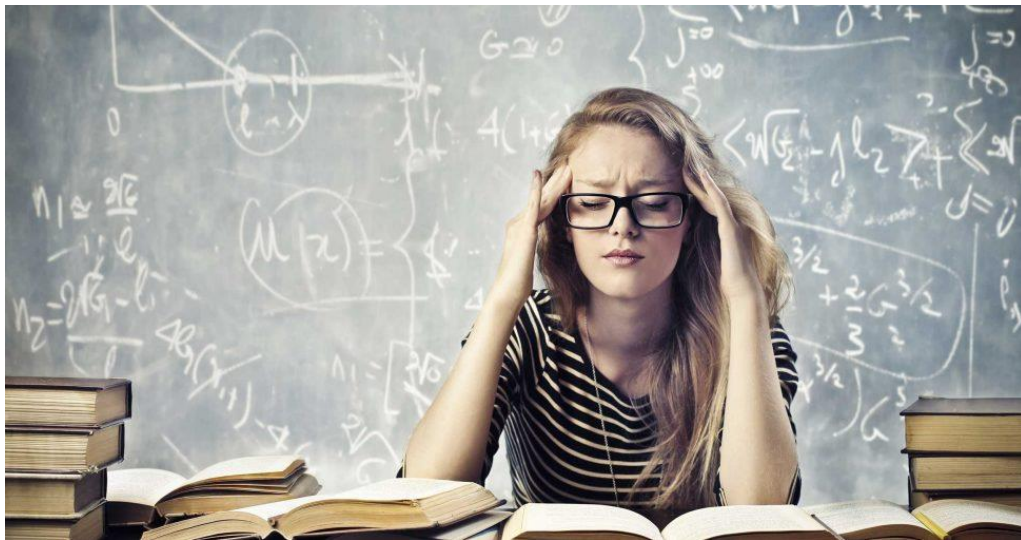


‘Voor wat, hoort wat’

Relationeel-ethische thema's in de verhalen van studenten met faalangst



Masterthesis 2022

Simone Veltkamp- van Waarde

Studentnummer: 202020

Begeleider: Danielle van de Koot-Dees

ABSTRACT

Fear of failure has negative effects on students' well-being and study success. Several studies have shown the origins of fear of failure to be a complex combination of factors. Previous studies have focused on the dimensions of facts, psychological and transactional factors. No scientific research was known to have been conducted on the relation between fear of failure and relational ethics, the fourth dimension of the contextual approach of Nagy.

While scientific data are lacking, Nieuwenbroek, a contextual coach, does describe fear of failure from the dimension of relational ethics. He bases himself on his experience of working with young people with fear of failure.

This research answers the question: Which relational-ethical themes become visible in the stories about the development of fear of failure in youth?

The research approach comprised conducting literature reviews. Next, eight students were interviewed. Furthermore, twelve excerpts from young people's contributions to Internet forums about their fear of failure were analysed.

The data analysis shows that the interviewed students have poor self-validation. They have negative thoughts about who they are or what they are able to do. Furthermore, a large part has had to deal with experienced injustice. Insights from the contextual approach suggest the experience of injustice to be a source of destructive entitlement. We can hypothesise this destructive entitlement to translate into destructive behaviour directed at themselves.

Keywords: fear of failure, contextual approach, relational ethics, perceived injustice, balance between giving and receiving

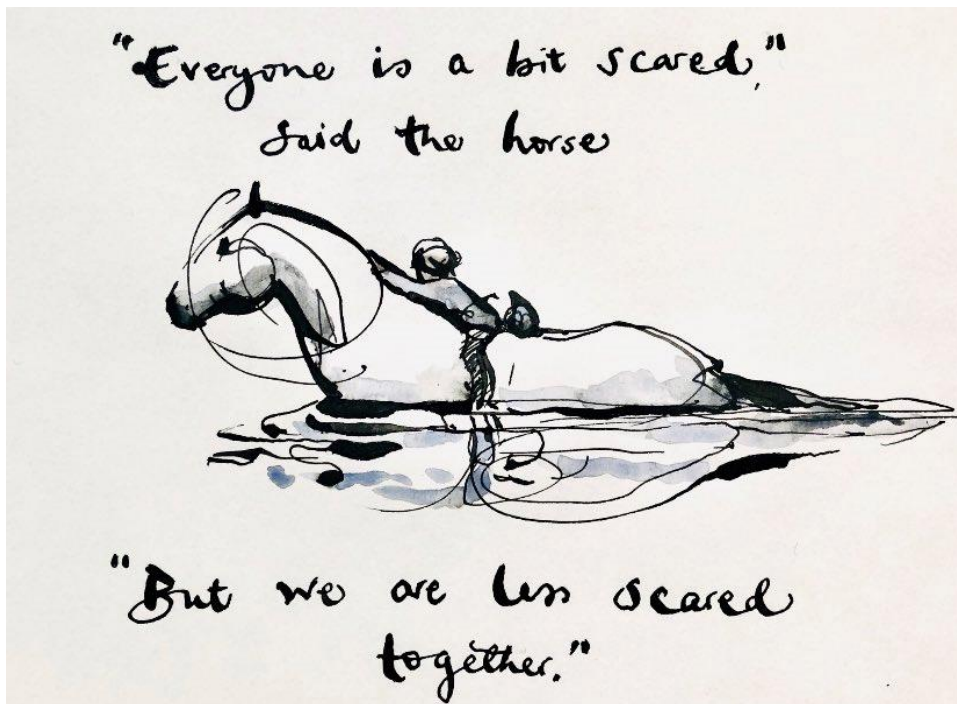
INHOUDSOPGAVE

Abstract	2
Voorwoord	6
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Vraagstelling	8
1.4 Deelvragen	8
1.5 Doelstelling	9
2. Invloed en oorzaken van faalangst	10
2.1 De invloed van faalangst op het leven van de student	10
2.2 Oorzaken van faalangst	10
2.2.1 Biologische factoren.....	11
2.2.2 Psychologische factoren.....	11
2.2.3 Omgevingsfactoren: opvoedings- en schoolfactoren	11
2.3 Conclusie	12
3. Faalangst bekeken vanuit de vierde dimensie	13
3.1 Beperkte bespreking van faalangst in contextuele literatuur	13
3.2 In de praktijk ontwikkelde contextuele inzichten	13
3.2.1 Loyaliteit	13
3.2.2 Balans tussen geven en ontvangen	14
3.2.3 Legaten en delegaten.....	15
3.2.4 Zelfvalidatie	16
3.2.5 Ervaren onrecht	16
3.3 Conclusie	17
4. Onderzoeksmethoden	18
4.1 Inleiding	18
4.2.1 Literatuuronderzoek	19
4.3.1 Werving van HBO en WO studenten met faalangst.....	19
4.3.2 Onderzoek bestaande gegevens.....	20
4.4 Verloop van het onderzoek	20
4.5 Procedure van het onderzoek	20
4.6 Data-verzameling en analyse	21

4.7 Validiteit.....	22
4.8 Betrouwbaarheid	22
5. Factoren bij het ervaren en ontstaan van faalangst.....	23
5.1 Inleiding	23
5.2 Onderliggende angsten bij faalangst	23
5.3 Onzekerheid	24
5.3.1 Negatieve gedachten	24
5.3.2 Effect op het gedrag	24
5.3 Intra en interpersoonlijke factoren	25
5.3.1 Druk door studie-eisen	25
5.3.2 Lage frustratietolerantie	25
5.3.3 Perfectionisme	26
5.3.4 Opvoedingsstijl.....	26
5.4 Ervaren onrecht	26
5.5 Conclusie	27
6. Relatieel-ethische elementen in de verhalen van studenten	29
6.1 Inleiding	29
6.2 Zelfvalidatie	29
6.3 Geven en ontvangen	30
6.4 Loyaliteit	31
6.5 Ervaren onrecht	31
6.6 Het belang van hulpbronnen	32
6.7 Conclusie	32
7. Conclusie en discussie.....	33
7.1 Inleiding	33
7.2 Conclusie	33
7.3 Discussie.....	35
7.3.1 Verklaringen voor de uitkomsten.....	35
7.3.2 Beperkingen van de studie	35
7.3.3 Externe validiteit	35
7.4 Aanbevelingen.....	36
7.4.1 Aanbevelingen voor de praktijk	36
7.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	36

8. Literatuur	38
Bijlage 1. Definities van de gebruikte kernlabels	42
Bijlage 2. Kernlabelschema van de interviews	43
Bijlage 3. Kernlabelschema van de fragmenten van internetfora	47
Bijlage 4. Interviewleidraad	49
Bijlage 5. Werving respondenten	51
Bijlage 6. Toestemmingsverklaring respondenten	52

VOORWOORD



(Mackesy, 2019)

Faalangst, hoe vaak ben ik het niet tegen gekomen in mijn werk als zorgcoördinator op de Margrietschool? Leuke, talentvolle kinderen die toch niet tot bloei komen door hun angst om te falen. Al vrij snel wist ik dat dit het onderwerp zou zijn voor mijn onderzoek.

Het schrijven van deze thesis was als een interessante reis met boeiende ontmoetingen, stevige obstakels en mooie uitzichten. De angst om te falen in deze opdracht, kwam ook bij mijzelf verschillende malen om de hoek kijken. Wat was het fijn om dan gesteund te worden door mensen die in mij geloofden en me weer moed in spraken.

Een aantal mensen wil ik in het bijzonder bedanken voor hun steun en hulp. Allereerst mijn grote liefde, Rob. Jouw vertrouwen en positiviteit gaven me weer de kracht om door te zetten. Ook bedank ik mijn lieve dochters, Lieve en Tessel. Doordat ik deze studie deed, was ik misschien niet altijd écht beschikbaar voor jullie. Fysiek was ik aanwezig, maar in mijn hoofd zat ik te puzzelen hoe ik een probleem op moest lossen. Ik ben jullie alle drie enorm dankbaar voor jullie liefde en geduld.

Verder wil ik de acht studenten bedanken die ik heb mogen interviewen. Acht mooie, intelligente mensen die hun kwetsbare verhaal met een compleet vreemde wilden delen. Het heeft veel indruk op mij gemaakt.

Tot slot wil ik mijn begeleidend docent, Danielle van de Koot-Dees, bedanken. Je motiverende woorden, waardevolle feedback en je meedenken hebben er voor gezorgd dat deze thesis nu is afgerond.

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

Faalangst is wijdverbreid onder jongeren. Ruim 10 procent van de basisschoolleerlingen heeft te maken met faalangst (Jeninga, 2020). In het voortgezet en hoger onderwijs loopt dit percentage op. Een onderzoek uit 2012 spreekt over een prevalentie van 10 tot 40 procent (Asghari et al., 2012). Onder studenten van respectievelijk de Universiteit en Hogeschool van Amsterdam bleek in 2015-2016 25 procent van de studenten weinig zelfvertrouwen of faalangst te hebben (Van der Heijde, 2017).

Onder faalangst wordt verstaan de angst voor een negatieve evaluatie, door de student zelf of anderen, die een dusdanige spanning veroorzaakt dat prestaties hierdoor negatief worden beïnvloed (Mashayekh & Hashemi, 2011).

Faalangst valt te onderscheiden in positieve en negatieve faalangst. Wanneer de kwaliteit van het werk eronder lijdt, spreken we van negatieve faalangst (Hermans, 1978, p. 2). Bij positieve faalangst functioneert de leerling ondanks de angst optimaal (Hermans, 1978, p. 4). De prijs daarvoor is echter dat het goede resultaat veel energie en spanning kost en dit ten koste gaat van levensgeluk (Nieuwenbroek, 2017).

Beide vormen van faalangst hebben verschillende negatieve gevolgen voor de leerling. Zij vermijden situaties uit angst om fouten te maken. Dit kan consequenties hebben voor hun welzijn (Powell, 2004). Leerlingen met faalangst kenmerken zich door onzekerheid, weinig eigenwaarde en piekeren (Hjeltnes et al., 2015).

De oorzaak van faalangst is niet altijd duidelijk en lijkt complex. Zowel kindgerelateerde factoren als omgevingsfactoren hebben invloed.

Om leerlingen met faalangst te begeleiden zijn er verschillende boeken geschreven en trainingen ontwikkeld. Deze begeleiding wordt op sommige scholen intern aangeboden. Er zijn ook kinderpsychologen en kindercoaches die begeleiding bij faalangst verzorgen, online trainingen behoren tot de mogelijkheid. De inhoud van de verschillende faalangstreductietrainingen komt vaak overeen met elkaar. Er wordt aandacht besteed aan positief denken, gebruik maken van helpende gedachten. Ook het omgaan met spanning door het aanleren van ontspanningsoefeningen, komt in veel trainingen aan bod (Bögels, 2008; Bovee & Drijfhout, 2006; Wiltink, 2000).

In veel van de materialen over faalangst en begeleiding bij faalangst wordt gesproken over de rol van het gezin van herkomst. Nieuwenbroek ziet samenwerking met ouders als een belangrijk element voor een succesvolle begeleiding van het kind (Nieuwenbroek, 2017). In zijn boek 'Het geheim achter faalangst' beschrijft Ard Nieuwenbroek faalangst vanuit de relationeel-ethische dimensie.

De grondlegger van de contextuele benadering, Ivan Boszormenyi-Nagy, onderscheidt in zijn beschrijving van de relationele werkelijkheid vier dimensies, vier invalshoeken om gedrag te observeren. Relationele ethiek, de vierde dimensie, is de hoeksteen van de contextuele

benadering. ‘Het richt zich op het unieke menselijke proces van het verwerven van een rechtvaardige balans van billijkheid tussen mensen onderling’ (Boszormenyi-Nagy, 2020, p. 22).

In empirisch onderzoek is aandacht besteed aan de eerste dimensie, de dimensie van de feiten, door bijvoorbeeld te onderzoeken of faalangst vaker voor komt bij meisjes dan bij jongens (Nelson et al., 2013). De tweede dimensie keert bijvoorbeeld terug in onderzoek naar de invloed van perfectionisme op faalangst (Conroy et al., 2007). De derde dimensie is herkenbaar in onderzoek naar de invloed van verschillende opvoedingsstijlen op faalangst (de Caluwe, 2017). Empirisch onderzoek naar de rol van de vierde dimensie ontbreekt echter. Niettemin is het zeker niet ondenkbaar dat deze een rol speelt.

Nieuwenbroek benoemt verstoringen in de relationele ethiek, als een mogelijke oorzaak van faalangst (Nieuwenbroek, 2017). Wanneer de oorzaak van de faalangst deels of geheel binnen de dimensie van de relationele ethiek ligt, zal een training waarbij vooral wordt gewerkt aan vaardigheden op het gebied van de tweede en derde dimensie, vermoedelijk onvoldoende effectief zijn. Wanneer in de training ook oog is voor de vierde dimensie en interventies worden ingezet die passen binnen deze dimensie, zal de student hierbij gebaat zijn, omdat het de effectiviteit van de training zal vergroten (van Mulligen et al., 2006).

Nieuwenbroek baseert zich in zijn boek over faalangst vanuit de contextuele benadering niet op empirisch onderzoek, maar op zijn ervaringen in de praktijk. Empirisch onderzoek naar faalangst vanuit de contextuele benadering is niet beschikbaar.

1.2 Probleemstelling

Faalangst heeft in veel gevallen een negatieve uitwerking op het welbevinden en schoolsucces van studenten. Het tot nu toe verrichte empirische onderzoek heeft zich gericht op wat de contextuele benadering beschrijft als de eerste drie dimensies. De rol van de vierde, relationeel-ethische dimensie bij faalangst, is echter buiten beschouwing gebleven. Nieuwenbroek heeft weliswaar hierover gepubliceerd, maar zijn werk berust niet op empirisch onderzoek. Het huidige onderzoek voorziet in deze leemte.

1.3 Vraagstelling

Welke relationeel-ethische thema's worden zichtbaar in de verhalen over het ontstaan van faalangst in de jeugd?

1.4 Deelvragen

- Wat is uit eerder onderzoek bekend over het ontstaan van faalangst bij studenten en welke invloed heeft faalangst op hun leven?
- Welke relationeel-ethische begrippen worden in de literatuur in verband gebracht met faalangst?

- Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?
- Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van de studenten met faalangst?

1.5 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen of relationeel-ethische thema's, en zo ja welke, een rol spelen bij het ontstaan van faalangst. Begeleiders van studenten met faalangst krijgen met de uitkomsten van dit onderzoek aanvullende inzichten om hun begeleidingsmogelijkheden te verruimen.

2. INVLOED EN OORZAKEN VAN FAALANGST

In dit hoofdstuk wordt de invloed van faalangst op het leven van studenten beschreven. Verder wordt beschreven welke verschillende oorzaken van faalangst uit onderzoeken naar voren komen. Er wordt gekeken naar drie clusters van factoren: biologische, psychologische en sociale en culturele factoren.

2.1 De invloed van faalangst op het leven van de student

Bij het maken van een toets of het geven van een presentatie komt, bij de meeste studenten, een bepaalde mate van spanning kijken. Wanneer de spanning zo oploopt dat het ten koste gaat van het resultaat of het welbevinden van een student, is er sprake van faalangst (de Vos-van der Hoeven, 2000). Verschillende auteurs geven verschillende definities van faalangst. Wat in de meeste definities terug komt is de angst voor een negatieve evaluatie wanneer een prestatie geleverd moet worden en de negatieve invloed die de angst heeft op het functioneren (Mashayekh & Hashemi, 2011; Putwain, 2008; Zeidner, 1998). Faalangst is niet als afzonderlijke stoornis opgenomen in de DSM-V, maar wordt gerekend onder de sociale angst of gegeneraliseerde angst (American Psychiatric Association, 2014). De kern van sociale angst is de vrees voor een negatieve beoordeling door anderen. In het geval van faalangst is deze negatieve beoordeling gekoppeld aan toetsingssituaties of presenteren in het openbaar (Sportel, 2013). Hoewel faalangst niet wordt erkend als psychische stoornis is de invloed op het leven van de student groot (Putwain et al., 2010; Sportel, 2013).

Mashayekh en Hashemi onderscheiden een fysieke en mentale component van faalangst. Onder de fysieke component verstaan ze de gevoelens en spanningen die opkomen bij het uitvoeren van een taak, zoals hoofdpijn, darmklachten, misselijkheid, verhoogde bloeddruk. De mentale component gaat over gedachten en zorgen die een student heeft aangaande de taak. Te denken valt aan paniekaanvallen, huilerig zijn of snel gefrustreerd raken (Mashayekh & Hashemi, 2011). Ook blijkt faalangst gepaard te gaan met slaapproblemen in de examenperiode. Door deze negatieve gedachten en gevoelens is de kans op het falen bij het uitvoeren van een taak groter. Studenten geven aan dat de faalangst er voor zorgt dat ze tijdens de toetsingssituaties vergeten wat ze geleerd hebben (Gürses et al., 2010).

Een negatieve uitslag van een toets zal vaak effect hebben op het zelfvertrouwen van de student. Bovendien doet een onvoldoende voor een toets de motivatie van de student vaak geen goed (Mashayekh & Hashemi, 2011). Powell constateert in een eerder onderzoek al dat faalangst zorgt voor lagere resultaten op toetsen. Ernstige faalangst bij een student kan ervoor zorgen dat de studie wordt stopgezet. Ook in het professionele leven kan faalangst tot gevolg hebben dat een persoon niet succesvol is in de loopbaan (Powell, 2004). Sportel laat zien dat sociale angst of faalangst geassocieerd wordt met sociale isolatie en verhoogd risico op gebruik van verslavende middelen (Sportel, 2013).

2.2 Oorzaken van faalangst

Faalangst heeft dus een negatieve impact op het welbevinden en succes van de student. De oorzaak van faalangst lijkt echter niet eenvoudig te geven. Volgens neuropsycholoog Jolles

moeten in het geval van psychopathologie vier factoren in ogenschouw worden genomen. Het gaat om biologische, psychologische, sociale en culturele factoren die een rol spelen bij het (dis)functioneren van een persoon. Bij biologische en psychologische factoren gaat het om factoren die gelegen zijn binnen de student. Sociale en culturele factoren handelen over de omgeving van de student (Jolles, 2010). Putwain deelt de omgevingsfactoren, een omvangrijk begrip, op in opvoedingsfactoren en schoolfactoren. Bij opvoedfactoren wordt gekeken naar de invloed van ouders op het kind. Bij schoolfactoren wordt onder andere gekeken naar de houding van de docent ten opzichte van de student (Putwain et al., 2010). In dit hoofdstuk zal de invloed van ouders en de school op het ontstaan van faalangst worden besproken.

2.2.1 Biologische factoren

Er is geen onderzoek gedaan naar de genetische erfelijkheid van specifiek faalangst. Wel is de genetische erfelijkheid van angst in het algemeen onderzocht. Daarbij blijkt inderdaad de genetische aanleg een factor te vormen. Aangezien faalangst gezien kan worden als een gegeneraliseerde angst, speelt de genetische erfelijkheid waarschijnlijk ook een rol bij het ontstaan van faalangst. Volgens Jolles kunnen de genen bepalen of een kind kans loopt om een stoornis te ontwikkelen (Jolles, 2010). Hembree deed, al in 1988, een meta-analyse naar onder andere de oorzaken van faalangst. Hieruit blijkt dat faalangst vaker voor komt bij meisjes dan bij jongens (Hembree, 1988).

2.2.2 Psychologische factoren

Naast fysieke factoren spelen ook psychologische factoren een rol bij het ontstaan van faalangst. Het gaat hier om gedachten, gevoelens, en de houding die de student heeft ten aanzien van zichzelf of de taak die hij moet vervullen. Uit de al eerdergenoemde meta-analyse van Hembree blijkt dat studenten met faalangst zichzelf niet in staat achten om een voldoende toetsresultaat te behalen. Ze voelen zich niet competent en hebben negatieve gedachten over hun eigen kunnen (Hembree, 1988). In het recentere onderzoek van Putwain werd dit bevestigd. De negatieve gedachten van de student blijken invloed te hebben op hun prestaties wat zorgt voor toename van faalangst en bovendien ook van het negatieve zelfbeeld (Putwain et al., 2010). De negatieve gedachten beïnvloeden ook in bredere zin het gedrag van de student. Dit resulteert bijvoorbeeld in uitstelgedrag, slechte voorbereiding op een toets en moeite met het vragen van hulp. Martin benoemt dit gedrag als self-handicapping. Een student zet dit onbewust in om een tegenvallend resultaat niet aan zijn eigen kunnen te wijten, maar aan de gebrekkige voorbereiding (Martin et al., 2003). Deze niet-helpende gedragingen verergeren vervolgens de faalangst, omdat het vaak onvoldoende resultaten tot gevolg heeft.

2.2.3 Omgevingsfactoren: opvoedings- en schoolfactoren

Putwain onderscheidt omgevingsfactoren in opvoedings- en schoolgerelateerde factoren. Allereerst zal hier aandacht worden besteed aan de opvoedingsgerelateerde factoren. Uit verschillende onderzoeken wordt duidelijk dat ouders invloed hebben op het ontstaan van faalangst. Zo kunnen ouders een rol spelen door druk om te presteren op te leggen en door het uiten van hoge verwachtingen aan hun kind (Martin et al., 2003; Putwain et al., 2010; Zeidner, 1998). Bovendien blijkt er sprake van een intergenerationele overdracht. Kinderen

van ouders met faalangst, nemen het gedrag van hun ouders over (Elliot & Thrash, 2004; Martin et al., 2003; Martin & Dowson, 2009). Wanneer kinderen zien dat hun ouders vooral tot doel hebben om falen te vermijden, zal het kind dit doel vaak overnemen. Deze vermijdingsdoelen worden gerelateerd aan faalangst (Sideridis & Kafetsios, 2008). Het gaat hierbij niet perse over de angst voor het maken van een fout, maar om het vermijden van het gevoel van schaamte (Elliot & Thrash, 2004). Mc Gregor en Elliot tonen met hun onderzoek aan dat schaamte de kern vormt van faalangst (McGregor & Elliot, 2005). Sideridis en Kafetsios hebben in hun onderzoek vastgesteld dat er een verband bestaat tussen de betrokkenheid van ouders en het ontstaan van faalangst. Wanneer ouders als warm en betrokken worden ervaren door het kind, komt faalangst minder vaak voor. Daarentegen komt faalangst vaker voor wanneer ouders als overbezorgd worden ervaren (Sideridis & Kafetsios, 2008). Uit een kwalitatief onderzoek van Gürses kwam naar voren dat succesvolle personen binnen het gezin van de student als frustrerend kunnen worden ervaren. Vooral meisjes ervaren druk om ook aan de hoge standaard te voldoen, wat faalangst in de hand kan werken (Gürses et al., 2010).

De oorzaak van faalangst kan ook liggen in schoolgerelateerde factoren, zoals de sfeer in de klas, de docentrelatie, tijdsdruk of de toetsingswijze (Hembree, 1988; Zeidner, 1998). In Groot-Brittannië bleek het aantal studenten met faalangst toegenomen na invoering van de Standardised Assessments Tests in 1988. Deze, voor iedere Britse leerling verplichte toetsen, zorgen voor een verhoging van de prestatiedruk, omdat scholen worden afgerekend op de scores van de leerlingen. Bovendien bleek deze toetsingswijze de leermotivatatie van studenten te beïnvloeden (Putwain, 2008). Martin en Dowson beschrijven de invloed van de relatie tussen docent en student. Sterkere verbondenheid tussen student en docent, bevordert de motivatie, het zelfvertrouwen en het succes van de student (Martin & Dowson, 2009).

2.3 Conclusie

In dit hoofdstuk werd beschreven dat de invloed van faalangst op het leven van de student aanzienlijk is. Niet alleen beïnvloedt faalangst het fysieke en mentale welbevinden van de student, het heeft ook een negatieve invloed op de kans van slagen in de opleiding. Er lijken verschillende factoren van invloed te zijn op het ontstaan van faalangst. Biologische, psychologische en omgevingsfactoren zijn aan de orde gekomen om het fenomeen faalangst te verklaren. Het is niet ondenkbaar dat er nog meer factoren zijn die faalangst kunnen veroorzaken. In het volgende hoofdstuk zal gekeken worden naar relationeel-ethische factoren die in de literatuur in verband worden gebracht met het ontstaan van faalangst.

3. FAALANGST BEKEKEN VANUIT DE VIERDE DIMENSIE

Bij de bespreking in het vorige hoofdstuk van de oorzaken van faalangst en de invloed daarvan op het leven van studenten bleven de relationeel-ethische factoren buiten beschouwing. Dit hoofdstuk gaat in op de vraag welke relationeel-ethische begrippen in de contextuele literatuur een rol spelen bij faalangst.

3.1 Beperkte bespreking van faalangst in contextuele literatuur

Faalangst krijgt binnen de contextuele theorievorming maar beperkte aandacht. Nagy, als grondlegger van de contextuele theorie, stelt faalangst niet aan de orde. Wel bespreekt hij in “Tussen geven en nemen” problemen die in de schoolsfeer kunnen ontstaan. Hij schrijft hier in het algemeen over leer- en gedragsproblemen en wat daaraan ten grondslag zou kunnen liggen. Extra aandacht heeft hij in deze paragraaf voor leerlingen met een schoolfobie en leerlingen die provocerend gedrag op school laten zien. Gedragsproblemen zijn volgens Nagy een vraag om hulp. Nagy ziet als een belangrijke oorzaak van dit soort problemen het loyaliteitsconflict dat een kind ervaart. Ouders hebben bijvoorbeeld een wantrouwen tegen de school of tegen mensen in het algemeen. Het kind zal uit loyaliteit aan de ouders de school afwijzen, mislukken op school of zich misdragen. Nagy geeft aan dat in de begeleiding van het kind de samenwerking met ouders belangrijk is. Ouders moeten geholpen worden om hun problemen te verwerken om zo het kind de ruimte te geven om te leren en naar school te gaan (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012).

Buiten de strikt wetenschappelijke theorievorming, maar wel vanuit het contextuele denken bespreekt Ard Nieuwenbroek faalangst wel. Nieuwenbroek heeft zich gespecialiseerd in de begeleiding van cliënten met faalangst en wordt daarom gezien als autoriteit op dit gebied. Hij heeft verschillende boeken geschreven, faalangstreductietrainingen ontwikkeld en trainers opgeleid. Zijn boek “Het geheim achter faalangst”, is op grond van zijn in de praktijk verworven inzichten geschreven en legt de verbinding met begrippen uit de contextuele benadering. Nu in deze paragraaf het weinige over faalangst is weergegeven, komen in de volgende paragraaf de inzichten van Nieuwenbroek in contextuele factoren bij faalangst aan de orde.

3.2 In de praktijk ontwikkelde contextuele inzichten

In het voorwoord van ‘Het geheim achter faalangst’ merkt Nieuwenbroek op: “Steeds meer kom ik tot de conclusie dat in de begeleiding van (faalangstige) jongeren de contextuele benadering onmisbaar is” (Nieuwenbroek, 2017, p. 7). Hij brengt vooral vier contextuele begrippen in verband met faalangst: loyaliteit, de balans tussen geven en ontvangen, legaten en delegaten en zelfvalidatie. Deze begrippen worden hier verder uitgewerkt. Eerst wordt het begrip vanuit de contextuele theorie omschreven en vervolgens wordt aangegeven hoe Nieuwenbroek dit inzet.

3.2.1 Loyaliteit

In *Invisible Loyalties* (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973) introduceert Nagy het begrip loyaliteit als '[...] preferentiële trouw aan mensen met wie men een relatie heeft en die op voorrang gerechtigde aanspraak hebben bij het aangaan van een "band"' (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012, p. 477). Ouders en hun kind zijn fundamenteel met elkaar verbonden. De band tussen hen is existentieel en kan niet verbroken worden. Existentiële, of ook wel verticale loyaliteit, is geen gevoel, maar een zijnsgegeven (Dillen, 2004).

Nieuwenbroek stelt dat iedere jongere met faalangst worstelt met loyaliteit (Nieuwenbroek, 2017). Vanuit de praktijk geeft hij een aantal voorbeelden waaruit, volgens hem, blijkt dat faalangst een uiting is van verticale loyaliteit naar de ouder(s). Zo benoemt hij de situatie waarin een zoon niet succesvol is op school, uit loyaliteit aan zijn vader die zonder schooldiploma bleef.

Een andere mogelijkheid wanneer loyaliteit een rol speelt bij faalangst is wanneer een kind merkt dat een of beide ouders faalangstig zijn. Het kind kan onbewust het idee hebben dat het zijn ouders afvalt wanneer hij zelfverzekerd gedrag zou laten zien.

Nieuwenbroek stelt dat voor succesvolle begeleiding bij faalangst de ouders als partner in het proces deel moeten kunnen nemen. Kinderen zullen immers altijd loyaal zijn aan hun ouders. Wanneer zij de begeleiding bewust of onbewust niet ondersteunen, zal dit de effectiviteit van de begeleiding verminderen (Nieuwenbroek, 2017).

3.2.2 Balans tussen geven en ontvangen

Het volgende door Nieuwenbroek genoemde contextuele thema bij faalangst is de balans tussen geven en ontvangen. De verdiensten en schulden van mensen worden volgens Nagy in een "grootboek van verdienste" bijgehouden: een overzicht in de balans tussen geven en ontvangen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012).

Wanneer het geven en ontvangen tussen personen op de lange termijn in evenwicht is, is er sprake van een rechtvaardige relatie (Dillen, 2004). Wanneer iemand zorg draagt voor de belangen, rechten en behoeften van een andere persoon en vice versa, dan maakt dat een relatie betrouwbaar en kunnen ze elkaar vertrouwen. Dat benoemt Nagy als rechtvaardigheid (Onderwaater, 2013).

Door aan elkaar te geven, verdienen mensen constructief gerechtigde aanspraak. De relatie tussen ouders en kinderen is echter altijd asymmetrisch. Kinderen ontvangen het leven van hun ouders en tegen deze gift weegt geen andere op. De balans in geven en ontvangen kan tussen kinderen en ouders dus nooit in evenwicht komen. Toch zal het kind altijd proberen om de balans meer in evenwicht te brengen door te geven aan zijn ouders. Het is van belang dat het kind erkenning krijgt voor zijn geven, zodat zijn gevoel van eigenwaarde kan groeien (Onderwaater, 2013). Daarvoor is nodig dat de ontvanger laat blijken dat hij het geven waardeert en ook ziet wat het de ander kost (Dillen, 2004).

Nieuwenbroek stelt dat wanneer het proces van wederzijds geven en ontvangen tussen ouder en kind niet goed is verlopen, dit leidt tot een gebrek aan ethische eigenwaarde. Hij geeft een aantal voorbeelden uit de praktijk om de disbalans in geven en ontvangen duidelijk te maken.

Zo beschrijft hij de situatie waarin een leerling met dyslexie terug wil geven aan zijn ouders door een goed cijfer te halen voor de toets. Zijn ouders hebben immers kosten nog moeten gespaard om hem te helpen de leerstof onder de knie te krijgen. De leerling beseft dat hij zijn ouders blij kan maken door een goed cijfer te behalen. De druk tot presteren neemt toe en daarmee de faalangst.

Onderzoek uit 2018 onderschrijft deze theorie. Hierin wordt aangetoond dat een motivatiestrategie waarbij ouders voorwaardelijke positieve aandacht geven aan hun kind bij goede resultaten, faalangst in de hand werkt. De student krijgt vooral positieve aandacht bij goede resultaten op school. Bij slechte resultaten wordt er minder aandacht en affectie aan het kind geschonken. De student realiseert zich dat hij waardering kan ontvangen van zijn ouders door middel van goede studieresultaten (Otterpohl et al., 2018). Dit zorgt voor druk om te presteren.

Uit een recent rapport van het Centraal Bureau van de Statistiek blijkt dat 40 procent van de jongvolwassenen deze druk ervaart. De druk is voor hen afkomstig van de maatschappij en hun ouders. Dit geeft veel stress, vooral bij universiteitsstudenten (Kloosterman et al., 2021). Uit dit onderzoek zou je kunnen concluderen dat de student wil geven aan ouders en maatschappij om daardoor waardering en liefde te ontvangen. Er staat veel op het spel en de angst om te falen neemt toe.

Door omstandigheden, bijvoorbeeld ziekte van een ouder, kan de balans tussen geven en ontvangen ernstig verstoord raken. Het kind voelt aan dat ouders het zwaar hebben en gaat uit eigen beweging, of op verzoek, taken op zich nemen die niet passend zijn bij de leeftijd. Het kind neemt als het ware de taak van ouder of partner van zijn ouder op zich (Onderwaater, 2013). Nieuwenbroek benoemt dat parentificatie een oorzaak kan zijn van faalangst. Het kind vervult een zware taak en vindt dat het dit aan de ouder verplicht is en gaat ongepast geven (Nieuwenbroek et al., 2021).

3.2.3 Legaten en delegaten

Legaat en delegaat zijn begrippen die samenhangen met loyaliteit. Een legaat is een immateriële erfenis en houdt een positieve bijdrage aan het nageslacht in (Dillen, 2004; van der Meiden, 2020). Te denken valt aan de toestemming die je hebt om voor je mening uit te komen. Uit loyaliteit naar ouders zal iemand die dit legaat heeft meegekregen waarschijnlijk een voorvechter zijn van vrijheid van meningsuiting. Wanneer de immateriële erfenis iemand tot last is en belemmert in zijn ontwikkeling, spreekt Nagy van een delegaat. Bij een delegaat staat niet het belang van het kind centraal, maar van de ouders of voorouders. Uit loyaliteit zijn kinderen vaak vatbaar voor dergelijke dwingende opdrachten van ouders (van den Eerenbeemt, 2003; van der Meiden, 2020). Een voorbeeld van een delegaat is de opdracht: 'Wees succesvol'.

Nieuwenbroek merkt op dat veel kinderen met faalangst uit gezinnen komen waar ouders hun kind zeer veel geven: aandacht, tijd en geld om ervoor te zorgen dat hun kind zich optimaal kan ontwikkelen. Nieuwenbroek stelt dat deze ouders zelf misschien als legaat hebben meegekregen dat ze altijd klaar moeten staan voor hun kinderen. Daaruit kan het kind de

boodschap afleiden dat hij niet mag mislukken in wat hij doet. Zijn ouders doen immers zoveel moeite voor hem, nu moet hij wel met een mooi cijfer thuiskomen. Het gaat bij dit begrip niet zozeer om de balans tussen geven en ontvangen tussen kind en ouders, maar om de boodschap – het legaat of delegaat – dat het kind verstaat in de houding van de ouders. Deze druk om succesvol te zijn, werkt faalangst in de hand. Bovendien kan het kind de indruk krijgen dat wanneer zijn ouders hem veel uit handen nemen, hij zelf niet capabel is om een taak te doen of problemen op te lossen. Het kind ervaart dat het niet kan geven, vooral moet ontvangen. Dit kan leiden tot een gebrekkige zelfvalidatie (Nieuwenbroek, 2017).

3.2.4 Zelfvalidatie

Nagy benadert het proces van zelfvalidatie vanuit twee gezichtspunten: psychologisch en existentieel-ethisch. Aan de psychische behoefte van mensen wordt voldaan door te zorgen voor een ander. Bovendien levert deze zorg hen een vergroting van hun eigenwaarde en verdienste op (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012). Het is hierbij van belang dat de gever erkend wordt voor wat hij geeft. Zo kan hij ervaren dat hij iets betekent en van waarde is (Dillen, 2004). Zelfvalidatie helpt een persoon om te erkennen wat de ander hem geeft en zelf opnieuw te geven. Bovendien wordt hierdoor, volgens Nagy, persoonlijke vrijheid verworven (Onderwaater, 2013; van der Meiden, 2020).

Nieuwenbroek stelt dat faalangst een uiting is van gebrekkige zelfvalidatie. Hij baseert zich op Nagy's inzicht dat kinderen niet alleen ethisch gehouden zijn om aan hun ouders te geven, maar ook recht hebben op de erkenning van dat geschenk door hun ouders. Wanneer ouders niet ontvangen wat hun kind hen geeft, loopt de ontwikkeling van zelfvalidatie gevaar. Het gebrek aan zelfvalidatie uit zich vaak in faalangst, aldus Nieuwenbroek (Nieuwenbroek, 2017).

Wanneer een kind niet de mogelijkheid krijgt om te geven, kan het geen zelfvalidatie opbouwen. Uit een onderzoek (Grolnick et al., 2002) blijkt dat wanneer het ego van de moeder een rol speelt bij haar taak als begeleider van het kind, ze meer controlerend is. De prestatie van haar kind is van belang voor haar eigenwaarde. Moeder bepaalt hoe het kind de taak moet uitvoeren. Ze heeft minder de neiging om het kind te ondersteunen in zijn autonomie. Het kind moet in deze situatie vooral ontvangen en kan alleen geven door te gehoorzamen en goed te presteren. Het kan niet laten zien wat het zelf kan en weet. Wanneer moeder geen erkenning geeft aan het kind, kan het kind, in deze situatie, moeilijk zelfvalidatie opbouwen.

3.2.5 Ervaren onrecht

In een recente publicatie brengt Nieuwenbroek een vierde begrip in verband met faalangst, namelijk het ervaren onrecht (Nieuwenbroek et al., 2021). Daaronder verstaat Nagy een onbalans tussen geven en ontvangen (Van der Meiden, 2020). Wanneer dat wat een kind geeft, niet ontvangen wordt, verwerft het kind destructief recht. Dit kan omgezet worden in destructief gedrag (Dillen, 2004). Degene die destructief gerechtigd is gaat zijn rechten bij een ander opeisen, de onschuldige derde. Of men maakt zichzelf tot onschuldige derde en presenteert de rekening voor geleden onrecht aan zichzelf (Onderwaater, 2013).

Nieuwenbroek noemt faalangst een uiting van destructief gedrag en stelt dat het vooral voortkomt uit ervaren onrecht door een delegaat of parentificatie (Nieuwenbroek et al., 2021).

3.3 Conclusie

In dit hoofdstuk werd door onderzoek binnen de contextuele literatuur verkend welke relationeel-ethische factoren bijdragen aan het ontstaan van faalangst. Aangezien er binnen de contextuele theorie door Nagy en anderen geen aandacht is besteed aan faalangst, bleken de door Nieuwenbroek in de praktijk ontwikkelde inzichten belangrijke aanknopingspunten. Op basis van zijn begeleiding van jongeren met faalangst zijn de begrippen loyaliteit, balans geven en ontvangen, legaten en delegaten, zelfvalidatie en ervaren onrecht van belang gebleken en beschreven. Daarmee is de basis gelegd voor het praktijkgedeelte van dit onderzoek, bestaande uit de interviews met studenten.

4. ONDERZOEKSMETHODEN

4.1 Inleiding

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek om zo het begrip faalangst te voorzien van een breder perspectief en meer diepgang. Kwalitatief onderzoek moet zicht geven op het karakter en de kenmerken van het probleem (Baarda, 2013, p. 21). Informatie is verkregen door het doen van literatuuronderzoek, bestuderen van interpersoonlijke documenten en het afnemen van half-gestructureerde interviews.

In het onderstaande schema zijn de deelvragen en de methode van onderzoek weergegeven. Verderop in dit hoofdstuk zal dit verder worden toegelicht. Verder komen in dit hoofdstuk de werving van respondenten, dataverzamelmethode, validiteit en betrouwbaarheid aan bod.

	Deelvraag	Dataverzamelingsmethoden	Analysetechnieken	Respondenten
1	Wat is uit eerder onderzoek bekend over het ontstaan van faalangst bij studenten en welke invloed heeft faalangst op hun leven?	Literatuuronderzoek Keywords: Fear of failure Test anxiety Impact fear of failure Cause fear of failure Cause test anxiety Gevolgen faalangst	OpenAthens, Sage, Google Scholar ERIC	0
2	Wat zegt de literatuur over het contextuele begrip relationele ethiek en faalangst? Welke relationeel-ethische begrippen worden in verband gebracht met faalangst?	Literatuuronderzoek Keywords: Fear of failure and parents Intergenerational aspect of fear of failure Relational ethics	OpenAthens, Sage, Google Scholar ERIC	0

		The ethical balance between give and take Loyalty		
3	Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?	Half-gestructureerd interview Onderzoek interpersoonlijke documenten. Berichten op fora	Open coderen, axiaal coderen, selectief coderen (Boeije, 2016)	N=8 Selectie eisen: studenten hoger onderwijs met faalangst
4	Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van de studenten met faalangst?	Half-gestructureerd interview Onderzoek interpersoonlijke documenten. Berichten op fora	Open coderen, axiaal coderen, selectief coderen (Boeije, 2016)	N=8 Selectie eisen: studenten hoger onderwijs met faalangst

Tabel 1: Hoofd- en deelvragen

4.2 Methoden van onderzoek

4.2.1 Literatuuronderzoek

Deelvraag een en twee zijn beantwoord door middel van een literatuurstudie. Literatuurstudie vervult een belangrijke functie in de totstandkoming, opzet en uitvoering van een onderzoek (Boeije, 2016). Literatuuronderzoek is nodig voor een goed theoretisch kader (Baarda, 2013). Bovendien zorgt literatuuronderzoek voor aansluiting bij bestaande inzichten (Boeije, 2016). Voor deelvraag een is literatuuronderzoek gedaan naar faalangst en oorzaken van faalangst. Voor deelvraag twee werd relevante literatuur van de contextuele benadering bestudeerd.

4.3 Respondenten

4.3.1 Werving van HBO en WO studenten met faalangst

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een gerichte steekproef. Er is gericht gezocht naar waarnemingseenheden die goed aansluiten bij de vragen van het onderzoek. Voor dit onderzoek werd gekozen voor typerende gevallen (Baarda, 2013). Studenten die deelnamen aan het onderzoek gaven aan hinder te ondervinden van faalangst tijdens hun studie.

Voor deelvraag drie en vier zijn acht respondenten geïnterviewd. De studenten zijn alle studierend aan een Hogeschool of Universiteit of net klaar met hun studie. De respondenten zijn geworven door social media of via contacten met studentpsychologen en studiebegeleiders van verschillende Hogescholen en Universiteiten. Gegevens zijn geanonimiseerd.

Nr. respondent	Geslacht	Studie	Leeftijd
1	v	Universiteit (afgerond)	25-30
2	m	HBO (gestopt)	30-35
3	m	Universiteit	35-40
4	v	HBO	20-25
5	v	Universiteit	20-25
6	v	Universiteit	20-25
7	v	HBO	20-25
8	m	Universiteit	25-30

Tabel 2: Overzicht respondenten diepte-interviews

4.3.2 Onderzoek bestaande gegevens

Naast de informatie voortkomend uit de interviews met studenten, is gebruik gemaakt van interpersoonlijke documenten. Deze zijn gericht op communicatie met anderen. Men deelt hierin gevoelens, gedachten of gebeurtenissen (Baarda, 2013). Met de zoekterm; Forum jongeren faalangst, kwam informatie naar voren van het Girlscene forum en het forum van Therapiepsycholoog.com. Girlscene is een online community voor meisjes en jonge vrouwen variërend in leeftijd van veertien tot dertig jaar. Jonge vrouwen kunnen zelf een topic openen met een vraag of opmerking over dat wat hen bezig houdt. Therapiepsycholoog.com is een onlinenetwerk van therapeuten en psychologen. Op de site is een forum voor lotgenoten met faalangst te vinden. Berichten op beide internetfora zijn geanalyseerd en gecodeerd. De leeftijd van de schrijvers is niet altijd duidelijk.

4.4 Verloop van het onderzoek

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van september 2021 tot juni 2022. Van september 2021 tot en met december 2021 is literatuuronderzoek gedaan. In januari 2022 is allereerst een topiclijst samengesteld en vervolgens een concept interviewleidraad opgesteld. Na feedback hierop is in januari 2022 gestart met het afnemen van de interviews. Tussen 12 januari en 12 maart 2022 zijn acht interviews afgenomen. Er is gekozen voor het interviewen van studenten met faalangst. In vergelijking met basisschoolleerlingen of middelbare scholieren, beschikken studenten in hogere mate over reflectievaardigheden en distantie tot de eigen ouders. Dit maakt hen als gegevensbron meer geschikt. Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. In maart 2022 is aan de hand van de transcripties gestart met analyse van de data. Hiervoor is gebruik gemaakt van Atlas-ti. De analyse werd in april afgerond. Vervolgens zijn rapportage, conclusie en discussie beschreven en werd dit onderzoek in juni 2022 afgerond.

4.5 Procedure van het onderzoek

Om in contact te komen met studenten is in eerste instantie contact gezocht met studentpsychologen en studiebegeleiders van de Universiteiten van Leiden, Rotterdam, Delft en Amsterdam en de Hogeschool van Zwolle, Leiden en Ede. Een voorwaarde om deel te nemen aan het onderzoek was dat de student deelnam of had genomen aan een

faalangstreductietraining. Een aantal studentpsychologen hebben de gegevens van de onderzoeker gedeeld met deelnemers aan een faalangstreductietraining. Aangezien dit niet voldoende respondenten opleverde zijn vervolgens via LinkedIn en Facebook verschillende malen oproepen geplaatst. Ook dit leverde nog niet voldoende studenten op. In samenspraak met de begeleider is besloten om het criteria van deelname aan een faalangstreductietraining los te laten. Zeven interviews zijn face-to-face afgenomen. De interviews duurden gemiddeld 65 tot 70 minuten en vonden plaats bij de student thuis of er werd een openbare plek gezocht in de woonplaats van de student. In verband met de Coronaregels, leverde dit soms wat problemen op. Zo is interview drie uiteindelijk buiten, in de kou, afgenomen. Interview vier, vijf en acht zijn in een openbare bibliotheek afgenomen. Dit bracht wel wat extra onrust mee van achtergrondgeluiden. In verband met een buitenlandse stage en tijdsgebrek bij de student is er uiteindelijk voor gekozen om interview zeven via Teams af te nemen.

Studenten wisten van tevoren niet precies wat ter sprake zou komen tijdens het interview. Er was met hen gedeeld dat het ging om een diepte-interview waarbij hun verhaal met faalangst centraal zou staan. Dit was een bewuste keuze, om hen niet te sturen in hun verhaal.

De onderzoeker heeft de respondenten beknopt uitleg gegeven over het doel van het interview en er is toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname. Ook is uitgelegd dat vertrouwelijk met de gegevens zou worden omgegaan en dat deze na verwerking zouden worden gewist. De verwerking is anoniem en niet herleidbaar naar de student. Vervolgens werd de studenten gevraagd een toestemmingsverklaring te ondertekenen (bijlage). Tijdens het interview werd gebruik gemaakt van een tijdslijn. Hierop konden studenten aangeven wat belangrijke momenten in hun leven zijn geweest, van geboorte tot nu. Tijdens de interviews werd een beroep gedaan op hun vermogen om in retrospectief terug te kijken op hun tijd op de basisschool, middelbare school en hun begeleiding door ouders en docenten. Het risico van retrospectieve vragen is vertekening en *hineininterpretieren*, een interpretatie achteraf. Bovendien is er het risico van het weglateffect: het verschijnsel dat respondenten geneigd zijn vroegere gebeurtenissen te veranderen om ze meer in overeenstemming te brengen met elkaar of zelfs geheel weg te laten. Om ervoor te zorgen dat respondenten hun gedrag en ervaringen zo getrouw mogelijk weergeven, is het belangrijk om hen zo veel mogelijk te laten teruggaan naar die tijd door een paar duidelijke, concrete en herkenbare zaken als aanknopingspunten te gebruiken (Baarda, 2013). De tijdlijn was een geheugensteun voor de respondent.

4.6 Data-verzameling en analyse

Om data te verzamelen voor beantwoording van deelvraag drie en vier is gekozen voor analyseren van internetberichten en het afnemen van diepte-interviews. Interviewen is een goede manier van dataverzameling om te achterhalen wat mensen denken en voelen (Baarda, 2013). Binnen dit onderzoek ging het interview over het vaststellen van de betekenis van de individuele aspecten van een privékwessie, namelijk faalangst (Baarda, 2013). De vragen in het interview waren half-gestructureerd. Op basis van het literatuuronderzoek werd een aantal onderwerpen vastgesteld die aan de orde moesten komen tijdens de interviews. De lijst met onderwerpen was de basis voor het formuleren van de open vragen.

Alle geluidsopnames zijn getranscribeerd. Gestart is met het uitwerken van “rijke” interviews, interviews waaruit veel informatie te halen is (Baarda, 2013). Hierna werd gestart met open coderen. Fragmenten uit de onderzoeksgegevens werden voorzien van een code (Boeije, 2016). Hiervoor werd gebruik gemaakt van Atlas-ti. Na de fase van open coderen, werd overgegaan op axiaal coderen. Hierbij werd het aantal codes gereduceerd en werd bepaald wat belangrijke thema's in het onderzoek zijn. Vervolgens startte de fase van selectief coderen waarin is gezocht naar verbanden tussen de verschillende thema's.

4.7 Validiteit

Bij validiteit gaat het om op de juiste wijze benoemen van wat je waarneemt. Het gaat om interpretatie van de waarneming en als zodanig om de theorie (Boeije, 2016, p. 150). Een aantal risico's zijn te benoemen in dit onderzoek. Het gedrag van de geïnterviewde kan veranderen wanneer ze weten dat ze onderwerp zijn van onderzoek. Zo zou een student met faalangst de neiging kunnen hebben om geen fouten te willen maken en hierdoor gespannen worden of sociaal wenselijke antwoorden gaan geven. Bovendien kan de betrokkenheid van de onderzoeker bij het onderwerp de kritische en theoretische blik verstoren. Een risico is dat de onderzoeker vanuit eigen ervaringen gaat interpreteren of betekenis gaat verlenen aan een verhaal (Boeije, 2016, p. 152). Om de validiteit te waarborgen is gebruik gemaakt van peer-debriefing, door collega's en medestudenten te laten meelesen (Baarda, 2013). Er werd gebruik gemaakt van meerdere data-bronnen, diepte-interviews en forumfragmenten,, om een meer volledig beeld van het onderwerp te geven (Boeije, 2016, p. 156). Tijdens diepte-interviews wordt er in retrospectief teruggekeken, terwijl men in de forumfragmenten dichter bij de beleving en ervaring van het moment blijft.

4.8 Betrouwbaarheid

Bij betrouwbaarheid van onderzoek gaat het om precisie van methoden van dataverzameling of meetinstrumenten. 'Betrouwbaarheid betekent dat de waarnemingen zo min mogelijk worden beïnvloed door toevallige of niet-systematische fouten' (Boeije, 2016, p. 150).

Tijdens de interviews worden er geluidsopnames gemaakt om de betrouwbaarheid te vergroten. Ook heeft de onderzoeker een onderzoeksdagboek bij gehouden om te reflecteren op praktische zaken, persoonlijke beleving en emoties (Boeije, 2016). Voorafgaand aan het onderzoek werden mogelijke vooroordelen van de onderzoeker uitgeschreven. Dit heeft als doel om bewust te worden van mogelijke vooringenomenheid (Baarda, 2013).

5. FACTOREN BIJ HET ERVAREN EN ONTSTAAN VAN FAALANGST

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvraag: *Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?* De paragrafen worden gevormd door de kernlabels. In bijlage één worden de definities van de gebruikte kernlabels uitgewerkt. In bijlage twee is een kernlabelschema opgenomen van de acht interviews met studenten. In bijlage drie staat het kernlabelschema van de fragmenten van twee internetfora. Naast de analyses wordt gebruik gemaakt van citaten uit de interviews of fragmenten. De citaten worden weergegeven met respondentnummer of fragmentnummer en de regelnummers van de transcripten.

5.2 Onderliggende angsten bij faalangst

Op de vraag waar studenten bang voor zijn wanneer ze angst hebben om te falen, geven zeven studenten aan dat ze bang zijn om belangrijke anderen teleur te stellen (1;39-43,2;53). Hier worden bijvoorbeeld de ouders genoemd (3;186-191).

I: En wie zijn dat dan vooral die je niet teleur wilt stellen?

R4: Ouders.

R4: Ja. Ja zeker, een onvoldoende vertel ik niet snel aan mijn ouders (4;65-70).

Drie studenten noemen de angst om de docent teleur te stellen. Dit speelt vooral wanneer ze iets extra's hebben ontvangen van een docent, zoals extra uitleg of hulp bij een probleem. Ze willen hiervoor iets teruggeven en dit zorgt voor extra druk om te slagen (1;39-43, 8;112-115).

I: De eerste dimensie is de angst om belangrijke anderen teleur te stellen. Herken je die?

R5: emh...niet per se mijn ouders, denk ik. Maar meer ...ik vind altijd wel een soort van 'voor wat, hoort wat'. Dus stel ik maak een afspraak met de studieadviseur dat ik uitstel voor iets krijg, dan vind ik dat ik goed moet presteren om soort van te laten zien dat ik het wel kan. Dus in dat opzicht wel (5;137-138)

Acht van de acht studenten geven aan dat ze bang zijn voor het voelen van schaamte wanneer ze een fout maken (1;49,2;59,5;144, 6;49). In de fragmenten op de internetfora wordt niet gesproken over de angst voor schaamte.

R4: Ja, publieke schaamte. Kijk wat zij doet...eh bang dat mensen me raar of vreemd vinden. (4;81-82)

Vijf van de acht studenten vertellen dat ze bang zijn dat hun toekomst gevaar loopt wanneer ze falen (1;28, 3;195). Te denken valt aan het moeten stoppen met de studie of niet meer mee kunnen met je klasgenoten wanneer je zou moeten doubleren.

R6: Toen moest ik nog twee herkansingen en ik moest er daarvan nog 1 halen, anders mocht ik niet meer naar de uni gaan. Dat was de eerste keer dat ik moest overgeven voor mijn toetsen. Dat ik echt dacht: 'Anders word ik hier weggeplukt en is het klaar. Dan kan ik dit niet meer doen.' (6;237)

De angst voor het verminderen van je zelfwaarde wanneer je faalt, speelt een rol bij zes van de acht studenten (2;65, 3;209, 486).

I: De laatste is de angst voor vermindering van je zelfwaarde.

R5: Ja, dat is wel altijd...ik denk dat het eerder naar mezelf toe is en dat ik vind dat ik moet presteren voor andere mensen om me heen, maar dat de mensen om me heen die druk niet op me leggen. Dat ik wel mezelf de grond in praat. (5;151-152)

Faalangst blijkt een scala aan onderliggende angsten te bevatten, waarbij de angst voor het ervaren van schaamte door iedere student genoemd wordt. Dit onderschrijft de theorie van McGregor en Elliot die stellen dat schaamte de kern vormt van faalangst (McGregor & Elliot, 2005).

5.3 Onzekerheid

5.3.1 Negatieve gedachten

Zeven van de acht studenten spreken over het gevoel of de gedachten dat ze niet goed genoeg zijn en tekortschieten (1; 118, 2;53, 3;103, 5;71). Ze vertellen over de negatieve gedachten die ze keer op keer in hun hoofd herhalen.

4: Dan merk ik gewoon in mijn hoofd dat ik zeg; 'Zie je wel, je kan het niet.' Of: 'Dat was je toch nooit gelukt.' (4;38)

Ook uit de forumfragmenten komen deze negatieve gedachten over wie je bent en wat je kunt een aantal keren naar voren.

Ik zit er namelijk aan te denken om Geneeskunde te gaan doen, maar hier vraag ik mezelf af wie ik in Godsnaam ben om Geneeskunde te doen. Wie ben ik om arts te worden (en die verantwoordelijkheid op me te nemen) ... Ik heb het idee dat ik (haast) niks kan. (fragment 1;8)

5.3.2 Effect op het gedrag

Deze negatieve gedachten over jezelf beïnvloeden het gedrag van de student. Zo vertellen vier studenten dat ze geneigd zijn om zich terug te trekken, geen ruimte te willen innemen door bijvoorbeeld niet om hulp te vragen of überhaupt geen vragen te stellen (3;173, 4;52,5;165-166).

Eén studente vertelt dat ze door haar onzekerheid het nemen van beslissingen het liefst aan anderen over laat, zodat ze zelf geen fouten kan maken.

7: Ja... dat je het liefst hebt dat anderen de keuze maken voor mij, zodat je niet kan falen, zeg maar. (7;344)

Een studente benoemt dat ze door goede cijfers te behalen haar zelfbeeld wil verhogen. Dit zorgt er enerzijds voor dat de druk om te presteren toeneemt, maar anderzijds geeft dit haar een gevoel van controle.

R1: Waar dat ik altijd heel veel te horen kreeg over mijn uiterlijk, waar ik niets aan kon doen, is dit iets waar ik wel controle over heb en juist omdat ik controle over heb, zit er extra druk op. Of maak ik dat er extra druk op komt, omdat het dan perfect moet zijn. Dus ik zou zelf zeggen vanuit daar, vanuit de compensatie de onzekerheid weg wil maken en naar voren te brengen wat ik wel te bieden heb. (1;115)

Ook een schrijfster op het forum schrijft dat goede cijfers halen voor haar belangrijk is om aan haar zelfwaarde te werken.

Cijfers zijn dingen waarmee ik mijn zelfvertrouwen kan opkrikken, als ik een 8 of hoger haal, voel ik me weer zekerder. (fragment 6;3)

In deze en vorige paragraaf is gekeken naar hoe studenten hun faalangst ervaren. In de volgende paragrafen wordt beschreven welke factoren studenten zelf zien als oorzaak van hun faalangst.

5.3 Intra en interpersoonlijke factoren

5.3.1 Druk door studie-eisen

Drie studenten benoemen dat hun angst om te falen mede wordt veroorzaakt door de druk die ze voelen door de eisen die vanuit het opleidingsinstituut aan hen worden gesteld (1;20, 5;55).

R6: Op de uni had ik meer het idee van; 'Ik moet mijn bsa in ieder geval halen, daar lag echt een druk op. Want je mag hier mee door of je mag er niet mee door [...] kijk als ik 1 keer een onvoldoende haalde voor een toets op de middelbare, dan was het effect aanzienlijk kleiner dan dat het was op de uni, waarbij je 45 studiepunten moest hebben om überhaupt door te mogen gaan. (6;235)

5.3.2 Lage frustratietolerantie

Twee studenten vertellen dat ze in hun jeugd geen ervaring hebben opgedaan met het omgaan van frustraties (8;166-169). School ging hen makkelijk af en ze hebben niet geleerd om door te zetten bij tegenslag. Op het moment dat ze ervaren dat het leren moeilijk wordt, veroorzaakt dit spanning en angst om te falen. Ze geven aan dat dat volgens hen een oorzaak van hun faalangst is.

R6: Het begon dus toen ik niet meer alles makkelijk kon. Het gewoon een keer onderuitgaan, terwijl ik dat niet gewend was...en dan toch niet er meer moeite in willen steken en dat werd steeds erger. En toen met de uni, dat ik dacht 'een nieuw begin', dat ik dacht: 'dat gaat wel weer lukken, want alles lukt' en dan toch onderuitgaan, dat voelde voor mij gewoon als 'he?' (6;200-202)

Op het forum schrijft een student hierover:

Op de middelbare school ging alles heel erg gemakkelijk, en hoefde ik amper iets te doen voor hoge cijfers. Iedereen verwachtte dan ook heel veel van me toen ik naar de universiteit ging, maar dat maakt het nu alleen maar lastiger. Ik verzin uitvluchten, stel m'n werk uit, [...] Ik ben zo bang dat ik iedereen teleurstel. (fragment 8; 2-5)

5.3.3 Perfectionisme

Drie studenten zien als oorzaak van hun faalangst hun perfectionisme (1;10, 2;67).

R5: Ik heb altijd het idee dat het komt door dat ik het altijd goed wil doen. Een prestatiedrang eigenlijk, van het is eigenlijk nooit goed genoeg. (5;192)

5.3.4 Opvoedingsstijl

Vier studenten beschrijven hoe, volgens hen, de opvoedingsstijl van hun ouders invloed heeft gehad op hun zelfvertrouwen en faalangst (2;29-33, 7;338-341, 8;99). Drie studenten vertellen dat hun ouders hen veel hielpen en wilden bepalen wat ze wel en niet moesten doen. Ze geven aan dat ze zich hierdoor vaak niet competent voelen om zelf dingen aan te gaan.

R3: Dus als ze me dat hadden geleerd had ik handvaten gehad om het zelf te doen, maar dat hebben ze me eigenlijk nooit geleerd. Het was van: 'nee, wij doen het wel.' Of ze zeuren dan wel dat je het niet doet, maar alsnog doen ze het voor je [...]. (3;137)

Een VWO-scholiere benoemt het als volgt op het Girlscene forum:

Ik heb een sterk gevoel dat mijn faalangst voornamelijk komt door mijn opvoeding, en hiermee bedoel ik dus: "Geef maar aan mij, dat kan jij niet" om de kleinste dingen. Ik heb nooit echt wat moeten doen van mijn moeder [...]. (fragment 1; 6)

5.4 Ervaren onrecht

Vijf van de acht studenten geven aan dat ze ervaringen hebben met pestgedrag (1;63, 3;70-71, 5;17, 8;29-31). Allemaal benoemen ze het negatieve effect dat dit heeft gehad op hun zelfvertrouwen en het ontstaan van faalangst.

I: Als je zelf terugkijkt, wat zie jij zelf als belangrijkste oorzaak van de faalangst?

R4: Pesten. Ja, echt pesten. Dat er niet naar me geluisterd werd. (4;135-136)

Eén studente vertelt dat ze faalangst ontwikkelde doordat haar vader negatief reageerde wanneer ze een vraag stelde of emotioneel reageerde op een situatie. Ze kreeg hierdoor het idee dat ze niet competent was.

R5: Mijn vader zei altijd: 'Doe niet zo gevoelig. Doe niet zo stom. Doe even normaal.' Of dat soort dingen en dat heeft me altijd best wel onzeker gemaakt. Omdat ik altijd best wel heb gedacht: 'O, ik ben dus gevoelig. Ik kan niet met dingen omgaan.' (5;89)

In de fragmenten op het forum is bij vier schrijvers te lezen dat ze de negatieve opmerkingen van hun ouder(s) zien als oorzaak van hun faalangst (1;14, 7;4, 12;2).

Als ik terugkijk, merk ik dat mijn moeder vaak meteen erg negatief reageerde als ik iets niet kon. Ze werd meteen boos, en begon vaak ook te schreeuwen[...]. Ze gaf me hevig het idee dat ik nogal een onhandige kluns ben. Als ik een glas water liet vallen bijvoorbeeld al, of misschien iets niet kon vinden wat ze me vroeg. Ze deed dit met grote mate waardoor ik met de jaren mee, een soort van “minderwaardigheid” gevoel tegenover mezelf heb opgebouwd, samen met de (faal)angst. Ik ben hierdoor ook erg onzeker, en vind vaak dat ik dingen gewoon niet verdien en kan, ook al heb ik ervoor gewerkt. (fragment 1;7)

5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de volgende vraag centraal: *Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?*

De ervaringen van studenten zijn verschillend. Uit de verhalen blijkt de complexiteit van het ontstaan van faalangst. Toch zijn er uit hun verhalen wel een aantal gemeenschappelijke delers te benoemen. Allereerst wordt duidelijk dat wat wij faalangst noemen, nader te specificeren is tot onderliggende angsten. De angst voor het ervaren van schaamte, af te gaan in het bijzijn van anderen, wordt door iedere student herkent. Ook het niet willen teleurstellen van belangrijke anderen, zoals ouders of docenten, lijkt een rol te spelen.

Uit een aantal verhalen blijkt dat de student met faalangst in het verleden te maken heeft gehad met onrecht. Dit onrecht betreft in vijf gevallen dat men slachtoffer was van pestgedrag. Ook de manier waarop ouders of leerkrachten spraken met het kind lijkt van invloed te zijn. Wanneer het kind vaak negatieve feedback kreeg, is terug te horen dat de student deze taal vaak verinnerlijkt heeft en voor zichzelf herhaalt. Vooral negatieve feedback op de persoon (‘Je bent super dom.’ 7;4) lijkt een negatieve invloed te hebben op de manier waarop de student zichzelf ziet en het vertrouwen dat hij in zichzelf heeft.

Een opvoedingsstijl waarbij de ouder het kind weinig autonomie geeft, lijkt effect te hebben op het ontstaan van faalangst. Sommige studenten noemen dat ze vanuit hun opvoeding niet het zelfvertrouwen of de handvatten hebben gekregen om zelf problemen op te lossen. Faalangst kan ontstaan wanneer ze zonder hulp van een ander, zelf verantwoordelijk zijn voor een taak.

Tevens kunnen factoren een rol spelen die te maken hebben met de eisen die vanuit een opleiding aan de student worden gesteld. Wanneer het niet behalen van de verplichte studiepunten betekent dat je je opleiding moet staken of je studiebeurs moet terugbetalen, kan dit de angst om te falen aanwakkeren.

Studenten die op jongere leeftijd niet geleerd hebben om met falen om te gaan, omdat alles altijd makkelijk voor hen was, kunnen faalangst ontwikkelen wanneer ze merken dat iets niet lukt. Twee studenten geven aan dat faalangst pas op de universiteit op kwam. Daar kregen ze voor het eerst te maken met lesstof die echt een uitdaging voor hen was en waar ze echt hun tanden in moesten zetten. Hoe dit moest, wisten ze niet.

Tot slot geeft een aantal studenten aan dat zij zichzelf zien als perfectionist. Iemand die de lat voor zichzelf hoog legt en hoge doelen stelt. Deze karaktereigenschap zien zij als een oorzaak van hun faalangst.

6. RELATIONEEL-ETHISCHE ELEMENTEN IN DE VERHALEN VAN STUDENTEN

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt deelvraag vier behandeld: *Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van studenten met faalangst?* De analyse van de data heeft geleid tot resultaten die in dit hoofdstuk worden beschreven.

6.2 Zelfvalidatie

Alle acht studenten geven in hun verhaal blijk van een gebrekkige zelfvalidatie. Ze benoemen dit zelf als onzekerheid, weinig zelfvertrouwen of het gevoel niet goed genoeg te zijn (1;22, 2;65, 3;73, 5;71, 6;73, 7;325-326, 8;225).

R4: Het stukje dat mensen je zomaar weg kunnen zetten en ook het gebeuren van cijfers krijgen. Ik vind het lastig als ik een onvoldoende krijg. Dan zit ik ook wel even goed te janken, zeg maar. [...] Dan merk ik gewoon in mijn hoofd dat ik zeg; 'Zie je wel, je kan het niet.' Of 'Dat was je toch nooit gelukt.' (4;38)

Ook in de forumfragmenten is bij tien schrijvers duidelijk te lezen dat ze twijfelen aan hun eigenwaarde.

Ik zit nu in de 3e klas en voel me nog steeds vreselijk onzeker en ik confronteer mezelf elke keer weer met dingen die ik niet kan of dingen die niet goed gingen. (fragment 3;3)

De gebrekkige zelfvalidatie komt tot uiting in het moeite hebben met het innemen van ruimte (4;52, 6;80-81) en jezelf vergelijken met anderen en concluderen dat jij minder bent of kunt (1;20,7;154-157).

Wanneer ik aan de slag wil gaan, denk ik dat het me niet zal lukken, dat anderen het vast beter kunnen en dus dat ik er maar beter niet aan kan beginnen. (fragment 9;3)

Zelfvalidatie wordt opgebouwd door het ontvangen van erkenning. Twee studenten geven aan dat ze erkenning missen (5;184). Ze hebben het idee dat hun ouders niet zien wat het hen kost om te geven. Eén van hen vindt dat hij ook geen recht heeft op erkenning, omdat hij niet goed genoeg presteert.

R8: Ik presteer niet zo goed om erkenning te verdienen. Ik zit nu praktisch nog in het tweede jaar van mijn studie enja...ik ben in 2012 begonnen. Ik heb dan ook wel heel veel dingen tussendoor gedaan, maar... (8;238)

Drie studenten benoemen de waardering die ze krijgen van hun ouders voor wat ze presteren op school (1;105, 2;138-139). Ze koppelen erkenning zelf aan prestatie. Dat ze ook waardering kunnen krijgen voor wat ze verder te geven hebben in het gezin, wordt door hen niet benoemd. Studenten benoemen niet het krijgen van erkenning voor bijvoorbeeld zorgzaamheid of loyaliteit.

R4: *Laatst zei mijn moeder, dat heeft ze al een paar keer gezegd trouwens, ehm... 'N. weet je wel hoe ontzettend trots ik op jullie ben? Dat jullie gewoon lekker aan de slag gaan en dingen doen ervoor.'* (4;120)

Er is geen enkele student of schrijver die aangeeft overtuigd te zijn van zijn eigenwaarde, maar alleen bij toetsen angst te hebben te falen.

6.3 Geven en ontvangen

Acht van de acht studenten vertellen over hoe en wat ze willen geven aan hun ouders of belangrijke anderen, zoals bijvoorbeeld grootouders (1;107, 2;115, 5;210,6;71).

R3: *Ik denk dat ik dat vroeger sterker heb gevoeld. Dat ik mijn ouders niet teleur wilde stellen. Dat ik dan elke ochtend naar het Grafisch Lyceum ging en op een absurde tijd in de trein te zitten bijvoorbeeld. Dat ik alles maar deed, zonder twijfel.* (3;189)

Drie studenten noemen hoe ze aan hun ouders willen geven, door niet onder te willen doen voor hun broers of zussen (4;76, 6;71, 7;255). Een studente kan zelfs twaalf jaar later nog precies vertellen wat de scores op de eindtoets van haar broer en zus waren en dat ze destijds toch minstens even goed wilde scoren als hen (6;59-65).

R7: *Je broers en je zussen hebben ook dingen behaald en dat wil je het liefst ook hetzelfde behalen. Zeg maar voor je ouders.* (7;255)

De studenten beschrijven verschillende manieren waarop hun ouder(s) aan hen geven of hebben gegeven. Dit kan zijn doordat ze hen gesteund hebben in een moeilijke periode (1;67) troosten bij verdriet (5;55) hun eigen behoeften opzijzetten in het belang van de kinderen (6;33) of door materiele zaken (3;79). Eén student beschrijft dat hij druk ervaarde door alles wat hij van zijn ouders kreeg.

R3: *Ik kan me ook wel herinneren dat ik ehm... 13 of 14 was en dacht: 'Goh, alles in deze kamer heb ik gewoon gekregen, of zo, een beetje een schuldgevoel wel.'* (3;81)

R3: *Ik denk toch, ik werd er een beetje emotioneel van. Ik voelde me een beetje minderwaardig of zo.[...] het maakte me heel ongemakkelijk, op de een of andere manier. In de zin van dat ik me niet echt waardig voelde om dat te krijgen.....ehm... dat je bijna een soort schuldig voelt of zo...dat is een beetje het gevoel.* (3;83)

Deze student benoemt later in het interview dat zijn moeder moeite heeft met ontvangen (3;252-255). Hij kon niet teruggeven, de balans tussen geven en ontvangen lijkt verstoord. Twee andere studenten benoemen eveneens deze disbalans in geven en ontvangen (5;118-121, 8;103)

In 5.1 is besproken dat studenten hun docent niet teleur willen stellen. Vooral wanneer ze extra hulp of ondersteuning hebben ontvangen, willen ze hier iets tegenoverstellen. Ze willen teruggeven aan de docent door goed te presteren. Hierdoor kunnen ze hun schuld inlossen en constructief recht verwerven.

I: Zit daar dan ook iets van: “Ze hebben mij lesgegeven, ik wil dan ook iets teruggeven in de vorm van een goed cijfer?”

R8: Ja! Ik was best wel een persoon die actief was op colleges. De docenten die kenden mij wel als de persoon die dan extra vragen stelde. Ik had toen zeg maar wel een soort van band ontwikkeld...dus als ze me dan zouden herkennen als ze het tentamen aan het nakijken waren, dan zouden ze weten wie ik was.

I: maar was het dan meer de schaamte of meer dat je iets terug wilde geven? Voor wat je van hen ontvangen had, namelijk de lessen, de begeleiding, de vragen die ze beantwoord hadden?

R8: Ik denk het wel. Ja, beide wel. (8;146-149)

6.4 Loyaliteit

Bij zes studenten komt in hun verhaal naar voren dat zij loyaal zijn aan hun ouders door te voldoen aan een legaat of delegaat dat ze hebben meegekregen (1;67, 2;115-117, 4;116, 7;422-423). Hoe deze loyaliteit kan bijdragen aan faalangst, wordt duidelijk in het volgende citaat. De studente heeft vooral last van faalangst wanneer zij moet presenteren. Als delegaat heeft ze meegekregen: *Wees bescheiden, treed niet op de voorgrond.*

I: Als je ziet dat je het voor je ouders iets spannend is, dat je ook niet zelf dan haantje de voorste wil zijn en daarin loyaal bent aan je ouders?

R7: Ja. Ik denk wel dat je dat als kind... dat je dat onbewust inderdaad of nadoet of...Ja wel iets dat je in elk geval meeneemt. (7;573-577)

6.5 Ervaren onrecht

In 5.4 is besproken dat studenten hun ervaringen met pesten of negatieve opmerkingen van ouders, zien als medeoorzaak van hun faalangst. Binnen de contextuele theorie wordt gezegd dat ze destructief recht hebben opgebouwd. In de verhalen van studenten komt dit destructief gerechtigd zijn verschillende malen naar voren (1;59, 3;21, 4;28, 5;184, 6;31, 8;225). Een studente, die door een ziekte een opvallend uiterlijk heeft, vertelt:

R1: Waar dat ik altijd heel veel te horen kreeg over mijn uiterlijk, waar ik niets aan kon doen. Is dit iets waar ik wel controle over heb en juist omdat ik controle over heb, zit er extra druk op. Of maak ik dat er extra druk op komt, omdat het dan perfect moet zijn. Dus, dus ik zou zelf zeggen vanuit daar, vanuit de compensatie de onzekerheid weg wil maken en naar voren te brengen wat ik wel te bieden heb (1;115).

Vanuit dit destructief gerechtigd zijn is bij verschillende studenten te horen dat ze dit omzetten in destructief gedrag. Dit is vaak op henzelf gericht door bijvoorbeeld problemen met eten (4;48, 5;31-33), slapen (6;51) of suïcidale gedachten. Een schrijfster naar het forum, die van haar ouders te horen kreeg dat ze dom was, schrijft:

Ik voel me altijd zo waardeloos... Ik denk ook altijd laat mij maar doodgaan, beter leven in de hemel (fragment 7;5).

Destructief opgebouwd recht kan zich ook uiten in destructief gedrag naar anderen (8;27, 8;57).

Zes studenten vertellen over hun vermijdingsgedrag (1;24, 3;53, 6;54-56, 7;201, 8;3). Doordat deze jongeren vermijden, kunnen ze niet voldoende floreren. Ze doen niet wat ze eigenlijk zouden kunnen en doen hiermee zichzelf te kort. Vanuit contextueel perspectief zou dit destructief gedrag kunnen worden genoemd.

R4: Maar als het gaat om schriftelijke verslagen, dan merk ik snel dat als de deadline eraan komt, dan ga ik het juist uitstellen. Het minimale eraan doen, want als ik niet goed mijn best heb gedaan en ik haal het niet, wat logisch is, want je doet er vrij weinig aan, dan...is het een makkelijkere klap (4;42).

6.6 Het belang van hulpbronnen

Zeven studenten benoemen hoe belangrijk het voor hen is dat ze hun verhaal kwijt kunnen bij iemand, hun zorgen kunnen delen, merken dat iemand vertrouwen in hen heeft en hen aanmoedigt (1;63, 3;161, 4;120, 5-114, 6;123, 8;230-234). Een studente zegt over het belang van een hulpbron:

R7: Als je dat deelt, wordt het toch al minder zwaar, zeg maar (7;548).

Een motivatie om te schrijven naar een forum lijkt vooral te zijn dat men zoekt naar lotgenoten, zodat ze zich minder alleen voelen.

Het zou fijn zijn als er mensen zijn die ook deze klachten hebben, dat voelt al iets minder eenzaam (fragment 3;3). Ze willen hun verhaal delen en vragen om adviezen (fragment 1;11).

6.7 Conclusie

In dit hoofdstuk werd gekeken naar een antwoord op deelvraag vier: *Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van studenten met faalangst?* Uit de resultatenanalyse blijkt dat de elementen die in hoofdstuk vier zijn beschreven, ook terugkomen in de verhalen van de studenten. De impact van ervaren onrecht lijkt een grote rol te spelen in een belemmerde zelfvalidatie en daarmee in het ontstaan van faalangst.

7. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de centrale vraag van dit onderzoek beantwoord. *Welke relationeel-ethische thema's worden zichtbaar in de verhalen van studenten met faalangst in het hoger onderwijs?* Het antwoord wordt beschreven in paragraaf 7.2. Hierna volgt een discussie met daarin beperkingen van het onderzoek en verklaringen voor de uitkomsten (paragraaf 7.3). Tenslotte volgen aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek (paragraaf 7.4).

7.2 Conclusie

Het tot dusver verrichte onderzoek naar oorzaken van faalangst heeft zich gericht op de eerste drie dimensies. Wat beschreven is in de literatuur over oorzaken van faalangst in de vierde dimensie, is gebaseerd op observaties in de praktijk van de hulpverlening.

In hoofdstuk twee en drie zijn verschillende onderzoeken naar oorzaken van faalangst besproken. Deze onderzoeken maken duidelijk dat de oorzaak van faalangst niet eenvoudig te benoemen is. Er lijkt sprake te zijn van verschillende factoren die invloed kunnen hebben op het ontstaan van faalangst.

De uitkomsten van het huidige onderzoek, onderschrijven in een aantal gevallen de resultaten van eerdere onderzoeken. Zowel Hembree als Putwain benoemen dat studenten met faalangst in toegenomen mate negatieve gedachten hebben en zich niet competent voelen (Hembree, 1988; Putwain et al., 2010). Dit komt overeen met de verhalen van studenten in het huidige onderzoek.

Martin benoemt dat studenten met faalangst self-handicapping vertonen, waarmee wordt aangeduid dat een student vermijdend gedrag inzet om tegenvallende resultaten niet aan zichzelf te hoeven wijten (Martin et al., 2003). Dit vermijdende gedrag is ook te beluisteren bij een aantal geïnterviewde studenten. Vanuit de dimensie van de relationele ethiek zou dit vermijdende gedrag als destructief gedrag kunnen worden benoemd, omdat de student zichzelf hiermee te kort doet.

McGregor en Elliot stellen dat de angst voor het voelen van schaamte de kern vormt van faalangst (McGregor & Elliot, 2005). Alle geïnterviewde studenten geven aan dat ze deze angst herkennen. De uitkomst van het onderzoek van McGregor en Elliot komt overeen met het huidige onderzoek.

Gürsus benoemt dat vooral meisjes druk kunnen ervaren door de aanwezigheid van een succesvolle persoon in de familie (Gürses et al., 2010). Drie studentes geven tijdens het interview blijk van deze druk door succesvolle oudere broers of zussen. Ze vertellen aan hun ouders te willen geven door minstens evenveel te willen bereiken als hun broer of zus. Vanuit relationeel-ethisch gezichtspunt kan worden gezegd dat zij in de balans van geven en ontvangen met hun ouders niet onder willen doen voor hun broers of zussen.

Een aantal studenten benoemt dat zij denken dat de manier waarop hun ouders hen taken uit handen namen, (mede)oorzaak zou kunnen zijn van hun faalangst. In hun onderzoek benoemen Sideridis en Kafetsios dat kinderen die hun ouders als overbezorgd ervaren, vaker last hebben van faalangst (Sideridis & Kafetsios, 2008). Deze overbezorgdheid bleek uit het uit handen nemen van taken van het kind. Ouders ontnemen hun kind hiermee de mogelijkheid om te geven en daarmee om te groeien. Het kind kan dit ervaren als een gebrek aan vertrouwen en zelfs als onrecht. Overigens bleek in een interview dat teveel zelfstandigheid geven ook kan leiden tot onzekerheid (2;29). Het is voor ouders balanceren tussen enerzijds begeleiden en anderzijds zelfstandigheid geven.

Martin en Dowson beschrijven het belang van de goede relatie tussen docent en student. Een goede relatie bevordert de motivatie, het zelfvertrouwen en het succes van de student (Martin & Dowson, 2009). Uit het huidige onderzoek lijkt er vanuit het gezichtspunt van de relationele ethiek ook een andere kant te benoemen van de goede relatie tussen docent en student. Een aantal studenten vertellen dat zij graag iets terug willen geven aan hun docent van wie ze iets extra's ontvangen hebben. Dit terug willen geven zorgt bij hen voor extra druk om goed te presteren bij een toetsmoment.

Nieuwenbroek spreekt over de rol van een gebrekkige zelfvalidatie, loyaliteit naar ouders en een verstoorde balans in geven en ontvangen als belangrijke oorzaak van faalangst (Nieuwenbroek, 2017). Deze elementen komen in de verhalen van de geïnterviewde studenten naar voren. In zowel de interviews als de forumfragmenten geven studenten blijk van een gebrekkige zelfvalidatie door negatief te spreken over wie ze zijn of wat ze kunnen. Loyaliteit naar ouders werd vooral zichtbaar in het willen voldoen aan legaten of delegaten die de student meekreeg vanuit het gezin van herkomst. In de verhalen van een aantal studenten is te beluisteren hoe zij aan hun ouders geven, maar geen erkenning voor dit geven hebben ervaren. Wanneer erkenning voor wat iemand geeft uitblijft, kan geen zelfvalidatie worden opgebouwd (Boszormeny-Nagy & Krasner, 2012). Een aantal studenten benoemen dat ze ouders hebben die aan hen geven door problemen voor hen te willen oplossen. De studenten geven aan dat dit hen onzeker heeft gemaakt. Dit komt overeen met het onderzoek van Sideridis en Kafetsios (Sideridis & Kafetsios, 2008).

Een balans in geven en ontvangen lijkt bij een aantal studenten ook een rol te spelen in het contact met een studiebegeleider of docent. Deze studenten ontvingen extra begeleiding en gaven aan te willen teruggeven door een goed resultaat op de toets. Dit zorgde bij hen voor toegenomen druk en spanning.

Het valt op dat een groot aantal studenten tijdens het interview vertelt dat ze met onrecht te maken hebben gehad. Vijf studenten zijn in het verleden gepest. In de forumfragmenten is bij een aantal schrijvers te lezen dat er op een negatieve manier tegen hen werd gesproken door ouders of docenten. Zij geven zelf aan dat ze dit zien als een oorzaak van hun faalangst. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat destructief gerechtigd zijn ertoe leidt dat ze destructief gedrag op zichzelf richten.

Tijdens de interviews is gevraagd naar onderliggende angsten bij faalangst. Bij al deze angsten speelt 'de ander' een rol. Hoe ziet de ander mij? Ben ik van waarde voor de ander?

Dit sluit aan bij het axioma van de contextuele theorie dat mensen onderling afhankelijk zijn van elkaar. Mensen kunnen niet zonder elkaar bestaan (Van der Meiden, 2020). Alle studenten en schrijvers naar de internetfora lijken ten diepste de angst te hebben dat ze niet genoeg zijn. Dat ze niet van toegevoegde waarde zijn voor de mensen die belangrijk voor hen zijn of voor de maatschappij. Het verlangen om ertoe te doen, maakt dat ze druk voelen om te presteren in hun studie. Goede resultaten behalen lijkt voor hen een manier om hun eigenwaarde te vergroten.

7.3 Discussie

7.3.1 Verklaringen voor de uitkomsten

Een verklaring voor het feit dat studenten met faalangst destructief gedrag vaak op zichzelf richten, zou gezocht kunnen worden in loyaliteit naar de ouders of het niet kunnen of durven aanspreken van de pesters. De kans dat jongeren pesters niet durven aanspreken is aanzienlijk, omdat gebrekkige zelfvalidatie veel lijkt voor te komen onder hen. Wanneer een student destructief recht heeft opgebouwd, kan hij zichzelf tot onschuldige derde maken wanneer degene die hem onrecht heeft aangedaan niet kan of ‘mag’ worden aangesproken op dit onrecht (Onderwaater, 2013).

Het feit dat de behoefte aan een hulpbron vooral tot uiting komt in de schrijvers naar het internetforum, heeft waarschijnlijk te maken met het medium. Gebruikers van fora zijn vooral op zoek naar lotgenoten en willen hun verhaal kwijt. De geïnterviewde studenten geven wel aan dat het fijn is om een hulpbron te hebben, maar spreken het verlangen naar een hulpbron niet expliciet uit. Er is ook niet naar gevraagd tijdens het interview.

7.3.2 Beperkingen van de studie

Er is gekozen voor interviews met studenten. In retrospectief vertellen zij over hun ervaringen uit hun jeugd en hoe zij de opvoeding door hun ouders hebben beleefd. Het zijn hun belevingen. In dit onderzoek is niet gecheckt bij ouders wat hun beleving is en hoe zij terugkijken op de jeugd van hun kind. Bovendien is het de vraag in hoeverre loyaliteit een rol speelt in het beantwoorden van de vragen. Durven studenten naar de interviewer aan te geven dat zij denken dat de opvoeding een rol heeft gespeeld in het ontstaan van faalangst? In de fragmenten van het forum is wel een aantal keren te lezen dat de jongere het gedrag van ouders benoemd als oorzaak. De schrijvers zijn anoniem. Dit maakt het voor hen wellicht makkelijker.

7.3.3 Externe validiteit

In dit onderzoek zijn studenten geïnterviewd van zowel hbo als universiteit. De studenten studeren aan acht verschillende onderwijsinstellingen en doen verschillende studies, verspreid over Nederland. Het gaat om vijf vrouwen en drie mannen, variërend in leeftijd van 21 tot 39 jaar. Door de variatie in respondenten is de externe validiteit groot. Een grotere groep respondenten zou de reikwijdte van de resultaten verder vergroten.

7.4 Aanbevelingen

7.4.1 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek worden drie aanbevelingen voor de praktijk gegeven.

Kijk naar wat de student te geven heeft en geef daar erkenning voor

Zoals uit de resultaten blijkt willen studenten graag teruggeven aan docenten. Dit speelt vooral wanneer zij extra ondersteuning of aandacht hebben ontvangen. Zoals een studente zo pakkend zei: 'ik vind: voor wat, hoort wat.' (5;137-138) Studenten willen vooral teruggeven door goede resultaten, maar dit lukt niet altijd. Benoem als docent wat de student jou wel geeft. Geniet je bijvoorbeeld van zijn geïnteresseerde vragen? Benoem dit dan bijvoorbeeld als volgt: Door de geïnteresseerde vragen die je stelt, realiseer ik me weer wat een mooi vak ik heb. Het geeft me energie. Door erkenning te geven van wat jij ontvangt van de student, zou de druk kunnen verminderen om terug te geven door goede resultaten tijdens toetsen.

Creëer ruimte voor contact met lotgenoten

Meerdere studenten geven aan zich soms alleen te voelen door hun faalangst. Ze hebben behoefte aan het delen van hun verhaal en aan adviezen over hoe ze om kunnen gaan met hun faalangst. Uit de resultaten blijkt het belang van hulpbronnen. Universiteiten en Hogescholen zouden ruimte kunnen creëren voor studenten met faalangst om hun verhaal kwijt te kunnen en studenten van elkaar te laten leren en elkaar te ondersteunen.

Sluit met faalangstreductietrainingen aan bij het individuele verhaal van de student

Tijdens faalangstreductietrainingen zouden begeleiders ruimte moeten maken voor het individuele verhaal van een student. Vraag door op waar de student precies bang voor is wanneer hij bang is om te falen. Welke angsten liggen ten grondslag aan de faalangst? Een standaard aanpak past niet bij iedere student. Een student verwoorde haar ervaring met hulpverlening als volgt: *Een label erop en dit is het traject dat je gaat volgen. Ik voelde me er totaal niet gehoord.* (1;33) Hulpverleners doen er goed aan om psycho-educatie te geven over wat faalangst is en hoe het eruit ziet. Studenten realiseren zich soms niet dat hun gedrag voortkomt uit faalangst. Ze benoemen hun vermijdingsgedrag als luiheid of niet kunnen plannen. Dit zorgt ervoor dat hun zelfbeeld nog negatiever wordt. Een studente vertelde hier het volgende over: *Het lukt me weer niet en het is uiteindelijk mijn schuld. Want als ik gewoon was begonnen, dan was er niks aan de hand. En dan had ik het gehaald waarschijnlijk.* (6;57) Werken aan inzicht in hun gedrag kan helpend zijn om op een meer ontspannen manier te leren.

7.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om een vollediger beeld te krijgen van de relationeel-ethische elementen die een rol spelen bij faalangst, is het aan te raden om ook ouders te interviewen. Wat hebben zij hun kind mee willen geven in de opvoeding? Zien zij wat hun kind hen geeft? Focussen ze zich hierbij op resultaten of benoemen ze bijvoorbeeld ook zaken als zorgzaamheid of gezelligheid?

Een tweede aanbeveling voor verder onderzoek is in hoeverre erkenning geven voor wat de jongere geeft, effect heeft op het verminderen van de faalangst.

In dit onderzoek zijn zowel interviews als forumfragmenten geanalyseerd. De forumfragmenten gaven de mogelijkheid om dichterbij de beleving en ervaring te komen dan de interviews. Tijdens de interviews keken de studenten in retrospectief terug op hun jeugd. Het is niet ondenkbaar dat de studenten milder zijn wanneer ze terugkijken. Schrijvers naar een forum zullen meer vanuit het moment en de emotie schrijven. Deze twee databronnen zijn een goede aanvulling op elkaar.

8. LITERATUUR

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e druk). American Psychiatric Association Publishing.
- Asghari, A., Kadir, R. A., Elias, H., & Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: A brief review. *Education of Science and Psychology*, 3(22), 3–8.
- Baarda, B. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. (3e druk). Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom Lemma Uitgevers.
- Bögels, S. (2008). *Denken+Doen=Durven: Werkboek voor jezelf*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Boszormenyi-Nagy, I. (2020). *Grondbeginselen van de contextuele benadering* (6e druk). De Toorts.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper&Row.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. R. (2012). *Tussen geven en nemen: Over contextuele therapie*. (6e druk). De Toorts.
- Bovee, E., & Drijfhout, S. (2006). *Je kunt meer dan je denkt! Een faalangstreductietraining*. (1e druk). Acco.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behaviour Therapy*, 237–253.
- Conroy, D., & Metzler, J. (2003). Temporal stability of performance failure appraisal inventory item. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(4), 243–261.
- de Caluwe, R. (2017). *Relatie tussen autoritaire opvoedingsstijl en faalangst bij kinderen*. Utrecht.

- de Vos-van der Hoeven. (2000). Angst om te falen [Opvoedadvies.nl]. *Angst om te falen*.
- Dillen, A. (2004). *Ongehoord vertrouwen: Ethische perspectieven vanuit het contextuele denken van Ivan Boszormenyi-Nagy* (1e druk). Garant.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(30), 957–971.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143–155.
- Gürses, A., Kaya, O., & Cetin, D. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005–1008.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatments of test anxiety. *Review of Educational Research*, 47–77.
- Hermans, H. J. M. (1978). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs* (3e dr.). Swets & Zeitlinger.
- Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 10. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990>
- Jeninga, J. (2020). *Omgaan met faalangst op school*. (1e druk). Insondo.
- Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen: Over hersenen, gedrag en educatie*. Neuropsych Publishers.
- Kloosterman, R., Akkermans, M., & Tummers, M. (2021). *Meisjes voelen meer prestatiedruk dan jongens* [CBS publicatie].

- Mackesy, C. (2019). *The boy, the mole, the fox and the horse* (1e druk). Ebury Press.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.
- Martin, A., Marsh, H., & Williamson, A. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617–628.
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). Recognizing, reducing and coping with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2149–2155.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218–231.
- Nelson, K. L., Newman, D. N., McDaniel, J. R., & Buboltz, W. C. (2013). Gender differences in fear of failure amongst engineering students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(16).
- Nieuwenbroek, A. (2017). *Het geheim achter faalangst*. Quirijn.
- Nieuwenbroek, A., van Mulligen, W., & Gieles, P. (2021). *Tussen thuis en school: Handboek contextuele leerlingbegeleiding*. Acco.
- Onderwaater, A. (2013). *De onverbreekelijke band: Inleiding en ontwikkelingen in de contextuele therapie van Nagy*. (8e druk). Pearson.
- Otterpohl, N., Lazar, R., & Stiensmeier-Pelster, J. (2018). The dark side of perceived positive regard: When parents' well-intended motivation strategies increase students' test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*.
- Powell, D. H. (2004). Treating individuals with debilitating performance anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 801–808. <https://doi.org/10.1002/jclp.20038>

- Putwain, D. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional And Behavioural Difficulties*, 13(2), 141–155.
- Putwain, D., Woods, K., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *Journal of Educational Psychology*, 80, 137–160.
- Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding: Fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 119–130. <https://doi.org/10.1177/0165025407087210>
- Sportel, E. (2013). *Adolescents at Risk for Social and Test Anxiety* [Dissertatie]. Groningen.
- van den Eerenbeemt, E.-M. (2003). *De Liefdesladder: Over familie en nieuwe liefdes*. (2e druk). Archipel.
- van der Heijde, C. M. (2017). *Stoplichten. Studenten gezondheidstest* (Student en Gezondheid 2015-2016). Studentenartsen HvA UvA.
- van der Meiden, J. (2020). *Van contextuele theorie naar praktijk*. (1e druk). Uitgeverij Coutinho.
- van Mulligen, W., Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2006). *Tussen thuis en school. Over contextuele leerlingbegeleiding* (vijfde dr.). Acco.
- Wiltink, H. (2000). *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Salland de Lange.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Kluwer Academic Publishers.

BIJLAGE 1. DEFINITIES VAN DE GEBRUIKTE KERNLABELS

Geven en ontvangen: Het gaat hierbij om billijkheid, eerlijkheid en rechtvaardigheid. De balans is steeds in beweging, geven en ontvangen wisselen elkaar af. Voor een gezonde relatie moet deze balans op de lange termijn in evenwicht zijn. Wanneer iemand de verdeling tussen geven en ontvangen als niet-rechtvaardig beleeft, dan raken relaties uit balans.

Ervaren onrecht: Iemand is onrechtvaardig behandeld door personen of gebeurtenissen. Ervaren onrecht is subjectief.

Destructief gerechtigd: Destructief gerechtigd zijn wil zeggen dat een persoon onrecht is aangedaan. Dit kan zowel toedelend onrecht zijn, door het lot, of vergeldend onrecht, door een andere persoon toegebracht. De persoon heeft niet gekregen waar hij recht op heeft en heeft daar alsnog recht op.

Destructief gedrag wil zeggen dat een persoon zijn recht op zorg, aandacht of liefde gaat opeisen. Dit destructieve gedrag kan zich richten op zichzelf, een ander of de maatschappij.

Hulpbronnen: betrouwbare relaties voor een persoon. Mensen die een persoon tot hulp kunnen zijn om met moeilijkheden om te gaan.

Intrapersoonlijke factoren: Factoren die van invloed zijn op iemands gedrag, die niet van buiten komen, maar eigen zijn aan de persoon.

Interpersoonlijke factoren: Invloeden vanuit de omgeving die het gedrag van een persoon beïnvloeden.

Zelfvalidatie: Een ethisch besef van eigenwaarde. Het besef dat je ertoe doet, dat je gerechtigd bent te bestaan.

Loyaliteit: Een persoon houdt rekening met de belangen en verwachtingen van degenen met wie hij existentieel verbonden is. Loyaliteit wordt zichtbaar in het willen voldoen aan legaten of delegaten die een persoon vanuit het gezin van herkomst heeft meegekregen. Een legaat is de opdracht die je vanuit je familie hebt meegekregen en die je helpt te ontplooiën tot een volwassen en vrij mens. Een delegaat is de opdracht die je vanuit je familie hebt meegekregen die je belemmert in je ontwikkeling. Een delegaat houdt vaak geen rekening met het belang van het kind, maar komt voort uit het belang van de ouders of zelfs eerdere generaties.

Onderliggende angsten bij faalangst: De angsten die te onderscheiden zijn wanneer gevraagd wordt naar waar de student bang voor is. Wat kan er gebeuren als je faalt? Er is tijdens het onderzoek gebruik gemaakt van een instrument met vijf dimensies van faalangst, ontwikkeld door Conroy en Metzler (D. Conroy & Metzler, 2003).

1. De angst om belangrijke anderen teleur te stellen.
2. De angst voor het gevaar lopen van de eigen toekomst.
3. De angst voor vernedering en schaamte.
4. De angst dat belangrijke anderen niet meer geïnteresseerd in je zijn.
5. De angst voor vermindering van je zelfwaarde.

BIJLAGE 2. KERNLABELSCHEMA VAN DE INTERVIEWS

Deelvraag 3:

Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?

Kernlabel 1: intra en interpersoonlijke factoren								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Druk die je voelt door studie eisen	1;20				5;55 5;152	6;47 6;51 6;235 6;237		
Niet geleerd hebben met frustratie om te gaan						6;200-202 6;206		8;166-169
Perfectionisme	1;10	2;67			5;180 5;192			
Opvoedingsstijl		2;29-33	3;131 3;137 3;141-145 3;239 3;137	4;112			7;338-341	8;99 8;105

Kernlabel 2: Ervaren onrecht en hoe je daar mee om gaat								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Slachtoffer pestgedrag	1;63		3;70-71	4;20	5;17 5;21			8;29-31
Ouder(s) die negatieve opmerkingen maken					5;89			

Kernlabel 3: Onderliggende angsten bij faalangst								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Angst voor teleurstellen belangrijke anderen	1;39-41	2;53 2;47-51	3;186-191	4;65-70	5;137-138		7;253-258	8;129 8;112-115
Angst voor gevaar lopen eigen toekomst	1;28 1;45		3;195		5;140	6;237	7;250 7;279-280	
Angst voor schaamte en vernedering	1;49	2;59	3;198-199	4;81-82	5;144 5;46	6;5-7 6;49 6;51	7;292-295	8;43 8;113

						6;57 6;95 6;119-123		8;134-135
Angst voor verliezen interesse van belangrijke anderen		2;60-63	3;200-203					8;136-137
Angst voor vermindering van zelfwaarde		2;65	3;209	4;86	5;151-152	6;156-159 6;160-162	7;324-327	

Kernlabel 4: Onzekerheid								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Gevoel niet goed genoeg te zijn	1;18 1;22	2;53 2;65	3;103	4;38 4;46	5;71 5;98	6;73	7;325-326	8;11 8;225 8;238
Cijfers om zelfbeeld te verhogen	1;53 1;115							
Geen ruimte in willen nemen			3;173	4;52 4;50	5;165-166			
Niet zelf durven kiezen							7;344 7;341-342	
Jezelf vergelijken met anderen	1;20						7;219-221 7;160-162	

Deelvraag 4:

Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van studenten met faalangst?

Kernlabel 1: lage zelfvalidatie								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Gevoel niet goed genoeg te zijn	1;18 1;22	2;53 2;65	3;103 3;73	4;38 4;46	5;71	6;73	7;325-326	8;11 8;225 8;238
Geen ruimte in willen nemen			3;157 3;173	4;50 4;52	5;165-166	6;80-81		
Jezelf vergelijken met anderen	1;20						7;154-157 7;219-221	
Erkenning	1;105	2;138-139		4;120	5;71 5;184 5;188			8;238

Kernlabel 2: Geven en ontvangen								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Willen geven aan ouders/anderen	1;107	2;115	3;63 3;73 3;189 3;190-191 3;127-129 3;241	4;76	5;210	6;23 6;59-65 6;71 6;179	7;255	8;179
Geven aan de kinderen	1;37 1;67		3;79 3;81 3;131 3;133		5;55 5;83	6;33		
Student heeft moeite met ontvangen			3;83 3;267-271	4;32	5;73 5;77	6;92-95		8;250
Balans geven en ontvangen			3;83 3;85 3;191 3;243 3;267-271		5;118-121 5;210			8;103

Ontvangen van/geven aan de docent	1;41-43				5;138 5;152-154			8;146-149
Ouder heeft moeite met ontvangen			3;252-255					

Kernlabel 3: Loyaliteit								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
loyaliteit			3;145		5;130 5;188	6;23		8;110-111
Loyaliteit door naleven legaat/delegaat	1;67 1;99	2;87 2;115-117 2;90-91	3;190-191	4;104 4;116	5;59 5;94 5;160 5;188	6;23	7;422-423 7;476-478 7;573-577	8;221

Kernlabel 4: Ervaren onrecht								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Destructief gerechtigd	1;115 1;59 1;63	2;144-145	3;21 3;33 3;73 3;77 3;274-281	4;135-136 4;28	5;164 5;162 5;184	6;194 6;31		8;33 8;211 8;225
Destructief gedrag	1;24		3;53	4;42 4;48	5;31-33 5;98	6;51	7;201 7;203	8;3 8;5 8;27 8;57

Kernlabel 5: Hulpbronnen								
Sub-labels	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8
Het belang van hulpbronnen	1;31-33 1;63 1;105		3;161 3;43	4;120	5;110-112 5;114 5;166	6;123	7;521-524 7;545-548 7;548	8;230-234
Gebrek aan hulpbronnen	1;67		3;19					8;22-25 8;44-47 8;240

BIJLAGE 3. KERNLABELSCHEMA VAN DE FRAGMENTEN VAN INTERNETFORA

Deelvraag 3:

Welke factoren spelen volgens studenten een rol bij het ervaren en ontstaan van faalangst?

Kernlabel 1: intra en interpersoonlijke factoren												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Niet geleerd hebben met frustratie om te gaan								8;2-5				
Perfectionisme						6;3						
Opvoedingsstijl	1;6											

Kernlabel 2: Ervaren onrecht en hoe je daar mee omgaat														
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F5	F6	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Ouder(s) die negatieve opmerkingen maken	1;6 1;7 1;14								7;4					12;2

Kernlabel 3: Onderliggende angsten bij faalangst												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Angst voor teleurstellen belangrijke anderen	1;7 1;8	2;7						8;4			11;2	
Angst voor gevaar lopen toekomst	1;10	2;4						8;8				

Kernlabel 4: Lage zelfvalidatie												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Gevoel niet goed genoeg te zijn	1;7 1;8	2;7	3;3			6;3	7;5	8;4	9;3	10;4	11;2	12;2
Cijfers om zelfbeeld te verhogen						6;3						

Deelvraag 4:

Welke relationeel-ethische elementen zijn te onderscheiden in de verhalen van studenten met faalangst?

Kernlabel 1: Zelfvalidatie												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Gevoel niet goed genoeg te zijn	1;7 1;8 1;9 1;10	2;7	3;3			6;3	7;5	8;4	9;3	10;4	11;2	12;2
Geen ruimte in willen nemen		2;4	3;3				7;5				11;2	
Jezelf vergelijken met anderen									9;3			

Kernlabel 2: Geven en ontvangen												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Willen geven aan ouders/anderen	1;14									10;3		
Student heeft moeite met ontvangen							7;5					
Ontvangen van/geven aan docent							7;5					

Kernlabel 3: Ervaren onrecht												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Deestructief gerechtigd	1;6 1;7 1;14						7;4		9;4		11;2	12;2
Deestructief gedrag		2;7					7;5	8;4 8;8	9;2		11;2	

Kernlabel 4: Hulpbronnen												
Sub-labels	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Het belang van een hulpbron	1;20-25							8;8				
Gebrek aan een hulpbron			3;3		5;3						11;2	
Behoeft aan een hulpbron	1;6 1;11	2;8	3;3		5;6					10;5		

BIJLAGE 4. INTERVIEWLEIDRAAD

Onderzoeksvraag: *Welke relationeel-ethische thema's worden zichtbaar in de verhalen van studenten met faalangst in het hoger onderwijs?*

- Welkom
- Doel van onderzoek (kort benoemen)
- Anonimiteit. Toestemmingsformulier laten ondertekenen.
- Verloop van onderzoek

Algemene gegevens:

- man/vrouw:
- leeftijd:
- opleiding:

1. Wil je jezelf voorstellen en vertellen hoe jouw gezin eruit ziet?
2. Welke momenten in je leven zijn heel bepalend voor jou geweest? Wil je dit uittekenen op de tijdlijn?
3. Hoe ziet faalangst er voor jou uit en wanneer heb je hier last van?
 - Wat merk je aan je lichaam?
 - Welke gedachten gaan door je hoofd?
 - Welk gedrag zou een ander dan zien bij jou?
4. Welke invloed heeft faalangst op jouw leven?
5. Waar ben je bang voor als je bang bent om te falen? Wat zou er kunnen gebeuren?

De onderzoekers Conroy en Metzler onderscheiden 5 dimensies van faalangst. Wil je vertellen of je deze bij jezelf herkent?

1. angst om belangrijke anderen teleur te stellen.
 2. angst dat je toekomst gevaar loopt.
 3. angst voor vernedering en schaamte.
 4. angst dat belangrijke anderen niet meer geïnteresseerd in je zijn.
 5. angst voor vermindering van je zelfwaarde.
6. Hoe zou je de begeleiding door je ouders omschrijven? Gaven ze je autonomie of waren ze meer bepalend hoe en wat je moest doen?

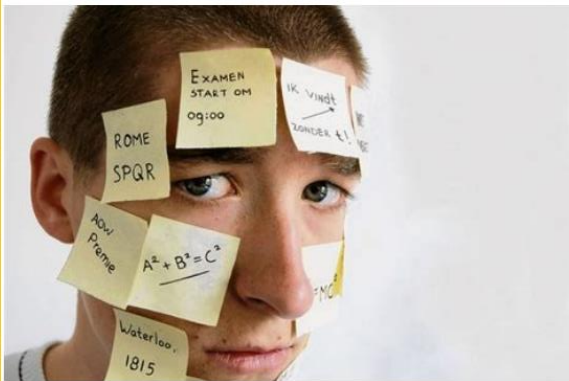
7. Hoe reageren/reageerden belangrijke anderen (familie, vrienden, docenten) wanneer je een fout maakt?
8. Als je nadenkt over belangrijke anderen in jouw gezin, in hoeverre herken je dan faalangst bij hen? En eventueel, hoe gaan zij hier mee om? Zou je je ouders als zelfverzekerde mensen omschrijven? (intergenerationele aspect van faalangst)
9. Wat vinden/vonden jouw ouders belangrijk in het leven en hoe merkte je dat? (legaten/delegaten)
10. In elke familie zijn bepaalde dingen die erg gewaardeerd worden, een soort onbewuste opdrachten. Wat zouden die in jouw gezin zijn? (legaten/delegaten)
11. Hoe reageren/ reageerden belangrijke anderen op wat jij deed? Ik hoor dat je erg je best doet om het goed te doen. Wordt dat gezien door de mensen om je heen? Hoe merk je dat? (erkenning)

Ter afsluiting:

- Als dank overhandigen van de cadeaubon.
- Mail me wanneer je nog iets bedenkt dat belangrijk is.
- Wil je de thesis, per mail, ontvangen wanneer deze is afgerond?

BIJLAGE 5. WERVING RESPONDENTEN

GEZOCHT!
STUDENTEN DIE FAALANGST
ERVAREN.



Voor de master Contextuele Benadering in het Onderwijs doe ik een onderzoek naar faalangst bij studenten. Het doel is om meer inzicht te krijgen in de oorzaken. Ben jij of ken jij een student die faalangst ervaart? Of die dat in het verleden heeft gedaan? Dan wil ik graag met jou in contact komen.

Wil jij jouw verhaal over faalangst met mij delen in een diepte-interview (januari – februari 2022)?

Je ontvangt daarvoor een cadeaubon van €10.

Stuur een bericht naar slveltkamp@student.che.nl.

Simone Veltkamp

BIJLAGE 6. TOESTEMMINGSVERKLARING RESPONDENTEN

Respondent

Hierbij verklaar ik mee te willen werken aan het onderzoek dat door Simone Veltkamp zal worden uitgevoerd in het kader van de Master Contextuele Benadering aan de Christelijke Hogeschool Ede.

Ik werk vrijwillig mee aan dit onderzoek. Ik begrijp echter ook dat mijn medewerking aan dit onderzoek op ieder moment kan stoppen, zonder opgaaf van reden.

De uitkomsten van het interview mogen verwerkt worden in een thesis of wetenschappelijke publicatie. Ik geef toestemming voor het maken van een geluidsopname van het interview. Mijn gegevens worden anoniem verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot mijn persoon. Ik begrijp dat de onderzoeker de opname van het interview vernietigt na de uitwerking hiervan op papier.

Datum:.....

Naam:.....

Handtekening:.....

Onderzoeker

Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat het interviewmateriaal alleen voor het onderzoek gebruikt zal worden.

Datum:.....

Naam:

Handtekening:.....