

Van

‘ik kan dat niet’

naar

‘ik kan dat wel’!



Hoe signaleer je faalangst of faalangst in ontwikkeling?
Welke interventies zijn er preventief of remediërend te implementeren op meso-niveau? Dit onderzoek bevat een handelingsrepertoire dat antwoorden aanreikt op deze vragen en bijdraagt aan de reductie van faalangst of faalangst in ontwikkeling.

Meesterstuk in het kader van
de opleiding Master Sen

Naam: N.A. Selevsek

Leerroute: Remedial Teacher

Begeleid door: Drs. P. Koppejan

Datum: 18-05-2012

Studentnummer: 2104108

INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding	4
1.1 Context van het onderzoek	4
1.2 Doel van het onderzoek	4
1.3 Relevantie van het onderzoek	5
1.4 Persoonlijke leervragen	
1.4.1 Vakinhoudelijk en didactisch component	5
1.4.2. Reflectie en ontwikkeling	5-6
2. Een faalangst-offensief	7
2.1 Onderzoeksvraag	7
2.2 Deelvragen	7
3. Verantwoording van het faalangst-offensief	8
3.1 Operationalisatie van de probleemstelling	8
3.2 Praktische en maatschappelijke relevantie	8
4. Van 'ik kan dat niet' naar 'ik kan dat wel'	9
4.1 Onderwijsbehoeften bij risicoleerlingen en faalangstige kinderen	9
4.2 De sociaal emotionele ontwikkeling van het jonge kind in relatie tot het hebben van zelfvertrouwen	9-10
4.3 De ontwikkeling van het zelfvertrouwen	10
4.4 De ontwikkelingspsychologische visie van Erikson op zelfvertrouwen hebben	11
4.5 Wanneer spreken we van faalangst	12
4.6 De voedingsbodem voor faalangst	13
4.7 De denkwijze van faalangstige kinderen leren begrijpen	13-14
4.8 Van vermoedens naar signalering van faalangst	14-16
4.8.1 Zichtbare gedragskenmerken	
4.8.2 Lichamelijke kenmerken	
4.8.3. Variabele gedragspatronen	
4.9 Preventief en remediërend aan de slag met faalangst	16-17
4.9.1. Orthopedagogische onderwijsbehoeften	17
4.9.2 Orthodidactische onderwijsbehoeften	17
4.10 Modeling bij het preveniëren of begeleiden van faalangst	17-19
4.10.1 Interventies	

5. Opklimmen naar 'ik kan dat wel'	20
5.1 Onderzoeksplanning	20
5.2 Analyse van de gegevens (data-analyse)	20-21
5.3 Interpretatie van de resultaten	21
 6. Is opklimmen naar 'ik kan dat wel' bereikt?	22-23
 7. Discussie en reflectie	24
7.1 Discussie onderzoek	24
7.2 Reflectie op eigen leerproces	25
7.3. Toekomstperspectief	25
 8. Samenvatting	26
 9. Literatuurlijst	27
 10. Bijlagen	28

1. INLEIDING:

*Wie niet in elk kind
een wonder,
in alle kinderen
het positieve ziet,
die leest dit onderzoek
beter niet.
(of misschien juist wel)
(Marc Litière)*

1.1. Context van het onderzoek

Op de basisschool waar ik werk is de populatie van ouders hoog geschoold. Dit brengt met zich mee dat aan deze kinderen hoge eisen worden gesteld en ouders er per definitie al van uit gaan dat het kind over dezelfde begaafdheid beschikt als zij zelf. Kortom, ouders zijn erg prestatiegericht en kijken weinig naar de eigenlijke behoeften van het kind. Hierdoor merk ik dat er elk jaar een aantal erg onzekere kinderen in de klas zit, dat mogelijkwerwijs 'faalangst' aan het ontwikkelen is. Uit eigen ervaring weet ik dat deze 'angst' een enorm beslag op denken en handelen legt, het mede de ontwikkeling remt en het hoog gestelde eisen (perfectionisme) van iemand vraagt. Als leerkracht wil ik er alles aan doen om angsten en onzekerheden weg te nemen en zelfverzekerde kinderen naar groep drie door te laten stromen. Sec, omdat die onzekerheid over het algemeen niet nodig is, maar voortkomt uit een verkeerd zelfbeeld (Hoogenboezem en Kelderman, 2008).

Bovendien liegen de onderzoekscijfers er niet om. Tien procent van alle leerlingen blijkt last te hebben van faalangst. Omgerekend komt dit neer op minimaal drie leerlingen in elke groep die kampt met faalangstige gevoelens (Nieuwenbroek, 2009).

Belemmerend voor mij als leerkracht is het op onze school ontbrekende materiaal/naslagwerk of protocol waaruit ik handvatten kan selecteren om toe te passen in mijn onderwijs op zowel kinderen die het risico lopen faalangst te ontwikkelen als kinderen met faalangst.

1.2. Doel van het onderzoek

Door een gebrek aan handvatten omtrent het omgaan met faalangst, ga ik verscheidene manieren van aanpak uitproberen bij onzekere kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar. Tevens wil ik de andere leerkrachten handvatten aanreiken omtrent de aanpak van faalangst in de vorm van een handelingsrepertoire. Daarbij hoort ook een duidelijke definiëring van het fenomeen faalangst. Daarnaast wil ik meer weten over verschillende remediëring met betrekking tot faalangst. Hierdoor wordt de kwaliteit van de zorg op deze school ook verbeterd en uitgebreid, omdat faalangst momenteel niet is opgenomen in het zorgbeleid.

1.3. Relevantie van het onderzoek

Gezien het feit dat faalangst ontbreekt in het zorgbeleid van de school en onzekere kinderen aanwezig zijn door prestatiegerichte ouders, is een handelingsrepertoire een waardevolle aanvulling. Desalniettemin is er op deze school genoeg aandacht voor zorg en kwaliteit, dat als een pluspunt beschouwd mag worden. Daaropvolgend bezit de school een team dat bestaat uit enthousiaste, goed gekwalificeerde, hardwerkende leerkrachten, die tevens altijd open staan voor verandering en ontwikkeling van zowel hun eigen vaardigheden als die van de kinderen. Ik verwacht dat met de implementatie van een handelingsrepertoire, het team de remediërende handvatten positief ontvangt en deze gaat inzetten om de onzekere kinderen in de klas extra te begeleiden en faalangst zo ver mogelijk uit te bannen. Het handelingsrepertoire wil ik het in een plenaire vergadering presenteren en toelichten.

1.4. Persoonlijke leervragen

1.4.1 Vakinhoudelijk en didactisch component

Een van de redenen waarom ik met de master RT ben begonnen is, omdat ik didactisch en vakinhoudelijk meer expertise wilde verkrijgen. Juist de theorie heeft bij dit onderzoek een groot aandeel. Wanneer ik me eerst goed ga verdiepen in de achtergrondkennis m.b.t. faalangst voorkom ik oppervlakkig rendement. Ik wil een goed hanteerbaar handelingsrepertoire dat kwalitatief inhoudelijk klopt. Het is van belang de juiste theorie te vinden, deze te analyseren en vervolgens een selectie te maken wat relevant en betrouwbaar is voor het onderzoek. Daarnaast vind ik de theorie erg interessant en is het tevens een bijdrage aan mijn vakinhoudelijke expertise. Ook de kennis die ik heb opgedaan in de module over de sociaal-emotionele ontwikkeling is wellicht bruikbaar. Daaropvolgend de verkregen informatie moeten worden verwerkt in het handelingsrepertoire die geschreven wordt n.a.v. de theorie.

Een leerpunt bij het verwerken van de theorie is het trechteren. Ik vind het altijd erg lastig te bepalen welke informatie ik behoud of verwerp. In eerste instantie lijkt alle informatie bruikbaar en essentieel. Hier zal ik stapsgewijs in moeten groeien.

Ook het verwerken van de theorie in het handelingsrepertoire is een nieuw proces wat ik nog niet eerder heb doorlopen. Welke theorie ga ik hiervoor gebruiken en hoe verwerk ik dit?

1.4.2. Reflectie en ontwikkeling

In september 2010 komt uit de kolb-test dat ik de leerstijl van een doener bezit. Ook de leerstijl beslisser heeft een aandeel in mijn handelen. Dit strookt inderdaad met mijn werkwijze. Ik onderneem graag actie en heb een hekel aan stil zitten. Hierdoor beslis en handel ik op een manier die mij op dat moment adequaat lijkt. Een plan kan ik zowel individueel als met collega's op touw zetten.

Echter kies ik dan wel collega's waarvan ik weet dat zij het tempo hoog houden. Het liefst zie ik graag op korte termijn tastbare of visuele resultaten. In pop1 is mijn competentiekeuze beïnvloed door de voor mij zelf veronderstelde hiaten in mijn expertise. In het onderwijs loop ik regelmatig tegen nieuwe situaties aan, die mij het gevoel geven dat ik handelingsverlegen bent. Het uitbreiden van mijn expertise moet dit gat tussen handelingsverlegen en handelingsrijk kleiner maken.

Nu een jaar later vul ik wederom de kolb-test in. Het resultaat komt overeen met vorig jaar. De leerstijl dromer en denker laten een kleine toename zien. Een grotere toename is wederom zichtbaar bij de beslisser. Ik denk dat de opleiding mij in bepaalde situaties meer zekerheid biedt en hierdoor besluitvaardiger ben geworden in het nemen van een passende beslissing. Echter vind ik dat mijn reflectieve kant zowel op het gebied van concreet als abstract meer aandacht vereist. Ik ga bij het uitvoeren van mijn nieuwe pop de leerstijl van een dromer of denker toepassen.

Gezien het feit dat het meesterstuk een groot praktisch onderzoek wordt, lijkt mij de leerstijl van de denker het meest geschikt. Het meesterstuk heeft in mijn ogen veel voorwerk nodig in de zin van onderzoeken, observeren, beproeven en controleren. Daarbij is ook de nodige expertise en achtergrondkennis voor vereist, wil het meesterstuk rendement opleveren.

De aanpak van een denker in plaats van een doener, zal mijn werkwijze bedachtzaam en meer diepgaand maken. Vanaf nu zal ik meer, al dan wel op een pragmatische manier, stapsgewijs aan de slag gaan. Ik kan ten aanzien van mijn leerstijl een terugval krijgen en dus moet ik er voor waken dat ik de leerstijl van de denker consequent blijf toepassen. Ik acht mijzelf in staat de discipline te bezitten, waardoor ik de door mij vooraf gestelde zowel korte termijn- als lange termijn doelen en het beoogde tijdspad na kan streven.

HOOFDSTUK 2: Een faalangst-offensief

2.1 Onderzoeksvraag:

Naar aanleiding van de handelingsverlegenheid van de school op het gebied van faalangst, ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen.

Ik onderzoek welke interventies ik als leerkracht kan hanteren bij jonge kinderen (4 tot 6 jaar) met faalangst omdat ik wil weten wat de juiste aanpak is als een leerling faalangst heeft, teneinde te komen tot een handelingsrepertoire, zodat faalangst bij de kinderen verminderd wordt.

Ik heb bewust gekozen voor het jonge kind, omdat ik vind dat de basis voor het zelfvertrouwen op school hier gelegd wordt. Ik zie de eerste schooljaren als de start van een lange schoolcarrière. Met dit onderzoek wil ik de volgende ideale toekomst bereiken: elk kind, op elke school, in elke klas, ongeacht welke leeftijd, zich lekker in zijn of haar vel voelt en zelfverzekerd en besluitvaardig is in zijn of haar handelen. De twijfel en onzekerheid in hun ogen en houding is uiterst verbeterd. Dit is goed zichtbaar te merken aan de zelfstandige en autonome houding van de kinderen. De kinderen hebben oog voor detail en netheid, maar slaan niet door in extreem perfectionisme. Mede doordat de kinderen in zichzelf kunnen geloven, worden de prestaties van de kinderen optimaal zichtbaar en blijken ze hoger te zijn dan voorheen. Hieruit komt voort dat in elke klas al een paar zorgleerlingen afvallen. Deze ideale toekomst is te bereiken middels een aantal deelvragen.

2.2 Deelvragen:

Wat is de definitie van faalangst?

Welke oorzaken liggen ten grondslag aan faalangst?

Wat is de gedachtegang van een kind met faalangst?

Hoe is faalangst te signaleren?

Wanneer is faalangst leeftijdsadequaat?

Hoe zorgen we er als leerkracht voor dat we faalangst bij het jonge kind preveniëren?

Hoe begeleidt en behandelt de leerkracht jonge kinderen met faalangst in de praktijk binnen de visie van de school?

HOOFDSTUK 3: verantwoording van het faalangst-offensief

3.1. Operationalisatie van de probleemstelling

Met welke **interventies** kan ik **kinderen** met **faalangst** of faalangst in ontwikkeling begeleiden? Met interventies bedoel ik de acties die ondernomen kunnen worden door de leerkracht om de kinderen op de juiste manier te begeleiden en tegemoet te komen in zijn of haar behoeften. Welke behoeften een kind met faalangst of faalangst in ontwikkeling nodig heeft, zal beschreven worden in het handelingsrepertoire. De doelgroep van mijn onderzoek is jonge kinderen in de leeftijd van vier tot zes jaar met faalangst of faalangst in ontwikkeling. Met faalangst in ontwikkeling doel ik op de onzekere kinderen. Deze kinderen vormen namelijk een risicogroep, vanwege een laag zelfbeeld (H. Hoogenboezem, H. Kelderman, 2008).

De reden dat dit onderzoek start heeft te maken met het ontbreken van kennis en een beleid omtrent faalangst, juist op deze school is dit erg bruikbaar kijkend naar het toenemend aantal onzekere kinderen als gevolg van de prestatiedruk van ouders en de maatschappij. De maatschappij is de overheid die steeds hogere eisen stelt aan scholen, dus ook aan de kinderen.

Om deze onzekere kinderen een hart onder de riem te steken en dit handelingsrepertoire te bewerkstelligen, wordt er enige kennis verwacht van zaken voordat ik dit repertoire kan schrijven. Relevante theorie die aansluit bij mijn onderzoek is kennis van de sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind en kennis van het fenomeen faalangst. Ook de theorie over de remediëring van faalangst heeft een groot aandeel bij het bewerkstelligen van een handelingsrepertoire. Tevens zal het handelingsrepertoire aansluiten bij de positieve communicatiemethode van Gordon en het registratiesysteem 'KIJK' dat op deze school gehandhaafd wordt. De Gordon-methode maakt duidelijk dat door gebruik te maken van enkele specifieke vaardigheden, de leerkracht een kind op een positieve manier kan helpen opgroeien. Het zelfvertrouwen van kinderen kan versterkt worden door het kind het gevoel te geven dat ze de moeite waard zijn. (Henderson Trainingen, in *Gordon-methode*, 2010)

3.2. Praktische en maatschappelijke relevantie

Het handelingsrepertoire is een praktisch document waar de leerkrachten van de onderbouw zich in kunnen verdiepen wanneer ze faalangst vermoeden of onzekere kinderen in de klas hebben die het mogelijk kunnen ontwikkelen. Dit document moet suggesties aanreiken om faalangst of faalangst in ontwikkeling te verminderen. Het handelingsrepertoire heeft een optimale opbrengst als er indicatoren geïmplementeerd zijn, die het signaleren van faalangst faciliteren.

HOOFDSTUK 4: Van ‘ik kan dat niet’ naar ‘ik kan dat wel’

4.1. Onderwijsbehoeften bij risicoleerlingen en faalangstige kinderen

Mijn onderzoek richt zich op de zowel sociale als cognitieve onderwijsbehoeften van onzekere en faalangstige jonge kinderen. Tevens richt het zich ook op de preventie van faalangst bij het jonge kind. Ik kies bewust voor het jonge kind, omdat ik van mening ben dat de basis voor het zelfvertrouwen met betrekking tot de sociale en de cognitieve ontwikkeling wordt gelegd in de eerste klassen van de basisschool. Deze mening komt voort uit eerder behaalde resultaten met jonge kinderen die momenteel vier jaar verder zijn en nog steeds baat hebben bij de (extra) aandacht die zij op sociaal-emotioneel gebied omtrent het zelfvertrouwen hebben ontvangen in hun kleuterperiode. Bovendien is het ook een van de basiskennmerken in het registratiesysteem ‘KIJK’ 1-2. Samengevat is het hebben van zelfvertrouwen een significant kenmerk dat in relatie staat tot het ontwikkelen van het fenomeen faalangst. (‘KIJK’ 1-2, 2005) Het is daaropvolgend een kenmerk dat door leerkrachten nauwlettend in de gaten wordt gehouden vanaf het moment dat zij instromen op de basisschool.

4.2. De sociaal emotionele ontwikkeling van het jonge kind in relatie tot het hebben van zelfvertrouwen

Naast het hebben van zelfvertrouwen vormen binnen het onderwijsconcept ‘basisontwikkeling’ nog twee andere basiskennmerken het grondprincipe. De basiskennmerken ‘vrij zijn van emotionele belemmeringen’ en ‘nieuwsgierig en ondernemend zijn’ spelen naast het hebben van zelfvertrouwen ook een grote rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. Het uitgebreide registratiesysteem van ‘KIJK’ 1-2 dat gehanteerd wordt op deze school in de peuter- en kleutergroepen correspondeert met deze drie basiskennmerken. Elk registratiemoment start het registreren van de ontwikkeling met deze drie basiskennmerken, voordat de andere ontwikkelingslijnen worden ingevuld. De registratiemethode ‘KIJK’ 1-2 geeft tevens expliciet aan dat deze drie basiskennmerken de grondleggers zijn voor het kunnen ontwikkelen op alle ontwikkelingslijnen. Dit impliceert dat wanneer deze drie basiskennmerken voldoende worden waargenomen, zij een voorwaarde zijn voor het kunnen ontwikkelen op de zowel sociaal-emotionele als cognitieve ontwikkelingslijnen. Voor een antwoord op mijn onderzoeksvraag richt ik me expliciet op het basiskenmerk zelfvertrouwen hebben. Echter behoort bij het basiskenmerk zelfvertrouwen een aantal optimale signalen welke afkomstig zijn uit de handleiding van ‘KIJK’ 1-2. Een kind kan hierop beoordeeld worden op een schaal van 2 tot -2 en representeert het zelfvertrouwen van het kind.

Significant voor de cognitieve onderwijsbehoeften in relatie tot het hebben van zelfvertrouwen is; het aangaan van nieuwe uitdagingen en het nemen van risico's. Onder uitdagingen verstaan we de ontwikkelingsmaterialen. Bijkomend reflecteert het kind op zichzelf en kan aangeven waar het wel en niet goed in is en handelt hier naar. Aan de hand van deze twee signalen zal het handelingsrepertoire met preventieve en remediërende handreikingen gevormd worden.

Additioneel zitten de kinderen in een leeftijdsfase (vier tot zes jaar) waarin de leerkracht de kinderen zowel negatief als positief nog makkelijk kan beïnvloeden. Dit komt omdat jonge kinderen zich met name hechten aan personen van het gezin en in toenemende mate aan personen buiten het gezin; juf, klasgenoten (Hooijmakers, Stokhof, Verhulst, 2009, p.125). Dat jonge kinderen nog makkelijk te beïnvloeden zijn, bevordert het preveniëren en remediëren van de ontwikkeling van het zelfvertrouwen.

4.3. De ontwikkeling van het zelfvertrouwen

Waarom is zelfvertrouwen hebben zo belangrijk en hoe staat het in relatie tot het ontwikkelen van faalangst?

Zelfvertrouwen hebben geeft aan hoe goed de sociaal-emotionele conditie is, welke ook terug te zien is in het registratiesysteem 'KIJK' 1-2. Het is een essentieel aspect, omdat het samen hangt met het zelfbeeld. Er is sprake van een negatief of een positief zelfbeeld. Een negatief zelfbeeld correspondeert met weinig of geen zelfvertrouwen en een geringe weerbaarheid, wat weer kenmerkend is voor (het ontstaan van) faalangst (Nieuwenbroek, 1998). Daarentegen wordt een positief zelfbeeld getypeerd door het uitstralen van zelfvertrouwen en een verminderde kwetsbaarheid ten opzichte van de omgeving. Deze kinderen durven verantwoordelijkheid te nemen, zijn vrijer in de omgang met anderen en durven nieuwe uitdagingen aan te gaan (CED-groep, 2008). Samenvattend betekent dit dat het zelfbeeld het gedrag bepaalt van een kind. Het is essentieel dat kinderen hulp krijgen van thuis en school bij het vormen van een eerlijk en positief zelfbeeld. Het basiskenmerk zelfvertrouwen hebben en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld, zijn essentiële aspecten en uitgangspunten voor de mogelijke interventies die leerkrachten kunnen uitvoeren welke verwerkt zijn in het handelingsrepertoire om faalangst te reduceren. Om het handelingsrepertoire theoretisch te onderbouwen en te completeren, heb ik me verdiept in de ontwikkelingspsychologische visies van ontwikkelingspsychologen die aansluiten op de visie en werkwijze van zowel ik als leerkracht in de klas als de school.

4.4. De ontwikkelingspsychologische visie van Erikson op zelfvertrouwen hebben

De visie en werkwijze van de school valt onder het onderwijsconcept 'ontwikkelingsgericht onderwijs' en sluit aan bij de visie van Erikson (Westerman en van Oers, in *ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, 2004). De visie van Erikson haalt de drie basiskenmerken, zoals eerder vernoemd, opnieuw aan.

Erikson stelt dat zonder basisvertrouwen geen zelfvertrouwen, geen emotioneel vrij zijn of exploratiedrang wordt bevorderd. Competentiegevoelens ontwikkelen zich pas in een (veilige) relatie waarin ruimte is voor autonomie.

Daarbij geeft Erikson ook aan dat in de latentiefase (van zes jaar tot de start van de puberteit) het kind erg gevoelig is voor mislukking en teleurstelling. Gevoelens van minderwaardigheid en tekort schieten kunnen ontstaan, wat een voedingsbodem is voor faalangst (Litière, 2007, H.2). Dit vereist de juiste balans tussen kind en leerkracht, maar desalniettemin een juiste verhouding tussen de basiskenmerken waaraan de leerkracht aandacht moet besteden om deze te optimaliseren. Erikson benoemt als een van de belangrijke aandachtspunten: het uitspreken van positieve verwachtingen met betrekking tot de toekomstige ontwikkeling van het kind en, aan de andere kant, het zeer prudent omgaan met het uitspreken van negatieve verwachtingen. Deze aandachtspunten zie ik als invloedrijk op het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en het ontwikkelen van zelfvertrouwen, waardoor ik ze verwerk in het handelingsrepertoire. Ik heb bewust gekozen voor de visie van Erikson, omdat het tegelijkertijd raakvlakken heeft met de Gordon-methode, die op deze school is geïmplementeerd. De Gordon-methode ambieert een positieve benadering van kinderen. Deze benadering staat in relatie met de onderzoeksvraag, omdat de aanpak het zelfvertrouwen stimuleert, waardoor het risico op faalangst verminderd wordt. De visie van Erikson samen met de Gordon-methode vormen mijn inziens een basis voor het handelingsrepertoire die de reductie van faalangst of faalangst in ontwikkeling moet verwezenlijken.

4.5. Wanneer spreken we van faalangst?

Om een handelingsrepertoire te verwezenlijken dat faalangst of faalangst in ontwikkeling moet reduceren, mag een definitie van faalangst niet ontbreken.

Definitie van faalangst: faalangst is een vorm van angst die optreedt op momenten dat op cognitief, sociaal en/of motorisch gebied gepresteerd moet worden. De focus ligt dan vooral op het denken aan een mogelijk fiasco, waardoor de aanwezige kennis of vaardigheden worden geblokkeerd.

Zoals hierboven in de definitie summier omschreven, worden er drie vormen van faalangst onderscheiden, die zowel afzonderlijk als gecombineerd kunnen voorkomen: cognitieve faalangst die optreedt bij het leveren van prestatie op leergebied, sociale faalangst wat voortkomt uit het erbij willen horen en/of aanvaard en gerespecteerd willen worden en motorische faalangst waarbij de angst om te falen bij lichamelijke oefeningen de overhand heeft.

Gezien het type school met bijbehorende ouderdoelgroep richt ik me voornamelijk op de cognitieve faalangst. De ouderdoelgroep op deze school is erg prestatiegericht en leggen daarom de lat voor kinderen vaak (te) hoog. Door het hoge verwachtingspatroon kan de onzekerheid toenemen en het zelfvertrouwen geschaad worden, wat ons weer terugleidt naar het basiskenmerk zelfvertrouwen hebben en het mogelijk kunnen ontwikkelen van faalangst. Cognitieve faalangst kan op verschillende wijzen bij een taaksituatie tot uiting komen. Depreeuw (1995) spreekt van actief en passief faalangstigen.

Bij het signaleren van (mogelijke) faalangst, teneinde te komen tot effectief handelen door de leerkracht, zoals opgenomen in het handelingsrepertoire, dient rekening gehouden te worden met deze verschillende typen van faalangstigen.

Actief faalangstigen nemen schooltaken erg serieus, werken hard en streven altijd een zo goed mogelijk resultaat na. In tegenstelling tot passief faalangstigen die het idee hebben dat hun inspanning en inzet nergens toe leidt. Volgens deze groep faalangstigen kan dit alleen maar zorgen voor een grote teleurstelling. Hierdoor werken ze slordig en bevat hun werk geen diepgang. Deze verschillende typen zullen ook terugkomen in het handelingsrepertoire om faalangstigen te indiceren.

4.6. De voedingsbodem voor faalangst

Voordat leerkrachten kinderen kunnen indiceren, is het belangrijk te weten wat de mogelijke oorzaak is. De ideale voedingsbodem voor faalangst bij kinderen wordt gecreëerd door een eisende, prestatiegerichte, competitieve omgeving, gecombineerd met een aanzienlijke focus op wat bij deze kinderen verkeerd gaat. Dit zijn belangrijke componenten in onze maatschappij en bij de doelgroep van deze school. Het draait immers om prestatie en competitie. Door Nieuwenbroek e.a. (1996) worden de aspecten als te hoge verwachtingen, te weinig uitdaging, onevenwichtige balans tussen complimenten en kritiek, zich niet geaccepteerd voelen, een onevenwichtige balans tussen geven en nemen en een onevenwichtige situatie tussen vasthouden en loslaten als mogelijke oorzaak vernoemt. Op deze school zijn de eerste twee aspecten van toepassing. Een prestatiegerichte sfeer waarbij hoge verwachtingen worden gesteld, strookt niet met de visie van de school, echter wordt de school door maatstaven en verplichtingen van bovenaf (regering en inspectie) steeds meer die richting opgeduwd.

Te weinig uitdaging komt voor een enkeling ook voor op deze school door te veel niveaus in een klas. En dit zal in de toekomst, wegens bezuinigingen, alleen maar toenemen.

Echter kan er ook sprake zijn van de door de Amerikaanse kinderpsychiater Nagy benoemde 'zijns-loyaliteit' (CPS onderwijsontwikkeling en advies, 2009). Dit impliceert dat kinderen onbewust loyaal zijn aan hun ouders door de fundamentele verbondenheid en gebondenheid, tengevolge dat er ook wederzijdse rechten en verplichtingen zijn. Aangezien de ouders een prestatiegerichte en competitieve houding eisen van hun kinderen is dit zeker relevant voor mijn onderzoek.

4.7. De denkwijze van faalangstige kinderen leren begrijpen

Nu de definitie van faalangst en de voedingsbodem geëxpliciteerd is, ontbreekt er nog het factor begrip, voordat signalering en remediëring mogelijk is. Ik vind het van belang om als leerkracht faalangstige kinderen te kunnen begrijpen wanneer ik remedieer. Op deze manier kan de leerkracht optimaal aan de (ortho-)pedagogische onderwijsbehoeften tegemoet komen. Hieropvolgend zal ik daarom kort ingaan op de beleving- en gedachtenwereld van faalangstige kinderen. Faalangstige kinderen denken vanuit een negatief zelfbeeld. De angst dat iets mislukt staat centraal. Ook wel tunneldenken genoemd. Faalangstige kinderen denken dat ze de enige zijn en voelen zich vaak onbegrepen. Veelvoorkomende inventieve uitspraken zijn: 'ik kan dat niet', 'dat is te moeilijk', 'ik ben daar nog te klein voor', 'wanneer is dit voorbij?', 'nu ga ik niet meer verder, want ik ben moe' of 'ik moet naar het toilet' om hun falen te maskeren. Dit zijn uitspraken die ik regelmatig op deze school hoor. Deze uitspraken kunnen worden meegenomen als indicatiefactor ten behoeve van het signaleren.

Bij het reflecteren op zichzelf leggen ze de nadruk hun eigen onkunde of aanleg, kijken ze eerst naar het negatieve (wat ging er mis of anders dan gepland) en worden goedbedoelde positieve opmerkingen negatief geïnterpreteerd. Het toeschrijven van succes doen ze af als geluk of toeval. Het laatste genoemde is een essentieel kenmerk dat eveneens als indicatiefactor gezien mag worden. Deze manier van denken is bekend geworden als de motivatietheorie oftewel de theorie van Heckhausen. Deze theorie impliceert het vergroten van de omstandigheden (de toets was erg makkelijk, iedereen kan dat) en het verkleinen van hun eigen aandeel.

<i>Waar ligt het aan?</i>	<i>Positief zelfbeeld</i>	<i>Negatief zelfbeeld</i>
Succes	Succes ligt aan mij (kunde, aanleg)	Succes ligt niet aan mij (omstandigheden buiten zichzelf, toeval)
Mislukking	Mislukking ligt niet aan mij (gedrag of omstandigheden buiten zichzelf)	Mislukking ligt aan mij (onkunde, aanleg)

(Nieuwenbroek, 1998, p. 56)

Een andere indicatiefactor is te herkennen aan pogingen nieuwe mislukkingen te voorkomen op basis van vroegere resultaten/ ervaringen (waardegebieden). Ze kiezen voor ofwel te gemakkelijke of te moeilijke opdrachten, waardoor ze nauwelijks beoordeelbaar zijn en dus niet kunnen mislukken (CPS, 2009).

4.8. Van vermoedens naar signalering van faalangst

Naast bovenstaande geëxpliciteerde indicatiefactoren zoals inventieve uitspraken, het toeschrijven van succes afdoen als geluk of toeval en het voor te gemakkelijke of te moeilijke opdrachten kiezen, waardoor ze nauwelijks beoordeelbaar zijn, komen er nog andere signalen van faalangst bij, die onderverdeeld zijn in verschillende kenmerken namelijk: zichtbare gedragskenmerken, lichamelijke kenmerken en variabele gedragspatronen. Deze kenmerken zijn van fundamenteel belang, omdat een goede signalering noodzakelijk is, voordat het handelingsrepertoire wordt ingezet.

4.8.1. Zichtbare gedragskenmerken

Volgens Jansen en Verrresen (1998) worden vijf situaties aangegeven waarbij faalangst de overhand krijgt. Dit zijn: een mondelinge beurt of voor het bord komen, een slecht punt terug krijgen, (vlak) voor een proefwerk of toets, een spreekbeurt houden en blijven zitten. Dit zijn dus de momenten voor de leerkracht, waarbij faalangst het best kan worden gesignaleerd.

Kenmerken die volgens Langedijk (1980) veelvuldig voorkomen bij het dagelijks functioneren, tijdens beurten en toetsen en in het contact met andere kinderen voorkomen worden genoemd: veel vraag naar bevestiging, onzekerheid bij nieuwe opdrachten, ineenskrimpen bij een plenaire vraag, uit balans bij sfeerverandering, geen of teveel vragen stellen over de stof of wat ze precies moeten doen, affecteren een actieve werkhouding, onrustig en opgewonden gedrag vóór en tijdens de toets, impulsieve of passieve start bij een opdracht of toets, sterke reactie op geluiden, bewegingen e.a. prikkels in de omgeving, bij controle raken ze in de war, geen inschatting kunnen maken over het mogelijke resultaat van een toets, negatief over anderen en zichzelf, durven geen 'nee' te zeggen wanneer iemand wat van hen wil, onbehaaglijke gevoelens in het gezelschap van in de groepshiërarchie hoger staande kinderen en zeer gevoelig voor kritiek en in sommige gevallen bang voor complimenten.

4.8.2. Lichamelijke kenmerken

Spanning kan zich ook lichamelijk uiten. Wiltink (2009, p. 28) indiceert de volgende kenmerken als transpireren, hartkloppingen, overbeweeglijk zijn, hyperventilatie, krampachtige houding, stotteren, zenuwtrekjes, toenemende plasdrang, diarree, spanningshoofdpijn, slecht slapen, buikpijn, maagpijn en misselijkheid aan.

4.8.3. Variabele gedrag patronen

Faalangst kan ook schuilen achter gedrag patronen indiceert Nieuwenbroek (1998). Bovenstaande gedrags- en lichamelijke kenmerken kunnen van toepassing zijn; al dan niet verborgen. Onderstaande gedragingen zijn overlevingsmechanismen om enige zelfwaardering te behouden. Faalangst is makkelijk te herkennen bij een kind met afhankelijk gedrag. Echter kan het kind ook stil en rustig en teruggetrokken gedrag vertonen. Kenmerkend is dan de moeite met uitdrukken en de introverte houding. Daarnaast is er ook agressief en brutaal gedrag. Deze kinderen camoufleren hun ware identiteit en nemen het straffen van leerkracht en ouders op de koop toe. Faalangst kan zich ook verschuilen achter clownesk gedrag. Ze proberen hun faalangst, meestal sociale faalangst, te verbergen en nemen vervelende reacties van anderen voor lief. Vervolgens zijn er ook kinderen die apathisch en droevig gedrag laten zien. Deze kinderen geven toe aan hun lage zelfbeeld en hebben een patroon van 'aangeleerde hulpeloosheid' ontwikkelt. Tenslotte is er ook nog het type kind dat overdreven hulpvaardig is. Deze kinderen willen ongeacht de kosten (inspanning, pijn of verdriet) door iedereen gewaardeerd worden.

Vanaf groep drie kunnen meetinstrumenten als School Vragen Lijst en de observatielijst van Langedijk (1980) gebruikt worden om faalangst te signaleren.

Vanaf groep zes is er ook een vragenlijst ontwikkeld door Langedijk (1980), Janssen en Verresen (1998) die door de kinderen zelf moet worden ingevuld.

Gezien het feit dat het onderzoek is toegespitst op het jonge kind, zal signalering plaats moeten vinden door middel van observatie, gesprekken met het kind en ouders. Hierbij kan de signaleringslijst en de vragenlijst van Langedijk (1980) als richtlijn gebruikt worden. Aanvullend ook de indicatiefactoren zoals inventieve uitspraken, het toeschrijven van succes afdoen als geluk of toeval en het voor te gemakkelijke of te moeilijke opdrachten kiezen.

4.9. Preventief en remediërend aan de slag met faalangst

'Who's gonna catch me when I fall.'
(Marc Litière)

Tabel 1: preventief en remediërend aan de slag met faalangst.

Op basis van de verkregen informatie uit de observaties, gesprekken met ouders en het kind, de signaleringslijst van Langedijk (1980) en de aanvullende indicatiefactoren is preventie of remediering mogelijk. Door preventieve maatregelen te implementeren op zowel orthopedagogische en orthodidactische onderwijsbehoeften zal faalangst niet of minder worden geactiveerd. Ook leerkrachtgedrag speelt hierin een rol, maar dit komt in het volgende hoofdstuk aan bod. Orthopedagogische en orthodidactische onderwijsbehoeften is hetgeen wat in dit hoofdstuk uitvoerig belicht wordt.

4.9.1. Orthopedagogische onderwijsbehoeften

'Je bent en blijft oké, ook al kun je dit niet.'
(Marc Litière)

Tabel 2: Orthopedagogische onderwijsbehoeften.

In eerste instantie is een veilig klassenklimaat bewerkstelligen, waarbij faalangst ter sprake wordt gebracht en een gevoel van schaamte wordt voorkomen, een fundamentele voorwaarde. Dit impliceert in de praktijk dat kinderen met (vermoedelijke) faalangst serieus worden genomen en er open over gesproken kan worden. Ook de leerkracht zal een open houding moeten aannemen ten opzichte van zichzelf.

Wegens de innerlijke drang naar perfectionisme is het belangrijk aan te geven dat fouten maken mag. Het gedrag van de leerkracht (en ouders) staat hierbij in de praktijk model.

Daaropvolgend moeten kinderen het gevoel krijgen dat fouten maken geen invloed heeft op de relatie tussen hen. Ook succeservaringen zijn van wezenlijk belang (Hoogenboezem en Kelderman, 2008). In feite is de essentie dat er een positief klimaat moet heersen.

Dit kan de leerkracht al door de formulering van negatieve opmerkingen positief om te buigen en alle momenten aan te grijpen om positieve opmerkingen te maken over zowel prestatie als gedrag of het kind zelf. Een essentieel hulpmiddel bij het geven van positieve feedback is de 'ik-boodschap' uit de Gordon-methode. Deze is schoolbreed geïmplementeerd. De ik-boodschap bevat de elementen die berusten op de beschrijving van het gedrag, de gevoelens of ideeën die het gedrag oproepen en de gevolgen van dit gedrag. Tevens is het bevorderen van de zelfwaardering (het tweede basiskenmerk) een tweede aandachtspunt. In het handelingsrepertoire is zowel de theorie van Hoogenboezem en Kelderman (2008) als de Gordon-methode geïmplementeerd.

4.9.2. Orthodidactische onderwijsbehoeften

Het derde aandachtspunt is structuur en duidelijkheid bieden door middel van regels en vaste routines. Dit geeft houvast en tevens meer zekerheid. Dit komt mijn inziens overeen met de visie van Erikson. Meer zekerheid zorgt voor een veilig klimaat waarin autonomie de ruimte krijgt. Het bewerkstelligen van regels en routines in de praktijk, is geïmplementeerd in het handelingsrepertoire.

4.10. Modeling bij het preveniëren of begeleiden van faalangst

Zoals eerder aangegeven is naast orthopedagogische en orthodidactische onderwijsbehoeften, het leerkrachtgedrag ook essentieel. De leerkracht fungeert immers als model. Voorafgaand aan het begeleiden van faalangst, is er gesignaleerd. (Zie hoofdstuk 4.8.). Een positieve houding van en benadering door de leerkracht, is bij het preveniëren en begeleiden vereist. Dit komt overeen met de eerder vernoemde theorie van de Erikson (in *ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*, 2004) en de Gordon-methode. Aansluitend hierop kan de leerkracht m.b.v. het HGW werkcyclus planmatig reflecteren op zijn handelen, interventies in ogenschouw worden genomen, die vervolgens vastgelegd kunnen worden in een groeps- of individueel handelingsplan (CED-groep, 2008). Zie figuur 1.



Figuur 1: Handelingsgericht werken, CED-groep, 2008.

4.10.1. Interventies

'Ik kan het niet, ik kkan het niet, ik kan het niet, ik kan het niet alleen!'
(de Dijk)

Tabel 3: Interventies.

Niet alleen de leerkracht heeft de taak zijn houding en de organisatie te veranderen en de zelfwaardering van het kind te bevorderen. Ook het kind zelf zal veranderingen en aanpassingen in zijn of haar denken moeten doorvoeren. De leerkracht en ouders kunnen het kind helpen door het analyseren van eigen gedachten middels het ABC-schema (Janssen en Verresen, 1998), welke gebaseerd is op de theorie van Rationeel Emotieve Therapie van de Amerikaanse psycholoog Albert Ellis, teneinde te komen tot preventie van faalangst of faalangstvermindering. Ze leren middels het ABC-schema niet-helpende gedachten te herkennen en om te zetten naar helpende gedachten, welke verwerkt zijn in het handelingsrepertoire.

Voorbeeld:

Niet-helpende gedachten	Helpende gedachten
Als ik maar geen fouten maak!	Ik mag een fout maken.
Ze vinden mij stom!	Ik mag er ook zijn, ik mag anders zijn.

(Wiltink, 2009)

Ook het formuleren (met afbeeldingen voor jonge kinderen) van ik-peppers zijn een effectieve manier van begeleiden. Een ik-pepper is een gebeurtenis of situatie in het verleden, heden of toekomst die een goed gevoel teweeg brengt. Deze ik-peppers kunnen in de praktijk op een zichtbare plaats bevestigd worden.

Naast het positief formuleren van gedachten en het positief formuleren van ik-peppers, moeten kinderen leren met behulp van leerkracht en/ of ouders realistische haalbare doelen te stellen. Deze effectieve manier van begeleiden wordt in het handelingsrepertoire aangereikt. Voorbeeld:

Onrealistische doel	Realistisch doel
Ik wil nooit meer zenuwachtig zijn voor een toets.	Ik wil bij de volgende toets minder zenuwachtig zijn.

Desalniettemin zijn een diepe ademhaling vanuit de buik, spierontspanning (verschillende spiergroepen ontspannen en spannen) en zit- en werkhouding (rechttop met de rug tegen de leuning) ook van belang. In de praktijk kan er samen met het kind gekeken worden naar wat voor hem of haar nog andere alternatieve relaxers zijn. Deze summatie aan handreikingen verwerkt in het handelingsrepertoire moet ervoor zorgen dat het zelfbeeld positiever wordt. Een positief zelfbeeld is de optelsom van goede en minder goede eigenschappen, waarvan de uitkomst is: 'ik ben de moeite waard'. (Hoogenboezem en Kelderman, 2008)

Alles wat groot is, begon ooit klein. Je hoeft niet meteen een vlinder te zijn.
(Marco Borsato)

Tabel 4: Realistische doelen stellen.

HOOFDSTUK 5: Opklimmen naar ‘ik kan dat wel’

5.1. Onderzoeksplanning:

Om ‘ik kan dat wel’ te bereiken zal er een handelingsrepertoire opgesteld moeten worden. Het handelingsrepertoire zal zowel een observerende, signalerende, als handelende functie hebben voor de leerkrachten van de groepen 1/2. Het doel is onzekere of mogelijke faalangstige kinderen vroegtijdig te remediëren, zodat de kans op faalangst wordt beperkt. Met behulp van de het handelingsrepertoire kan gericht gekeken worden naar kinderen en het inzicht op mogelijke faalangst worden vergroot. Naarmate het handelingsrepertoire vaker zal worden gehanteerd, wordt het opmerken en remediëren van deze onzekere en mogelijke faalangstige kinderen steeds meer geautomatiseerd, waardoor de kinderen niet onopgemerkt doorstromen naar volgende leerjaren. Daarbij levert het repertoire ook handreikingen om op de onderwijsbehoeften van deze kinderen in te spelen.

Door gebruik te maken van verschillende waarnemingsmethoden zal er een handelingsrepertoire opgesteld kunnen worden. De waarnemingsmethoden die van groot belang zijn bij het ontwikkelen van het repertoire is ‘KIJK’ 1-2, achtergrondkennis m.b.t. tot faalangst afkomstig uit verscheidene bronnen en de theorie over de ontwikkeling van het zelfvertrouwen. Uit bovenstaande informatie kan ik dit onderzoek definiëren als een actieonderzoek.

5.2. Analyse van de gegevens (data-analyse):

Bij dit empirisch onderzoek heb ik gebruikt gemaakt van de hoofdvorm lezen. Voor de waarnemingsmethode heb ik zowel relevante informatie verzameld uit verscheidene bronnen die al geïmplementeerd zijn op deze school als informatiebronnen buiten de school. Daarbij heb ik rekening gehouden met de visie en werkwijze van de school.

De geïmplementeerde bronnen op deze school zijn ‘KIJK’ 1-2 en de Gordon-methode. De reden voor het gebruik van ‘KIJK’ berust op het feit dat de basiskenmerken een essentiële rol spelen bij zowel de sociale als de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind. Voor dit onderzoek is expliciet gekozen voor het derde basiskenmerk ‘zelfvertrouwen hebben’. Deze keuze komt voort uit een overleg met mijn parallelcollega's.

Daarnaast fungeert op deze school de Gordon-methode als een rode draad in de communicatie tussen leerkracht en kind. Ten behoeve van de optimale ontwikkeling beroept de Gordon-methode zich op een positieve benadering waarbij het gevoel van beide partijen wordt geuit. Naast de positieve benadering volgens de Gordon-methode en het basiskenmerk ‘zelfvertrouwen hebben’ uit de ‘KIJK’ 1-2 is theorie over het fenomeen faalangst van groot belang.

Om tot een handelingsrepertoire te komen, is er kennis nodig over de kenmerken van faalangst, de risicofactoren en het signaleren, waardoor het preveniëren en het remediëren door middel van interventies kan worden bewerkstelligd. Dit is verwerkt in hoofdstuk 4: van 'ik kan dat niet' naar 'ik kan dat wel'. Op basis van hoofdstuk 4 is een handelingsrepertoire ontworpen die aansluit op bovenstaande punten. Vervolgens heb ik met mijn parallelcollega's het handelingsrepertoire besproken en de signaleringslijsten als opdracht meegegeven. Iedere leerkracht had wel een kind in gedachten waarvoor ze de signaleringslijst graag wilde invullen. Desalniettemin heb ik de signaleringslijst ook ingevuld voor een kind uit mijn klas. De bevindingen en aanbevelingen zijn verwerkt, waardoor het handelingsrepertoire is bijgesteld.

5.3. Interpretatie van de resultaten:

Het handelingsrepertoire is bijgesteld door feedback van mijn parallelcollega's en medestudenten van de intervisiegroep. De validiteit is hoog wanneer de signaleringslijst bij herhaling hetzelfde resultaat geeft. De herhaling is in de praktijk gerealiseerd door twee duocollega's. Zij hebben beide de signaleringslijst afzonderlijk ingevuld voor hetzelfde kind. De interne consistentie is hoog. De signaleringslijst heeft een eenduidige werkwijze en geeft door het afvinkstelsel geen ruimte tot een vrije inbreng. Vrije inbreng of toevoegingen kunnen genoteerd worden bij het kopje 'observaties in de klas' of 'opmerkingen/aanvullingen'. Daarnaast bevat de signaleringslijst consistente antwoordmogelijkheden en is gebruik gemaakt van het principe KISS: Keep It Simple, Stupid (Harinck, 2010). Het taalgebruik is simpel en eenzijdig interpreteerbaar en de werkwijze spreekt voor zich.

Echter is de betrouwbaarheid van de hertest voldoende, vanwege het feit dat elke leerkracht het subjectief invult vanwege zijn of haar perceptie van een kind.

Mede door gebruik te maken van mijn collega's blijft de validiteit gewaarborgd, omdat de resultaten op meerdere percepties berusten. Eveneens zorgt de bijdrage van belanghebbenden (Harinck, 2010), in dit geval mijn collega's, naast de invloed van de mijn onderzoekende houding, bij zowel de keuzes van het basiskenmerk 'zelfvertrouwen hebben' als het invullen, beoordelen en complementeren van de signaleringslijst, voor triangulatie.

Echter zijn de resultaten van dit onderzoek kwalitatief. De signaleringslijst bevat ongestructureerde gegevens en daarbij zijn resultaten moeilijk met elkaar te vergelijken omdat het verschillende kinderen betreft. Een scoretabel lijkt de oplossing voor het vergelijken van de gegevens, maar blijkt niet toepasbaar op het fenomeen faalangst. Faalangst blijft een ongrijpbaar fenomeen, waarvan al sprake kan zijn bij één signaal. Een normering is dus bewust achterwege gelaten. De geconstateerde conclusies zijn leesbaar in hoofdstuk 6.

HOOFDSTUK 6: Is opklimmen naar ‘ik kan dat wel’ bereikt?

Het doel van mijn onderzoek is welke interventies ik als leerkracht kan hanteren bij jonge kinderen (4 tot 6 jaar) met faalangst omdat ik wil weten wat de juiste aanpak is als een leerling faalangst heeft. Dit resulteert zich in een handelingsrepertoire, zodat faalangst bij de kinderen verminderd wordt. Hierin is ook antwoord gegeven op de deelvragen: ‘Hoe is faalangst te signaleren?’, ‘Hoe zorgen we er als leerkracht voor dat we faalangst bij het jonge kind preveniëren?’ en ‘Hoe begeleidt en behandelt de leerkracht jonge kinderen met faalangst in de praktijk binnen de visie van de school?’. De overige deelvragen worden beantwoord in hoofdstuk 4.

Uit de theorie komt naar voren dat zelfvertrouwen in relatie staat tot ontwikkelen. Het zelfbeeld is een significant onderdeel, dat ook terugkomt in de ‘KIJK’ 1-2 registratie. De ideale voedingsbodem voor faalangst bij kinderen is een eisende, prestatiegerichte, competitieve omgeving. De leerkracht in de klas kan het zelfbeeld op verscheidene manieren positief beïnvloeden, waardoor de voedingsbodem verdwijnt of verminderd. Deze worden aangereikt in bijlage 2, 3 en 4.

Gedurende mijn onderzoek zijn er wel een aantal nieuwe vragen bijgekomen en heb ik nieuwe bevindingen gedaan. Ik wilde graag een scoretabel verwezenlijken die ervoor kon zorgen dat faalangst grijpbaar werd. Vandaag de dag is faalangst een niet erkend fenomeen, dat wel degelijk in de praktijk aanwezig is. Echter liep ik tegen de normering aan. Hoe normeer ik faalangst en is dit wel te koppelen aan een normering. Mijn conclusie is: nee. Naar aanleiding van de ingevulde signaleringslijsten is te zien dat de kinderen die redelijk vaak positief scoren in het kader van faalangst, komt de scoretabel op de indicatie niet-faalangstig uit. Aan de hand van deze uitslagen heb ik de scoretabel verworpen. Eveneens heb ik dit advies gekregen van de mijn intervisiegroep. Mijn conclusie is daaropvolgend dat faalangst in principe al faalangst is, wanneer het bij één situatie met één signaal al voorkomt. Er is dan al sprake van faalangst, omdat het kind in die situatie een signaal vertoont. De signaleringslijst is op basis van deze conclusies bijgesteld. Ook mijn visie op faalangst is hierdoor verscherpt. De signaleringslijst is concluderend een indicatie-instrument en geen diagnosemateriaal.

Daarnaast is uit het hertesten naar voren gekomen dat het invullen van de signaleringslijst subjectief blijft en altijd beïnvloed wordt door de persoon die het invult. Echter komt naar voren dat de duocollega’s afzonderlijk van elkaar op 40 van de 42 vragen hetzelfde antwoord omcirkelen. Dit maakt de signaleringslijst ondanks subjectiviteit voldoende betrouwbaar.

Een objectief resultaat is een optie door een IB'er of een ander observant het te laten invullen na een observatiemoment.

Als kritische noot wil ik graag de signaleringslijst nou duidelijker maken door de werkwijze en criteria kort boven de kolommen te vermelden. Op deze manier weten de leerkrachten of ze slechts een of meer hokjes mogen omcirkelen.

Samenvattend is voor mij het opklimmen bereikt, omwille het feit dat leerkrachten straks met een repertoire uit de voeten kunnen waarbij jonge onzekere kinderen al preventief of remediërend kunnen worden behandeld naar aanleiding van een indicatie uit de signaleringslijst, teneinde te voorkomen dat ze in hogere groepen faalangstig worden.

HOOFDSTUK 7: discussie en reflectie

7.1. Discussie onderzoek:

Het onderzoek omtrent faalangst in ontstaan naar aanleiding van de intervisiemomenten vorig jaar. Ik ben perfectionistisch en heb ontdekt dat ik zelf ook een vorm van faalangst bezit. Dit is een inspiratiebron geweest om meer kennis te genieten van het fenomeen faalangst en mijn onderzoek hierop te gaan richten. Het sluit eveneens mooi aan met mijn POP. Het verkrijgen van meer expertise. Met dit onderzoek wil ik graag kinderen tegemoet komen, die dezelfde gevoelens ervaren, als dat ik dat doe op bepaalde momenten. Tevens ontbreekt op de school waar ik werkzaam ben een faalangstprotocol. Zonder faalangstprotocol of handelingsrepertoire vind ik dat de school faalangst wegwuift. Zodoende is mijn interesse gewekt en mijn doel bepaald. Hieruit is mijn onderzoeksvraag ook ontstaan. De deelvragen zijn een logisch gevolg. Ik heb theorie gezocht die aansloot bij het onderwerp, de onderzoeksvraag en de deelvragen. Ik vind het belangrijk dat als anderen mijn onderzoek lezen, ook meer te weten zijn gekomen over faalangst, waardoor ik de definitie, de signalen, de gedachtegang van faalangstigen en de ontwikkeling van het zelfvertrouwen graag als deelvragen wilde verwerken. Dit is voor mij een onbekend terrein geweest en dit heeft er voor gezorgd dat de puzzelstukjes voor mijzelf ook zijn plaats vielen.

Aan de hand van de theorie ben ik gaan selecteren welke informatie ik valide en relevant vond. Ik heb mede hierdoor een keuze gemaakt voor cognitieve faalangst en het jonge kind. Het heeft nog meer waarde als het alle drie de vormen van faalangst betreft en het handelingsrepertoire voor de gehele school te gebruiken is, maar dit was een te omvangrijk onderzoek. Het onderzoek is goed uitvoerbaar geweest, doordat ik mijn collega's tactisch heb ingezet en niet enorm heb belast. Hiermee heb ik voorkomen dat ik moest wachten op het werk wat zij voor mijn onderzoek als opdracht hadden. Dit heeft gezorgd voor feedback, dat heeft geleid tot aanbevelingen, die mijn handelingsrepertoire hebben aangescherpt. Het heeft ook mijn visie op faalangst veranderd. Ik heb me erbij neergelegd dat faalangst altijd ongreepbaar zal blijven, maar dat het handelingsrepertoire wel bijdraagt aan het indiceren van (mogelijk) faalangstige kinderen. Het feit dat er nu een handelingsrepertoire is bewerkstelligd, zorgt er voor dat het onderwijs op deze school kwalitatief gezien is verbeterd. Het voegt een stukje expertise toe aan de kwaliteit van de zorgstructuur op deze school. Dit onderzoek geeft mij alleen daarom al voldoening. Er is een steen verlegd.

7.2. Reflectie op eigen leerproces:

Het uitvoeren van een onderzoek is compleet nieuw voor mij geweest. Ik heb me er best doorheen moeten worstelen. Ik heb niemand in mijn omgeving waar ik raad aan kan vragen omtrent het schrijven van een onderzoek. Het was daarom erg fijn dat mijn collega Jolanda ook deze opleiding volgde. Zij is ook mijn critical friend geweest afgelopen jaar. Daarnaast heb ik ook veel gehad aan mijn intervisiegroep. Door het bespreken ben ik steeds een stapje verder in de goede richting gekomen. Uit de KOLB-test (Overduin, 2011) is naar voren gekomen dat ik een doener en een beslisser ben. Deze uitslag klopt met mijn handelen en mijn gedachten. Althans een jaar geleden. Ik ben bij het uitvoeren en schrijven van mijn onderzoek bewust aan de slag gegaan als denker. Ik heb geleerd meer planmatig te werken. Dit is mede mogelijk geworden door het doorlopen van het format. Dit is wel een houvast voor mij geweest. Ik ben vooraf gaan nadenken wat ik allemaal wilde en in welke vorm ik het wilde gieten. Deze gedachten zijn nog wel beïnvloed, nadat ik verschillende literatuur ben gaan lezen. Op deze manier is het plaatje in mijn hoofd bijgesteld en kon ik beginnen met schrijven. Concluderend is dit praktijkonderzoek erg leerzaam geweest en heeft het een meerwaarde heeft geleverd ten behoeve van mijn leerstijl en ontwikkeling. Het onderzoek heeft mijn competentie gemaakt op het interpersoonlijke vlak in het werken met leerlingen en het orthopedagogische vlak in de omgang met leerlingen, omdat het onderzoek ook inspeelt op het positief benaderen en het positief formuleren van boodschappen. Daarbij heeft het me handvatten opgeleverd hoe ik met deze kinderen om moet gaan. Het didactisch competent zijn in de omgang met kinderen stond hoog in het vaandel. Dat is de reden geweest dat ik de opleiding ben gaan volgen. Ik wilde mijn horizon verbreden en verrijken. Door dit onderzoek ben ik veel te weten gekomen over faalangst en verschillende theorieën, dat mij een zelfverzekerder gevoel oplevert.

7.3. Toekomstperspectief:

Dit onderzoek wil ik graag komend schooljaar presenteren aan mijn collega's. Mijn doelstelling is het handelingsrepertoire te introduceren en te implementeren in de onderbouw als aanvulling op de 'KIJK'1-2. Het presenteren van mijn onderzoek is voor mij eveneens werken aan mijn persoonlijke ontwikkeling. Dit blijf ik spannend vinden, maar ik wil er niet voor weggrennen, dus ik ga de uitdaging aan!

SAMENVATTING

In dit meesterstuk is te lezen op welke manier om kan worden gegaan met jonge risicoleerlingen (kinderen die mogelijk faalangst gaan ontwikkelen) en jonge faalangstige kinderen. Ik ben geïnspireerd doordat ik zelf ook een vorm van faalangst heb en weet hoe vervelend dit voelt. Bijkomend ontbreekt er op mijn school een protocol of handelingsrepertoire omtrent faalangst. Twee redenen voor mij om hiermee aan de slag te gaan en het ongrijpbare niet erkende fenomeen faalangst in de schijnwerpers te zetten en een handelingsrepertoire te ontwerpen, zodat faalangst ook binnen onze zorgstructuur wordt opgenomen en enige erkenning ontvangt. Ik heb vervolgens de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Ik onderzoek welke interventies ik als leerkracht kan hanteren bij jonge kinderen (4 tot 6 jaar) met faalangst omdat ik wil weten wat de juiste aanpak is als een leerling faalangst heeft, teneinde te komen tot een handelingsrepertoire, zodat faalangst bij de kinderen verminderd wordt.

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag heb ik me zowel in theorie over het fenomeen faalangst verdiept als in theorie over de orthopedagogische en orthodidactische onderwijsbehoeften. Aansluitend vind ik het essentieel dat er preventieve en remediërende interventies kunnen worden ondernomen. In bijlage 2 zijn deze interventies te lezen. Tevens is bijlage 2 het complete handelingsrepertoire dat met behulp van theorie en praktijk tot stand is gekomen. Echter voordat de leerkracht preventief of remediërend intervenueert is een signalering een fundamentele start. Een signaleringslijst is eveneens geïmplementeerd in het handelingsrepertoire. Bij het ontwerpen van het handelingsrepertoire is de visie van de school en Gordon-methode die als rode draad binnen onze school fungeert verwerkt. Ook is de 'KIJK' registratie 1-2 als bron gebruikt om het handelingsrepertoire mooi te laten aansluiten op de werkwijze die op dit moment al aanwezig is in de onderbouw.

In de conclusie is te lezen dat ik gedurende mijn onderzoek nieuwe bevindingen heb gedaan. Hieruit heb ik geconcludeerd dat faalangst in principe al faalangst is, wanneer het bij één situatie met één signaal al voorkomt. Er is dan al sprake van faalangst, omdat het kind in die situatie een signaal vertoont. De signaleringslijst is concluderend een indicatie-instrument en geen diagnosemateriaal. Uit het hertesten komt naar voren, dat het invullen van de signaleringslijst subjectief blijft. Echter blijft de signaleringslijst ondanks subjectiviteit voldoende betrouwbaar.

Samenvattend is mijn doel bereikt, omwille het feit dat leerkrachten straks met een repertoire uit de voeten kunnen waarbij jonge onzekere kinderen al preventief of remediërend kunnen worden behandeld naar aanleiding van een indicatie uit de signaleringslijst, teneinde te voorkomen dat ze in hogere groepen faalangstig worden.

LITERATUURLIJST

Boeken:

Harinck, F. (2011), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Hoogenboezem, H., & Kelderman, H. (2008), *Wijzer onderwijs, wijzer over angst*. Rotterdam: Ced-groep.

Hooijmakers, T., Verhulst, F., & Stokhof, T. (2009), *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het basisonderwijs*. (pp. 70 – 127). Assen: Gorcum, Van.

Litière, M. (2007), *Ik kan dat niet! zegt mijn kind*. Tielt: Lannoo.

Westerman, W., & Oers, B. (2004), *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Bekadidact.

Wiltink, H. (2009), *Ik kan het! Ik kan het! ...Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS.

Artikelen:

Artikel: Bange kinderen – Praxis Bulletin

Artikel: Sterker staan bij faalangst – Praxis Bulletin

Artikel: Bange kinderen: faalangst in de klas – Praxis Bulletin

Internet:

www.faalangst.nl

<http://www.hendersontrainingen.nl/page/gordonmethode.php>

<http://knapplastig-aps.blogspot.com/2009/09/wie-heeft-er-hier-een-probleem.html>

<http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/archief/bijdragen2003/faalangst>

[http://www.mediatheek.hu.nl/Portalen/Educatie/Primair%20Onderwijs/Onderzoek/Databank
n.aspx](http://www.mediatheek.hu.nl/Portalen/Educatie/Primair%20Onderwijs/Onderzoek/Databank/n.aspx)

<http://www.waardraaithetom.nl/JSW-Gordonindeklas.pdf>

Schoolplan:

Schoolplan OBS de Pionier.

BIJLAGEN

Inhoudsopgave

Bijlage 1: Onderzoeksplanning	29
Bijlage 2: Handelingsrepertoire cognitieve faalangst of faalangst in ontwikkeling	30-42
Bijlage 3: Voorbeelden van ik-peppers	43-44
Bijlage 4:: Het ABC-schema voor jonge kinderen	45

Bijlage 1: Onderzoeksplanning

Week	Datum	Activiteit
37-38	12 – 25 september	Keuze voor een onderwerp. POP bijstellen. Concept starten.
40 - 43	3 – 30 oktober	Middenprofiel actualiseren. Literatuur verzamelen rondom faalangst. Inventariseren welke informatie de school heeft m.b.t. faalangst. Verzamelen van voorbeeldprotocol rondom faalangst.
47	21 – 27 november	Probleemstelling en onderzoeksvraag formuleren. Lezen over faalangst. Arceren en analyseren. Relevantie bepalen.
51	19 – 22 december	Onderzoeksvraag definitief formuleren. Hoofdstuk 1,2 en 3 schrijven. Lezen, arceren, analyseren en relevantiebepaling ontwikkelingspsychologische visies op het jonge kind.
52 - 4	27 december – 29 januari	Lezen, arceren, analyseren en relevantie bepalen van literatuur faalangst overwinnen, wijzer over angst van CED-groep en handleiding KIJK-registratie over de basiskkenmerken.
5	30 januari – 5 februari	Bijstellen hoofdstuk 1, 2 en 3. Start theoretisch kader (hoofdstuk 4).
9 + 14	27 februari – 8 april	Hoofdstuk 4 bijstellen.
15	9 april – 15 april	Start hoofdstuk 5: Methodologie. Een start maken met het concept handelingsrepertoire.
17	23 april – 29 april	Afronden hoofdstuk 4. Uitwerken handelingsrepertoire.
18	1 mei – 6 mei	Hoofdstuk 6 conclusies.
19 + 20	7 mei – 20 mei	Inhoudsopgave maken, de inleiding en het voorwoord schrijven. Meesterstuk herlezen en bijstellen. Eindprofiel schrijven.
21	21 mei – 23 mei	Meesterstuk concept is klaar Eindprofiel concept klaar / inleveren
24	13 juni	Presentatie eigen ontwikkeling/eindprofiel

Bijlage 2: Handelingsrepertoire cognitieve faalangst of faalangst in ontwikkeling

Hoofdstuk 1: Inleiding

De onderzoekscijfers liegen er niet om. Tien procent van alle leerlingen blijkt last te hebben van faalangst. Omgerekend komt dit neer op minimaal drie leerlingen in elke groep die kampt met faalangstige gevoelens (Nieuwenbroek, 2009).

Echter is het lastig te bepalen welk kind mogelijk faalangst ontwikkelt of faalangst heeft.

Indien er sprake is van faalangst of faalangst in ontwikkeling, welke stappen onderneem ik als leerkracht preventief of remediërend? Omdat faalangst of faalangst in ontwikkeling een belemmering kan gaan vormen in zowel de sociale als de cognitieve ontwikkeling van een kind, is het noodzakelijk deze kinderen vroegtijdig te signaleren.

Het handelingsrepertoire is ontwikkeld voor het jonge kind, omdat hier de basis van het zelfvertrouwen met betrekking tot de sociale en de cognitieve ontwikkeling wordt gelegd. Een zelfverzekerde basis is een goede voorwaarde voor de ontwikkeling van het kind in de volgende leerjaren. Het handelingsrepertoire richt zich op de cognitieve ontwikkeling van het kind vanwege de ouderpopulatie op deze school dat een hoog verwachtingspatroon heeft en hierdoor prestatiedruk uitoefent op de kinderen. Daarnaast is het handelingsrepertoire ontwikkeld om meer grip te krijgen op het signaleren, het preveniëren en het remediëren van faalangst in ontwikkeling of faalangst, teneinde dit in de klas te implementeren, zodat faalangst wordt gereduceerd.

Hoofdstuk 2: Van vermoedens naar signalering van cognitieve faalangst?

Verscheidene bronnen zijn verwerkt in het handelingsrepertoire. Op deze school wordt gewerkt met het registratiesysteem 'KIJK' 1-2 dat overlapt met de visie van Erikson (2004) op het hebben van zelfvertrouwen. Naar aanleiding van een negatieve score op het basiskenmerk 'zelfvertrouwen hebben' en observaties die een sceptisch beeld geven over de ontwikkeling van het zelfvertrouwen, is het raadzaam de signaleringslijst, dat ingesloten zit in het handelingsrepertoire (zie hoofdstuk 3), in te vullen.

De normering is per onderdeel van de signaleringslijst vastgelegd in het handelingsrepertoire en de uitslag is onderverdeeld in drie indicaties: niet faalangstig, risicoleerling/ gevoelig voor het ontwikkelen van faalangst en faalangstig.

Hoofdstuk 3: Signaleringslijst

Per onderdeel is per vraag toegestaan één antwoord te geven. Op de onderdelen zichtbare gedragskenmerken, lichamelijke kenmerken en variabele gedragspatronen zijn meerdere antwoorden toegestaan.

Kijk

Kijk score kenmerk zelfvertrouwen hebben.	-	-/+	+
---	---	-----	---

Signalen kenmerk zelfvertrouwen hebben: -2 tot 2

Durft nieuwe uitdagingen aan te gaan. (denk aan ontwikkelingsmateriaal)	-2	-1	0	1	2
Neemt risico's.	-2	-1	0	1	2
Kan goed aangeven waar hij/zij wel of niet goed in is en handelt hiernaar.	-2	-1	0	1	2

Een positief of negatief zelfbeeld (theorie van Heckhausen):

Durft geen verantwoordelijkheid te nemen.	ja	nee	soms
Is gesloten in de omgang met anderen.	ja	nee	soms
Inventieve uitspraken om falen te maskeren: * Ik kan dat niet, ik ben moe, ik ben daar nog te klein voor, ik moet naar het toilet, dat is te moeilijk.	ja	nee	soms
Reflecteert negatief. Kijkt naar wat er mis ging en wat hij/zij niet kan/lukt.	ja	nee	soms
Positieve feedback wordt negatief geïnterpreteerd. (geluk of toeval)	ja	nee	soms
Voorkomt mislukkingen door te makkelijk of te moeilijk te kiezen.	ja	nee	soms

Actief of passief faalangstig

<u>Actief:</u>			
Is erg serieus	ja	nee	soms
Werkt hard	ja	nee	soms
Streeft naar een zo goed mogelijk resultaat	ja	nee	soms

<u>Passief:</u>			
Geeft snel op.	ja	nee	soms
Heeft het idee dat zijn inspanning nergens toe leidt.	ja	nee	soms
Werkt slordig.	ja	nee	soms
Het werk is oppervlakkig/ mist diepgang.	ja	nee	soms

Onderstaande kenmerken doen zich voor gedurende een mondelinge beurt, voor een prestatiemoment of bij een werkje. Dit zijn de momenten dat faalangst het best kan wordenesignaleerd.

Zichtbare gedragskenmerken

Vraagt veel bevestiging.	ja	nee	soms
Onzekerheid bij nieuwe opdrachten.	ja	nee	soms
Ineenkrimpen bij een plenaire vraag.	ja	nee	soms
Uit balans bij sfeerverandering.	ja	nee	soms
Geen of teveel vragen over het werkje.	ja	nee	soms
Affecteert een actieve werkhouding.	ja	nee	soms
Impulsieve of passieve start bij een opdracht/ werkje.	ja	nee	soms

Sterke reactie op geluiden, bewegingen en prikkels van de omgeving.	ja	nee	soms
Kan geen inschatting maken over het resultaat.	ja	nee	soms
Negatief over zichzelf.	ja	nee	soms
Negatief over anderen.	ja	nee	soms
Durft geen 'nee' te zeggen als iemand iets van hem/ haar wil.	ja	nee	soms
Ongemakkelijk in het gezelschap van hoger staande kinderen.	ja	nee	soms
Gevoelig voor kritiek.	ja	nee	soms
Bang voor complimenten.	ja	nee	soms

Lichamelijke kenmerken

Transpireert.	ja	nee	soms
Is overbeweeglijk.	ja	nee	soms
Hyperventilatie.	ja	nee	soms
Krampachtige houding.	ja	nee	soms
Stotteren.	ja	nee	soms
Zenuwtrekjes.	ja	nee	soms
Toenemende plasdrang.	ja	nee	soms
Hoofdpijn.	ja	nee	soms
Buikpijn/ maagpijn/ misselijkheid.	ja	nee	soms
Huilen	ja	nee	soms

Variabele gedrag patronen

Faalangst kan ook schuilen achter gedrag patronen. Bovenstaande zichtbare en lichamelijke kenmerken kunnen van toepassing zijn; al dan niet verborgen.

Afhankelijk gedrag.	☐
Stil, rustig en teruggetrokken gedrag (introverte houding).	☐
Agressief en brutaal gedrag.	☐
Clownesk gedrag.	☐
Apathische en droevig gedrag.	☐
Overdreven hulpvaardig.	☐

Vragenlijst gesprek

Naast de signaleringslijst kan het in gesprek gaan met een kind extra aanvullende informatie geven. Een gesprek kan gedurende de gehele dag bijvoorbeeld tijdens een werk- of speelmoment. De lijst bestaat uit ja/nee vragen, echter is het van belang door te vragen nadat ze kort een eerste reactie hebben gegeven. Omcirkel het antwoord en vul de daaropvolgende uitleg zo concreet mogelijk in. Probeer ook het gevoel van het kind te achterhalen.

Vraag	Antwoord
Waar ben je goed in? Wat vind je moeilijk?	want/ omdat?
Voel je je blij?	ja / nee want/ omdat/ wanneer?
Ben jij aardig?	ja / nee omdat/ wanneer/ waarom?
Durf jij veel alleen?	ja / nee wat dan?

Vind jij een nieuw werkje spannend?	ja / nee waarom?
Durf je iets voor te doen in de kring?	ja / nee waarom?
Durf je iets te zeggen in de kring?	ja / nee waarom?
Heb je veel vriendjes?	ja / nee hoe komt dat?

Opmerkingen/ aanvullingen

Observaties in de klas

Wat zie je in en buiten de klas? Wat valt op? En hoe zien ouders hun kind? Wat valt hen thuis op?

Visie en/of aanvullingen van ouders

Hoofdstuk 4: Interventies preventief

Orthopedagogisch preventieve onderwijsbehoeften

Essentieel is een veilig klassenklimaat. Dit impliceert dat er een open sfeer heerst in de groep waarbij alles ter sprake kan worden gebracht. De kinderen moeten het gevoel hebben dat zij alles kunnen zeggen en vervolgens serieus worden genomen. Schaamte moet worden voorkomen. Dit vereist van de leerkracht ook een open houding, waardoor modeling mogelijk wordt. De kinderen zitten in een leeftijdsfase waarin ik ze zowel positief als negatief enorm kan beïnvloeden, omdat ze zich in toenemende mate aan de leerkracht hechten. Het gedrag van de leerkracht speelt dus een belangrijke rol in het ontwikkelingsproces.

In de communicatie naar de kinderen toe, zorgt een positieve benadering voor meer zelfvertrouwen. De Gordon-methode is hier een goed voorbeeld van. De Gordon-methode berust op de ik-boodschap. De ik-boodschap bevat de elementen die berusten op de beschrijving van het gedrag, de gevoelens of ideeën die het gedrag bij de leerkracht oproept en de gevolgen van dit gedrag.

Voorbeeld:

‘Ik ben blij dat je de planten water wil geven, want dan kan ik Piet even helpen.’ of
‘Als je met je voeten in het gangpad zit (beschrijving van het gedrag) dan ben ik bang dat ik er over zal vallen (effect) en me pijn zal doen (gevoel).’

De Gordon-methode overlapt met de visie van Erikson die eveneens aansluit bij een positieve aanpak. Het uitspreken van positieve verwachtingen en het zeer prudent omgaan met het uitspreken negatieve verwachtingen draagt eveneens bij aan de bevordering van het zelfvertrouwen. Het voorkomen van negatieve uitspraken kan simpelweg door het gewenste gedrag te benoemen in plaats van het ongewenst gedrag wat op dat moment waargenomen wordt.

Voorbeeld:

Gebeurtenis: Twee kinderen maken ruzie om een stift.

Negatieve benadering: Geen ruzie maken om de stift. Dat mag niet.

Positieve benadering: Ik zie dat jullie ruzie hebben om de stift. Deel de stiften samen, ze zijn van ons allemaal.

Gebeurtenis: Pietje plaagt Truus.

Negatieve benadering: Niet plagen, dat vindt Truus niet leuk.

Positieve benadering: Pietje, laat Truus maar met rust. Ze vindt het vervelend wat je doet.

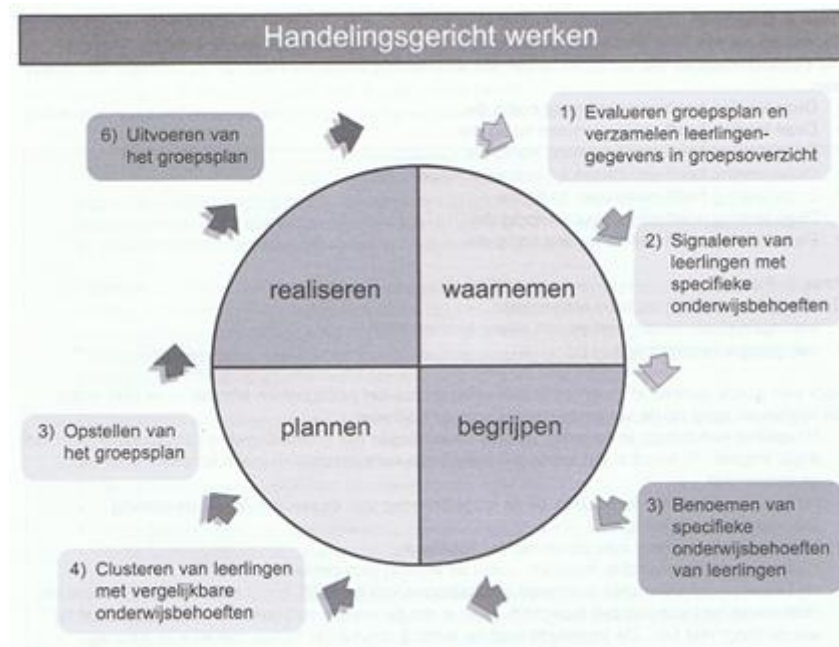
Bij een positieve benadering is het belangrijk momenten aan te grijpen waarvan iets positiefs gezegd kan worden. Dit kan zowel over een prestatie als gedrag gaan. Succeservaringen zijn van wezenlijk belang, omdat het zelfvertrouwen hierdoor weer een boost krijgt.

Evenzeer is een wezenlijk aspect het toestaan en accepteren van fouten maken. Het kind moet het gevoel hebben dat fouten maken mag en dat dit geen invloed heeft op de relatie tussen het hem/haar en de leerkracht.

Orthodidactisch preventieve onderwijsbehoeften

Vanuit orthodidactische perspectief vormen structuur en duidelijkheid de rode draad. Bij jonge kinderen is het belangrijk dit visueel te maken. Zorg dat de regels zichtbaar in de klas in de klas hangen waarbij woorden ondersteund worden door plaatjes. Ook de structuur die komt kijken bij het dagritme, de indeling en het opbergen van de werkjes zorgt voor houvast en zekerheid. Structuur en het hebben van duidelijke regels vereist wel consequent leerkrachtgedrag dat hier op aanstuurt en dit behoudt. Wanneer dit wordt toegepast zal autonomie de ruimte krijgen.

Planmatig kan het handelen van de leerkracht door gebruik van het HGW werkcyclus gereflecteerd worden. Tevens kunnen de interventies in ogenschouw genomen worden en vastgelegd worden in een groep- of individueel handelingsplan.



Figuur 1: Handelingsgericht werken, CED-groep, 2008.

Hoofdstuk 5: Interventies remediërend

Interventies door de leerkracht

Voorgaande preventieve interventies zijn eveneens essentieel bij het remediëren van faalangst. Ze vormen een fundament voor een goed klassenklimaat. Om het leerkrachtgedrag planmatig te reflecteren kan het HGW werkcyclus gevolgd worden. Bij het reflecteren op het handelen kunnen interventies in ogenschouw genomen worden, die daaropvolgend vastgelegd kunnen worden in een groep- of individueel handelingsplan.

Interventies door de leerling

De leerkracht kan het kind helpen door eigen gedachten te analyseren middels het ABC-schema (zie bijlage 3). Het ABC-schema helpt 'niet helpende gedachten' om te zetten in 'helpende gedachten'. Voorbeeld:

Niet-helpende gedachten	Helpende gedachten
Als ik maar geen fouten maak!	Ik mag een fout maken.
Ze vinden mij stom!	Ik mag er ook zijn, ik mag anders zijn.

Het is nog onmogelijk om het ABC-schema door jonge kinderen zelfstandig in te laten vullen. Wel kan de leerkracht kolom A, B en C samen met het kind bespreken en invullen. Het ABC-schema in bijlage 3 is aangepast op het jonge kind. Het gesprekje wordt met het kind gevoerd op het moment dat het kind bij een bepaalde situatie faalangstig reageert. Op deze manier kan de negatieve 'niet helpende' gedachte van het kind gelijk omzetten naar een positieve 'helpende' gedachte. Tevens creëert het invullen van het ABC-schema een dossier dat de progressie vastlegt die het kind doormaakt. Daarbij geeft het inzicht in de situaties waarbij faalangst optreedt.

Ook het formuleren van ik-peppers (met afbeeldingen voor jonge kinderen) zijn een effectieve manier van begeleiden (zie bijlage 2). Een ik-pepper is een gebeurtenis of situatie in het verleden, heden of toekomst die een goed gevoel teweeg brengt. Deze ik-peppers kunnen in de praktijk op een zichtbare plaats bevestigd worden.

Naast het positief formuleren van gedachten en het positief formuleren van ik-peppers, moeten kinderen leren met behulp van leerkracht en/ of ouders realistische haalbare doelen te stellen.

Onrealistische doel	Realistisch doel
Ik wil nooit meer zenuwachtig zijn voor een toets.	Ik wil bij de volgende toets minder zenuwachtig zijn.

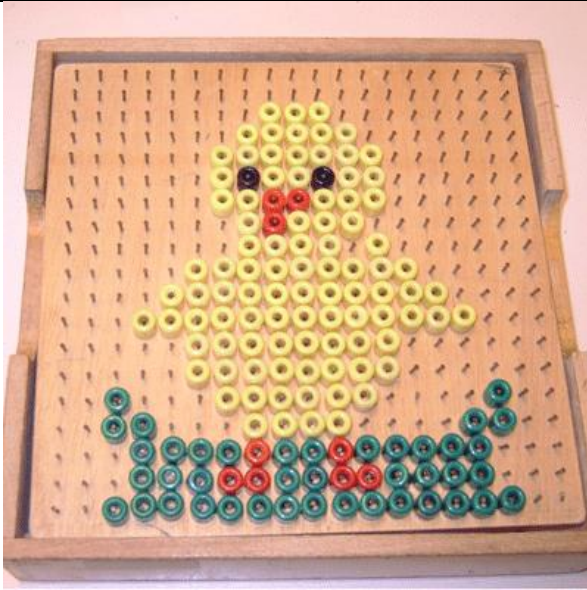
Desalniettemin zijn een diepe ademhaling vanuit de buik, spierontspanning (verschillende spiergroepen ontspannen en spannen) en zit- en werkhouding (rechttop met de rug tegen de leuning) ook van belang. In de praktijk kan er samen met het kind gekeken worden naar wat voor hem of haar nog andere alternatieve relaxers zijn.

Voor meer informatie over ontspanningsoefeningen verwijst ik naar de boeken:

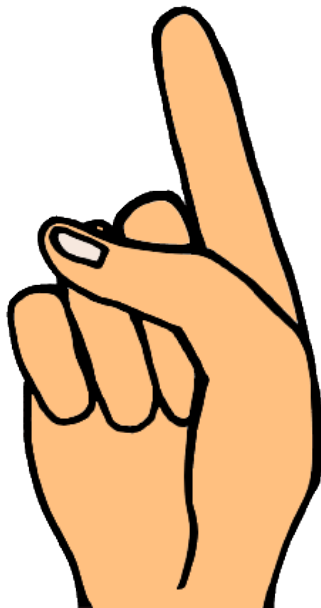
Shapiro, L., Sprague, R. (2011), *Werkboek Ontspanning voor kinderen*, Hogrefe.

Erkert, A. (2005), *Een bundel rustgevend spelletjes voor kinderen van 3-8 jaar*, Panta Rhei.

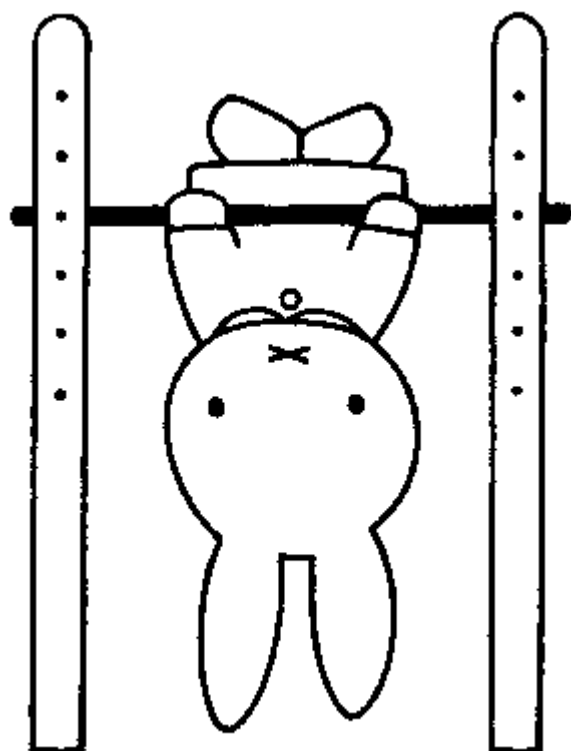
Bijlage 3: Voorbeelden van ik-peppers



**Ik heb een kralenplank voorbeeld
helemaal alleen gemaakt 😊**



**Ik durfde vandaag mijn vinger op te
steken in de kring 😊**



Ik ben goed in gym 😊

