

Positieve beïnvloeding van faalangst

365
DAGEN SUCCESVOL

**De belangrijkste reden van stress
is niet de situatie,
maar jouw gedachten over die situatie.**

- 365 Dagen Succesvol -

Ilse van Iersel
1397590
Fontys OSO – Master SEN
Domein Gedrag
Astrid Westerbeek
Juni, 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding en context	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding.....	4
1.3 Doel	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	6
2.1 Definitie faalangst	6
2.2 Drie vormen van faalangst	6
2.2.1 Cognitieve faalangst	6
2.2.2 Sociale faalangst.....	7
2.2.3 Motorische faalangst.....	7
2.3 Oorzaken van faalangst	7
2.3.1 Het zelfbeeld	7
2.3.2 Omgevingsfactoren	8
2.4 Kenmerken van faalangst	9
2.4.1 Lichamelijke kenmerken.....	9
2.4.2 Gedragskenmerken	9
2.5 Signaleren van faalangst.....	9
2.5.1 Observaties.....	9
2.5.2 In gesprek met.....	10
2.6 Welbevinden van leerlingen.....	10
2.7.1 Oplossingsgerichte gespreksvoering	11
2.7.2 Helpende gedachten	12
2.7 Tot slot.....	13
2.8 Onderzoeksvraag.....	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet	14
3.1 Keuze en verantwoording van de onderzoeksvorm.....	14
3.2 Procedure	14
3.2.1 Beginsituatie.....	14
3.2.2 Inzet van interventies	15
3.2.3 Eindmeting.....	16
3.3 Instrumenten.....	17
3.3.1 Vragenlijsten.....	17

3.3.2 Observaties.....	17
3.4 Respondenten	18
3.5 Kwaliteit van het onderzoek.....	18
3.5.2 Betrouwbaarheid.....	18
3.5.3 Ethiek.....	19
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	20
4.1 Beginmeting	20
4.1.1 Faalangstsignaleringslijst.....	20
4.1.2 Zelfbeeldschaal.....	21
4.1.3 Faalangstvragenlijst.....	22
4.2 Inzet van interventies	23
4.2.1 ABC-schema.....	23
4.2.2 Kinderkwaliteitspel.....	24
4.3.1 Zelfbeeldschaal.....	26
4.3.2. Faalangstvragenlijst.....	27
4.4. Conclusies	29
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie.....	31
5.1 Conclusie	31
5.1.1 Hoe is de actuele situatie van het welbevinden van de leerlingen in groep 7/8?	31
5.1.3 Wat is het effect van de interventies op het welbevinden van de leerlingen met kenmerken van faalangst?.....	32
5.1.4 Welke aanbevelingen zijn er voor de leerkrachten van de praktijkschool?.....	33
5.1.5 Antwoord op de onderzoeksvraag	33
5.2 Discussie	34
5.2.1 Praktische opbrengst.....	34
5.3 Reflectie.....	35
Bibliografie	36

Samenvatting

“Een op de twaalf leerlingen in het basisonderwijs heeft kenmerken van faalangst.” (Wiltink, 2000).

In de klas merk je vaak dat leerlingen vast lopen omdat ze bang zijn om te falen. Ze werken juist heel hard of ze bevriezen. Deze leerlingen zijn bang om fouten te maken.

Bokhove (2006) geeft aan dat faalangst te maken heeft met het leveren van prestaties. In de klas is de leerkracht dus de uitgelezen persoon om faalangst bij leerlingen te signaleren. Maar wat dan?

Dit onderzoek is een actieonderzoek waarin wordt onderzocht hoe het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw met kenmerken van faalangst verbeterd kan worden. Door het doen van literatuuronderzoek wordt de kennis over faalangst vergroot.

Aan de hand van observaties en vragenlijsten wordt bij een aantal leerlingen kenmerken van faalangst herkend. Uit literatuuronderzoek komen interventies die de leerkracht inzet.

De leerkracht gaat met deze leerlingen in gesprek over hun kwaliteiten. Met behulp van het ABC-schema (Janssen & Verresen, 1998, in Wiltink 2000) (bijlage 1) leren de leerlingen hun niet-helpende gedachten om te zetten naar helpende gedachten.

De conclusie van het onderzoek is dat het in gesprek gaan met leerlingen over faalangst voor veel leerlingen herkenning oplevert. Veel leerlingen hebben niet-helpende gedachten bij bijvoorbeeld het maken van een toets. Een goed hulpmiddel is het ABC-schema waarbij de leerling leert zijn niet-helpende gedachten om te zetten naar helpende gedachten. Leerlingen krijgen hierdoor meer zelfvertrouwen. Hierdoor verbetert het welbevinden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en context

1.1 Inleiding

Sinds 2001 ben ik werkzaam op een kleine dorpsschool. De school is in populatie gedaald van 125 leerlingen (in 2001) naar 75 (in 2015). Er is veel vergrijzing in de wijk, waardoor er weinig nieuwe aanwas is.

De school heeft vier groepen, namelijk groep 1/2, groep 3/5, groep 4/6 en groep 7/8. De combinatiegroepen 3/5 en 4/6 zijn ontstaan door het leerlingaantal. Groep 5 en groep 6 zijn kleine groepen met respectievelijk vier en zes leerlingen. Groep 3 en groep 4 zijn grotere groepen, namelijk; groep 3 van twaalf leerlingen en groep 4 van dertien leerlingen. Hierdoor is ervoor gekozen om een andere combinatiegroep te maken. Elke combinatiegroep bestaat nu uit ongeveer twintig leerlingen.

Het team bestaat uit 7 leerkrachten. Zij werken parttime en staan hierdoor twee of drie dagen voor de groep. De leerlingen in groep 1/2 zijn alle vrijdagen vrij. De directeur heeft drie dagen directietaken en staat één dag in de week voor groep 1/2. De leerlingen van groep ½ zijn op vrijdag altijd vrij. De IB-er werkt één dag in de week.

De populatie van de school is zeer wisselend. Van hoogsociaal tot laagsociaal, van rijk tot arm. Door de diversiteit in populatie van de school, is er ook een grote diversiteit in de leerlingen. Er zijn leerlingen met gedragsstoornissen, zoals ASS, Gilles de la Tourette, ADHD, ADD, gegeneraliseerde angststoornis. Er zijn leerlingen met externaliserend gedrag en leerlingen met internaliserend gedrag. Er zijn leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie en dyscalculie. Leerlingen die (meer)begaafd zijn, leerlingen met een laag IQ en natuurlijk de groep kinderen die hun eigen leerlijn volgen. Al deze leerlingen vormen samen de school.

1.2 Aanleiding

In de klas gaat mijn aandacht vaak uit naar de leerlingen die aandacht vragen, zowel negatief en als positief. Deze kinderen vertonen externaliserend gedrag.

De leerlingen die stil en teruggetrokken zijn, vallen niet zo snel op. Zij vertonen internaliserend gedrag. Deze leerlingen raken vaak in een vergeethoekje. Zij komen niet naar mij toe voor een spontaan gesprekje of stellen niet zo snel een vraag. Soms hoor ik hen zeggen dat ze iets niet kunnen of zie ik hen vertwijfeld om zich heen kijken. Wat kan ik dan als leerkracht dan doen? Wat wil deze leerling? Wat werkt bij deze leerling? Een praktijkvoorbeeld:

Een meisje in groep 7, ik noem haar Meike, moet een spreekbeurt houden. Haar moeder komt aan het begin van het schooljaar naar mij toe. Meike maakt zich nu al druk om haar spreekbeurt.

Ze heeft haar spreekbeurt pas in januari. Ze denkt dat ze het niet kan; dat ze niet durft te praten voor de groep. Wat kan mijn rol als leerkracht hierin zijn? Hoe kan ik ervoor zorgen dat het Meike genoeg zelfvertrouwen krijgt om voor de klas te durven staan.

Bovenstaand praktijkvoorbeeld maakt het voor mij duidelijk dat ik hier verder mee wil. Ik wil weten hoe ik deze leerlingen kan begeleiden. Wat hebben deze leerlingen nodig hebben, zonder dat er een training aan te pas hoeft te komen? Ik zou als leerkracht toch ook moeten kunnen helpen?

Als de leerkracht het vermoeden heeft dat een kind blokkeert, niet met spanning om kan gaan, zeer angstig is voor toetsen of zichzelf de put in praat, moet de leerkracht deze niet-helpende gedachten en gevoelens zoveel mogelijk proberen om te buigen. Het gaat vaak om leerlingen die kenmerken van faalangst hebben. Ik zie deze leerlingen tijdens toetsmomenten snel afdwalen en zenuwachtig om zich heen kijken naar wat anderen aan het doen zijn. Ik weet dan niet zo goed wat ik deze leerlingen moet bieden. Wat hebben ze nodig op dat moment?

Ook vanuit persoonlijke ervaring spreekt het onderwerp faalangst mij aan. Ik was vroeger op de middelbare school een stil en teruggetrokken meisje. Niet naar mijn vrienden toe maar in klassikale situaties. Ik durfde niet voor de klas te staan en het beantwoorden van een vraag tijdens de les deed ik ook bijna nooit, laat staan een vraag stellen of mijn mening geven. Een docent Nederlands heeft eens tegen mij gezegd, dat ze bij een leerlingbespreking niet wist wie ik was, terwijl ik al twee jaar bij haar in de klas zat. Ik heb hier nooit echt last van gehad, maar een heleboel kinderen hebben hier wel last van.

In het kader van mijn onderzoek wil ik gaan onderzoeken hoe ik als leerkracht het welbevinden van kinderen met kenmerken van faalangst kan verbeteren door niet-helpende gedachten te veranderen in helpende gedachten.

1.3 Doel

Het doel van mijn onderzoek is om er zorg voor te dragen dat leerlingen met kenmerken van faalangst zich beter gaan voelen over zichzelf en hun handelen. Ik wil hen leren hoe ze niet-helpende gedachten kunnen omzetten naar helpende gedachten. Ik wil hen zelfvertrouwen geven door samen te kijken naar hun kwaliteiten en hoe ze deze kwaliteiten kunnen inzetten.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden verschillende definities gegeven van faalangst. Verder worden oorzaken en kenmerken van faalangst besproken. Tot slot wordt bekeken welke interventies er ingezet kunnen worden om het welbevinden van de leerlingen te verbeteren.

2.1 Definitie faalangst

Nieuwenbroek (1999) zegt dat angst ervoor zorgt dat je adequaat reageert en dat je niet te grote risico's neemt. Faalangst is een vorm van angst. Bokhove (2006) spreekt van faalangst als de angst niet gericht is op de uit te voeren taak, maar op de kans daarbij te falen. De angst om te falen, houdt zichzelf in stand omdat door die angst het denken geblokkeerd wordt. Hierdoor zal de taak niet of slecht gemaakt worden. De verwachting van mislukking komt bij de leerling uit en de volgende keer wordt de angst voor het falen versterkt. Bokhove richt zich op de gedachten die leerlingen hebben over het werk dat ze moeten maken.

Litière (2000) spreekt van faalangst als een vorm van angst die per definitie optreedt als men iets doet. De angst voor falen komt volgens hem vooral door de manier waarop de omgeving reageert. Een veeleisende, prestatiegerichte houding van de omgeving is een ideale voedingsbodem van faalangst bij kinderen. Litière richt zich voornamelijk op de omgevingsfactoren, die het gevoel van faalangst versterken.

Het onderzoek richt zich voornamelijk op de gedachten die leerlingen hebben over de uit te voeren taak. In de onderwijspraktijk komt naar voren dat leerlingen in de bovenbouw vaak negatief denken over zichzelf en over hun taken. In het onderzoek wordt dus gebruik gemaakt van de definitie van Bokhove (2006).

2.2 Drie vormen van faalangst

Nieuwenbroek (1999) onderscheidt drie vormen van niet-helpende faalangst. Deze worden onder andere ook genoemd door Litière (2000), Van Lieshout (2009) en Bokhove (2006).

2.2.1 Cognitieve faalangst

Deze vorm van faalangst heeft te maken met het leveren van prestaties op leergebied. Dit hoeft niet bij elk schoolse vak te zijn. De angst voor het niet kunnen of niet snappen, maakt dat het bijna onvermijdelijk is dat er een mislukking volgt. Hierdoor wordt dan bevestigd dat de leerling het in zijn idee ook echt niet snapt. Er volgt een neerwaartse spiraal. Verder wordt er door Van Lieshout (2009) en Bokhove (2006) binnen de cognitieve faalangst een onderscheid gemaakt in passieve en actieve faalangst. Passieve faalangst wil zeggen dat leerlingen niet de moeite nemen om zich in te spannen. "Ik kan het toch niet." Actieve faalangstigen werken hard om zo goed mogelijk te kunnen presteren.

2.2.2 Sociale faalangst

Dit is een vorm van faalangst met betrekking tot sociale situaties. Een leerling heeft moeite om contact te maken met andere leerlingen of met leerkrachten. Litière (2000) geeft aan dat deze angst voortkomt uit de verwachtingen die anderen van hen hebben. Een leerling wordt niet graag negatief beoordeeld op zijn sociale gedrag.

2.2.3 Motorische faalangst

Dit is faalangst met betrekking tot motorische taken. Dit kan zijn bij bijvoorbeeld vakken als gymles, tekenen of handvaardigheid, maar ook op het speelplein. Van Lieshout (2009) zegt dat de angst het handelen blokkeert. Het is een zelfversterkend proces. Door de angst spant het lichaam de spieren aan en dus wordt het lichaam niet op de goede manier gebruikt.

Deze drie vormen van faalangst zijn herkenbaar in de onderwijspraktijk. In het onderzoek wordt alleen gekeken naar cognitieve faalangst, omdat leerlingen in de bovenbouw veel te maken krijgen met opgelegde taken die voor stress kunnen zorgen. Deze stress kan ontstaan door de gedachten die ze over hun eigen kunnen hebben (Bokhove, 2006).

2.3 Oorzaken van faalangst

Voor het onderzoek is het belangrijk om de oorzaken van faalangst te herkennen en te erkennen, omdat er voor leerlingen verschillende redenen kunnen zijn voor het ontstaan van faalangst. Nieuwenbroek (1999) geeft aan dat de “schuld” nooit te vinden is bij één factor. Zowel het zelfbeeld, als omgevingsfactoren kunnen een belangrijke rol spelen bij het ontstaan van faalangst, maar vooral bij het toenemen van faalangst. Het ene kind is hier gevoeliger voor dan een ander.

2.3.1 Het zelfbeeld

Van Lieshout (2009) geeft aan dat faalangst geen karaktertrek of persoonlijkheidskenmerk is, maar het resultaat is van een aantal aangeleerde denkstappen. Faalangst heeft te maken met het zelfbeeld van de leerling. Het zelfbeeld ontwikkelt zich op jonge leeftijd en wordt mede bepaald door de mensen en ervaringen in zijn omgeving. Het zelfbeeld kan zich ontwikkelen in een positieve richting: *“Ik ben oké en ik doe er toe.”* Het kind kan zichzelf echter ook negatief zien: *“Ik kan dit niet en het zal me ook nooit lukken.”*

Het negatieve denken van de leerling bepaalt ook wat een leerling hoort. Succes wordt toegeschreven aan toeval en mislukking wordt toegeschreven aan zichzelf. Dit sluit aan bij de attributietheorie van Weiner (1985 in Horeweg, 2013). Volgens de attributietheorie bestaat er een relatie tussen wat mensen denken wat de oorzaak van een bepaalde situatie is en hoe ze zich hierdoor gaan voelen en gedragen.

Waar ligt het aan?	Positief zelfbeeld	Negatief zelfbeeld
Succes	Succes ligt aan mij (kunde en 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 1 Attributietheorie (Weiner, 1985)

2.3.2 Omgevingsfactoren

Litière (2000) legt de nadruk op de verwachtingen en reacties vanuit de omgeving. De waardering voor een geleverde prestatie is een belangrijke drijfveer om door te gaan. Ook Bokhove (2006) benadrukt dat de omgeving een belangrijke rol speelt bij de oorzaak van faalangst. Of een kind faalangst ontwikkelt of niet, hangt af van de wijze waarop een kind vanuit zijn aanleg omgaat met deze omgevingsfactoren. Belangrijke factoren zijn het gezin en de school.

Veiligheid en een stabiele omgeving beïnvloeden de ontwikkeling van een kind positief (Bokhove, 2006). Faalangst kan op verschillende manieren ontstaan vanuit de gezinsfactoren. Ouders kunnen zelf last hebben gehad van faalangst, waardoor ze het overbrengen op hun kind. Van Lieshout (2009) noemt ook aangeleerde hulpeloosheid als gezinsfactor. Een kind kan dan niet bepalen wat de gevolgen zijn van zijn acties, omdat hem nooit is aangeleerd hoe hij die moet oplossen. Overbescherming maar ook verwaarlozing zijn bronnen voor aangeleerde hulpeloosheid.

In beide situaties hebben kinderen onvoldoende kunnen ervaren, dat er een verband bestaat tussen zijn daden en de resultaten daarvan. Tot slot kunnen de verwachtingen van de ouders te hoog zijn. Het is voor een kind dan moeilijk om aan deze verwachtingen te voldoen.

Nieuwenbroek (1999) zegt dat kinderen loyaal willen zijn aan hun ouders en dus proberen zij te voldoen aan de verwachtingen die hun ouders hebben.

School is bij uitstek een plek waar prestaties belangrijk zijn. Een leerkracht is verantwoordelijk voor een goed pedagogisch klimaat in de school en in de klas. Bokhove (2006) geeft aan dat gepest worden, het krijgen van negatieve opmerkingen en uitgelachen worden een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van faalangst. Het ontbreken van duidelijkheid en structuur kan onzekerheid bij de leerlingen veroorzaken. Wiltink (2000) geeft aan dat faalangst bespreekbaar moet zijn in de klas en dat het voor leerlingen duidelijk moet zijn dat zij niet de enigen zijn en dat het niet erg is om fouten te maken.

In het onderzoek zal vooral worden ingezoomd op het zelfbeeld van leerlingen. De rol van ouders en hun verwachtingen worden niet in dit onderzoek betrokken omdat ingezoomd wordt op de klassensituatie.

2.4 Kenmerken van faalangst

Een leerkracht kan faalangst in de klas herkennen aan zowel lichamelijke kenmerken als gedragskenmerken (Bokhove, 2006; Nieuwenbroek, 1999).

2.4.1 Lichamelijke kenmerken

Nieuwenbroek (2010) geeft aan dat leerlingen erg gespannen kunnen zijn tijdens bijvoorbeeld toetsen en dat hierdoor lichamelijke klachten kunnen optreden, zoals zweten, trillen en hoofd- of buikpijn. Deze lichamelijke kenmerken hoeven natuurlijk niet altijd te duiden op faalangst. Bokhove (2006) zegt dat je als leerkracht, na constatering van lichamelijke kenmerken, in gesprek moet gaan met de leerling over de oorzaak van deze kenmerken. Ook de ouders moeten hierbij betrokken worden.

2.4.2 Gedragskenmerken

Zowel Bokhove (2006) als Van Lieshout (2009) geven verschillende gedragskenmerken aan, zoals onrustig zijn, veel vragen stellen over wat ze moeten doen of wegduiken als de leerkracht een vraag stelt. Faalangstige leerlingen die een toets moeten maken, zullen veel om zich heen kijken en later aan de taak beginnen. Ze spreken negatief over zichzelf; halen zichzelf naar beneden.

Het gedrag van de leerlingen in de onderzoeksituatie is bepalend geweest om met dit onderzoek te starten. De leerlingen vielen tijdens toetsen op, door de kenmerken zoals hierboven beschreven.

In het onderzoek wordt voor de beginsituatie gekeken naar de lichamelijke en gedragskenmerken van faalangst. Het is voor de leerkracht belangrijk dat hij de lichamelijke en gedragskenmerken kan signaleren in de klas. Door het signaleren van kenmerken van faalangst kan hij namelijk verdere acties ondernemen.

2.5 Signaleren van faalangst

Bokhove (2006) en Nieuwenbroek (1999) zeggen dat faalangst waarneembaar is. De leerkracht kan faalangst signaleren bij een leerling. De leerkracht kan observeren en een test afnemen. Daarna zal de leerkracht in gesprek gaan met de leerling.

2.5.1 Observaties

Door het uitvoeren van observaties kan een leerkracht faalangst constateren. Bokhove (2006) geeft een faalangstsignaleringslijst (bijlage 2). Bij de observaties wordt gekeken naar

lichamelijke kenmerken en gedragskenmerken. Het observeren gebeurt op verschillende momenten in de week, namelijk:

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

Nieuwenbroek (1999) geeft verschillende observatieregels:

1. Let alleen op concreet waarneembaar gedrag. Interpreteer pas later.
2. Fouten kunnen in de waarneming en interpretatie sluipen. Hiermee wordt bedoeld dat een observatie subjectief is en dus per leerkracht kan verschillen.

Bokhove (2006) geeft ook aan dat de observaties niet voldoende zijn om faalangst te constateren. Er kan een test worden afgenomen zoals de SchoolVragenLijst (Smits & Vorst, 1990). Deze is geschikt voor de bovenbouw van het basisonderwijs.

Deze test is niet op de praktijkschool aanwezig. In plaats daarvan is voor een faalangstvragenlijst van OrthoConsult Oirschot (z.j.) (bijlage 3) gekozen, omdat deze vragenlijst gericht is op toetsmomenten.

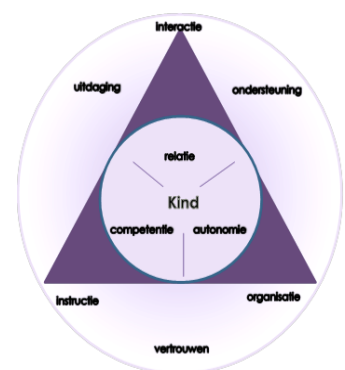
2.5.2 In gesprek met...

Zowel Bokhove (2006) als Nieuwenbroek (2010) geven aan dat in gesprek gaan met de leerling belangrijk is om de vergaarde gegevens te nuanceren.

Door het stellen van oplossingsgerichte vragen (Cauffman & Dijk, 2009) kan een leerkracht de leerling bewust laten nadenken over welke faalangstige of niet-helpende gedachten de leerling heeft. Bokhove- van Wensveen (2006) geeft aan dat het belangrijk is dat leerlingen weten wat faalangst is en dat ze bewust nadenken over welke gedachten ze hebben en wat voor gevoel daar bij hoort. Dit sluit aan bij de RET-theorie van Ellis (1983, in (Jeninga & Goei, 2004)) en de G-denken van Nieuwenbroek(1999). Deze twee methoden worden verder uitgelegd in paragraaf 2.7.2.

2.6 Welbevinden van leerlingen

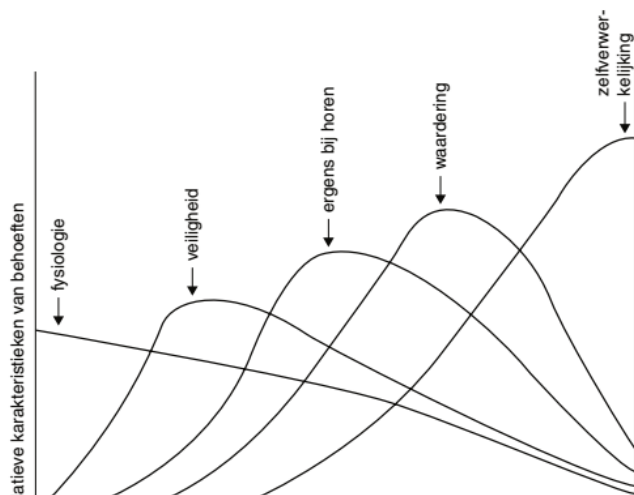
Leerlingen leren het best als ze worden voorzien in de psychologische basisbehoeften, relatie, autonomie en competentie. Stevens (1997) beschrijft het proactieve karakter van het ontwikkelen, als het nieuwsgierig zijn naar jezelf en jezelf leren kennen. Kinderen zijn uit op sociale binding, kennis en vaardigheden. Als leerkracht is het je taak om leerlingen te



Figuur 1 Basisbehoeften van een leerling (Stevens, 1997)

voorzien in deze basisbehoeften.

In de klas kan dit gedaan worden door positief te communiceren en de leerling te stimuleren. De verwachtingen van de leerkracht zullen aansluiten bij de verwachtingen van de leerling. De leerling zal een goed zelfbeeld hebben en hierdoor naar behoren presteren (Stevens, 1997).



Figuur 2 Basisbehoeften (Maslow, 1970)

Jeninga (2004) heeft de zelfbeeldschaal ontwikkeld waarop leerlingen kunnen aangeven hoe ze denken over zichzelf en hoe ze denken over zichzelf ten opzichte van klasgenoten. Zowel Van Lieshout (2009) als Van der Ploeg (2013) geven aan dat de relatie met leeftijdsgenoten belangrijk is. Dit sluit aan bij de theorie van Maslow (1970, in Van der Ploeg, 2013), die zegt dat kinderen vijf basisbehoeften hebben om als mens goed te kunnen ontwikkelen. Figuur 2 laat zien dat er een opbouw is in behoeften

en dat kinderen in de loop van hun ontwikkeling de behoefte hebben om ergens bij de te horen en om waardering te krijgen van leeftijdsgenoten.

Voor het onderzoek is het dus belangrijk om te kijken hoe leerlingen over zichzelf denken, maar ook hoe ze over zichzelf denken in vergelijking met hun klasgenoten.

2.7 Interventies

Er zijn verschillende manieren waarop kinderen met kenmerken van faalangst begeleid kunnen worden. In dit onderzoek worden twee manieren bekeken en toegepast door de leerkracht.

2.7.1 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Door gebruik te maken van de sterke kanten van een leerling en deze te benadrukken, zal een leerling zich beter en competentier gaan voelen. Le Fevere de ten Hove (2008) geeft aan dat door het stellen van oplossingsgerichte vragen, leerlingen bewust worden van hun sterke kanten en talenten. De leerkracht gaat in gesprek met de leerling om de leerling bewust te maken van zijn kwaliteiten. Inzicht in de eigen kwaliteiten kan voor een leerling verhelderend werken.

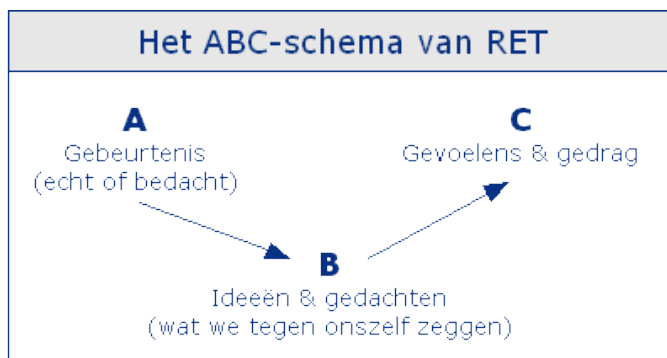
(Bannink, 2013) Leerlingen zien vaak alleen maar waar ze niet goed in zijn. Door leerlingen bekend te maken met hun kwaliteiten, zullen ze niet alleen een positief zelfbeeld gaan ontwikkelen, maar zullen ze ook kwaliteiten bij andere leerlingen gaan ontdekken. Hierdoor is er meer acceptatie voor een ander (Soepboer, Evers, & Loma, 2004).

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van het Kinderkwaliteitspel (Soepboer, Evers, & Loma, 2004) om met leerlingen in gesprek te gaan over hun kwaliteiten. Het Kinderkwaliteitspel is gekozen omdat hierbij voor leerlingen duidelijk wordt welke kwaliteiten er zijn en hoe je deze kunt inzetten. Door met leerlingen te praten over hun kwaliteiten krijgen ze inzicht in zichzelf. Ze leren dat ze de moeite waard zijn en het bevestigt dat ze mogen zijn wie ze zijn. Het Kinderkwaliteitspel kan ingezet worden in een groep, maar kan ook worden gebruikt in individuele gesprekken. De kaartjes zijn een middel om met leerlingen in gesprek te gaan. In het onderzoek zal in een kleine groep met de kaartjes gewerkt worden.

2.7.2 Helpende gedachten

Wiltink (2000) geeft aan dat gedachten van leerlingen de faalangstgevoelens oproepen. Vaak kloppen deze gedachten niet met de werkelijkheid. Dit zijn dan niet-helpende gedachten. *“Ik zal deze toets toch wel onvoldoende maken.”* Leerlingen moeten leren om deze niet-helpende gedachten om te zetten naar helpende gedachten. *“Het gaat mij lukken om deze toets voldoende te maken.”* Het gaat erom dat leerlingen hun gedachten zo aanpassen dat ze positief gaan denken. Dit sluit aan bij de theorie van Rationeel Emotieve Therapie (RET) van Ellis (1983, in Wiltink, 2000)

Bij RET wordt gebruik gemaakt van het ABC-schema (Ellis, 1983, in Jeninga & Goei, 2004).



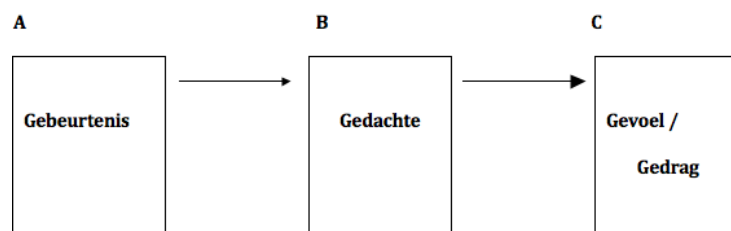
Figuur 3 ABC-schema (Ellis, 1983)

In het ABC-schema wordt met de leerling gekeken naar een gebeurtenis (A) en wat de gedachten (B) hierbij zijn en wat de gevolgen (C) zijn.

Nieuwenbroek (2010) noemt dit het G-denken.

“Gebeurtenissen leiden tot Gedachten, die bepalen de Gevoelens en die weer het Gedrag.” (Nieuwenbroek, 2010).

In bijlage 4 zullen de stappen van het G-denken verder worden toegelicht.



Figuur 4 G-denken (Nieuwenbroek, 2010)

2.7 Tot slot

In bovenstaand theoretisch kader is alleen de leerkracht en de leerling genoemd. Als gekeken wordt naar de ecologie van de leerling (Meersbergen & Jeninga, 2012) is het belangrijk om de directe omgeving van de leerling hierbij te betrekken. In dit geval zijn de ouders een belangrijke partner om ervoor te zorgen dat de leerling zich optimaal kan ontwikkelen en niet belemmerd wordt door faalangst. Het is daarom van groot belang dat ouders, leerling en leerkracht samenwerken. Hierdoor kan optimaal worden voorzien in de basisbehoeften van een leerling. De ouders van de leerlingen worden op de hoogte gesteld van het onderzoek en zullen waar nodig bij het onderzoek worden betrokken.

2.8 Onderzoeksvraag

In het kader van dit onderzoek komt uit het theoretisch kader de volgende onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan het welbevinden van leerlingen met kenmerken van faalangst in groep 7/8 verbeterd worden?

Deelvragen:

- Hoe is de actuele situatie van het welbevinden van de leerlingen in groep 7/8?
- Welke interventies kunnen worden ingezet om het welbevinden bij de leerlingen met kenmerken van faalangst te verbeteren?
- Wat is het effect van de interventies op het welbevinden van de leerlingen met kenmerken van faalangst?
- Welke aanbevelingen zijn er voor de leerkrachten van de praktijkschool?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet

3.1 Keuze en verantwoording van de onderzoeksvorm

In dit onderzoek wordt onderzocht welke interventies invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen met kenmerken van faalangst. In het theoretisch kader is antwoord gegeven op de vraag wat faalangst is, wat kenmerken zijn en hoe faalangst gesignaleerd kan worden. Ook is er gekeken naar de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van faalangst.

In dit onderzoek worden lessen gegeven over het oplossingsgericht denken en het hebben van helpende gedachten. Dit wordt gedaan door middel van een actieonderzoek. *“Actieonderzoek is een onderzoek waarbij het handelen van de leerkracht centraal staat en waarbij dit handelen geldt als interventie op een bestaande situatie die aan het einde wordt geëvalueerd.”* (Schuman, 2009 in Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012, p108).

In het onderzoek zal de leerkracht met de leerlingen de in paragraaf 3.2.2 beschreven interventies uitvoeren en evalueren. De bestaande situatie is dat enkele leerlingen negatief denken over zichzelf en over de taken die ze moeten uitvoeren.

Door middel van dit actieonderzoek wordt, zoals eerder beschreven, de theorie over de begeleiding van leerlingen met kenmerken van faalangst uitgetoetst. De interventies die ingezet worden, worden aangepast aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen met kenmerken van faalangst.

Het actieonderzoek sluit aan bij een kritisch-emancipatorische paradigma (Lange, et al., 2012) omdat het onderzoek zich richt op een bestaande leef- en leersituatie waarin verandering wordt gebracht. De leerlingen krijgen aanwijzingen om meer grip te krijgen op hun dagelijkse situatie en zich te emanciperen. Ze ontwikkelen hierdoor verschillende handelingsmogelijkheden.

3.2 Procedure

In deze paragraaf zal per deelvraag worden aangegeven welke methoden er gebruikt zijn om te komen tot dataverzameling.

3.2.1 Beginsituatie

Om de beginsituatie vast te stellen dient antwoord gegeven te worden op de volgende deelvraag:

- **Hoe is de actuele situatie van het welbevinden van de leerlingen in groep 7/8?**

De leerkracht observeert in de klas met behulp van de faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006) (bijlage 2). De leerlingen vullen vervolgens de zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004) (bijlage 5) in.

Deze vragenlijst geeft aan hoe kinderen over zichzelf denken ten opzichte van zichzelf en ten opzichte van klasgenoten. Tot slot vullen enkele leerlingen de faalangstvragenlijst (OrthoConsult Oirschot,sd) (bijlage3) in om in te zoomen op de gevoelens die leerlingen hebben bij toetsen. Naar aanleiding van de observatie en de vragenlijsten zal de leerkracht in gesprek gaan met de leerlingen die hoog scoren ten opzichte van de andere leerlingen bij de observatie en de vragenlijsten. Door een gesprek te voeren met de leerlingen wordt duidelijk of de leerlingen behoeften hebben aan begeleiding en wat ze nodig hebben. De leerkracht past de interventies aan op de behoeften van deze leerlingen.

Door gebruik te maken van een observatie, de vragenlijst en een gesprek zal er een triangulatie ontstaan. Hierdoor ontstaat een betrouwbaar beeld welke leerlingen kenmerken van faalangst vertonen en behoefte hebben aan begeleiding. (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2012). De leerlingen worden met drie verschillende methoden bevraagd om een duidelijk beeld van de leerling te krijgen.

Nadat de beginsituatie is vastgesteld, is in beeld welke leerlingen kenmerken hebben van faalangst en behoefte hebben aan begeleiding. Deze leerlingen zullen in een kleine groep verder worden begeleid.

3.2.2 Inzet van interventies

In hoofdstuk 2 zijn een aantal interventies opgenomen om het welbevinden van leerlingen met kenmerken van faalangst te verbeteren. Deze interventies hebben te maken met het veranderen van de gedachten die leerlingen hebben over zichzelf en over hun kwaliteiten. In deze paragraaf wordt aan de hand van de deelvraag beschreven hoe deze interventies worden ingezet.

- **Welke interventies kunnen worden ingezet om het welbevinden te verbeteren?**

Groepsbespreking

De leerkracht geeft de lessen over faalangst aan alle leerlingen in groep 7/8 aan de hand van twee lessen uit het boek "Kinderen en faalangst" van Bokhove (2006) (zie bijlage 6). Het doel van deze lessen is dat leerlingen begrijpen wat faalangst is door hier over te praten en dat zij beseffen dat iedereen wel eens faalangstige gevoelens heeft. Leerlingen leren faalangst te herkennen bij zichzelf. Volgens Wiltink (2000) is dit de eerste stap. Tijdens de eerste uitleg van het onderzoek in de groep werd namelijk duidelijk dat meer dan alleen de betreffende leerlingen hier behoefte aan hadden. Voor leerlingen is het fijn om zich te realiseren dat ze niet de enigen zijn die deze gedachten en gevoelens hebben (Bokhove, 2006).

Vervolgens worden ook een aantal lessen gegeven aan de volledige groep die aansluiten bij het G-denken (Nieuwenbroek, 2010). Deze lessen komen ook uit het boek “Kinderen en faalangst” van (Bokhove, 2006) (zie bijlage 7). Het doel van deze lessen is dat de leerlingen beseffen hoe belangrijk hun gedachten zijn en dat ze deze dus kunnen inzetten om zich beter te voelen.

De betreffende leerlingen met kenmerken van faalangst krijgen in een kleine groep nogmaals de uitleg en in deze groep zal aandacht worden besteed aan het invullen van het ABC-schema (Jansen & Verresen, 1998, in Wiltink, 2000).

Kleine groep

De leerkracht zal met de betreffende leerlingen het ABC-schema invullen om de leerlingen bewust te maken dat de gedachten bepalend kunnen zijn voor hun gevoelens bij een bepaalde gebeurtenis (bijlage 1). De leerkracht zal door middel van oplossingsgerichte vragen de leerlingen laten nadenken over hoe het komt dat ze bepaalde gedachten hebben.

Verder heeft de leerkracht een gesprek met de betreffende leerlingen over hun kwaliteiten en het inzetten van die kwaliteiten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het Kinderkwaliteitspel (Soepboer, Evers, & Loma, 2004).

Er zal gesproken worden over hoe je die kwaliteiten kunt inzetten voor jezelf maar ook voor anderen. De leerlingen kiezen een kwaliteit voor zichzelf die bij hen past. De leerlingen gaan daarna bewust aan de slag met hun kwaliteit. Ze gaan ondervinden hoe ze andere leerlingen en de leerkracht kunnen helpen met hun kwaliteit. De leerkracht benoemt hoe zij deze kwaliteit terugziet en ook andere leerlingen zullen feedback geven op het gebruiken van de kwaliteit.

3.2.3 Eindmeting

Om antwoord te krijgen op de volgende deelvraag zal er een eindmeting worden gedaan.

- **Wat is het effect van de interventies op het welbevinden van leerlingen van kenmerken van faalangst?**

Nadat er zes weken is gewerkt met bovenstaande interventies, wordt de zelfbeeldschaal opnieuw ingevuld door alle leerlingen van groep 7/8, om te kijken of er verbetering is in het welbevinden van de leerlingen. De vragenlijst wordt met de beginmeting vergeleken en op deze manier wordt bekeken of de uitgevoerde interventies positieve invloed hebben gehad op het welbevinden van de leerlingen.

De leerlingen die in de kleine groep hebben gewerkt, vullen opnieuw de faalangstvragenlijst (OrthoConsult Oirschot, z.j.) in om te kijken of de leerlingen andere gedachten hebben bij het maken van een proefwerk. De vragenlijst wordt vergeleken met de beginsituatie. Met deze leerlingen zal ook nog een gesprek plaats vinden, zodat ze hun bevindingen kunnen verwoorden.

3.3 Instrumenten

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een aantal verschillende instrumenten, zodat er adequate informatie beschikbaar is op basis waarvan conclusies getrokken kunnen worden. Deze worden hieronder kort beschreven.

3.3.1 Vragenlijsten

Er wordt gebruik gemaakt van bestaande vragenlijsten, namelijk de zelfbeeldschaal van Jeninga (2004) en de faalangstvragenlijst van Orthoconsult Oirschot (z.j.).

De zelfbeeldschaal is opgebouwd uit een tweedelige vraag. De leerlingen geven aan of ze vinden dat ze ergens goed in zijn en hoe ze daar ten opzichte van klasgenoten in staan. Bij het eerste gedeelte hebben ze de mogelijkheid uit twee antwoorden, namelijk ja en nee. Bij het tweede gedeelte hebben ze de mogelijkheid uit een vijf-puntsschaal, die loopt van zeer goed tot niet zo goed.

De faalangstvragenlijst bestaat uit gesloten vragen waarbij de leerling de keuze heeft uit drie mogelijke antwoorden, namelijk altijd, soms en nooit.

De items op beide vragenlijsten zijn eenduidig, in een heldere en neutrale taal geformuleerd (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2012).

3.3.2 Observaties

Er wordt tijdens de beginmeting een gestructureerde, systematische observatie (Lange et al., 2012) gedaan aan de hand van de faalangstsignaleringslijst van Bokhove(2006). De Lange et al. geven aan dat een observatie door middel van een kijkwijzer gestructureerd en systematisch is. Er is al een structuur gemaakt waar het waargenomen gedrag wordt ingepast. De Lange et al geven verder aan dat de observatie minder valide is doordat er een structuur is aangebracht. Het gedrag wordt ingepast in een schema waardoor er weinig ruimte is voor andere registraties van gedrag.

De observaties worden gedaan door de leerkracht en zijn in zekere mate subjectief. Een observatie is een weergave van bepaald gedrag. De Lange et al geven aan dat mensen vaak geneigd zijn om een interpretatie te geven aan dat gedrag. Hierdoor kunnen de resultaten

minder valide zijn. Doordat de observatie door de leerkracht wordt gedaan en die de leerlingen kent, zou een bepaalde mate van betrouwbaarheid moeten worden vastgesteld.

De faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006) is een bestaande kijkwijzer waarbij op verschillende momenten geobserveerd wordt. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid vergroot.

3.4 Respondenten

In dit onderzoek doen alle achttien leerlingen uit groep 7/8 mee. In de klas wordt uitgelegd wat het doel is van het onderzoek en alle leerlingen vullen vragenlijsten in. De leerlingen zijn tussen de tien en twaalf jaar. De ouders van alle leerlingen worden door middel van een brief (bijlage 8) ingelicht over het onderzoek en aan de ouders van de betreffende leerlingen wordt toestemming en medewerking gevraagd over de deelname aan het onderzoek. Zij hebben echter geen rol in het onderzoek. De betreffende leerkracht is tevens onderzoeker. De directeur is op de hoogte en heeft toestemming gegeven om het onderzoek uit te voeren. Er wordt een presentatie over het onderzoek gegeven aan de teamleden en er zullen aanbevelingen worden gedaan over het omgaan met en het begeleiden van leerlingen met kenmerken van faalangst.

3.5 Kwaliteit van het onderzoek

3.5.1 Validiteit

De validiteit van het onderzoek wordt bepaald door de mate waarin het onderzoek het doel beantwoordt (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2012). Dit onderzoek heeft als het doel het welbevinden van de leerlingen met kenmerken van faalangst te verbeteren. Het onderzoek is gericht op leerlingen uit groep 7/8. De interventies die worden gepleegd kunnen worden toegepast in meerdere situaties. Het onderzoek is niet schoolspecifiek.

Interne validiteit betekent dat onderzoeksinstrumenten en interventies moeten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Lange et al., 2012).

Externe validiteit houdt in dat de gekozen instrumenten voldoen aan externe kwaliteitseisen (Lange et al., 2012). De onderzoeksvragen zijn gekozen om te komen tot het doel, namelijk het vergroten van het welbevinden van leerlingen met kenmerken van faalangst.

3.5.2 Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar als het een duidelijk beeld geeft van de onderzochte situatie (Lange et al., 2012). Verder is een onderzoeksinstrument betrouwbaar als bij herhaalde afname een zelfde resultaat te zien is. In dit onderzoek gaat het om het welbevinden van leerlingen. Door gebruik te maken van observaties en vragenlijsten, is er een beeld ontstaan over het welbevinden van de leerlingen. Ook zijn er gesprekken gevoerd met de leerlingen. Hierdoor

ontstaat een triangulatie van onderzoeksmethoden. De betrouwbaarheid van het onderzoek wordt hierdoor vergroot.

3.5.3 Ethiek

Tijdens het onderzoek zal ethisch worden gehandeld door te zorgen voor een veilig klimaat, waarin de leerlingen open en eerlijk konden zijn naar de leerkracht. Leerlingen kunnen aangeven niet mee te willen werken aan het onderzoek, als ze dit niet prettig vinden. De data die wordt verzameld wordt in vertrouwen bewaard en na het onderzoek vernietigd.

Vertrouwelijke informatie, zoals ingevulde vragenlijsten over en van de leerlingen wordt niet in het onderzoek opgenomen, hiermee wordt de privacy van de leerling gewaarborgd. Deze informatie kan worden opgevraagd bij de onderzoeker. Leerlingen zullen niet bij naam genoemd worden. Zij zullen worden aangeduid met hun voorletters. Hierdoor wordt de privacy van de leerlingen gewaarborgd. De naam van de school is om dezelfde reden niet genoemd.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de observatie en de vragenlijsten geanalyseerd en worden de resultaten weergegeven in tabellen en grafieken. Tot slot zullen er data-gerelateerde conclusies getrokken worden.

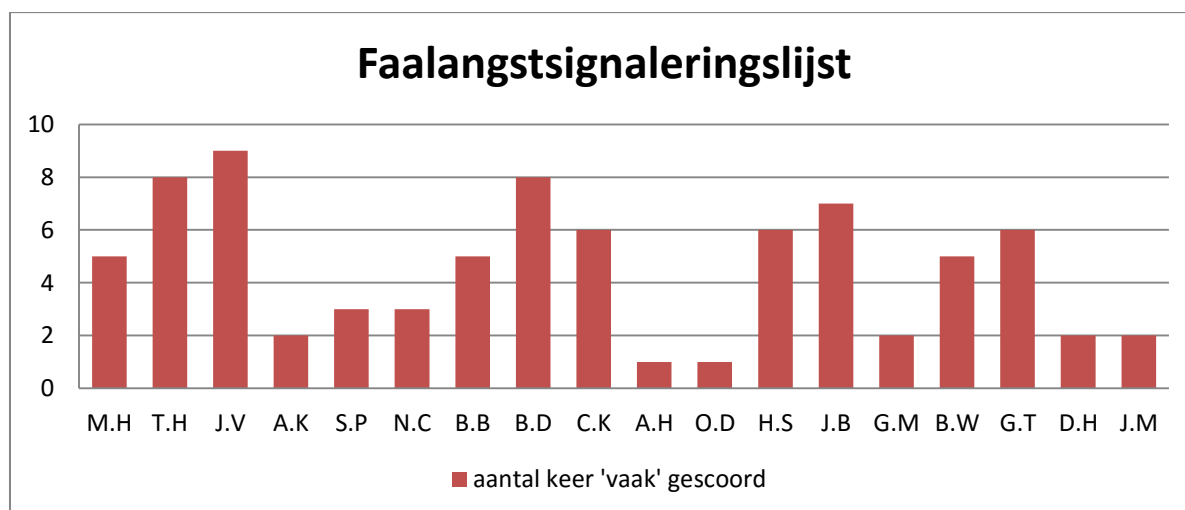
4.1 Beginmeting

Bij de beginmeting is er een observatie gedaan door de leerkracht aan de hand van de faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006). Vervolgens hebben alle leerlingen van groep 7/8 de zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004) ingevuld. Met de leerlingen die op beide lijsten het hoogst scoorden in vergelijking met de rest van de klas, ging de leerkracht in gesprek. Hierdoor werd duidelijk welke van deze leerlingen behoefte hadden aan extra begeleiding. Deze leerlingen hebben verder de faalangstvragenlijst (Orthoconsult, z.j.) ingevuld.

In deze paragraaf wordt er per instrument een data-analyse gemaakt en hieruit worden in paragraaf 4.4 de conclusies getrokken.

4.1.1 Faalangstsignaleringslijst

Door het invullen van de faalangstsignaleringslijst stelt Bokhove (2006) dat er een signalering is van faalangst als er veelvuldig 'vaak' ingevuld wordt. Hier kunnen echter geen harde conclusies uit getrokken worden. Wel kan het een indicatie zijn om verder te onderzoeken. De signaleringslijst bestaat uit 44 items. In figuur 5 wordt alleen het aantal keer dat de score 'vaak' is ingevuld weergegeven.



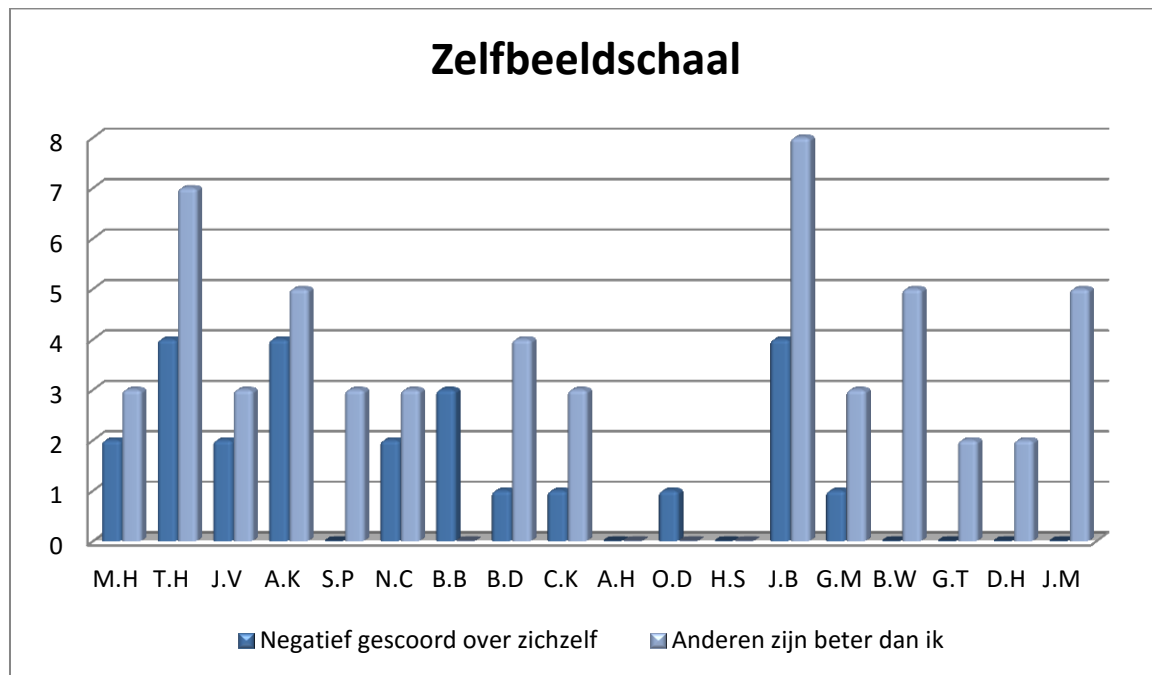
Figuur 5 Uitslag faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006)

Uit de grafiek is te lezen dat er een aantal leerlingen opvallen, namelijk de leerlingen M.H, T.H, J.V, B.D, B.B, C.K, H.S, J.B, B.W en G.T. Zij hebben de hoogste scores ten opzichte van de

andere leerlingen uit de klas. Zij scoren vijf of meer keer 'vaak'. Opvallend is ook dat A.H en O.D maar één keer 'vaak' gescoord hebben.

4.1.2 Zelfbeeldschaal

De leerlingen hebben de zelfbeeldschaal van Jeninga (2004) ingevuld. De vragenlijst bestaat uit 10 items. In figuur 6 is het resultaat van deze vragenlijst te zien.



Figuur 6 Uitslag zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004)

Uit de grafiek is af te lezen dat de leerlingen T.H, A.K, B.B en J.B negatief over zichzelf scoren. Zij scoren 4 of vaker negatief over zichzelf. Opvallend is ook dat zeven leerlingen niet negatief over zichzelf hebben gescoord.

De leerlingen T.H, A.K, J.B, B.W en J.M scoren zichzelf het meest negatief tegenover andere leerlingen in de klas. Zij scoren vijf of vaker negatief. Vier leerlingen scoren zichzelf niet negatief tegenover de andere leerlingen.

Uit de hele grafiek is te lezen dat er meer negatief ten opzichte van klasgenoten gescoord wordt dan ten opzichte van zichzelf.

Uit figuur 5 en 6 kan worden geconcludeerd dat de leerlingen T.H, B.B, J.B en B.W opvallen op allebei de schalen. De leerlingen A.K en J.M vallen op in de zelfbeeldschaal maar niet bij de faalangstsignaleringslijst. De zes leerlingen, die zijn opgevallen, zijn in gesprek gegaan met de leerkracht over hun behoefte aan begeleiding. Vier leerlingen gaven aan dat ze graag hierin begeleid willen worden. A.K en J.M gaf aan dat ze geen begeleiding wilde. Zij doen wel mee met de groepslessen.

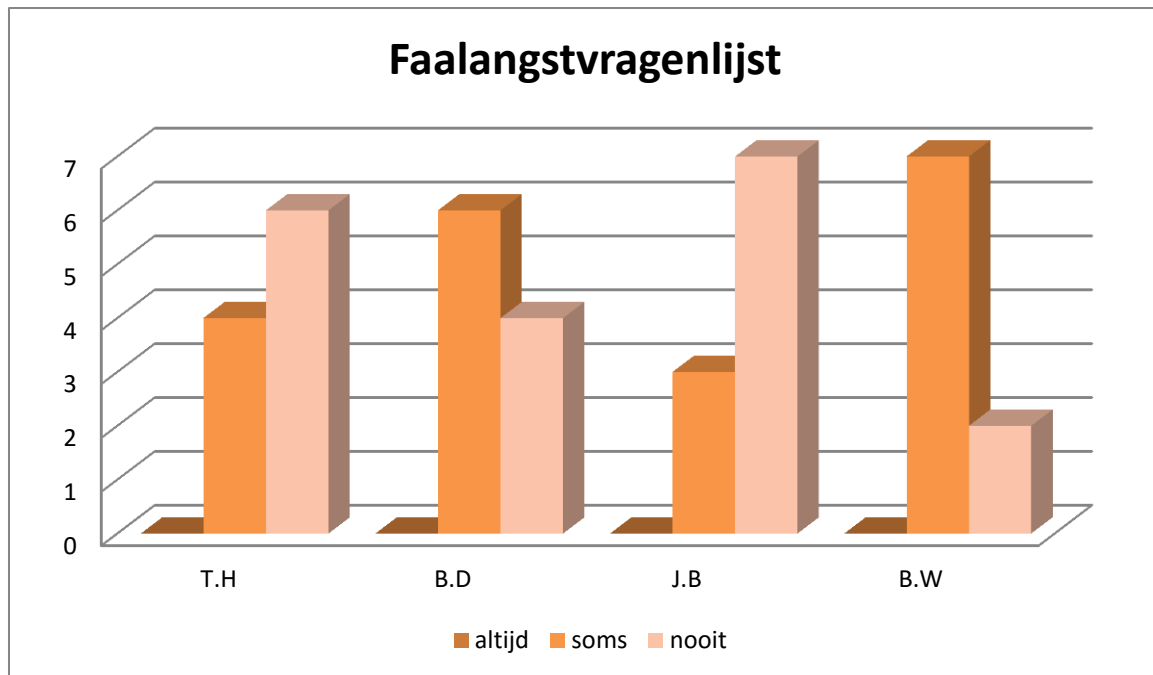
Tabel 3 laat zien op welke gebieden deze leerlingen zichzelf negatief scoren en op welke gebieden ze zichzelf negatief scoren ten opzichte van anderen in de klas. De resultaten uit tabel 3 kunnen informatie geven als startpunt voor het invullen van het ABC-schema.

Leerling	Scoort zichzelf negatief op	Anderen zijn beter dan ik
T.H	Ik ben goed in sport Ik leer snel Ik zie er leuk uit Ik kan goed doorwerken	Ik leer snel Ik maak makkelijk vrienden Ik zie er leuk uit Ik kan goed opschieten met de juf Ik kan goed doorwerken Ik ben behulpzaam Ik haal goede cijfers
B.D	Ik kan goed doorwerken	Ik leer snel Ik maak makkelijk vrienden Ik kan goed opschieten met de juf Ik kan goed doorwerken
J.B	Ik ben goed in sport Ik leer snel Ik zie er leuk uit Ze vinden mij wel aardig	Ik ben goed in sport Ik maak makkelijk vrienden Ik zie er leuk uit Ik kan goed opschieten met de juf Ik kan goed doorwerken Ik ben behulpzaam Ik ben vaak blij Ze vinden mij wel aardig
B.W		Ik ben goed in sport Ik maak makkelijk vrienden Ik kan goed opschieten met de juf Ik ben behulpzaam Ze vinden mij wel aardig

Tabel 2 Uitleg zelfbeeldschaal

4.1.3 Faalangstvragenlijst

De vier leerlingen die opvielen bij de eerdere vragenlijsten hebben de faalangstvragenlijst (Orthoconsult Oirschot, z.j.) (bijlage 3) ingevuld. Deze vragenlijst is geanalyseerd en de resultaten zijn te zien in figuur 7.



Figuur 7 Uitslag faalangstvragenlijst

Uit de grafiek is af te lezen dat geen van de leerlingen “altijd” heeft aangevinkt. Dit is te verklaren doordat de leerlingen niet altijd stress ervaren bij toetsen. B.D heeft zes keer “soms” aangevinkt. B.W heeft dit 7 keer gedaan. T.H heeft vier keer “soms” aangevinkt en J.B drie keer.

De vier leerlingen hebben allen op de volgende vragen “soms” geantwoord;

- Als ik een moeilijk proefwerk op krijg, kan ik de avond van tevoren moeilijk in slaap komen.
- Vooraf denk ik dat ik een proefwerk slecht ga maken.
- Ik klap dicht tijdens een proefwerk.

Deze vragen worden besproken tijdens de gesprekken die de leerkracht met de leerlingen zal voeren.

4.2 Inzet van interventies

In hoofdstuk 3 staat beschreven welke interventies zijn ingezet om het welbevinden van deze leerlingen te verbeteren. De resultaten van de interventies worden in deze paragraaf beschreven.

4.2.1 ABC-schema

De leerlingen hebben samen met de leerkracht het ABC-schema (Ellis,1983) ingevuld. Hierin wordt aan de hand van een gebeurtenis (A), de gedachten (B) en gevoelens (C) besproken die de leerlingen daarbij ervaren. In tabel 4 staan gebeurtenissen beschreven zoals besproken met de leerlingen. Hieraan gekoppeld zijn de gedachten en gevoelens die de leerlingen aangeven

hierbij te ervaren. In de laatste kolom staat aangegeven tot welke helpende gedachten de leerlingen zijn gekomen na het gesprek met de leerkracht.

Gebeurtenis	Gedachten	Gevoelens	Helpende gedachten
De leerling heeft een geschiedenisstoets.	"Als ik een moeilijk proefwerk op krijg, kan ik de avond van tevoren moeilijk in slaap komen."	"Ik voel me niet lekker, ik heb buikpijn."	"Ik heb hard geleerd en ik ga mijn best doen."
De leerling gaat de entreetoets maken.	"Ik denk dat ik de rekenvragen heel moeilijk vind."	"Ik word zenuwachtig en weet dan niet meer hoe ik verder moet."	"Ik ga kijken welke opdrachten ik zeker weet en daar begin in mee. Ik kan het wel!"
De leerling moet een spreekbeurt houden.	"Ik ken mijn tekst niet goed uit mijn hoofd, dus dan weet ik niet wat ik moet zeggen." en "Ik ben bang dat andere kinderen mij uitlachen."	"Ik word zenuwachtig en vergeet mijn tekst." "Ik ga hakkelen."	"Ik heb mijn spiekblad voor me. Als ik het niet meer weet, kijk ik op het blad zodat ik daarna weer verder kan."

Tabel 3 Ingevuld ABC-schema

In tabel 4 is beschreven welke gebeurtenissen besproken zijn met de leerlingen. Drie van de vier leerlingen was na de gesprekken in staat om hun niet-helpende gedachten om te zetten naar helpende gedachten. Eén leerling geeft aan dat ze hier nog moeite mee heeft.

4.2.2 Kinderkwaliteitenspel

De leerkracht heeft gesprekken gevoerd over wat kwaliteiten zijn en hoe je die kunt inzetten voor jezelf, maar ook om anderen te helpen. De leerlingen hebben een kwaliteit van het Kinderkwaliteitenspel (Soepboer, Evers, & Loma, 2004) gekozen en hebben deze kwaliteit bewust ingezet.

De kwaliteiten die de kinderen hebben gekozen tijdens de gesprekken en één van de verrichte acties naar aanleiding van deze keuze is weergegeven in tabel 5.

Leerling	Kwaliteit	Verrichte actie	Positieve feedback van medeleerlingen en leerkracht.
T.H.	Ik heb humor	T. heeft door humor te gebruiken een leerling wiens opa in het ziekenhuis ligt proberen	De leerling waar T. mee gesproken heeft, geeft aan dat zij het fijn vond om door T. aangesproken te worden en dat hij zijn best deed om haar op te peppen.

		op te peppen. Hij was erg positief in het benoemen van de dingen die bij opa nog goed kunnen gaan.	Ze vond het fijn dat hij positieve dingen kon noemen, waardoor zij zich beter voelde.
B.D.	Ik ben behulpzaam 	Als er een brief mee naar huis moet, deelt B. hem al uit voordat de leerkracht er aan gedacht heeft.	B. is een grote hulp. Hij is erg stipt en vergeet weinig. Hierdoor kan de leerkracht hem vaker vragen om te onthouden als er bijvoorbeeld brieven mee naar huis moeten.
J.B.	Ik ben rustig 	J. zit naast een vriendin. Deze vriendin heeft veel energie. Door samen aan een opdracht te werken, zorgt J. ervoor dat het andere meisje ook rustig kan werken.	Het andere meisje geeft aan dat ze rustig wordt van J. Maar ook dat J. haar aanspreekt op haar gedrag. J. doet dat namelijk op een goede manier.
B.W.	Ik kan plannen maken 	B. is in de klas de organisator. Als er iets geregeld moet worden dan regelt B. alles. Het was lekker weer en B. regelt dat ze met een hele groep naar het zwembad gaan.	De leerkracht vraagt nu vaak aan B. of ze dingen wil organiseren in de klas. Bijvoorbeeld een groepje die dansjes voor de musical gaat maken.

Tabel 4 Kinderkwaliteitspel

Uit tabel 5 kunnen de volgende conclusies getrokken worden;

* Leerling T.H en J.B hebben door het inzetten van hun kwaliteit andere leerlingen geholpen. De geholpen leerlingen hebben hun positieve feedback gegeven. Zij hebben hier van geleerd dat het fijn is om door andere leerlingen geholpen te worden en ook hun waardering daarover uit te spreken. Leerling T.H en J.B hebben door de positieve feedback meer zelfvertrouwen kregen. Ze geven nu aan dat ze het fijn vonden om andere leerlingen te helpen en ook daarover feedback te krijgen. De leerling heeft in gesprek met de leerkracht dit kenbaar gemaakt.

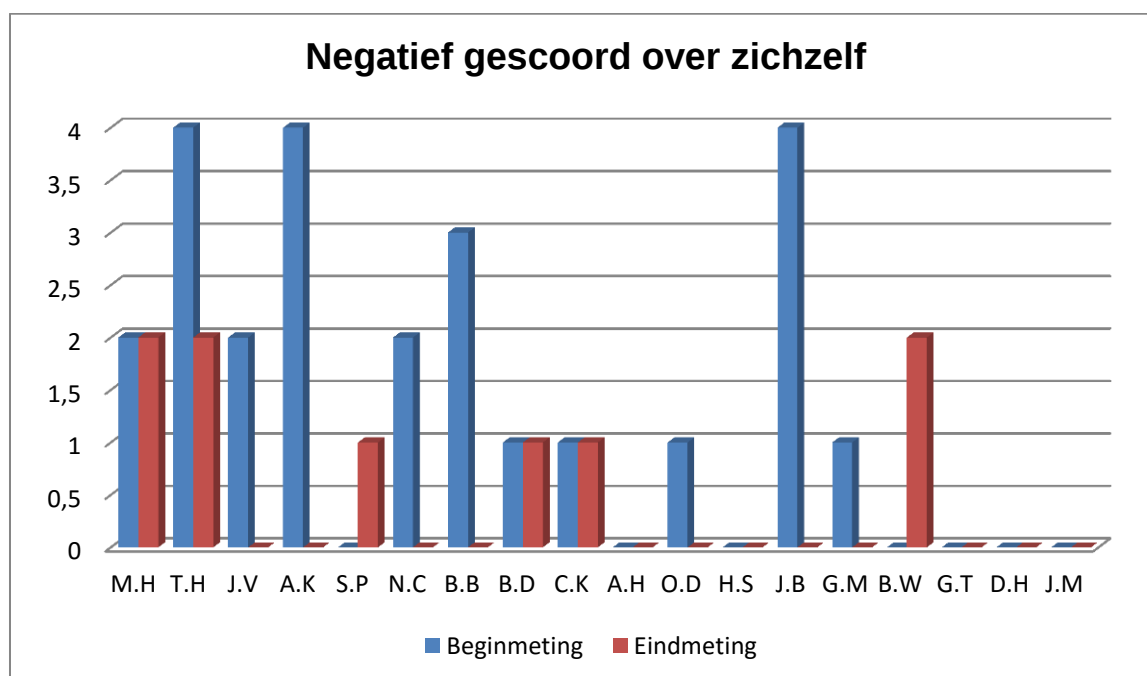
* Leerling B.D en B.W hebben hun kwaliteit ingezet om de leerkracht te helpen. Zij geven aan dat de positieve feedback van de leerkracht hun sterker heeft gemaakt en dat ze het leuk vonden om een taak te krijgen die bij hen past. Dit hebben de leerlingen duidelijk gemaakt in de gesprekken.

4.3 Eindmeting

Aan het eind van het traject is opnieuw de zelfbeeldschaal afgenomen bij alle kinderen van de klas. Dit is gedaan zodat er een vergelijking kan worden gemaakt tussen de beginsituatie en de eindsituatie. Verder hebben de vier leerlingen de faalangstvragenlijst opnieuw ingevuld. In de verschillende paragrafen zijn van de twee instrumenten de beginmeting en eindmeting naast elkaar gezet in een grafiek om te laten zien of en waar er verbetering is.

4.3.1 Zelfbeeldschaal

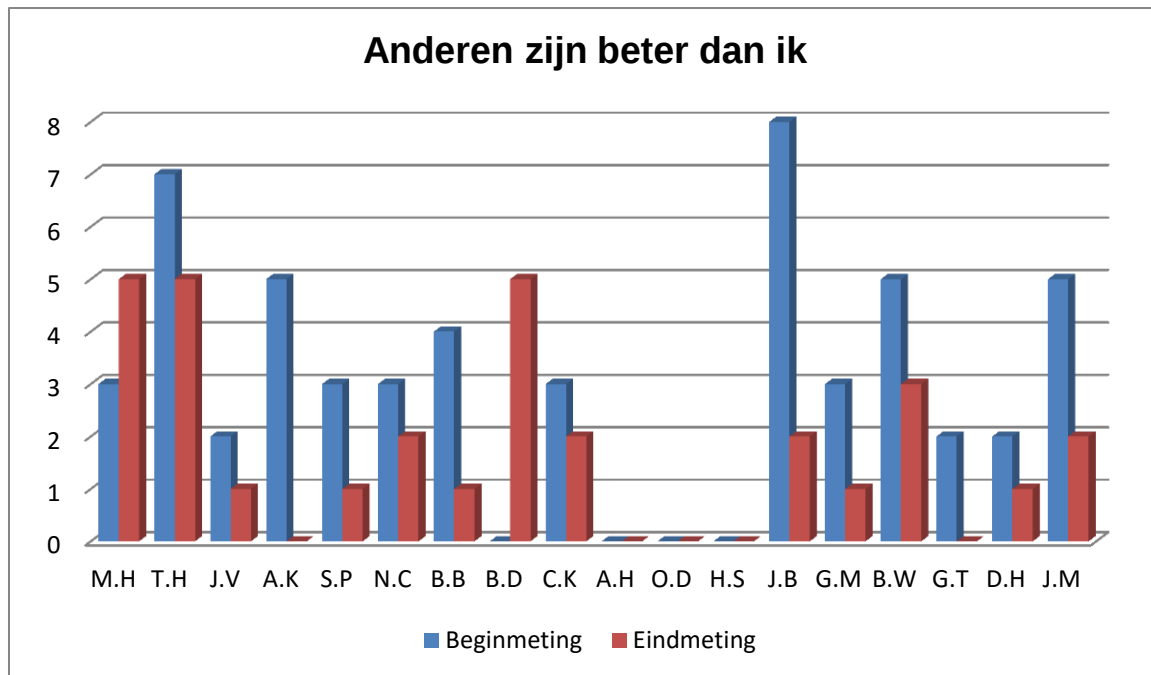
De grafiek uit de beginmeting is in twee verschillende grafieken neergezet zodat er een beter beeld tussen de begin- en eindmeting te zien is. In figuur 8 worden de begin- en eindmeting met elkaar vergeleken van hoe de leerlingen over zichzelf denken. In figuur 9 wordt de vergelijking gemaakt van hoe de leerlingen zichzelf zien ten opzichte van hun klasgenoten.



Figuur 8 Verschil zelfbeeldschaal

Uit de grafiek is af te lezen dat de leerlingen in het algemeen minder negatief denken over zichzelf. Acht leerlingen hebben aangegeven minder negatief over zichzelf te denken. Acht leerlingen denken nog hetzelfde over zichzelf. Opvallend is dat S.P en B.W negatiever over zichzelf zijn gaan denken.

Gekeken naar de vier leerlingen T.H, B.D, J.B, en B.W. is in de grafiek af te lezen dat T.H. nog maar twee keer negatief tegenover zichzelf heeft gescoord. B.D. heeft geen verandering en J.B. heeft helemaal niet meer negatief gescoord tegenover zichzelf en B.W. heeft juist wel negatief gescoord heeft. Zij scoorde bij de beginmeting nul keer negatief en bij de eindmeting 2 keer negatief.



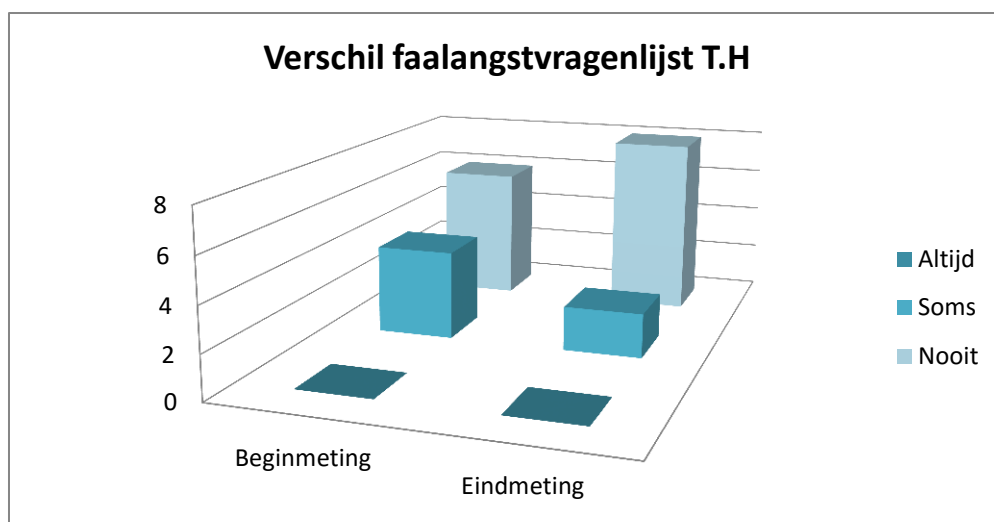
Figuur 9 Verschil zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004)

Uit de grafiek is af te lezen dat twaalf leerlingen zijn gedaald in het negatief denken dat anderen beter zijn. Opvallend is dat M.H en B.D zijn gestegen in hun scores. Drie leerlingen hadden bij de beginmeting nul keer negatief gescoord en doen dat in eindmeting weer.

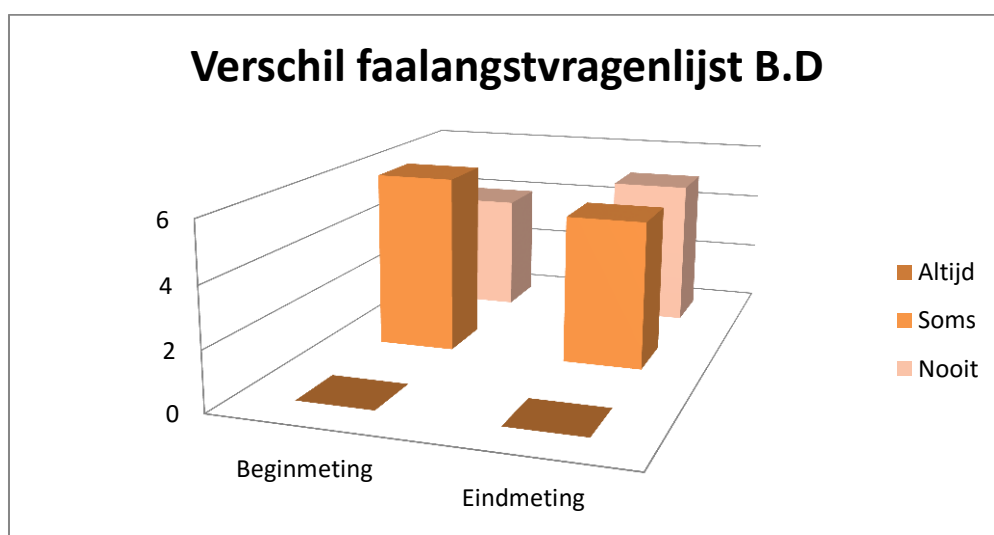
Van de vier leerlingen die de extra begeleiding hebben gehad, is het opvallend dat B.D. gestegen is in zijn negatief denken ten opzichte van de andere leerlingen. De andere drie leerlingen T.H., J.B. en B.W. zijn gedaald in het negatief denken ten opzichte van de andere leerlingen.

4.3.2. Faalangstvragenlijst

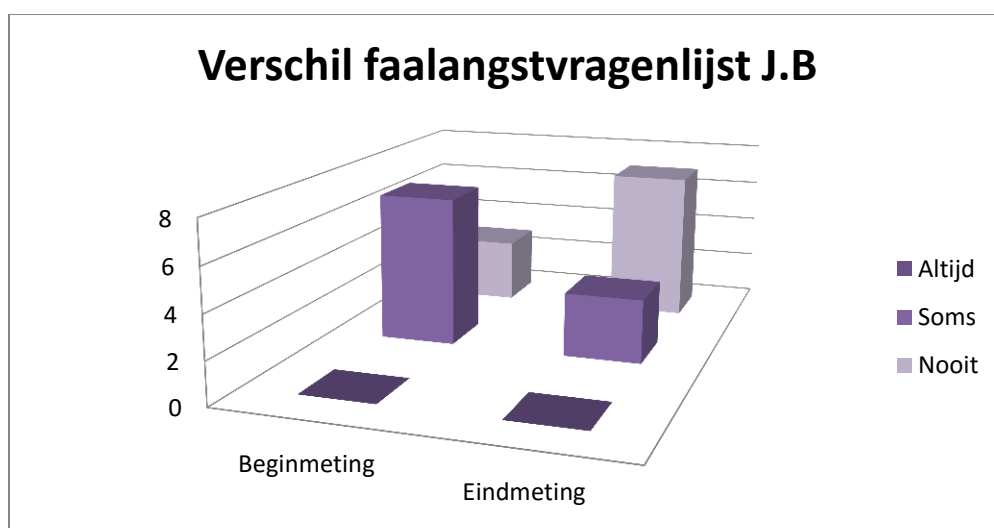
In de figuren 10 tot en met 13 zijn de resultaten te lezen die de vier leerlingen gescoord hebben op de faalangstvragenlijst. De scores van de beginmeting zijn naast de scores van de eindmeting gezet. De scores zijn per leerling in aparte grafieken gezet, zodat er een duidelijk beeld is per leerling.



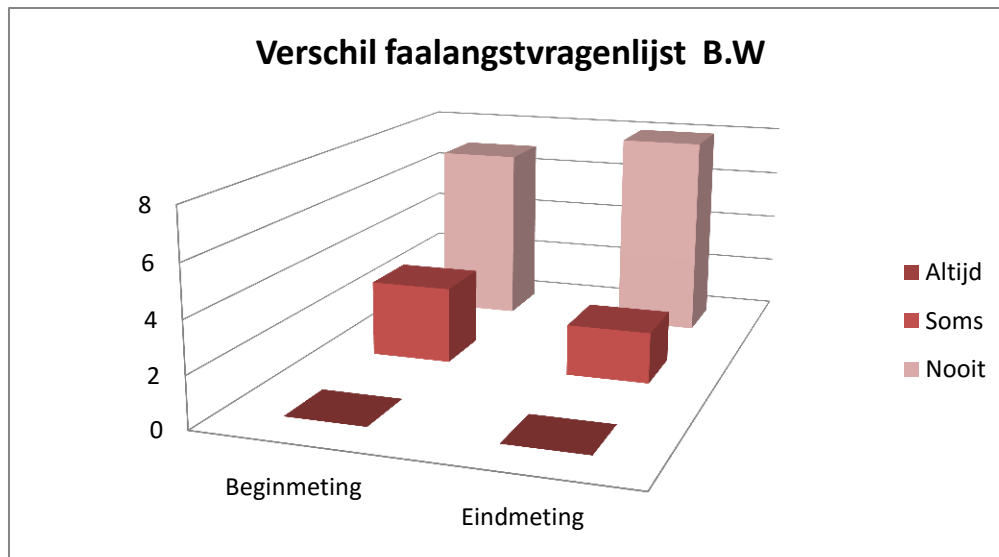
Figuur 10 Verschil faalangstvragenlijst T.H



Figuur 11 Verschil faalangstvragenlijst B.D



Figuur 12 Verschil faalangstvragenlijst J.B



Figuur 13 Verschil faalangstvragenlijst B.W

Uit de grafieken is te lezen dat de vier leerlingen lager scoren met betrekking tot de beginsituatie. J.B is met meest gedaald, van zeven keer “soms” naar 3 keer “soms”.

4.4. Conclusies

Uit de resultaten van de observaties, de vragenlijsten en de gesprekken met de leerlingen die begeleid zijn tijdens het onderzoek, kunnen een aantal conclusies getrokken worden, namelijk:

- De vier leerlingen geven aan dat ze snappen dat ze hun niet-helpende gedachten kunnen omzetten naar helpende gedachten, maar ze vinden dit nog wel moeilijk. Ze vinden het fijn dat ze nu extra begeleid worden en willen dit graag voortzetten.
- De vier leerlingen zijn bewust bezig met het ontdekken van hun kwaliteiten. Ze weten nu hoe ze hun kwaliteiten kunnen gebruiken om zichzelf en anderen te helpen. Ze vinden het een fijne manier van werken, omdat de kwaliteiten zo concreet gemaakt worden. Het kinderkwaliteitenspel en de leerkracht hebben er voor gezorgd dat leerlingen elkaar feedback geven. Hierdoor is de rol van de leerkracht kleiner geworden terwijl de rol van de medeleerlingen groter is geworden.
- Twee leerlingen geven aan dat ze nu minder negatief over zichzelf denken en dat ze zich prettiger voelen. Het welbevinden van deze leerlingen is dus verbeterd. De andere twee leerlingen geven aan dat ze het nog moeilijk vinden om minder negatief over zichzelf te denken. Ze geven aan dat ze er wel bewust mee bezig zijn. Eén leerling gaf aan dat ze het moeilijk vond om het ABC-schema in te vullen. De andere leerling wist niet waarom hij nog negatief denkt over zichzelf.
- De leerlingen van groep 7/8 geven aan dat ze nu bewust zijn van wat faalangst is en wat niet-helpende en helpende gedachten zijn. Ze vinden het fijn dat het besproken is in de klas en ze

weten nu dat ze samen met de leerkracht hierover in gesprek kunnen gaan.

- De leerkracht geeft aan dat ze het fijn vindt om meer kennis te hebben van faalangst en hoe ze de leerlingen het best kan begeleiden.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de deelvragen en de onderzoeksvraag worden beantwoord aan de hand van de resultaten en hierbij zal een koppeling worden gemaakt naar de theorie zoals beschreven in hoofdstuk 2.

5.1 Conclusie

5.1.1 Hoe is de actuele situatie van het welbevinden van de leerlingen in groep 7/8?

Stevens (1997) geeft aan dat het welbevinden van leerlingen in de klas verbeterd kan worden als voldaan wordt aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. De taak van de leerkracht is om in deze basisbehoeften te voorzien. In dit onderzoek is vooral ingezet op de competentiebeleving van de leerling. Leerlingen met kenmerken van faalangst hebben vaak een negatief zelfbeeld waardoor het gevoel van competentie ontbreekt (Wiltink, 2000).

In de onderwijspraktijk merkte de leerkracht dat er leerlingen waren met een negatief zelfbeeld. Dit merkte zij door de uitspraken van die leerlingen. Dit gebeurde vooral als er toets momenten waren. De leerlingen gaven aan dat ze bang waren dat ze een onvoldoende zouden halen, of de vragen niet zouden snappen.

Door het afnemen van de zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004) werd duidelijk dat veel leerlingen negatief denken over zichzelf, maar dat ze vooral negatief over zichzelf denken ten opzichte van klasgenoten. Dit sluit aan bij de theorie van Maslow (1970) zoals beschreven in hoofdstuk 2.6.1. Kinderen willen in deze fase van hun ontwikkeling ergens bij horen en waardering krijgen van leeftijdsgenoten. Van Lieshout (2009) geeft aan dat leerlingen bang zijn om te falen omdat ze in relatie tot de klasgenoten bang zijn voor negatieve reacties en om uit gelachen te worden. Van der Ploeg (2013) geeft hierin aan dat leerling graag bij een groep willen horen en dat ze denken dat ze aan bepaalde verwachtingen moeten doen. Leerlingen kunnen hierdoor stress ervaren. Uit gesprekken met leerlingen is dit ook duidelijk naar voren gekomen. Opmerkingen die gemaakt werden, zijn bijvoorbeeld:

- “Ik wil geen onvoldoende halen omdat anderen dan mij uitlachen.”
- “Als ik een onvoldoende haal, dan denken anderen dat ik dom ben.”

De leerkracht wilde graag in beeld hebben welke specifieke leerlingen kenmerken hebben van faalangst. In hoofdstuk 2 is te lezen dat het belangrijk is dat een leerkracht faalangst kan signaleren (Nieuwenbroek, 2010). Door het observeren (bijlage 2) in de klas en het afnemen van een aantal vragenlijsten (bijlage 3 en 5) waren er vier leerlingen die opvielen. Zij scoorden hoog bij zowel de observatie als bij de vragenlijsten. De punten waarop ze hoog scoorde, zijn

aanleiding geweest om met die leerlingen in gesprek te gaan. Zowel Bokhove (2006) als Nieuwenbroek (2010) geven aan dat in gesprek gaan met de leerling veel inzicht geeft in het welbevinden van de leerlingen. De leerlingen en de leerkracht vinden dit een fijne manier van werken.

5.1.2 Welke interventies kunnen worden ingezet om het welbevinden te verbeteren?

In hoofdstuk 2 worden een aantal interventies genoemd die zijn ingezet tijdens het onderzoek, namelijk:

1. Bewust worden van het begrip faalangst (Wiltink, 2000).
Er is gekozen voor deze interventie omdat duidelijk werd uit de eerste uitleg in de klas, dat voor veel leerlingen het niet duidelijk was wat faalangst is. Wiltink (2000) geeft aan dat erkenning van het probleem de eerste stap is van het proces.
2. Oplossingsgerichte gesprekken over kwaliteiten (Cauffman & Van Dijk, 2009).
Voor deze interventie is gekozen omdat het herkennen van je kwaliteiten positieve invloed heeft op je zelfbeeld. Cauffman (2009) zegt dat als je leert je kwaliteiten te herkennen, je het vertrouwen kunt ontwikkelen om je eigen oplossingen te bedenken.
3. Van niet-helpende gedachten naar helpende gedachten (Ellis, 1983, in Wiltink 2000)
Leerlingen weten niet dat gedachten hun gevoelens kunnen bepalen. Door ze hiervan bewust te maken, leren de leerlingen dat ze hun gedachten zelf kunnen opzetten. Er is gekozen voor het ABC-schema (Ellis, 1983) omdat het schema de situatie, gedachten en gevoelens structureert. Het geeft duidelijkheid aan de leerlingen.

Het doel van het inzetten van de interventies is, dat de leerling bewust wordt gemaakt van zijn gedachten en wat dit voor gevolg heeft op zijn gevoelens. De leerling heeft verder geleerd wat zijn kwaliteiten zijn en hoe hij die kan inzetten. De effecten van deze interventies worden verder besproken in paragraaf 5.1.3.

5.1.3 Wat is het effect van de interventies op het welbevinden van de leerlingen met kenmerken van faalangst?

De eerste interventie die is gedaan, is het geven van lessen over faalangst aan de hele groep. De leerlingen zijn met elkaar in gesprek gegaan over faalangst. De feedback van de leerlingen was, dat ze het fijn vonden meer over faalangst te weten.

De leerlingen in groep 7/8 benoemden de niet-helpende en helpende gedachten. De leerlingen hebben dit geoefend door niet-helpende gedachten te herkaderen naar helpende gedachten. (Cauffman & Van Dijk, 2009)

De leerlingen geven aan dat ze zich nu bewust zijn van niet-helpende gedachten. Ze geven wel aan, dat het nog moeilijk is om de gedachten om te zetten. De leerlingen hebben aangegeven dat ze hier nog vaker in willen oefenen.

De leerkracht heeft met vier leerlingen gesproken over hun kwaliteiten. De vier leerlingen hebben een kwaliteit uitgekozen. De leerlingen zijn bewust met die kwaliteit gaan werken. Wiltink (2000) geeft aan dat het belangrijk is dat kinderen bewust hun kwaliteiten leren kennen en hiermee gaan oefenen in de praktijk. De leerkracht en de klasgenoten hebben positieve feedback gegeven aan de vier leerlingen. De leerlingen hebben zo ervaren, dat het inzetten van kwaliteiten en positieve feedback krijgen goed is voor het zelfvertrouwen. Ze geven aan dat ze zich gewaardeerd voelen door hun klasgenoten en de leerkracht. Door de positieve feedback is de sfeer in de klas verbeterd, de leerlingen waarderen elkaar meer en kunnen elkaars kwaliteiten herkennen.

De leerkracht heeft met de vier leerlingen het ABC-schema ingevuld. De leerlingen hebben een situatie gekozen en zijn hierover met de leerkracht in gesprek gegaan. Drie leerlingen vonden het werken met het schema prettig, omdat ze zo structuur konden aan brengen. Er was duidelijkheid over wat er ingevuld moet worden. Eén leerling geeft aan het schema moeilijk te vinden. Ze kon zich beter verwoorden zonder het schema. De conclusie is dat het per leerling afhankelijk is of het ABC-schema gebruikt kan worden. Hierover zal de leerkracht in gesprek moeten gaan met de betreffende leerling.

5.1.4 Welke aanbevelingen zijn er voor de leerkrachten van de praktijkschool?

De aanbevelingen die gedaan kunnen worden voor de praktijkschool zijn:

- De leerkrachten moeten meer kennis krijgen over faalangst, het signaleren hiervan en de ten nemen vervolgstappen. In het komend schooljaar zal hier tijdens een studiemiddag aandacht aan worden besteed. De onderzoeker zal haar kennis over het onderwerp delen met het team.
- In de midden- en bovenbouw dienen groepsgesprekken gevoerd te worden om leerlingen bewust te maken van faalangst. De leerkrachten zouden vanaf groep 5 kunnen gaan signaleren met behulp van de faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006).
- De leerkrachten moeten leren hoe ze leerlingen kunnen begeleiden in het omzetten van niet-helpende naar helpende gedachten. Tijdens de eerdergenoemde studiemiddag zal de onderzoeker de leerkrachten laten kennismaken met het ABC-schema en het kinderkwaliteitenspel. Deze twee instrumenten hebben de leerlingen als prettig ervaren in het onderzoek.

5.1.5 Antwoord op de onderzoeksvraag

Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen wordt in deze paragraaf antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag is:

Op welke wijze kan het welbevinden van leerlingen met kenmerken van faalangst in groep 7/8 verbeterd worden?

Wiltink (2000) stelt dat het goed is om leerlingen bewust te maken van de kenmerken die horen bij faalangst. Hierdoor beseffen de leerlingen dat ze niet de enigen zijn en weten ze welke gevoelens erbij kunnen horen. Leerlingen krijgen zo erkenning van hun gevoelens, waardoor ze al meer rust ervaren. In het onderzoek kwam dit terug tijdens de groepsbespreking. Veel kinderen gaven aan dat ze de gevoelens en gedachten herkennen in bepaalde situaties. Het was voor veel leerlingen een eye-opener dat faalangst bestaat en dat daar bepaalde gedachten bij kunnen horen. Leerlingen gaven aan dat ze hierdoor al anders gingen denken.

Stevens (1997) geeft aan, dat het belangrijk is om in gesprek te gaan met leerlingen omdat leerlingen zelf het beste kunnen aangeven hoe ze zich voelen en wat ze daarbij nodig hebben. Dit is ook gebleken uit het onderzoek. De leerlingen gaven aan dat ze moeilijk vonden om hun niet-helpende gedachten om te zetten, maar dat het ABC-schema (Ellis, 1983) hen hierbij geholpen heeft om hier structuur in aan te brengen. Verder gaven ze aan dat ze het fijn vonden om positieve feedback te ontvangen en om bezig te zijn met hun kwaliteiten. Zowel Nieuwenbroek (2010) als Bokhove (2006) geven aan dat in gesprek gaan met leerlingen een belangrijke factor is in het begrijpen van leerlingen. Dit is uit het onderzoek gebleken.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen, dat het welbevinden van leerlingen met kenmerken van faalangst kan worden verbeterd door met de leerlingen in gesprek te gaan over hun kwaliteiten, hun gedachten en hun gevoelens daarbij. De leerlingen voelen zich begrepen. Ze voelen ze competentier doordat hun zelfbeeld verbeterd. De waardering van klasgenoten speelt hierbij een belangrijke rol. De leerlingen krijgen meer vertrouwen in hun eigen kunnen.

5.2 Discussie

5.2.1 Praktische opbrengst

De opbrengst voor mijn school is dat leerkrachten anders om kunnen gaan met leerlingen met kenmerken van faalangst. Leerkrachten kunnen de kenmerken van faalangst eerder oppikken en met de leerlingen in gesprek gaan over hun gedachten en gevoelens.

De conclusies van het onderzoek zijn in een teamvergadering gepresenteerd. De leerkrachten n aan om meer te willen weten over faalangst en het omzetten van de niet-helpende gedachten. In het komend schooljaar zal tijd worden vrij gemaakt tijdens een studiemiddag om de leerkrachten meer te leren over faalangst, het ABC-schema en het kinderkwaliteitenspel. Hierin wordt ook de

faalangstsignaleringslijst meegenomen, waardoor leerkrachten de kenmerken van faalangst beter kunnen signaleren.

De leerlingen die nu begeleid zijn, zullen ook in het komend schooljaar verder begeleid worden. De leerkracht zal regelmatig gesprekken hebben met deze leerlingen. Als het nodig is, zullen ze samen een ABC-schema invullen.

5.3 Reflectie

Het doen van onderzoek heeft mij veel opgeleverd, zowel professioneel als persoonlijk. Het is interessant om in een onderwerp te duiken en op deze manier veel kennis te vergaren over faalangst. Ik ga nu veel sneller met kinderen in gesprek over faalangst. Ik wil de leerlingen meer eigenaarschap geven over hun eigen welbevinden. Ik heb het vertrouwen dat ik de leerlingen goed kan begeleiden, doordat ik me bewust ben van de kennis over faalangst die ik nu heb. Ik snap nu beter wat deze leerlingen nodig hebben. Het is voor mij bijzonder om te zien hoeveel vertrouwen de leerlingen in mij hebben en welke veranderingen ik teweeg kan brengen als leerkracht.

Persoonlijk heeft het onderzoek mij verrijkt, omdat ik, toen ik jong was, ook kenmerken had van faalangst. Ik merk dat ik me daarom goed kan inleven in de gedachten die de leerlingen hebben.

In de klas merk ik dat er een lagere drempel is om over faalangst te praten, door de gesprekken die eerder gevoerd zijn. Als leerlingen nu ergens mee zitten, komen ze sneller naar mij toe en dan grijp ik vaak terug naar de lessen die er gegeven zijn over faalangst. De leerlingen zijn er nu ook bewust mee bezig. Een leerling vroeg aan een andere leerkracht of zij mee wilde doen met touwtjespringen. De leerkracht antwoordde: "Dat kan ik niet." De leerling wees de leerkracht erop dat ze positief moest denken en het gewoon moest proberen.

Een sterk punt uit het onderzoek is de samenwerking tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling. Doordat er een positieve sfeer is in de groep, durven de leerlingen zich meer te uiten. Ook in de individuele gesprekken durfden de leerlingen zich open te stellen voor de leerkracht. Dit vertrouwen is belangrijk om met de leerlingen verder te komen. Hierin komt de basisbehoefte "relatie" van Stevens (1997) terug.

De faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006) is een goed instrument om bewust naar leerlingen te kijken. Door te observeren in de klas zie je kenmerken die misschien eerder niet zouden opvallen. Het instrument is betrouwbaar omdat er op verschillende momenten naar een leerling wordt gekeken. Een nadeel van deze lijst is wel dat het veel tijd kost om de lijst in te vullen.

Een punt wat ik anders had kunnen doen, is de planning. Het onderzoek werd uitgevoerd op de dagen dat ik aan het werk was. Hierdoor moest ik steeds zoeken wanneer de lessen gegeven konden worden en wanneer de gesprekken konden plaatsvinden. De periode van zes weken

was hiervoor te kort. Mijn planning vooraf had duidelijker moeten zijn waardoor ik meer tijd kon nemen om het onderzoek uit te voeren.

Ik had ook meer kunnen halen uit de samenwerking met de ouders. Ik had de ouders meer moeten betrekken bij het onderzoek. Ik heb wel een gesprek gehad met een ouder, maar dit had regelmatig en ook bij andere leerlingen moeten gebeuren. De ouders hebben een brief gekregen over de inhoud van het onderzoek, maar hadden meer inhoudelijk bij het onderzoek betrokken kunnen worden. Hierdoor hadden de ouders ook in de thuissituatie met hun kind erover kunnen praten.

Het doen van onderzoek heeft mij een onderzoekende houding gegeven en ben ik kritischer geworden naar mijn collega's. Ik neem niet alles meer voor waar aan, maar ik wil graag weten waarom we iets doen. Ik merk dat, als iets mijn interesse heeft, ik meer gemotiveerd ben. Ik zoek sneller literatuur en theorieën achter een casus. Ik heb door de opleiding een grote database opgebouwd en ook op Internet weet ik mijn bronnen nu te vinden. Hierdoor zal ik mijn kennis altijd blijven vergroten. Ik ben nooit klaar met leren.

Bibliografie

- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Bokhove- van Wensveen, N. (2006). *Kinderen en faalangst*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Cauffman, L., & Dijk, D. v. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Claasen, W., Bruïne, E. d., Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. v. (2009). *Inclusief Bekwaam; Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs, LEOZ Deelproject 4* (4de druk ed.). Antwerpen: Garant.
- Foolen, N., & Ince, D. (2013). *Cognitieve gedragstherapie*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Horeweg, A. (2013). *Gedragsproblemen in de klas*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Horeweg, A. (2013). *Observatieformulier faalangst*. Opgeroepen op Januari 19, 2015, van [www.gedragsproblemenindeklas.nl](http://gedragsproblemenindeklas.nl): <http://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/faalangst/>
- Houthuizen, T. (2011). *Help, mijn leerling heeft faalangst! Wat nu?*
- IJzermans, T., & Bender, R. (2015). *Hoe maak ik van een olifant weer een mug?* Zaltbommel: Uitgeverij Thema.
- Jeninga, J., & Goei, S. (2004, april). Rationeel-Emotieve Therapie. Het ABC voor het oplossen van problemen. *Remedial*, 4(5), 16-20.

- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Klabbers, W., & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie. *Nieuw Meesterschap* 3, 29-33.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Le Fevere de ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T., & Maene, W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten: oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Litière, M. (2000). *'Ik kan dat niet!' zegt mijn kind. Omgaan met faalangst bij kinderen*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Meersbergen, E. v., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. *Tijdschrift voor Othopedagogiek*, 175-185.
- Nieuwenbroek, A. (2010). *Faalangst in de les. Praktijkboek voor leraren*. Esch: Quirijn.
- Nieuwenbroek, A., & Beek, A. t. (1999). *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Nieuwenbroek, A., & Mijland, I. (2002). *Succes met faalangst*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- OrthoConsult Oirschot. (sd). Opgeroepen op 03 15, 2016, van www.faalangst.nl: <http://faalangst.nl/werkmaterialen.php>
- Ploeg, J. v. (2013). *Stress bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Quekel, D., & Jeninga, J. (2013). *KOPP/KVO. kinderen van ouders met psychiatrische en/of verslavingsproblematiek*. Tilburg: MSEN Fontys OSO Tilburg.
- Smits, J., & Vorst, H. (1990). *SchoolVragenlijst, voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen.
- Soepboer, W., Evers, M., & Loma, E. (2004). *Kinderkwaliteitspel*. Amersfoort: CPS.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*.
- Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Visser, C. (2013). *Progressiegericht werken*.
- Wiltink, H. (2000). *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS.

Feedback Critical friends

Mijn critical friends hebben aangegeven dat ik meer op meta-niveau moet schrijven, omdat het nog veel beschrijvend was. Dit heb ik getracht aan te passen, maar dit blijft een aandachtspunt voor mij. Ook gekeken vanuit de feedback van de vorige toetsen, komt dit steeds naar voren.

Een ander punt vanuit de feedback is dat ik in hoofdstuk 4 meer data-gerelateerde conclusies moet trekken. Ik heb daarom bij elke grafiek en tabel een conclusie getrokken en een laatste paragraaf in hoofdstuk 4 toegevoegd. Hierin trek ik slotconclusies vanuit de grafieken en tabellen in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 komen de antwoorden op de deel- en hoofdvraag, die aansluiten bij de literatuur in hoofdstuk 2.

Ik wil alle critical friends bedanken voor hun geduld en hulp. Ik heb veel steun mogen ondervinden van hun feedback. Mijn studiebegeleider Astrid Westerbeek wil ik graag bedanken voor de steun en feedback tijdens proces van schrijven.

Bijlagen:

Bijlage 1 Het gebruikte ABC-schema (Ellis, 1983, in IJzermans, 2015)

Bijlage 2 Faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006).

Bijlage 3 Faalangstvragenlijst (Ortoconsult, Oirschot, z.j.)

Bijlage 4 Uitleg van het G-denken (Nieuwenbroek, 1999)

Bijlage 5 Zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004)

Bijlage 6 De groepslessen 11 en 12 over faalangst (Bokhove,2006).

Bijlage 7 De groepslessen 17 en 25 over faalangst (Bokhove,2006).

Bijlage 8 Informatiebrief ouders

Bijlage 9 Feedback formulieren van de presentatie aan het team

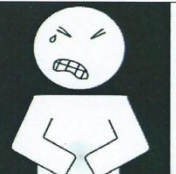
Bijlage 10 Verwerkingsopdracht GGDR2

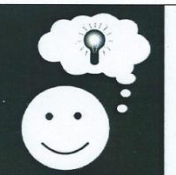
Bijlage 11 Verwerkingsopdracht GSEO5

Bijlage 1 Het gebruikte ABC-schema (Ellis, 1983, in IJzermans, 2015)

Werken aan denkfouten (R.E.T.)¹

Het schema wordt twee keer ingevuld. De tweede keer worden de angstige of irreële gedachten vervangen door helpende gedachten.

			
Gebeurtenis	Gedachten	Gevoel	Gedrag
Wie was er bij? Waar was het? Wat gebeurde er? Wat deed ik?	Wat dacht je toen het gebeurde? Ik dacht.... , omdat	Welk gevoel gaf het jou? Boos Bang Blij Verdrietig	Wat deed je? Waarom deed je dat? Wat vind je daarvan?

			
Gebeurtenis / gedachten	Gedachten	Gevoel	Gedrag
Welke gedachtes over de gebeurtenis zijn niet zeker? Welke gedachtes over de gebeurtenis zijn wel zeker?	Wat zou er in het ergste geval kunnen gebeuren? Wat kan er nog meer gebeuren? Welke gedachte over de gebeurtenis geeft je een prettig gevoel? Dit is je nieuwe gevoel bij de gedachte.	Wat voel je nu? Wat verandert de nieuwe gedachte aan je gevoelens?	Wat zou je de volgende keer kunnen doen bij deze gebeurtenis? < Dit oefenen we nu samen. > Wat heb je gemerkt toen je dit oefende?

¹ R.E.T. Rationeel Emotieve Therapie Ellis en Beck, bv in Hoe maak ik van een olifant weer een mug, Theo IJzermans

Bijlage 2 Faalangstsignaleringslijst (Bokhove, 2006)

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 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 gedaan heeft.			
Algemeen			
17. De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep			
18. De leerling is stil/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 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 lang aan zijn huiswerk. (voor groep 3/4 n.v.t.)			
26. De leerling leert veel uit zijn hoofd.			
27. De leerling heeft geen plezier in gym, handvaardigheids- of tekenles			
In de groep			
28. De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met andere leerlingen.			
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 maak negatieve opmerkingen over anderen.			
33. De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			
34. De leerling heeft moeite om nee te zeggen.			
Tijdens de uitleg of zelfstandig werken			
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 3 Faalangstvragenlijst (Orthoconsult, Oirschot, z.j.)



TEST FAALANGST ONDERBOUW

Als je vermoedt dat een leerling last heeft van faalangst, dan kun je samen met de leerling de onderstaande vragenlijst invullen.

Altijd = 2 punten

Soms = 1 punt

Nooit = 0 punten

1. Als ik een moeilijk proefwerk opkrijg, kan ik de avond van tevoren moeilijk in slaap komen.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'
2. Als ik leer voor een moeilijk proefwerk krijg ik hoofdpijn.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'
3. Ik haal onvoldoendes terwijl ik tijdens een overhoring veel antwoorden wel wist.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'
4. Vooraf denk ik dat ik een proefwerk slecht ga maken.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'
5. Voor de klas durf ik niets te zeggen.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

6. Ik klap dicht tijdens een proefwerk.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

7. Veel mensen vinden dat er bij mij meer inzit dan er bij toetsen uit komt	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

8. Als iemand kritiek op mij heeft voel ik me ellendig	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

9. Tijdens een spreekbeurt kan ik van de spanning geen woord uitbrengen	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

10. Ik heb last van lichamelijke klachten (buikpijn, hoofdpijn, klamme handen etc.) rondom proefwerken.	
☐	'Altijd'
☐	'Soms'
☐	'Nooit'

Uitslag

Vijf punten of minder:

Er is sprake van een normale spanning, die nu eenmaal bij het maken van toetsen en overhoringen hoort. Niks aan de hand!

Van zes tot negen punten:

De mentor kan met een goed gesprek met de leerling waarschijnlijk al veel spanning wegnemen.

Van elf tot vijftien punten:

Een training 'beter omgaan met faalangst' in een groep gaat zeker helpen.

Vijftien tot twintig punten:

Ook dan kan een training in een groep helpen. Daarnaast is individuele begeleiding van de mentor of een andere deskundige wellicht een belangrijke aanvulling!

Bijlage 4 Uitleg van het G-denken (Nieuwenbroek, 1999)

Het G-denken bestaat uit 5 stappen om anders te leren denken.

Stap 1: Kijk naar de Gebeurtenis en wat het Gevolg ervan is.

Leerlingen bedenken zelf de Gedachten tussen de Gebeurtenissen en het Gevolg. Dit is dus voor alle kinderen anders. Deze Gedachten zijn bepalend voor de Gevoelens en het Gedrag.

Stap 2: Formuleer de Gedachten die leiden tot het Gevolg.

Hierbij moet het verschil duidelijk worden gemaakt tussen de Gedachten en de werkelijkheid.

Deze is vaak niet hetzelfde. Leerlingen met kenmerken van faalangst hebben vaak het idee dat ze geen invloed op deze gedachten hebben.

Stap 3: Welk nieuw doel wil je als Gedrag en Gevolg bereiken?

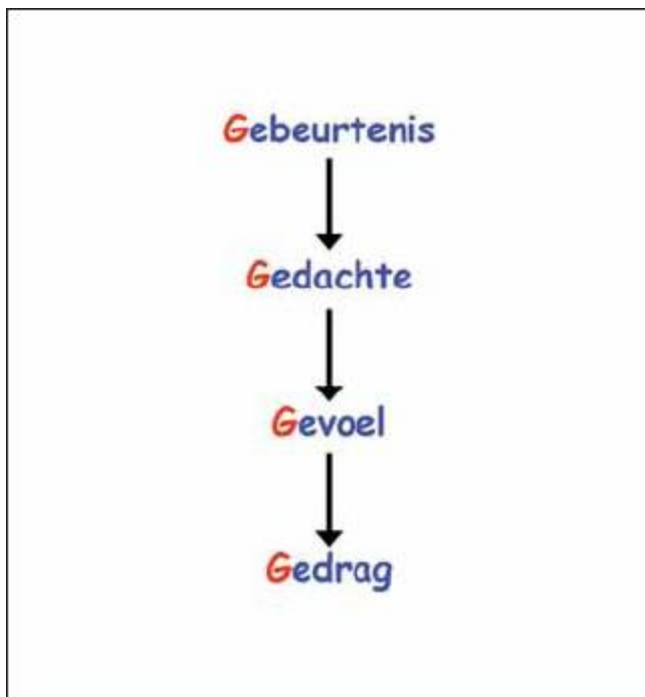
Dit heeft als doel om reële doelen op te stellen met deze leerlingen.

Stap 4: Ga na of de Gedachten uit stap 2 “waar” zijn en of ze je helpen je nieuwe doel te bereiken.

Leerlingen moet zelf antwoord geven op deze vraag. Hierdoor worden ze verantwoordelijk voor hun eigen denken.

Stap 5: Vervang niet-helpende Gedachten door helpende gedachten.

Dit is de laatste stap, waarbij leerlingen veel moeten oefenen in het veranderen van het denkproces.



Bijlage 5 Zelfbeeldschaal (Jeninga, 2004)

Naam:			In vergelijking met de rest van de klas ben ik....				
	ja	nee	5 Zeer goed	4 Bij de besten	3 Beter dan gemid- deld	2 Gaaf wel	1 Niet zo goed
Ik ben goed in sport							
Ik leer snel							
Ik maak makkelijk vrienden							
Ik zie er leuk uit							
Ik kan goed met de leraar opschieten							
Ik kan goed doorwerken							
Ik ben behulpzaam							
Ik ben vaak blij							
Ik haal goede cijfers							
Ze vinden mij wel aardig							

11 Faalangst, wat is dat?

Doel:

De leerlingen leren wat faalangst is en beseffen dat iedereen wel eens dergelijke gevoelens van angst heeft.

Samenvatting:

U praat met de leerlingen over faalangst aan de hand van een stripverhaal. Daarna maken ze een eigen stripverhaal over een situatie waarin ze zelf faalangstig waren.

Duur:

45 minuten.

Materiaal:

Papier en kleurmateriaal.

Voorbereiding:

Kopieer voor elke leerling het stripverhaal.

Verloop van de les

INTRO

Ga in de kring zitten. Deel het stripverhaal uit en lees het met de leerlingen. Laat de leerlingen reageren op het stripverhaal. Waar is het meisje bang voor? (dat de rekentoets niet gaat lukken). Hoe zien de leerlingen dat ze daar bang voor is? Vraag of de leerlingen denken dat haar angst haar helpt om de toets goed te doen. Vertel dat je soms ergens zo zenuwachtig voor kan zijn dat het door de zenuwen juist fout gaat. Vertel dat u denkt dat het bij het meisje in de strip ook zo is. Ze kan het best, maar ze is zo zenuwachtig dat het daardoor fout gaat.

KERN

Vertel dat veel mensen bang zijn dat ze iets verkeerd doen of dat iets gaat mislukken. Dit heet faalangst. Falen is namelijk een ander woord voor mislukken. Iedereen heeft wel eens een klein beetje last van faalangst. Sommige kinderen of volwassenen hebben er meer last van. En dat kan best lastig zijn, want net als dat meisje in het stripverhaal kun je door je faalangst niet laten zien wat je kunt. Vraag de leerlingen naar hun ervaringen met faalangst. Zijn zij ook wel eens bang dat ze iets fout gaan doen? Maken ze zich wel eens ergens zenuwachtig over? Wat denken ze dan?

Laat de leerlingen vertellen. Geef zo nodig nog een paar voorbeelden van 'enge' situaties, zoals een spreekbeurt houden, in een toneelstuk spelen of een belangrijke voetbalwedstrijd spelen. Vraag ook of ze wel eens zo zenuwachtig zijn geweest dat het door de zenuwen juist fout ging.

Laat de leerlingen aan hun tafel zitten. Ze mogen ieder een situatie bedenken waarin zij faalangstig waren. Van deze ervaring maken zij een stripverhaal.

AFSLUITING

Laat de leerlingen weer in de kring terugkomen en hun stripverhaal meenemen. Laat elke leerling iets vertellen over zijn stripverhaal. Benadruk nog eens dat faalangst niet iets is om je voor te schamen, iedereen heeft er wel eens last van.

TIPS

- U kunt samen met de leerlingen informatie op internet opzoeken over faalangst (op pagina ... kunt u verschillende websites over faalangst vinden).
- Tijdens deze les kan naar voren komen dat een leerling erg faalangstig is. Signaleer dit en onderneem eventueel verdere stappen (zie hoofdstuk 4).

WERKBLAD

Kinderen en...
faalangst



12 Wanneer was jij bang?

Doel:

Praten over faalangst en bekijken welke leerlingen mogelijk last van faalangst hebben.

Samenvatting:

De leerlingen denken aan een moment waarop zij bang waren en praten hier in de klas over.

Duur:

30 minuten.

Materiaal:

Papier en een stifft.

Verloop van de les

INTRO

Ga in de kring zitten. Vertel dat jullie het vandaag over bang zijn gaan hebben. Niet bang voor een spin of voor een enge film, maar bang om iets te laten mislukken. Vertel de leerlingen dat u ook wel eens bang bent dat u iets verkeerd doet of dat u iets laat mislukken. Geef een voorbeeld van een situatie waarin u bang (of zenuwachtig) was. Schrijf uw situatie groot op een papier, bijvoorbeeld: 'bij de muziekuivoering' en zet het papier op uw schoot of leg het voor u neer.

KERN

Vraag de leerlingen naar hun ervaringen met bang of zenuwachtig zijn dat iets gaat mislukken. Laat de leerlingen vertellen. Maken ze dit vaak mee? Op welke momenten zijn ze bang of zenuwachtig? Vraag elke leerling een moment te noemen waarop zij bang of zenuwachtig waren. Dit moment schrijven ze in een paar woorden op een papier op en ze zetten het papier ook voor zich neer.

Stel een vraag over het spannende moment van de leerlingen. Ga steeds de kring rond en laat elke leerling antwoorden. Begin bij uzelf.

Stel de volgende vragen:

- Waarom was je bang of zenuwachtig?
- Wat dacht je?
- Wat voelde je?
- Hoe liep het af? Mislukte het inderdaad?

AFSLUITING

Vraag de leerlingen wat zij spannende momenten in de klas vinden. Kunnen ze daar ook voorbeelden van noemen? Benadruk aan het eind van de les dat iedereen wel eens bang is dat iets gaat mislukken. Je hoeft je daar niet voor te schamen.

TIPS

- U zou aan de antwoorden van de leerlingen kunnen merken of zij veel last van faalangst hebben. Laat eventueel een collega observeren en aantekeningen maken, zodat u de reacties van de leerlingen later nog eens na kunt lezen. Praat zo nodig individueel met een leerling nog eens verder over zijn spannende moment(en).
- Als het lastig voor de leerlingen is om te schrijven terwijl ze in de kring zitten, kunt u zelf de papieren maken waarop de spannende momenten van de leerlingen kort beschreven staan.

middenbouw

17 Welke gedachten zijn handig?

Doel:

Het bevorderen van het positief denken van de leerlingen door ze te laten inzien welke gedachten handig zijn en welke niet.

Samenvatting:

De leerlingen ordenen kaartjes met gedachten naar handig en niet handig.

Duur:

30 minuten.

Materiaal:

A4-papier, scharen, lijm.

Vorbereiding:

Kopieer voor elk tweetal het werkblad.

Verloop van de les

INTRO

Verdeel de leerlingen in tweetallen. Geef elk tweetal een werkblad. Laat ze de kaartjes van het werkblad uitknippen en voor zich uitspreiden. Geef elk tweetal twee vellen papier. Boven het ene papier schrijven ze: handige gedachten. Boven het andere schrijven ze: geen handige gedachten.

Vertel de leerlingen dat ze gaan doen alsof:

'Stel dat jullie een rekentoets moeten gaan maken. Jullie zitten klaar. Ik deel de toets uit. Op dat moment denk je natuurlijk allerlei dingen. Maar wat is handig om dan te denken en wat niet? Welke gedachten helpen je om de toets goed te maken en welke niet?'

KERN

Vertel dat op de kaartjes allerlei gedachten staan. Elk tweetal moet samen bedenken welke gedachten handig zijn vlak voor een rekentoets en welke niet. Elke gedachte leggen ze op één van de vellen papier. Als ze het zeker weten, plakken ze de kaartjes op.

AFSLUITING

Spreek de verschillende gedachten met de leerlingen door. Niet alle gedachten zijn een-

duidelijk op een bepaald papier te plaatsen. Laat de leerlingen uitleggen waarom ze een bepaalde gedachte wel of niet handig vinden. Bij de nabespreking kunnen de volgende thema's aan de orde komen: met welk resultaat ben je tevreden? Mag je zenuwachtig zijn? Maakt het uit of je je wel of niet goed voelt? Hoe kan het komen dat je je niet goed voelt voor een toets?

TIP

- Laat elk tweetal een handige gedachte op een groot vel papier schrijven en hang deze vellen in de klas op. Wijs voor een spannend moment op de handige gedachten die in de klas hangen.

WERKBLAD

middenbouw

Ik haal toch een onvoldoende.	Ik mag niet zenuwachtig zijn.	Ik heb goed geoefend met de sommen.	Ik ben een beetje zenuwachtig, maar dat hoort erbij.
Ik heb niet goed genoeg geoefend.	Ik ben goed in rekenen.	Ik moet een tien halen.	Ik ben gewoon heel slecht in rekenen.
Een voldoende halen moet gaan lukken.	Ik kan niks.	Ik kan het!	Ik voel me goed.
Ik ga proberen minder fouten te maken dan de vorige keer.	Ik ben een beetje misselijk.	Ik heb lekker geslapen.	Ik kan niet thuiskomen met weer een onvoldoende.

Kinderen en... faalangst

© Kwintessens Uitgevers, Amersfoort

25 Ik kan het!

Doel:

Het bevorderen van het positief denken van de leerlingen door hen positieve gedachten te laten formuleren.

Samenvatting:

De leerlingen zetten niet-handige gedachten om in handige en maken een poster met een zelfverzonnen positieve handige spreuk.

Duur:

30 minuten.

Materiaal:

Grote vellen papier, knutsel- en kleurmateriaal.

Vorbereiding:

Kopieer voor elk groepje het werkblad.

Verloop van de les

INTRO

Praat met de leerlingen over spannende momenten, bijvoorbeeld als je een toets moet maken, een spreekbeurt moet houden, toneel moet spelen voor publiek of in het wandrek moet klimmen. Wat denken de leerlingen dan vlak voordat het spannende moment plaatsvindt? Denken ze bijvoorbeeld 'ik kan het!' of denken ze aan wat er fout kan gaan? Leg uit dat het belangrijk is om vlak voor en bij een spannend moment positieve handige gedachten te hebben. Als je heel zenuwachtig bent en denkt 'het lukt me toch niet', dan gaat het waarschijnlijk ook niet lukken.

KERN

Deel de leerlingen in viertallen in en geef elk viertal een werkblad. Vertel dat er op het blad niet-handige gedachten staan: deze gedachten helpen je niet op zo'n spannend moment. Voor elke niet-handige gedachte gaan de leerlingen met zijn vieren een handige gedachte verzinnen. Deze schrijven ze erachter. Laat de leerlingen aan de slag gaan. Bespreek de verschillende handige en niet-handige gedachten na als de leerlingen klaar zijn. Er zijn natuurlijk veel verschillende antwoorden mogelijk.

Laat elk groepje vervolgens één positieve handige spreuk bedenken. Het moet een spreuk zijn waarvan zij vinden dat het echt helpt om dat te denken als je iets spannends moet gaan doen. Bijvoorbeeld: Ik ga ervoor!, Ik ben goed!, Ik heb het goed geleerd! Of: Ik ga het beter doen dan de vorige keer!

Laat de leerlingen gezamenlijk een mooie opvallende poster maken van de spreuk die ze hebben gekozen.

AFLUITING

Hang de posters met de positieve handige spreuken in de klas op. Vertel de leerlingen dat ze naar de posters kunnen kijken als ze een keer zenuwachtig zijn. De niet-handige gedachten in hun hoofd moeten ze dan proberen te vervangen door deze handige gedachten, net zoals ze in deze les hebben gedaan.

TIP

- Maak met de leerlingen twee stripverhalen over iemand in een spannende situatie. In het ene stripverhaal denkt de persoon echter positief (waardoor het ook goed gaat) en in het andere negatief (waardoor het verkeerd afloopt). Maak op deze manier duidelijk wat voor gevolgen handige en minder handige gedachten kunnen hebben.

bovenbouw

WERKBLAD

Ik kan het niet. _____

Ik ben dom. _____

Ik heb het niet goed geleerd. _____

Ik mag niet zenuwachtig zijn. _____

Ik mag geen fouten maken. _____

Ik ben misselijk. _____

Mijn ouders worden boos als ik het niet goed doe. _____

Iedereen zal me uitlachen. _____

Ik moet een tien halen. _____

Het zal net zo slecht gaan als de vorige keer. _____

Kinderen en...
faalangst

© Kwintessens Uitgevers, Amersfoort

Bijlage 8 Informatiebrief aan de ouders

22 maart 2016

Beste ouders,

In het kader van mijn opleiding Master SEN, gedragsspecialist aan de Fontys Hogeschool in Tilburg, ga ik een onderzoek doen naar het welbevinden van de kinderen in groep 7/8. Mijn onderzoek zal zich voornamelijk richten op faalangst en de kenmerken daarvan.

Hoe kan ik als leerkracht het welbevinden van deze kinderen verbeteren?

Voor dit onderzoek zal ik verschillende vragenlijsten afnemen en met de kinderen in gesprek gaan over hun gedachten en gevoelens bij bepaalde gebeurtenissen. We gaan kijken naar de kwaliteiten die de kinderen hebben en hoe ze die op een goede manier kunnen inzetten.

Het onderzoek ligt na afloop ter inzage op school voor geïnteresseerden. U hoeft er niet bang voor te zijn dat uw kind met naam vernoemd zal worden binnen het onderzoek. De gegevens zullen anoniem worden verwerkt.

Mocht u het niet prettig vinden dat uw kind deelneemt aan dit onderzoek, dan kunt u dat aan mij kenbaar maken. Uw kind zal ik dan niet betrekken in het onderzoek.

Mochten er verder nog vragen zijn, dan hoor ik graag van u.

Groetjes

Juf Ilse

Bijlage 9 Feedback formulieren van de presentatie aan het team

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	J. van Tessel									
	Datum presentatie	2-6-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	het kinderkwaliteitspel									
	In de presentatie werd ik verrast door:	het hebben van niet-helpende gedachten en het omzetten.									
	Algemene feedback	duidelijk en helder verteld.									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Ike van Tessel									
	Datum presentatie	2-6-16									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Welke typen faalangst zijn.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Het kinderqualiteitspel.									
	Algemene feedback	Goede presentatie, fijne uitleg over faalangst.									

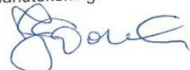
Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Jise van der Sijpe									
	Datum presentatie	2-6-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	veranderen van gedachten									
	In de presentatie werd ik verrast door:	het ABC-schema									
	Algemene feedback	goede presentatie									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Dise van Tersel									
	Datum presentatie	2-6-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	het na nut van gesprekken voeren									
	In de presentatie werd ik verrast door:	de rol van de leerkracht									
	Algemene feedback	goede en duidelijke presentatie gegeven									

Handtekening



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Ise van Iersel									
	Datum presentatie	2-6-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Op welke wijze ik als leerkracht met taalangst kan omgaan.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	De rol die ik als leerkracht heb bij taalangst									
	Algemene feedback	Duidelijke presentatie. Ik weet nu wat ik in de klas kan gaan doen.									

Handtekening:

Sefra

Bijlage 10 Verwerkingsopdracht GGDR2, internaliserend gedrag

Beginsituatie

Tijdens de bijeenkomsten van internaliserend gedrag zijn vier verschillende onderwerpen aan bod gekomen, namelijk angsten, stemmingsstoornissen, DCD en KOPP-kinderen. Aan het begin van de module heb ik kritisch gekeken of er kinderen in de klas zitten die met deze vormen van internaliserend gedrag. Ik vond dit moeilijk te bepalen, omdat ik nog weinig kennis had over internaliserend gedrag.

Angst

Er zijn verschillende soorten angsten en angsten zijn goed. Van Lieshout (2009) zegt dat angst ervoor zorgt dat je minder risico's neemt; dat je weet wanneer je moet stoppen. Angsten zetten je lichaam in een bepaalde stand; vechten, vluchten of verstijven.

Maar wanneer wordt angst dan een probleem of stoornis? Volgens van Lieshout (2009) is angst een probleem als het het dagelijks functioneren verhindert en als het niet past bij het ontwikkelingsniveau van de leerling. Barret (2000, in Van Lieshout, 2009, p.66) zegt dat de meeste angststoornissen ontstaan vanuit angstproblemen die te lang aanhouden. Deze worden vaak pas ontdekt in de basisschoolleeftijd.

Faalangst is bijvoorbeeld een angst die vaak voorkomt bij leerlingen op de basisschool (Bokhove, 2006). Voor mij is faalangst erg herkenbaar, omdat ik vroeger ook faalangstig was. Ik was bang om iets te moeten zeggen voor de klas. Ik was bang om vragen te stellen. Ik was bang dat andere kinderen me uit zouden lachen. Dit heeft tot halverwege de middelbare school geduurd. Ik weet zelf niet meer hoe ik erover heen ben gekomen. Ik heb hiervoor geen training gehad en had er ook geen last van. Maar ik weet wel dat het belangrijk is dat je als leerkracht moet kijken naar de krachten van een leerling (denken in mogelijkheden) en dat je een leerling positief moet benaderen. Elk kind is uniek en heeft zijn eigen aanpak nodig, dus ook kinderen met een vorm van angst.

Stemmingsstoornissen

In deze bijeenkomst werd vooral de nadruk gelegd op depressies. Iedereen heeft wel eens een dipje, maar wanneer je hier lang in blijft hangen, kan dit omslaan naar een depressie.

“Katja is een meisje in groep 7, ze kijkt vaak somber, ze speelt wel met kinderen maar lijkt er geen plezier aan te beleven. We praten samen. Ze kan niet goed aangeven waarom ze geen plezier kan maken. Als leerkracht kon ik haar niet verder helpen. Ze is daarna extern begeleid door een psycholoog en een gedragsspecialist.”

Katja hoort nu eigenlijk in het tweede jaar van de middelbare school te zitten. Daar zit ze niet,

want ze is na de basisschool helemaal niet meer naar school gegaan. Ze is depressief en heeft een generaliseerde angststoornis. Moeder was vroeger manisch-depressief en ook haar zus heeft last van depressies.

Ik vraag me vaak af wat ik anders had kunnen doen in groep 7? Hadden we dit als school eerder moeten zien? Ik kan hier nog steeds geen antwoord op geven. In de module wordt wel duidelijk dat een leerkracht geen psycholoog is en dat de leerkracht hier altijd keuzes in moet maken.

In de reader over stemmingsproblematiek is te lezen dat er een aantal risicofactoren binnen de ecologie van de leerling (Meersbergen & Jeninga, 2012) zijn die stemmingsstoornissen kunnen veroorzaken of beïnvloeden. Binnen de kindfactoren gaat het om de erfelijke aanleg. Van Lieshout (2009) geeft aan dat kinderen met depressieve ouders meer kans maken om zelf ook depressief te worden. In de gezinsfactoren is dit ook terug te vinden. Deze ouders geven vaak onvoldoende positieve feedback en steun aan het kind (Verhulst, 2006, in Van Lieshout, 2009).

Development Coördination Disorder (DCD)

Ook DCD is een van de stoornissen die aan bod is gekomen tijdens deze module. DCD was voor mij een bekende stoornis omdat er in mijn klas een meisje in groep 8 zat met deze stoornis. Op de site van Balansdigitaal.nl (z.j.) staat beschreven dat DCD een stoornis is die te maken heeft met de motoriek, ook wel een coördinatieontwikkelingsstoornis genoemd. Deze kinderen hebben vaak een lage spierspanning, grote bewegingsonrust of coördinatieproblemen.

Ik zag dit bij het meisje terug in haar dagelijkse situaties, zoals het dichtdoen van de rits van haar jas, veters strikken maar ook tijdens de gymlessen. Ze had ook last van het licht in de klas, dus vaak ging een deel van de lichten uit. Buiten had ze vaak een zonnebril op. In de kleuterklas werd deze diagnose gesteld en we hebben als school zoveel mogelijk proberen te helpen. Ze was een onzeker en teruggetrokken meisje, maar door haar vertrouwen te geven, is ze uitgegroeid tot een zelfstandig en zeker meisje. Ik benaderde haar positief en gaf complimenten als ze een nieuwe stap zette. Ze was altijd heel trots wanneer we bij de gym weer een nieuwe stap hadden gezet, bijvoorbeeld met het maken van de koprol. Hier zijn we een aantal weken mee bezig geweest en elke keer kwamen we een stapje verder. Uiteindelijk is het haar gelukt om alleen een koprol te maken. Ook haar vriendinnen stonden vol enthousiasme te klappen. Iedereen was trots op haar. Dit gaf haar weer zelfvertrouwen.

KOPP en KVO

KOPP staat voor “kinderen met ouders met psychische problemen” en KVO betekent “kinderen met verslaafde ouders”. Deze kinderen worden bedreigd in hun sociaal-emotionele ontwikkeling. In de module werd het hoge percentage KOPP-kinderen of KVO-kinderen aangegeven. Hier schrok ik van. Voor deze bijeenkomst wist ik zelfs niet eens dat er een naam was voor deze

kinderen. Na de bijeenkomst ben ik gaan nadenken over de kinderen op mijn school. Er kwamen best kinderen naar voren die ik hieraan zou kunnen koppelen. Ik ben voorzichtig in mijn uitspraak, omdat ik het moeilijk vind om er meteen een label aan te plakken. Ik had in mijn klas een meisje, waarvan we wisten dat haar vader vaak dronken was. Ik en mijn collega's hebben vaak hier over gepraat maar ze wilde er niks over zeggen en was erg loyaal naar haar vader. We hielden de situatie goed in de gaten, maar we konden verder niet veel. Ik zorgde dat ze wist dat ze altijd kon praten. In de reader over KOPP en KVO (Quekel & Jeninga, 2013) staan een aantal kenmerken beschreven die kinderen kunnen hebben, maar ook wat je als leerkracht kunt doen. Een belangrijk punt hieruit vind ik dat het gedrag van deze leerling verandert en dat het als leerkracht je taak is om erachter te komen waar het gedrag vandaan komt. Deze reader heeft mij handreikingen gegeven om met deze kinderen in gesprek te gaan, om te ontdekken waar deze kinderen behoefte aan hebben.

Conclusie

Mijn conclusies over deze module is, dat ik vooral geleerd heb dat je deze kinderen het vertrouwen moet geven dat ze iets betekenen voor zichzelf en hun omgeving. Je moet hen positief benaderen en hen betrekken in hun eigen ontwikkelingsproces. Wat vinden ze fijn, waar hebben ze behoefte aan? Deze kinderen willen graag geholpen worden. En het is de taak van de professional om hen hierin te begeleiden.

Bibliografie

Bokhove- van Wensveen, N. (2006). *Kinderen en faalangst*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.

Meersbergen, E. v., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. *Tijdschrift voor Othopedagogiek*, 175-185.

Quekel, D., & Jeninga, J. (2013). *KOPP/KVO. kinderen van ouders met psychiatrische en/of verslavingsproblematiek*. Tilburg: MSEN Fontys OSO Tilburg.

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

<http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/dcd/wat-is-dcd/>

Feedback werkveld (collega Hanneke)

Je hebt laten merken dat je internaliserend gedrag bij kinderen kunt signaleren en je hebt ons als collega's hierbij betrokken door verder te vragen als een leerling bepaald gedrag vertoont. Ik zie nu ook dat het gedrag veroorzaakt kan worden door een stoornis. De leerling moet dan op een andere manier begeleid worden.

Bijlage 11 Verwerkingsopdracht GSEO5 Specifieke interventies met betrekking tot sociaal-emotionele competentieontwikkeling.

Beginsituatie

Door het volgen van meerdere modules over gedrag, heb ik kennis verkregen over hoe gedrag bij kinderen eruit kan zien. Ik was nog onvoldoende bekend met de specifieke interventies om deze kinderen te kunnen begeleiden. Tijdens de module zijn interventies besproken die te maken hebben met gedragsverandering of gedragsbeïnvloeding. Deze interventies zijn nodig om af te stemmen op de onderwijsbehoefte van leerlingen met gedragsproblematiek. In deze verwerkingsopdracht wil ik de nadruk leggen op de volgende twee onderwerpen: cognitieve gedragstherapie en stress bij kinderen. Deze onderwerpen sluiten aan bij mijn onderzoek.

Cognitieve gedragstherapie

Het doel van cognitieve gedragstherapie is het opsporen en veranderen van denkfouten, een herstructurering van de cognities (Graham, 2006, in Foolen & Ince, 2013). Het gaat om een wisselwerking tussen cognities, gevoelens en gedrag. Het is de bedoeling dat de gedachten meer reëel worden, waardoor de gevoelens en dus daardoor het gedrag veranderd. Een interventie die hier bij hoort is de Rationeel Emotieve Therapie (RET) (Ellis, 1983, in Jeninga (2004).

RET houdt in dat het irrationele denken zodanig wordt uitgedaagd, dat er een overdrijving ontstaat. De leerling zal inzien dat deze overdrijving niet klopt en zal zijn gedachten veranderen naar rationele gedachten. Door de verandering van gedachten zullen ook de gevoelens en het gedrag wat daarbij past veranderen. De gedachten hoeven niet per se positieve gedachten te zijn, het gaat erom dat ze een realistische kijk krijgen op de situatie.

Als ik dit terugkoppel naar mijn onderzoek, kan ik dit in de klas toepassen bij bijvoorbeeld leerlingen die faalangstig zijn. Een leerling is bang om fouten te maken in een toets. Ik bespreek met de leerling wat haar gedachten zijn. Zij vertelt dat ze bang is om een onvoldoende te halen. Ik vraag, waarom ze daar bang voor ze. Dit doe ik om de leerling bewust verder te laten nadenken. Ze vertelt dat ze is bang voor negatieve reacties van haar ouders, de leerkracht maar ook van haar klasgenoten. Ik vraag haar wat het ergste is dat er kan gebeuren, wanneer ze een onvoldoende haalt. Ik daag haar gedachten uit. De leerling kan eigenlijk niks “ergs” verzinnen. Mijn volgende vraag is waarom ze dan bang is. Ik laat haar hierover nadenken. Ook hier kan ze geen antwoord op geven. Ze vertelt mij dat ze dus eigenlijk helemaal niet bang hoeft te zijn. Ze concludeert, dat, wanneer ze goed haar best doet, iedereen om haar heen tevreden is.

Ik merk dat leerlingen op een andere manier gaan denken door het bespreken van RET. Ik zet hen bewust aan het denken over hun eigen gedachten. Ik pas dit nu vaker toe in gesprekken met leerlingen die ergens mee zitten. Ik merk daarbij dat leerlingen steeds sneller de omschakeling kunnen maken in hun gedachten. Ik heb deze manier van werken met mijn collega's besproken. Eén leerkracht past RET nu toe in de klas en merkt verschil. Het is fijn om te ervaren dat ik zo niet alleen kinderen, maar ook collega's kan helpen in hun begeleiding van leerlingen.

Stress

Zoals eerder genoemd, was een leerling bang voor de reactie van de klasgenoten. Hierdoor kom ik bij een onderwerp wat ook besproken is tijdens de module, namelijk stress bij kinderen. Van der Ploeg (2013) geeft aan, dat de relatie die kinderen hebben met hun leeftijdsgenoten belangrijk is voor hun ontwikkeling. Het omgaan met leeftijdsgenoten vergroot hun sociale vaardigheden. Ze leren hoe ze om moeten gaan met ruzies, hoe ze vrienden moeten maken en hoe ze zich wel of niet moeten gedragen. Door het hebben van negatieve ervaringen met leeftijdsgenoten, zoals bijvoorbeeld pesten, buitengesloten worden of dingen moeten doen die ze niet willen, kan er stress bij kinderen ontstaan. Ik zie dit in de klas terug bij twee jongens, die naar hun idee buitengesloten werden door de groep. Ik ben met deze jongens in gesprek gegaan. Ze vertelden dat ze nooit uitgenodigd werden om mee te doen met een spel. Ik vroeg ze of ze echt nog nooit mee gedaan hadden. Ze beseften dat ze regelmatig wel meededen. Mijn volgende vraag was, waarom ze zo zeker waren dat ze niet mee mochten doen. Hadden ze gevraagd of ze mee mochten doen? Dat hadden ze niet gedaan. Ze hadden gewacht totdat ze gevraagd werden. Na dit gesprek merk ik, dat deze jongens voortaan gewoon vragen of ze mee mogen doen. En natuurlijk mag dit. De jongens waren er vanuit gegaan dat ze niet mee mochten doen, maar hadden het eigenlijk nog niet gevraagd. Ik heb begrip getoond voor hun situatie en hun daarna uitgedaagd. "Is de situatie altijd zo?" en "Hoe weet je dit zo zeker?". Mijn rol hierin is het stellen van de juiste vragen, waardoor de leerling wordt uitgedaagd om zelf rationeel over de situatie na te denken.

De manier waarop mensen met stress omgaan, wordt in de literatuur "coping" genoemd. Van der Ploeg (2013) beschrijft dit als *"Het toepassen van bewuste pogingen om de emoties, cognities en gedragingen die voortvloeien uit stressvolle gebeurtenissen of situaties onder controle te houden of te krijgen."*

Hierbij is het inschatten van de situatie belangrijk. Allereerst vindt er een afweging plaats om te bepalen in hoeverre een situatie bedreigend kan zijn. Dit is voor iedereen anders. In de klas merk ik dit doordat sommige kinderen zich bepaalde opmerkingen erg aantrekken, terwijl het anderen helemaal niks doet.

Er wordt door Van der Ploeg (2013) een onderscheid gemaakt in vier inschattingen:

1. onbelangrijk, er is geen reactie.
2. uitdagend, er wordt een plan gemaakt om de situatie aan te pakken.
3. bedreigend, er wordt weerstand geboden.
4. ambigu, er is meer informatie nodig om de situatie in te schatten.

Na de eerste inschatting wordt een afweging gemaakt over welke vaardigheden en mogelijkheden de persoon bezit om de bedreiging het hoofd te bieden. Dit is de copingstrategie. Als ik terugkijk naar de copingstrategieën die de jongens gehanteerd hebben in het eerder genoemde voorbeeld, zijn dat: jezelf de schuld geven, zwijgen (de ouders hebben het probleem bij mij aangekaart), boos worden. De jongens reageren vanuit een bepaalde copingstrategie die ik herken vanuit andere situaties. Eén van de jongens is een stille jongen, hij zwijgt en trekt zich terug. De andere jongen wordt snel boos. Het is belangrijk om de jongens inzicht te geven in hun copingstrategie en hen bewust te maken van de reactie die daarbij hoort.

Conclusie

Door gebruik te maken van specifieke interventies, geef ik de leerlingen inzicht in hun manier van denken en de gevolgen daarvan. Als professional heb ik meer inzicht en begrip voor de leerling en het gedrag dat hij vertoont. Dit heeft weer een positieve invloed op mijn relatie met de leerling. Ik heb nu meer kennis en inzicht in interventies die ik in de klas kan inzetten om leerlingen te begeleiden.

Bibliografie

Foolen, N., & Ince, D. (2013). *Cognitieve gedragstherapie*. Nederlands Jeugdinstituut.

Jeninga, J., & Goei, S. (2004, april). Rationeel-Emotieve Therapie. Het ABC voor het oplossen van problemen. *Remediaal*, 4(5), 16-20.

Ploeg, J. v. (2013). *Stress bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Feedback werkveld

Beste Ilse,

Het is fijn om te zien dat jij met leerlingen in gesprek gaat over hun behoeften. Leerlingen hebben een goede band met jou en vertrouwen jou. Hierdoor zullen kinderen zich eerder open stellen. Jouw presentatie over RET (naar aanleiding van jouw onderzoek) heeft mij geholpen om ook met leerlingen in gesprek te gaan. Ik merk dat leerlingen anders gaan denken. Er moet wel regelmaat zitten in de gesprekken. De leerlingen hebben hier wel meer begeleiding bij nodig.

Senne

Leerkracht groep 4-6