelletje tussen de lessen om de druk eraf te halen
* tussen de lessen mogen ze altijd even met elkaar kletsen

Leerkracht 2

* Geen

Opmerking: een kind met faalangst in mijn klas heeft een training gevolgd en heeft daar ademhalings- en/ ontspanningsoefeningen gehad. Ze heeft aangegeven dat ze die soms toepast in de klas. Ze doet dit zo onopvallend dat ik het nog niet heb opgemerkt.

Leerkracht 3

* Nooit gedaan

Leerkracht 4

* af en toe, tussen de verschillende lessen door, een spelletje doen om te ontspannen
* dramalessen

Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben.

Geen.

Bijlage 3: Resultaten observatielijsten leerkrachten

Dit betreft de uitslag van de observaties van de leerkrachten, die elk 1 kind met faalangst of waar dat bij wordt vermoed in verschillende omstandigheden hebben geobserveerd.

LEERKRACHT 1 Observatielijst

Vlak voor of tijdens spannende momenten		nooit	soms	vaak	?	totaal
1	De leerling zweet.				1	1
2	De leerling trilt.				1	1
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.		1			1
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.				1	1
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.				1	1
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.		1			1
7	De leerling stottert.				1	1
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).		1			1
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.			1		1
10	De leerling kijkt veel om zich heen.			1		1
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.	1				1
12	De leerling begint later dan anderen.		1			1
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	1				1
14	De leerling werkt chaotisch.			1		1
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.		1			1
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.			1		1
	Subtotaal	**2**	**5**	**4**	**5**	**16**
Algemeen		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.			1		1
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in onbekende situaties).			1		1
19	De leerling is agressief of brutaal (in onbekende situaties).	1				1
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	1				1
21	De leerling vraagt vaak om feedback.		1			1
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.		1			1
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.				1	1
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken is.				1	1
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.				1	1
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.				1	1
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.	1				1
	Subtotaal	**3**	**2**	**2**	**4**	**11**
In de groep		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.	1				1
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		1			1
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.			1		1
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.		1			1
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.				1	1
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			1		1
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.				1	1
	Subtotaal	**1**	**2**	**2**	**2**	**7**
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.			1		1
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.			1		1
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.				1	1
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.		1			1
39	De leerling stelt geen vragen.			1		1
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	1				1
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.			1		1
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.			1		1
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.		1			1
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.		1			1
	Subtotaal	**1**	**3**	**5**	**1**	**10**
	Totaal alle groepen in aantallen	**7**	**12**	**13**	**12**	**44**
	Totaal alle groepen procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**16%**	**27%**	**30%**	**27%**	**100%**

LEERKRACHT 2 Observatielijst

Vlak voor of tijdens spannende momenten		nooit	soms	vaak	?	totaal
1	De leerling zweet.	1				1
2	De leerling trilt.	1				1
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.		1			1
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	1				1
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	1				1
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.	1				1
7	De leerling stottert.	1				1
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).		1			1
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	1				1
10	De leerling kijkt veel om zich heen.		1			1
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.		1			1
12	De leerling begint later dan anderen.		1			1
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	1				1
14	De leerling werkt chaotisch.	1				1
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	1				1
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.		1			1
	Subtotaal	**10**	**6**	**0**	**0**	**16**
Algemeen		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.		0,5	0,5		1
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in onbekende situaties).			1		1
19	De leerling is agressief of brutaal (in onbekende situaties).	1				1
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	1				1
21	De leerling vraagt vaak om feedback.			1		1
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.		1			1
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.			1		1
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken is.		1			1
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.				1	1
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.				1	1
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.	0,5	0,5			1
	Subtotaal	**2,5**	**3**	**3,5**	**2**	**11**
In de groep		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.		1			1
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		1			1
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.		0,5	0,5		1
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.		1			1
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.	0,5	0,5			1
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			1		1
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.		0,5	0,5		1
	Subtotaal	**0,5**	**4,5**	**2**	**0**	**7**
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	1				1
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.		1			1
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.		1			1
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	1				1
39	De leerling stelt geen vragen.	0,5	0,5			1
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.		1			1
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	1				1
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	1				1
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	1				1
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.	1				1
	Subtotaal	**6,5**	**3,5**	**0**	**0**	**10**
	Totaal alle groepen in aantallen	**19,5**	**17**	**5,5**	**2**	**44**
	Totaal alle groepen procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**44%**	**39%**	**12%**	**5%**	**100%**

LEERKRACHT 3 Observatielijst

Vlak voor of tijdens spannende momenten		nooit	soms	vaak	?	totaal
1	De leerling zweet.	1				1
2	De leerling trilt.	1				1
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	1				1
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	1				1
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	1				1
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.	1				1
7	De leerling stottert.	1				1
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).	1				1
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	1				1
10	De leerling kijkt veel om zich heen.		1			1
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.		1			1
12	De leerling begint later dan anderen.	1				1
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	1				1
14	De leerling werkt chaotisch.	1				1
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	1				1
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.	1				1
	Subtotaal	**14**	**2**	**0**	**0**	**16**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.	1				1
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in onbekende situaties).	1				1
19	De leerling is agressief of brutaal (in onbekende situaties).		1			1
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	1				1
21	De leerling vraagt vaak om feedback.	1				1
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.	1				1
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	1				1
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken is.	1				1
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.	1				1
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.	1				1
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.	1				1
	Subtotaal	**10**	**1**	**0**	**0**	**11**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.	1				1
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.			1		1
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.		1			1
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.	1				1
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.		1			1
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.	1				1
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.	1				1
	Subtotaal	**4**	**2**	**1**	**0**	**7**
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	1				1
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.		1			1
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.		1			1
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	1				1
39	De leerling stelt geen vragen.	1				1
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.		1			1
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.		1			1
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.		1			1
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.		1			1
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.		1			1
	Subtotaal	**3**	**7**	**0**	**0**	**10**
	Totaal alle groepen in aantallen	**31**	**12**	**1**	**0**	**44**
	Totaal alle groepen procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**70%**	**27%**	**3%**	**0%**	**100%**

LEERKRACHT 4 Observatielijst

Vlak voor of tijdens spannende momenten		nooit	soms	vaak	?	totaal
1	De leerling zweet.	1				1
2	De leerling trilt.		1			1
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	1				1
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.		1			1
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	1				1
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.		1			1
7	De leerling stottert.	1				1
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).		1			1
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.		1			1
10	De leerling kijkt veel om zich heen.		1			1
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.	1				1
12	De leerling begint later dan anderen.	1				1
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	1				1
14	De leerling werkt chaotisch.	1				1
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	1				1
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.		1			1
	Subtotaal	**9**	**7**	**0**	**0**	**16**
Algemeen		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.		1			1
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in onbekende situaties).			1		1
19	De leerling is agressief of brutaal (in onbekende situaties).	1				1
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	1				1
21	De leerling vraagt vaak om feedback.	1				1
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.	1				1
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.		1			1
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken is.	1				1
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.		1			1
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.	1				1
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.	1				1
	Subtotaal	**7**	**3**	**1**	**0**	**11**
In de groep		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.		1			1
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		1			1
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.	1				1
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.	1				1
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.	1				1
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			1		1
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.		1			1
	Subtotaal	**3**	**3**	**1**	**0**	**7**
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**nooit**	**soms**	**vaak**	**?**	**totaal**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.		1			1
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.		1			1
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.			1		1
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	1				1
39	De leerling stelt geen vragen.			1		1
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	1				1
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	1				1
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	1				1
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.		1			1
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.		1			1
	Subtotaal	**4**	**4**	**2**	**0**	**10**
	Totaal alle groepen in aantallen	**23**	**17**	**4**	**0**	**44**
	Totaal alle groepen procentueel (cumulatief gemiddeld afgerond)	**52%**	**39%**	**9%**	**0%**	**100%**

ALLE 4 LEEKRACHTEN Observatielijst

n = nooit s = soms v = vaak ? = niet ingevuld t = totaal

		In aantallen										
Vlak voor of tijdens spannende momenten		**n**	**s**	**v**	**?**	**t**		**n**	**s**	**v**	**?**	**t%**
1	De leerling zweet.	3			**1**	**4**		75	0	0	25	100
2	De leerling trilt.	2	1		1	4		50	25	0	25	100
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	2	2			4		50	50	0	0	100
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	2	1		1	4		50	25	0	25	100
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	3			**1**	**4**		75	0	0	25	100
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.	2	2			4		50	50			100
7	De leerling stottert.	3			**1**	**4**		75			25	100
8	De ll. heeft een gespannen houding (schouders omhoog).	1	3			4		25	75			100
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	2	1	1		4		50	25	25		100
10	De leerling kijkt veel om zich heen.		3	1		4			75	25		100
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.	2	2			4		50	50			100
12	De leerling begint later dan anderen.	2	2			4		50	50			100
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	4				**4**		100				100
14	De leerling werkt chaotisch.	3		1		**4**		75		25		100
15	De ll. raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	3	1			**4**		75	25			100
16	De ll. kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.	1	2	1		4		25	50	25		100
	Subtotaal	**35**	**20**	**4**	**5**	**64**		**55**	**31**	**6**	**8**	**100**
Algemeen		**n**	**s**	**v**	**?**	**t**		**n**	**s**	**v**	**?**	**t%**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.	1	1,5	1,5		4		25	37	38	0	100
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in onbekende situaties).	1		3		4		25	0	75	0	100
19	De leerling is agressief of brutaal (in onbekende situaties).	3	1			4		75	25	0	0	100
20	De ll. hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	4				**4**		100	0	0	0	100
21	De leerling vraagt vaak om feedback.	2	1	1		**4**		50	25	25	0	100
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.	2	2			4		50	50	0	0	100
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	1	1	1	1	4		25	25	25	25	100
24	De ll. geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken is.	2	1		1	4		50	25	0	25	100
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.	1	1		2	4		25	25	0	50	100
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.	2			2	4		50	0	0	50	100
27	De ll. heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids-of tekenles.	3,5	0,5			**4**		**87**	13	0	0	100
	Subtotaal	**22,5**	**9**	**6,5**	**6**	**44**		**51**	**20**	**15**	**14**	**100**
In de groep		**n**	**s**	**v**	**?**	**t**		**n**	**s**	**v**	**?**	**t%**
28	De ll. voelt zich ongemakkelijk bij ind. contact met andere ll.	2	2			4		50	50	0	0	100
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		3	1		4		0	75	25	0	100
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.	1	1,5	1,5		4		25	38	37	0	100
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.	2	2			4		50	50	0	0	100
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.	1,5	1,5		1	4		38	37	0	25	100
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.	1		3		4		25	0	75	0	100
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.	1	1,5	0,5	1	4		25	37	13	25	100
	Subtotaal	**8,5**	**11,5**	**6**	**2**	**28**		**30**	**41**	**22**	**7**	**100**
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**n**	**s**	**v**	**?**	**t**		**n**	**s**	**v**	**?**	**t%**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	2	1	1		4		50	25	25	0	100
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.		3	1		4		0	75	25	0	100
37	De ll. heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.		2	1	1	4		0	50	25	25	100
38	De ll. gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	3	1			4		75	25	0	0	100
39	De leerling stelt geen vragen.	1,5	0,5	2		4		37	13	50	0	100
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	2	2			4		50	50	0	0	100
41	De ll. vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	2	1	1		4		50	25	25	0	100
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	2	1	1		4		50	25	25	0	100
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	1	3			4		25	75	0	0	100
44	De ll. kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht.	1	3			4		25	75	0	0	100
	Subtotaal	**14,5**	**17,5**	**7**	**1**	**40**		**36**	**44**	**17**	**3**	**100**
	Totaal alle groepen in aantallen	**80,5**	**58**	**23,5**	**14**	**176**						
	Totaal alle groepen procentueel (cum. gemidd. afgerond)							**43**	**34**	**15**	**8**	**100**

Bijlage 4: Resultaten eigen observatie

Dit betreft mijn eigen observatie van leerkrachten en faalangstige kinderen bij drie toets situaties. Wat doen de leerkrachten vooraf en tijdens een toetsmoment en hoe reageren faalangstige kinderen hierop. Bij deze observatie wil ik onderzoeken of bepaalde reacties van een leerling, welke kenmerkend zijn voor faalangst zich specifiek voordoen bij bepaalde handelingen van de leerkracht.

Eigen observatie bij een toetsmoment

Leerkracht 1

Op het moment dat de leerkracht aangeeft dat er straks een toets (dictee) zal worden afgenomen blijft het kind stil voor zich uit kijken en lijkt er verder rustig onder te blijven. De leerkracht deelt de schriften uit en wacht tot alle kinderen stil zijn. Daarna leest ze de zinnen 1 voor 1 voor en benaderd de kinderen op een duidelijke rustige en zakelijke manier. Het kind lijkt rustig aan het dictee te werken, maar kijkt wel voortdurend verlegen en gespannen om zich heen. Na het schrijven van de eerste regels ondersteunt ze haar hoofd met 1 hand en kijkt onverschillig voor zich uit. De volgende dicteeregels worden snel opgeschreven. Op een gegeven moment legt het kind haar hoofd voorover op de armen. Na het voorlezen van een nieuwe dicteeregel begint ze weer aan haar taak. Aansluitend legt ze weer haar hoofd op de armen. De leerkracht geeft aan dat ze rechtop moet blijven zitten. Dit doet ze dan en gaapt hierbij. Daarna doet ze weer normaal mee met het dictee. Als ze klaar is neemt ze geen extra tijd om het dictee nog eens na te lezen. De leerkracht heeft verder geen specifieke aandacht aan het kind gegeven.
Achteraf blijkt dat het kind teveel fouten heeft gemaakt en daarom een onvoldoende heeft gescoord.

Leerkracht 2

De afgenomen aardrijkskunde toets vond om 9.00 ’s morgens plaats. Van 8.30 tot 9.00 was er het Bijbelverhaal en het zingen van een aantal liederen. De overgang van het zingen naar het toetsmoment verliep vrij onrustig. De leerkracht gaf al instructies over de toets terwijl een aantal kinderen nog bezig waren met het goed zetten van hun tafel. Het kind met faalangst zat rustig en onopvallend om zich heen kijkend te wachten op wat zou komen. De leerkracht probeerde de kinderen op hun gemak te stellen, door aan te geven dat schrijffouten niet meetelden in de score en dat er genoeg tijd was om de toets te maken. Als klaaropdracht konden ze zelfstandig beginnen met rekenen. Tijdens het maken van de toets werkte het kind rustig en precies. Wel keek ze vaak in het rond, zonder verder anderen te storen. Ze was snel klaar met de toets. De klaaropdracht leek haar te zijn ontgaan, want op dat moment kwam het over dat ze niet wist wat ze moest doen. Ze keek voordurend om zich heen, zonder verder iets tegen anderen te zeggen of te vragen. Na een minuut of vijf pakte ze ook haar rekenboeken. Ze begon hier rustig aan te werken, maar al snel begon ze weer om zich heen te kijken en er gebeurde niet veel met het rekenwerk. Dit deed ze vrij onopvallend, zodat ze niet opviel in de groep. De leerkracht heeft verder geen aandacht aan haar geschonken of nog iets tegen haar gezegd. Achteraf blijkt ze een voldoende op de toets gescoord te hebben.

Leerkracht 3

De afgenomen taaltoets begon na de ochtendpauze. De kinderen moesten hun tafels in de toets opstelling zetten, waarna de leerkracht de toets ging uitdelen. Het kind met faalangst was vrij onrustig en praatte voortdurend met kinderen in haar directe omgeving. Toen de leerkracht uitleg gaf aan de toets bleef het kind contact maken met andere kinderen. De leerkracht gaf aan dat ze op moest letten, omdat ze anders niet zou begrijpen wat ze moest doen. Hier reageerde het kind wat verongelijkt op, maar richtte wel haar aandacht op de toets. Het duurde niet lang of het kind keek alweer om zich heen, zonder naar de uitleg te luisteren. Het gevolg was dat ze een poosje later vragen begon te stellen over een toetsgedeelte, waarvan de leerkracht net de uitleg had gegeven. De

leerkracht gaf nogmaals uitleg, maar gaf ook aan dat ze op moest blijven letten, omdat er geen tijd was om alles straks nog een keer uit te leggen. Als reactie gaf het kind op een wat verdedigende manier aan dat ze wel oplette. Daarna konden de kinderen aan de slag. Ook het geobserveerde kind begon aan de toets. Al vrij snel gaf ze aan dat ze een vraag had. De leerkracht ging naar haar toe en gaf haar op een fluistertoon nog individueel toelichting op een bepaald deel van de toets. Daarna ging ze zelf weer aan de slag. Tijdens de toets keek ze regelmatig in het rond, maar stoorde de klas verder niet. Wel was ze vrij onrustig door regelmatig in haar schrijflade te rommelen om een stukje gum of dan weer een andere pen of potlood te pakken. De kinderen die klaar waren mochten zelfstandig aan het werk. Het faalangstig kind keek regelmatig naar de andere kinderen die al klaar waren. Op het moment dat ze zelf klaar was met de toets, ging de leerkracht naar toe om in haar gemaakte toets te kijken. Blijkbaar was ze iets vergeten, want de leerkracht wees haar iets aan in de toets, waarna ze hiermee verder ging. Toen ze klaar was, was ook net de toetstijd om. De leerkracht haalde alle toetsen op en glimlachte nog even kort naar het kind. Daarna was het kind al snel weer in gesprek met andere kinderen in haar directe omgeving. Achteraf blijkt ze veel fouten te hebben gemaakt, waardoor de toets met een zwak is beoordeeld.

Bijlage 5: Uitnodiging deelnamebrief leerkrachten middenbouw

Veenendaal, 27 februari 2012

Het Baken, locatie De Reede
T.b.v. de leerkrachten groepen 4,5 en 6

Beste collega's,

De meeste collega's van het Baken hebben de afgelopen maand mij al eens ontmoet. Voor degene die mij nog niet kennen, zal ik mij even voorstellen. Daarnaast geef ik de reden aan waarom ik jullie op deze officiële manier benader.

Mijn naam is Henk-Jan Groen, 4e jaars deeltijdstudent van de CHE, en draai inmiddels alweer een maandje mee op het Baken als LIO-stagiaire in groep 5C. Volgens de planning zal ik deze LIO-stage eind april afronden.
Naast het uitoefenen van leerkracht zijn in mijn stageklas, is het de bedoeling dat ik tijdens mijn LIO-stage een afstudeeronderzoek verricht. Ik heb gekozen voor het afstudeeronderzoek ***"Preventief werken aan faalangst in de klas".*** De hieraan gekoppelde **onderzoeksvraag** heb ik als volgt geformuleerd:

> ***Hoe werken leerkrachten op de basisschool (het Baken)***
> ***aan hun pedagogische klimaat om zo***
> ***het ontstaan van faalangst te minimaliseren.***

Op basis van mijn onderzoek geef ik een advies over hoe leerkrachten in de middenbouw het pedagogische klimaat optimaal kunnen inrichten, zodat de kans op het ontstaan van faalangst vermindert. Met andere woorden: hoe kun je als leerkracht preventief werken aan het ontstaan van faalangst in de klas.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik een groot deel van het theoriegedeelte afgerond. En nu sta ik in de startblokken om het praktijkdeel vorm te gaan geven. Dit is de reden waarom ik jullie als ervaren professionals op deze manier benader.

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik informatie en gegevens van jullie nodig. Hieronder beschrijf ik kort wat de inhoud van de benodigde informatie is en wat jullie taak hierin is.
- Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen? (Bijlage 1)
Dit is een test voor een leerkracht om inzicht te krijgen op zijn eigen handelen bij het voorkomen van faalangst. Deze test is afkomstig uit het boek *'Kinderen en faalangst'* van N. Bokhoven-van Wensveen (2006).
- Vragenlijst: Faalangst in de klas (Bijlage 2)
Hierin staat het handelen van de leerkracht centraal t.o.v. het cognitieve, het sociale (gedrag) en het lichamelijke aspect van kinderen met faalangst.
- Observatielijst leerkrachten (Bijlage 3a en 3b)
De leerkrachten vullen op basis van observatie de lijst in, voor die kinderen waarvan bekend is dat die faalangstig zijn of waarvan een vermoeden bestaat. Deze observatielijst is afkomstig uit het boek *'Kinderen en … faalangst*, van N. Bokhove-van Wensveen (2006). De observatielijst bestaat uit drie categorieën:

- vlak voor of tijdens spannende momenten
- in de groep
- tijdens de uitleg of het zelfstandig werken

De lijst bevat elementen voor herkenning van cognitieve, motorische en sociale faalangst en is bijgevoegd als Bijlage 3a. Een overzicht welk observatie element hoort bij welk soort faalangst wordt vermeld in Bijlage 3b.

- Eigen observatie

Dit betreft mijn eigen observatie van leerkrachten en faalangstige kinderen bij een toets situatie. Wat doen de leerkrachten vooraf en tijdens een toetsmoment en hoe reageren faalangstige kinderen hierop. Het betreft een *open observatie* van het gedrag dat zij normaliter laten zien. Daarom is het van belang dat de kinderen niet op de hoogte zijn van mijn komst.

Tijdschema:

Nr.	Onderdeel	Datum uitreiking	Datum retour	Opmerkingen
1	**Bijlage 1**	**28/02/2012**	**16/03/2012**	Eerder retour is natuurlijk prima.
2	**Bijlage 2**	**28/02/2012**	**16/03/2012**	Eerder retour is natuurlijk prima.
3	**Observatielijst**	**28/02/2012**	**15/04/2012**	Eerder retour is natuurlijk prima.
4	**Mijn observatie**	**n.v.t.**		Vindt plaats in de maand april

Ik ben mij zeker bewust van jullie zeer drukke agenda en ook van alle werkzaamheden die moeten gebeuren in de toch al krappe beschikbare tijd. Toch zou ik jullie willen vragen om aan mijn onderzoek mee te willen doen. Het is voor mij nodig om een advies te kunnen geven wat gebaseerd is op jullie praktijkervaringen. Daarnaast kan het jullie inzicht geven in hoe we als leerkrachten omgaan met faalangst en hoe we hier zelf preventief aan kunnen werken.

Graag hoor ik of jullie bereid zijn om aan mijn onderzoek te willen deelnemen.

Met vriendelijke groet,
Henk-Jan Groen
LIO-student
Het Baken, groep 5c

Bijlage 6: Zelftest: Wat doe je als leerkracht om faalangst te voorkomen?[80]

Leerkracht:		**Groep :**	

		nooit	**soms**	**vaak**
1	Ik laat de leerlingen in de klas samenwerken			
2	Ik noem de kinderen bij hun voornaam			
3	Succes of verdriet van een individuele leerling bespreek ik in de klas			
4	Ik ben er alert op dat leerlingen elkaar niet uitlachen			
5	Ik houd met de klas een weekopening en een weeksluiting			
6	Ik stimuleer de kinderen om te proberen problemen eerst zelf op te lossen			
7	Ik laat de kinderen weten dat zij bij mij terecht kunnen als ze hulp nodig hebben			
8	Ik leg de nadruk op grote en kleine successen van leerlingen			
9	Ik maak bemoedigende opmerkingen als een kind een moeilijke taak uitvoert			
10	In de klas praten we over faalangst			
11	Ik bespreek met de klas dat fouten maken mag			
12	Ik laat de leerlingen zien dat ik zelf ook wel eens een fout maak			
13	Ik let erop dat kinderen, die slechte resultaten halen, zich ook door mij geaccepteerd voelen			
14	Negatieve opmerkingen probeer ik positief te formuleren			
15	Ik schrijf een compliment onder een goed gemaakt proefwerk			
16	Een goed antwoord beloon ik met een krul			
17	Ik leg uit waarom iets fout is			
18	Ik vertel hoe een leerling zich de volgende keer kan verbeteren			
19	Ik geef een leerling een compliment gericht op zijn persoon (bijv. ‘wat lief dat je me helpt’)			
20	Negatieve feedback over een prestatie combineer ik met positieve feedback			
21	Ik vertel een kind wat zijn positieve resultaat voor mij persoonlijk betekent			
22	Aan het begin van de les geef ik aan wat de leerlingen gaan leren			
23	Aan het begin van de les vraag ik de kinderen wat ze al weten van het onderwerp			
24	Ik geef de leerlingen tussendoor een toetsje dat nog niet bij de beoordeling meetelt			
25	Ik geef ruim van tevoren aan wanneer er een toets zal plaatsvinden			
26	Toetsen kijk ik zo snel mogelijk na			
27	Toetsen bespreek ik klassikaal en zo nodig individueel na			
28	Een toets begin ik met de gemakkelijkste opdrachten			
29	Moeilijke lessen bied ik in kleine stapjes aan			
30	Ik geef persoonlijk aandacht aan mijn leerlingen			
31	Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op			
32	De klassenregels stel ik samen met de klas op			
33	Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken			
34	Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon			

Wat zegt je score over het (onbewust) omgaan met faalangst?
Als je bij een stelling **“nooit”** hebt ingevuld, is dit een punt waarop je jezelf nog zou kunnen verbeteren.
De stellingen waar je **“soms” of “vaak”** hebt ingevuld, kun je als aandachtspunten gebruiken, zodat je het beschreven gedrag vasthoudt of nog vaker gaat toepassen.
Hoe vaker bovenstaande gedragingen met vaak beantwoord zijn, hoe positiever het pedagogisch klimaat in je klas is en hoe prettiger alle kinderen het werken in de klas zullen ervaren. Voor kinderen met faalangst, zijn er wat zorgen minder; zij voelen zich ongetwijfeld gesteund door de leerkracht.

[80] Uit: Bokhoven-van Wensveen, N. (2006). *Kinderen en faalangst*.

Bijlage 7: Faalangst in de klas

Leerkracht:		Groep :	

Cognitief aspect

Kenmerken:
- belemmerende gedachten
- negatief zelfbeeld
- slecht om kunnen gaan met complimenten
- …..

Vraag:

Welke *technieken of werkvormen* bied je de kinderen in de klas aan om zelfvertrouwen op te bouwen?

Antwoord:

Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben.
-

Gedragsaspect
Kenmerken: **- chaotisch te werk gaan** **- onderbreken hun werk steeds** **- afdwalen** **- onzeker bij nieuwe opdrachten** **- veel bevestiging vragen** **- wegduiken bij een vraag** **- geen vragen durven stellen** **- overdreven hulpvaardig gedrag** **- …….**
Vraag: **Op welke manier bied je veiligheid aan de kinderen binnen je klassensituatie?**
Antwoord:
Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben. **-**

Lichamelijk aspect

Kenmerken:

- **zweten**
- **rode kleur**
- **veel naar het toilet moeten**
- **hartkloppingen**
- **maagklachten**
- **hoofdpijn**
- **……**

Vraag:

- **Welke ontspanning- en/of ademhalingsoefeningen gebruik je wel eens in de klas om de kinderen te laten ontspannen?**

- **Welke materialen zet je daar eventueel bij in?**

Antwoord:

Andere waardevolle opmerkingen, tips of vragen die met deze vraag te maken hebben.

-

Bijlage 7a: Observatielijst faalangst

Leerkracht:		**Groep :**	

Vlak voor of tijdens spannende momenten		**nooit**	**soms**	**vaak**
1	De leerling zweet.			
2	De leerling trilt.			
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.			
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.			
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.			
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.			
7	De leerling stottert.			
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).			
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.			
10	De leerling kijkt veel om zich heen.			
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.			
12	De leerling begint later dan anderen.			
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.			
14	De leerling werkt chaotisch.			
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.			
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.			
Algemeen		**nooit**	**soms**	**vaak**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.			
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties).			
19	De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties).			
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).			
21	De leerling vraagt vaak om feedback.			
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.			
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.			
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben.			
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.			
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.			
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.			
In de groep		**nooit**	**soms**	**vaak**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.			
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.			
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.			
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.			
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.			
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.			
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**nooit**	**soms**	**vaak**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.			
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.			
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.			
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.			
39	De leerling stelt geen vragen.			
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.			
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.			
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.			
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.			
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.			

Bijlage 7b: Indeling observatielijst faalangst van bijlagen 4a

C =	Cognitief
S =	Sociaal
M =	Motorisch

Vlak voor of tijdens spannende momenten		**C**	**S**	**M**
1	De leerling zweet.	x	x	x
2	De leerling trilt.	x	x	x
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	x	x	x
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	x	x	x
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	x	x	x
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.	x	x	x
7	De leerling stottert.	x	x	x
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).	x	x	x
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	x	x	x
10	De leerling kijkt veel om zich heen.	x		
11	De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.	x		
12	De leerling begint later dan anderen.	x		
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	x		
14	De leerling werkt chaotisch.	x		
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	x		
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.	x		
Algemeen		**C**	**S**	**M**
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.	x	x	
18	De leerling is stil en teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties).	x	x	x
19	De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties).	x	x	x
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	x	x	x
21	De leerling vraagt vaak om feedback.	x	x	x
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.	x	x	x
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	x	x	x
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben.	x	x	x
25	De leerling zit veel aan zijn huiswerk.	x	x	
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.	x	x	
27	De leerling heeft geen plezier in gym-, handvaardigheids- of tekenles.			x
In de groep		**C**	**S**	**M**
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.		x	
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		x	
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.		x	
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.		x	
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.		x	
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.		x	
34	De leerling heeft moeite met nee zeggen.		x	
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		**C**	**S**	**M**
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	x	x	x
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.	x	x	x
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.	x	x	x
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	x	x	x
39	De leerling stelt geen vragen.	x	x	x
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	x	x	x
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	x	x	x
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	x	x	x
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	x	x	x
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.	x	x	x

Bijlage 8: Eigen observatie formulier koppeling tussen handeling leerkracht ⇔ faalangstige kenmerk leerling