

Toch nog bang, al zegt mijn juf dat ik het kan!

Kinderen met faalangst



**Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN leerroute
Gedragsspecialist Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.**

Naam: Sonja Brouwers-Strik

Studentnummer: 2168193

Docent: Jeff Bertens

Opleidingsplaats: Bergen op Zoom

Breda, juni 2012.

Voorwoord

Als leerkracht werk ik vrij gedifferentieerd, omdat ik vind dat goed onderwijs zoveel mogelijk op het niveau van het kind moet aansluiten. Daarbij zijn alle kinderen anders en verwerken zij de leerstof ook niet allemaal op dezelfde manier. Juist dat unieke maakt het werken met kinderen voor mij zo leuk! Daarnaast hecht ik veel belang aan het sociaal-emotioneel welzijn van de kinderen. Wanneer het niet goed gaat met een kind, zal hij of zij ook niet openstaan voor de leerstof. Ik probeer een open relatie op te bouwen, waarin het kind zich veilig voelt en als er wat aan de hand is, dat tegen mij durft te vertellen. *‘Een goede verstandhouding met de leraar is voor veel kinderen een voorwaarde voor goede leerprestaties en positief gedrag’*(Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p. 63). Zo ben ik mijn studie als gedragsspecialist begonnen, uit aandacht voor een optimale leeromgeving waarin mijn leerlingen zich in een sfeer van veiligheid en geborgenheid in hun totaliteit kunnen ontwikkelen. *‘Aandacht aan iets schenken is ook de wens ermee in contact te komen, het binnen te laten....Als de belangstelling maar intens genoeg wordt, wordt de belangstelling aandacht’*(Baart, 2011, p.109).

Niet verwacht en toch gebeurd, een enorme persoonlijke groei. Ik begon voor mijn leerlingen en eindigde als een gedragsspecialist die zelf veel geleerd heeft over haar eigen leven. *‘Seeing yourself as you want to be is the key to personal growth’* (onbekend, in: Bannink, 2006, p. 236). Het onderwerp faalangst is dan ook niet voor niets door mij gekozen.

Graag zou ik de opleidingscoördinator Jeff Bertens en de zorgcoördinator van onze school willen bedanken voor de goede begeleiding en prettige feedback, zodat het schrijven van dit meesterstuk een mooi avontuur is geworden en een resultaat heeft opgeleverd waar ik trots op ben!

Veel leesplezier!

Sonja Brouwers-Strik

‘Ik kan streven naar het volmaakte of het haalbare.

Het volmaakte is niet haalbaar. Als ik streef naar het

haalbare breng ik de vervolmaking dichterbij’.

(Gordebeke, 2001, p. 6)

Samenvatting

‘Een van de grote problemen van onze tijd is dat van de faalangst. We staan met zijn allen onder een toenemende druk om veel te presteren op steeds kortere termijn. Dat is niet alleen in onze levens zo, ook in dat van onze kinderen is het een heel groot probleem’ (Litière, 2007, p. 9, 10).

Regelmatig heb ik één of meerdere leerlingen in de klas die angstig reageren in bepaalde situaties, doordat ze lijken te blokkeren, niet met spanning om kunnen gaan, angstig zijn voor toetsen of zichzelf de put in praten. In mijn rol als gedragsspecialist heb ik een belangrijke taak om kinderen die hier last van hebben te begeleiden, zodat ieder kind zich optimaal kan ontwikkelen in een sfeer van veiligheid en geborgenheid. De verlegenheids situatie op onze school, mijn persoonlijke interesse in het onderwerp en mijn missie hier iets aan te willen veranderen, werd faalangst mijn onderwerp voor dit meesterstuk.

Mijn onderzoeksvraag die aan dit meesterstuk ten grondslag ligt:

Ik onderzoek hoe ik leerkrachten van groep 3 tot en met groep 5 handreikingen kan geven voor de begeleiding van kinderen met faalangstige kenmerken. Dit wil ik doen, omdat ik wil weten hoe wij deze kinderen kunnen signaleren en ondersteunen. Hiermee wil ik komen tot het produceren van een kijk- en handelingswijzer. Mijn uiteindelijke doel is dat wij op onze school een aanpakstrategie hebben voor alle kinderen met faalangstige kenmerken.

Na mijn onderzoek kwam ik tot de conclusie dat er op onze school te weinig leerkrachten (19%) zijn die de drie verschillende vormen van faalangst herkennen. Veel kenmerken van faalangst zijn niet opvallend genoeg voor leerkrachten om een kind met faalangst te signaleren, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen. Een kijkwijzer/op papier concreet geformuleerde stappen om kinderen in een vroeg stadium al te kunnen herkennen ontbreekt nog bij mij op school. Het onderwerp faalangst bij kinderen mag bij ons meer in de schijnwerpers staan om alle collega's (opnieuw) alert te maken, met name gericht op de preventieve kant. Wij bieden op onze school in de middenbouw geen specifieke begeleiding voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst. De betreffende leerkrachten vinden dat wel hun taak, maar hebben te weinig handreikingen om deze kinderen optimaal te begeleiden. Er is behoefte aan een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst, wellicht voorafgegaan aan een presentatie, zodat men ook daadwerkelijk preventief en indien nodig curatief aan de slag kan.

Na deze conclusies heb ik een aantal aanbevelingen gedaan, waaronder de volgende twee:

- De leerkrachten bij ons op school worden voorzien van informatie over faalangst en hoe zij deze kinderen kunnen herkennen en signaleren. Deze informatie wordt opgenomen in een kijkwijzer die zal worden toegelicht aan de leerkrachten bij ons op school.
- Er wordt een handelingswijzer voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst geproduceerd met daarin verschillende preventieve en curatieve begeleidingsvormen, zodat iedere leerkracht een persoonlijke keuze kan maken voor de begeleiding van deze kinderen in de klas. Om een kijk- en handelingswijzer optimaal te gebruiken zal deze geïntroduceerd worden door middel van een presentatie over het gebruik ervan in de klas. Na de presentatie wordt aan alle leerkrachten van de middenbouw een kijk- en handelingswijzer uitgereikt.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	
1.1 Mijn situatie	6
1.2 Verlegenheidsituatie	6
1.3 Onderzoeksvraag	7
1.4 Deelvragen	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	
2.1 Definitie faalangst en drie verschillende vormen	9
2.2 Ontstaan van faalangst, de oorzaken en verschillende theorieën over faalangst	10
2.2.1 Ineffectieve gedachten	10
2.2.2 Oorzaken van faalangst	11
2.2.3 Enkele theorieën over faalangst	12
2.3 Kenmerken van faalangst	14
2.4 Hoe faalangst te diagnosticeren	15
2.5 Aanpakstrategieën voor kinderen met faalangst	16
2.5.1 Preventief	16
2.5.2 Curatief	19
2.6 Generale conclusie	22
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Verantwoording onderzoeksmethodologie	24
3.2 Schematische uitwerking onderzoeksopzet	25
Hoofdstuk 4 Resultaten	
4.1 Wat is momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst?	26
4.2 Hoe herken of signaleer ik een kind met faalangst en welke soorten komen voor?	27
4.3 Welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst?	28
4.4 Wat is momenteel op onze school in groep 3 tot en met 5 de stand van zaken met betrekking tot aanwezige kennis, materialen, problemen en wensen bij leerkrachten voor kinderen met faalangst?	29
4.4.1 Vragenlijst voor mijn collega's van de groepen 3, 4 en 5	29
4.4.2 Interview met bouwcoördinatoren, een interview met de zorgcoördinator en een interview met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling	32
4.5 Hoe ziet mijn kijk- en handelingswijzer voor groep 3 tot en met groep 5 eruit voor onze school?	36
4.6 Hoe introduceer ik deze kijk- en handelingswijzer?	37

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1	Conclusies	38
5.2	Aanbevelingen	40

Hoofdstuk 6 Reflectie	43
------------------------------	----

Literatuurlijst	47
------------------------	----

Bijlagen	49
-----------------	----

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Mijn situatie

In 1996 ben ik begonnen als leerkracht op een openbare school in Rotterdam Crooswijk. Daar heb ik voor de groepen 1/2, 5, 6 en 8 gestaan. Omdat ik graag wat dichterbij huis wilde werken, ben ik sinds 2000 met veel plezier werkzaam op een basisschool in Breda.

Deze school telt ruim 850 leerlingen, verdeeld over 32 groepen. De populatie kinderen op school is een afspiegeling van de wijk. Er zijn veel kinderen van hoog opgeleide ouders met een goed inkomen. Er zijn weinig allochtone kinderen op school.

Momenteel ben ik leerkracht van groep 5.

Mijn oog valt vaak op de wat angstige kinderen. Juist omdat zij niet naar je toe komen voor een spontaan gesprekje, vraag ik me af wat hen bezighoudt. Waar denken ze aan? Wat willen zij? Soms hoor je kinderen zeggen dat ze iets niet kunnen of je ziet ze vertwijfeld om zich heen kijken. Ze kunnen of durven niet goed aan een opdracht te beginnen. Wat moet je als leerkracht doen? Wat kun je doen? Wat wil de leerling? Wat werkt? In de praktijk merk ik dat ik niet goed weet hoe ik een kind met faalangstig gedrag in bepaalde situaties het beste kan begeleiden. Dit onderwerp fascineert mij, omdat het dicht bij mijzelf ligt. Ik kan me nog heel goed herinneren dat ik als kind een spreekbeurt moest doen. Ik had gekozen voor het onderwerp 'cara' en kende alles uit mijn hoofd, maar zodra ik voor de klas stond, kwam er niks meer uit! Vreselijk, al die gezichten die je aanstaren! Hoe speel je als leerkracht in op signalen die een kind geeft van zijn gevoelens van onmacht? Wanneer we het vermoeden hebben dat een kind blokkeert, niet met spanning om kan gaan, zeer angstig is voor toetsen of zichzelf de put in praat, moeten we deze negatieve cirkel zoveel mogelijk om proberen te buigen naar een positieve cirkel. 'De positieve cirkel wordt sterker als kinderen mogen falen, kunnen slagen, structuur en positieve feedback krijgen en als de opdrachten worden aangepast' (Litière, 2007, p. 155).

Als leerkracht vind ik het heel belangrijk dat ieder kind zich optimaal kan ontwikkelen in een sfeer van veiligheid en geborgenheid.

1.2 Verlegenheidsituatie

'We leven in een maatschappij die draait om prestatie en competitie.... We staan met zijn allen onder een toenemende druk om veel te presteren op steeds kortere termijn. Dat is niet alleen in onze levens zo, ook in dat van onze kinderen is het een heel groot probleem' (Litière, 2007, p. 9-10).

Veel moeten presteren op een kortere termijn kan wellicht voor spanning zorgen. Natuurlijk zijn er veel meer redenen die angstgevoelens kunnen veroorzaken, maar wat doen we ermee? Regelmatig heb ik één of meerdere leerlingen in de klas heb die angstig reageren in bepaalde situaties, doordat ze lijken te blokkeren, niet met spanning om kunnen gaan, angstig zijn voor toetsen of zichzelf de put in praten. In mijn rol als gedragsspecialist heb ik een belangrijke taak om kinderen die hier last van hebben te begeleiden.

Op onze school vinden we ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen belangrijk. Wij werken daarom met de klassikale methode 'de Kanjertraining' die preventief door de hele school wordt ingezet. Hiermee werken we onder andere aan de weerbaarheid van kinderen, aan het sociaal

functioneren binnen de groep, maar ook aan het voorkomen van faalangst, doordat de kinderen leren dat ze zichzelf niet ondergeschikt moeten maken aan een ander. Daarnaast hebben wij een digitaal leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Alle leerkrachten vullen twee keer per jaar voor iedere leerling een observatielijst m.b.t. de sociaal emotionele ontwikkeling van het kind in. Deze lijst wordt in een 10-minuten gesprek met de ouders besproken. Kinderen die door middel van het SEO-signaleringsysteem opgemerkt worden, worden als zorgleerlingen gekenmerkt en komen in aanmerking voor extra begeleiding onder andere in de vorm van SOVA of faalangstreductietraining. Dit doen wij na een gesprek met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling.

Faalangstreductietraining wordt alleen aangeboden aan kinderen van groep 6 tot en met 8. Bij de kleuters ligt het accent van de remedial teaching al bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor kinderen met faalangst van groep 3 tot en met groep 5 hebben we nog eigenlijk geen handreikingen. Uiteraard kunnen wij met vragen over de begeleiding van deze leerlingen altijd terecht bij onze coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling of de zorgcoördinator van onze school. Maar wat kan ik als leerkracht doen om leerlingen uit mijn groep 5 bij wie deze angstige gevoelens gesignaleerd zijn optimaal te begeleiden? Welke interventies kan ik toepassen? Kan ik dit samenvatten in een stappenschema of in een soort handelingswijzer?

Het doel VAN mijn onderzoek is dan ook om een aanpakstrategie te creëren voor alle kinderen met faalangstige kenmerken binnen onze school. Graag wil ik starten met te onderzoeken hoe ik leerkrachten van groep 3 tot en met groep 5 handreikingen kan geven voor de begeleiding van kinderen met faalangstige kenmerken; dit is mijn doel IN mijn onderzoek.

1.3 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van doel VAN en doel IN die ik in de voorgaande paragraaf heb aangegeven, kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Ik onderzoek hoe ik leerkrachten van groep 3 tot en met groep 5 handreikingen kan geven voor de begeleiding van kinderen met faalangstige kenmerken. Dit wil ik doen, omdat ik wil weten hoe wij deze kinderen kunnen signaleren en ondersteunen. Hiermee wil ik komen tot het produceren van een kijk- en handelingswijzer. Mijn uiteindelijke doel is dat wij op onze school een aanpakstrategie hebben voor alle kinderen met faalangstige kenmerken.

1.4 Deelvragen

Door middel van het beantwoorden van onderstaande deelvragen hoop ik antwoord te krijgen op de in paragraaf 1.3 beschreven onderzoeksvraag.

Wat is momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst?

1. Hoe herken of signaleer ik een kind met faalangst en welke soorten komen voor?
2. Welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst?
3. Wat is momenteel op onze school in groep 3 tot en met groep 5 de stand van zaken met betrekking tot aanwezige kennis, materialen, problemen en wensen bij leerkrachten voor kinderen met faalangst?

4. Hoe ziet mijn kijk- en handelingswijzer voor groep 3 tot en met groep 5 eruit voor onze school?
5. Hoe introduceer ik deze kijk- en handelingswijzer?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk zal de theoretische stand van zaken rondom faalangst verder toegelicht worden, te beginnen met een definitie van faalangst en een omschrijving van de soorten die voorkomen. Daarna wordt het ontstaan van faalangst, de oorzaken en de diverse theorieën verder uiteengezet. Hierna komen de kenmerken bij de verschillende verschijningsvormen ter sprake. Verder wordt beschreven hoe men faalangst kan diagnosticeren. Tot slot komen er enkele aanpakstrategieën aan bod die onderverdeeld worden in preventieve en curatieve vormen.

2.1 Definitie faalangst en drie verschillende vormen

Faalangst is eigenlijk de angst om te falen (Wiltink, 2000). Je bent bang om fouten te maken in situaties waarin je denkt beoordeeld te worden (Gordebeke, 2000). In een situatie waarin je een prestatie moet leveren is het volkomen normaal om een bepaalde spanning of angst te voelen. Wanneer je in deze situatie zo zenuwachtig wordt dat je onder je niveau presteert, spreken we van faalangst (Van Essen & Schouwenburg, 2008).

Nieuwenbroek (1999, p. 24) geeft de volgende omschrijving: 'Faalangst is de vorm van angst die optreedt bij het leveren van te beoordelen (school)prestaties op cognitief, motorisch en/of sociaal gebied, waarbij de concentratie op een mogelijke mislukking de aanwezige kennis en vaardigheden blokkeert.' Van Essen & Schouwenburg (2008) en Litière (2007) geven een nagenoeg zelfde definitie. Prinsen (2010) voegt hieraan toe dat de angst om niet te voldoen aan verwachtingen van anderen of van jezelf een grote rol speelt. Van Kordelaar en Zwaan (2009) geven aan dat kinderen met faalangst het zeer vervelend vinden om fouten te maken, ondanks het feit dat ze weten dat ze van fouten kunnen leren.

'Onderzoek leert dat in het basisonderwijs één op de twaalf leerlingen in enige mate last heeft van faalangst' (Nieuwenbroek, 1999, p. 14). Volgens Depreeuw (1989, in: Van Essen & Schouwenburg, 2008) komt faalangst bij meisjes twee keer zo vaak voor dan bij jongens.

Nieuwenbroek & Ruigrok (2004), Gordebeke (2000), Bokhove-van Wensveen (2006), Litière (2007) & Prinsen (2010) onderscheiden drie verschillende vormen van faalangst, te weten:

1. Cognitieve faalangst

Deze vorm van faalangst heeft te maken met het leveren van een prestatie op leergebied. Doordat uit angst voor een negatieve beoordeling de aanwezige kennis blokkeert, is het voor deze kinderen moeilijk om te laten zien wat ze aan kennis hebben opgedaan.

2. Sociale faalangst

Deze vorm van faalangst treedt op in contact met anderen en komt voort uit de angst om op sociaal gedrag negatief beoordeeld te worden door mensen die belangrijk voor je zijn.

3. Motorische faalangst.

De motoriek van je lichaam laat je in de steek op het moment dat je moet presteren. De vaardigheid raakt geblokkeerd waardoor je volledig kan verkrampen, omdat je bang bent fouten te maken.

Binnen deze drie vormen die elkaar kunnen overlappen kan er ook nog een onderscheid gemaakt worden in actieve en passieve faalangst (zie Prestatiemotivatietheorie, paragraaf 2.2).

2.2 Ontstaan van faalangst, de oorzaken en verschillende theorieën over faalangst

Het ontstaan van faalangst kent verschillende oorzaken, hieronder worden er een aantal beschreven met de daarbij behorende theorieën.

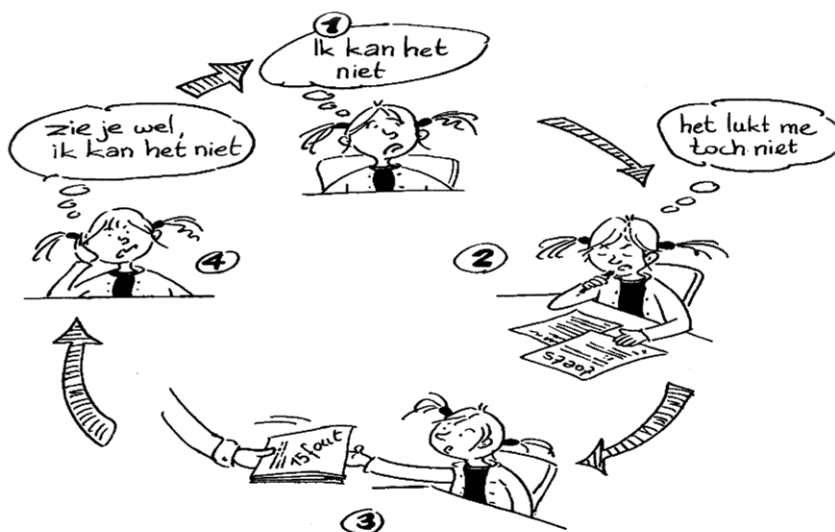
2.2.1 Ineffectieve gedachten

Van Lieshout (2009), Nieuwenbroek (1999) en Bokhove-van Wensveen (2006) geven aan dat faalangst het resultaat is van een aantal aangeleerde (denk)stappen. Negatieve ervaringen worden door faalangstige kinderen aan zichzelf toegeschreven, terwijl ze succeservaringen juist niet aan zichzelf toeschrijven, maar aan toeval of andere omstandigheden buiten zichzelf (zie figuur 1).

Waar ligt het aan?	Positief zelfbeeld	Negatief zelfbeeld
Succes	Succes ligt aan mij (door mijn aanleg of kunde)	Succes ligt niet aan mij (door omstandigheden buiten zichzelf of toeval)
Mislukking	Mislukking ligt niet aan mij (door gedrag of omstandigheden buiten zichzelf of toeval)	Mislukking ligt aan mij (door onvoldoende aanleg of onkunde)

Figuur 1. Zelfbeeld. (Nieuwenbroek, 1999, p. 56).

De kans op negatieve ervaringen schatten zij hoger in dan de kans dat het goed gaat. Ook negatieve opmerkingen blijven langer hangen, dan complimenten. En zelfs taakgerichte feedback wordt persoonlijk opgevat. Dit zal uiteindelijk een negatieve invloed hebben op het zelfbeeld van deze kinderen, waardoor ze niet meer in zichzelf zullen geloven en in een negatieve vicieuze (gedachten) cirkel terecht kunnen komen (zie figuur 2).



Figuur 2. Gedachtecirkel. (Bokhove-van Wensveen, 2006, p. 15).

Volgens Wiltink (2000) en Van Lieshout (2009) lijdt een kind met faalangst aan tunnel denken. Alles staat in het teken van de volgende situatie die beoordeeld wordt, waarbij het kind ervan uitgaat dat het toch wel weer niet zal lukken. Hierdoor is er geen ruimte meer om aan andere dingen te denken. Van Lieshout (2009) geeft hierbij aan dat het heel belangrijk is om ervoor te waken dat het kind geen vermijdingsgedrag gaat vertonen, omdat ontwijken de angst vergroot.

Litière (2007) geeft aan dat een dergelijk negatief zelfbeeld ook realistisch kan zijn, doordat er kinderen zijn die bepaalde opdrachten ook echt niet aankunnen, omdat ze daar bijvoorbeeld motorisch niet toe in staat zijn of ervaren dat bepaalde situaties niet goed verlopen en daar veel feedback over krijgen uit hun omgeving. Ook Prinsen (2010) geeft aan dat het reëel is om stress en spanning te voelen voor een toets wanneer een kind niet of te weinig daarvoor gedaan heeft. Wanneer dit een irreëel zelfbeeld betreft en het kind de opdracht wel aankan, maar er zelf niet meer in geloofd, kunnen deze negatieve gedachten doorwerken in alle aspecten van de persoonlijkheid over alles wat ze kennen en kunnen en kan er faalangst ontstaan.

2.2.2 Oorzaken van faalangst

De aanleg van een kind en de verschillende omgevingsfactoren kunnen van invloed zijn bij het ontwikkelen van faalangst. Bokhove-van Wensveen (2006) noemt de volgende factoren:

School

De school is bij uitstek de plaats waar kinderen prestaties moeten leveren die beoordeeld worden door de leerkracht, de klasgenoten en zichzelf (Bokhove-van Wensveen, 2006). De houding van de leerkracht en de sfeer in de groep zijn cruciaal. Pestgedrag, een competitieve sfeer, het ontbreken van duidelijkheid en structuur, gewaardeerd worden bij goede cijfers en fouten benadrukken, kunnen ervoor zorgen dat kinderen faalangst ontwikkelen (Ibid.).

Gezin

Problemen binnen het gezin, zoals een scheiding, het verlies van een ouder of veel ruzie kunnen volgens Bokhove-van Wensveen (2006) een fundamentele rol spelen bij de ontwikkeling van faalangst. Ook de loyaliteit van kinderen naar hun ouders kan een oorzaak zijn dat kinderen faalangstig gedrag van de ouders overnemen. Zelfs een wederzijdse afhankelijkheid, de overheersing van negatieve kritiek en het ontbreken van complimenten kunnen factoren zijn die faalangst aanwakken. Daarnaast spelen de hoge verwachtingen van ouders ten opzichte van hun kinderen een belangrijke rol. Van Lieshout (2009) noemde hierbij ook de aangeleerde hulpeloosheid die kan voortkomen uit overbescherming of verwaarlozing. Er wordt een soort slachtofferhouding aangenomen: 'het maakt niet uit wat je doet, het komt toch vanzelf weer goed' of 'het maakt niet uit wat je doet, het heeft toch geen zin'. Deze kinderen hebben de relatie tussen actie en resultaten onvoldoende ervaren. Langedijk (2004) beschrijft hierbij ook de ervaringen tijdens de zwangerschap. Hij denkt dat velen met een gevoel van minderwaardigheid geboren worden door negatieve ervaringen van de moeder tijdens de zwangerschap, bijvoorbeeld door een ongewenste zwangerschap. Door een traumatisch verlopen geboorte in combinatie met een slecht opgevangen baby, kan het kind een gevoel van onveiligheid en eenzaamheid creëren (Ibid.). Lichamelijke pijnen in de vroegste jeugd door geslagen en geschopt worden of het onthouden van aandacht en liefde houdt verband met het ontwikkelen van faalangst.

Hedendaagse opvattingen en mentaliteit

Nieuwenbroek en Ter Beek (1999) onderscheiden de volgende drie kenmerken: aandacht voor het negatieve, mislukken mag niet en het helpersyndroom. Bij dit helpersyndroom worden hulpverlenende instanties ingeschakeld als ouders problemen constateren bij hun kinderen. Het probleem wordt dan door een externe opgelost, dus neemt de zelfstandigheid af. Dit leidt tot aangeleerde hulpeloosheid. 'De aangeleerde hulpeloosheid kan een belangrijke factor zijn bij het ontstaan van faalangst' (Van Lieshout, 2009, p. 97). Litieré (2007) geeft aan dat onze huidige maatschappij draait om prestatie en competitie. Kinderen krijgen ook te maken met deze toenemende druk in een steeds kortere tijd. Voor een aantal kinderen kan de druk op een bepaald moment te groot worden, waardoor zij faalangst gaan ontwikkelen.

Onuitvoerbaar opdrachten

Nieuwenbroek en Ter Beek (1999) onderscheiden hier een zestal basisopdrachten die niet uit te voeren zijn, te weten:

1. Doe je best!
2. Doe me een plezier!
3. Flink zijn!
4. Schiet op!
5. Wees perfect!
6. Wees spontaan!

Kinderen kunnen erg onzeker worden, omdat deze opdrachten niet duidelijk omschrijven wat ze van kinderen verwachten. Volgens van Lieshout (2009) kunnen deze opdrachten ook als een kwaliteit ingezet worden. Hiervoor moet het kind leren de eigen innerlijke maatstaf te ontwikkelen, waarvoor het 'voldoende erkenning moet krijgen voor wat ze doen' (Werd & Kouwenhoven, 1997; Hay, 2004, in: Van Lieshout, 2009, p. 98).

Cultuur

Nieuwenbroek en Ruigrok (2004) noemen hierbij nog cultuur.

'Cultuur bestaat uit alle afspraken die mensen in een bepaalde groep met elkaar maken over de manier waarop ze met elkaar omgaan' (Ibid., p. 31). Geschreven en ongeschreven regels zeggen wat je moet doen om erbij te horen. Wie zich daar niet aan houdt, faalt als lid van de groep (Ibid.).

2.2.3 Enkele theorieën over faalangst

Hieronder worden verschillende theorieën over faalangst uiteen gezet. Elke theorie wordt kort toegelicht.

A. Prestatiemotivatietheorie (Atkinson, 1957)

Volgens deze theorie hangt het gedrag van faalangstige kinderen af van hun motivatie om te presteren. 'De Amerikaanse onderwijspsychologen Covington en Omelich, en in hun voetspoor de Belgische faalangstdeskundige Depreeuw, onderscheiden hierbij vier typen mensen: ' (van Essen & Schouwenburg, 2008, p. 30):

-De op succes gericht en of optimale presteerders.

Deze kinderen beginnen vol zelfvertrouwen aan een opdracht. Ze streven succes na en zien opdrachten als een uitdaging. Deze kinderen ervaren weinig tot geen faalangst, omdat ze een mislukking als een tijdelijke hindernis zien, waar ze verder geen last van hebben.

- De actief faalangstigen of over-strevers.

Zij hebben een perfectionistische instelling en zijn gefocust op succes. Deze groep heeft zeker last van faalangst, omdat ze aan zichzelf blijven twijfelen en mislukkingen willen voorkomen door zo hard mogelijk te werken. Een eventuele negatieve beoordeling is dan ook catastrofaal voor deze kinderen.

-De passief faalangstigen of mislukking-vermijders.

Deze kinderen werken juist minder hard, zodat ze het eventuele falen kunnen toeschrijven aan hun halfslachtige inzet. Een excuus is beter dan erachter komen dat je ongeschikt blijkt te zijn voor de opdrachten. Prestatietaken zijn bedreigend, omdat ze de confrontatie met zichzelf eigenlijk niet aandurven. Toch blijft een eventuele mislukking ook voor hen een regelrechte ramp.

- De apathischen of mislukking-aanvaarders.

Deze kinderen komen vaak onverschillig over. Zowel het behalen van succes als het vermijden van mislukkingen lijken niet van belang. Zij hebben de moed veelal opgegeven en ervaren dat hun inspanningen meestal nergens toe leiden. Zij behalen daardoor ook vaak slechte resultaten.

B. Theorie van het spanningsmodel (in navolging van Freud)

Deze theorie gaat ervan uit dat faalangst een persoonlijkheidskenmerk is; een aangeboren soort emotionele gevoeligheid voor beoordelingssituaties. Het accent ligt hier op de lichamelijke spanning. Leren ontspannen is voor deze kinderen heel belangrijk. Volgens dit model kan faalangst ook in je voordeel werken, doordat je met een beetje spanning scherp en alert blijft. 'Dit positieve effect is binnen onderzoeken nooit echt geconstateerd' (Van Essen & Schouwenburg, 2008, p.33).

C. Theorie van het interferentiemodel (in: Van Essen & Schouwenburg, 2008)

Volgens het interferentiemodel is faalangst een aangeleerde denkgewoonte, die ontstaan is door eerdere ervaringen met negatieve beoordelingssituaties. Deze kinderen blijven aan zichzelf twijfelen en zijn daardoor meer met zichzelf bezig dan met de taak. Het piekeren is een soort automatisme geworden en vormt het grootste probleem; ze zijn snel afgeleid en kunnen zich moeilijk concentreren op de opdrachten. Volgens Van Essen & Schouwenburg (2008) moeten kinderen met deze aangeleerde denkgewoonte leren om niet-helpende gedachten minder serieus te nemen.

D. Theorie van het stressmodel (Lazarus en Folkman, 1984)

Het Stressmodel gaat uit van het feit dat bij elke beoordelingssituatie een normale hoeveelheid stress hoort. Het ene kind heeft hier alleen meer last van dan het andere kind. Wanneer zich een combinatie voordoet van een persoonlijke neiging tot piekeren en gespannen reageren met de normale hoeveelheid spanning die hoort bij een beoordelingssituatie, zal deze combinatie elkaar versterken. Omgaan met negatieve gedachten en onzekerheid, bewust leren ontspannen en een goede voorbereiding op je taak zijn hier heel essentieel (Van Essen & Schouwenburg, 2008).

E. Theorie van het vaardigheidsmodel (of: competentiemodel, Slot, 1988)

Dit model gaat ervan uit dat faalangst een logisch gevolg is van het niet goed voorbereid zijn op een situatie waarbij je beoordeeld wordt. Een slechte voorbereiding op je taken geeft een grotere kans

op een minder goede prestaties. De negatieve gedachten die hierdoor ontstaan worden vervolgens toegekend aan een gebrek aan eigen competenties. De oplossing is volgens Van Essen & Schouwenburg (2008) eenvoudig: goede voorbereiding op je taken voorkomt veel spanning. Naar mijn mening is dit niet zo eenvoudig als Van Essen & Schouwenburg hier beweren.

F. Theorie van het zelfregulatiemodel (in: Van Essen & Schouwenburg, 2008)

Volgens deze theorie komt faalangst vooral voort uit een pessimistische instelling. Hoe ga je om met obstakels, angst en onzekerheid: haak je af of houd je de moed erin? Deze kinderen presteren slechter doordat ze bij voorbaat al denken de opdracht toch niet tot een goed einde te kunnen volbrengen. Zij moeten leren om te gaan met deze onzekerheid en irreëel perfectionisme.

Als laatste geven Van Essen & Schouwenburg (2008) aan dat het belangrijk is om na te gaan of faalangst aangeleerd of aangeboren is. In de psychologie wordt dit aangeduid als *state* of *trait*. Het aangeleerde kan ook weer afgeleerd worden, maar wanneer het aangeboren is, is dat toch lastiger.

2.3 Kenmerken van faalangst

Een kind met faalangst kan worden herkend aan een aantal kenmerken. Deze worden door Wiltink (2000) onderscheiden in gedragskenmerken bij het dagelijks functioneren, zoals een sterke behoefte dat anderen zich positief uitspreken over hun functioneren, regelmatig feedback en bevestiging vragen dat ze het goed doen, onzekerheid bij nieuwe opdrachten, door eerst te kijken hoe anderen het doen of snel uit balans gebracht zijn wanneer de sfeer thuis of in de groep niet goed is.

In de groep tijdens de uitleg zien we onder andere de volgende kenmerken (Ibid.): bij nieuwe stof of nieuwe opdrachten horen ze vaak niet of nauwelijks wat er gezegd wordt, als de leerkracht een vraag aan de groep stelt duiken ze weg achter anderen of buigen voorover, ze kijken de leerkracht niet aan tijdens de uitleg, ze hebben moeite om de grote lijn tijdens de uitleg vast te houden, ze durven geen vragen te stellen over de nieuwe stof of stellen er juist extreem veel vragen over.

Op school tijdens beurten en toetsen zijn deze kinderen vaak erg zenuwachtig, ze bewegen onrustig en zien er opgewonden uit, ze zijn bang om fouten te maken, ze starten later of werken gehaast zonder de opdrachten goed te lezen, ze beginnen met de moeilijkste opgave, ze reageren sterk op geluiden in het lokaal, ze raken in de war wanneer ze aan het einde hun werk controleren (Ibid.).

In het contact met andere kinderen, zegt Wiltink (2000) dat ze veel negatieve opmerkingen maken over anderen en zichzelf, ze zeer gevoelig voor kritiek zijn en soms bang voor complimenten, ze niet durven te weigeren als anderen wat van hen vragen, ze zich onbehaaglijk voelen in contact met anderen die hoger in de groepshiërarchie staan of ze zoeken juist voortdurend steun bij anderen.

Lichamelijk zien we de volgende kenmerken (Ibid.): ingedoken lopen, stijve armen, opgetrokken schouders, krampachtige houding, stotteren, transpireren, hartkloppingen, wiebelen en niet stil kunnen zitten, vaak naar de wc gaan, buikpijn, maagpijn, misselijkheid of spanningshoofdpijn.

Specifiek voor cognitieve faalangst noemt Nieuwenbroek (1996, in: Bovee & Drijfhout, 2006) de volgende kenmerken: erg lang huiswerk maken en te veel energie stoppen in details, huiswerk letterlijk in het hoofd stampen (alleen reduceren van kennis), uitspraken over niet kunnen of niets verwachten, dichtklappen bij een mondelinge beurt of onrustig en weinig concentratie bij een toets. Voor een volledig overzicht, zie bijlage 1.

‘Faalangst blijkt achter veel gedragspatronen te schuilen’ (Nieuwenbroek, 1999, p. 64). Bij al deze vormen treden de hierboven beschreven gedragskenmerken en lichamelijke reacties op, zelfs als ze

meer of minder verborgen worden gehouden. We kennen afhankelijk gedrag: de leerling wil op allerlei manieren worden geholpen, ze vragen om begrip bij volwassenen en kennen hun eigen faalangst. Daarnaast zien we ook stil, rustig en teruggetrokken gedrag: de leerling is gesloten en kan zich moeilijk uiten. Ook kan het kind agressief of brutaal gedrag laten zien: liever straf voor dit gedrag dan dat anderen hun angst zien. Verder kan clownesk gedrag ook een gedragspatroon zijn: vaak vanuit sociale faalangst op deze manier verbergen voor anderen. Een vervelende reactie op hun grappen is dan niet zo erg. Apathisch en droevig gedrag komt ook voor: de leerling heeft een laag zelfbeeld en een patroon van aangeleerde hulpeloosheid. En tot slot overdreven en hulpvaardig gedrag: het kind wil bij iedereen positief overkomen en laat daarom overdreven veel hulpvaardigheid zien, wat het ook voor inspanning kost' (Nieuwenbroek, Ruigrok & de Vries, 1996, in: Bovee en Drijfhout, 2006, p. 25).

Van Lieshout (2009) geeft aan dat faalangst niet altijd goed te herkennen is, omdat kinderen vaak het tegenovergestelde gedrag laten zien: stoer, lastig, clownesk.

2.4 Hoe faalangst te diagnosticeren

'Faalangst is waarneembaar' (Bokhove-van Wensveen, 2006, p. 22). Faalangst wordt vaak geconstateerd door de leerkracht (Ibid.). Wanneer men het vermoeden heeft dat een kind last heeft van faalangst zegt Wiltink (2000) dat het houden van een gesprek met de leerling of zijn ouders heel waardevol kan zijn, wanneer de leerkracht vragen stelt over de spanning die de leerling mogelijk voelt en welke gedachten er dan parten spelen. Ook Bokhove-van Wensveen (2006) geeft aan dat een gesprek met de ouders en het kind noodzakelijk is in deze fase, om vermoedens helder te krijgen. Daarnaast leveren meerdere observaties van het kind in diverse situaties een extra bron aan informatie (Ibid., Wiltink, 2000). Bokhove-van Wensveen (2006) vermeldt daarbij dat faalangst niet kan worden geconstateerd op basis van observaties alleen. Het is belangrijk om deze waarneming aan te vullen met het afnemen van tests (Ibid.). De leerkracht kan daarbij gebruik maken van de volgende signaleringsinstrumenten:

- SchoolVragenLijst (SVL) (Smits & Vorst, 1985). Dit is de meest gebruikte test voor kinderen vanaf 9 jaar. Met behulp van deze vragenlijst krijgt men meer inzicht in de houding ten opzichte van school en zichzelf wat betreft motivatie, tevredenheid en zelfvertrouwen van het kind.
- Signaleringslijst faalangst (Lodder, 2000). Deze signaleringslijst bevat een verdeling in algehele faalangst, cognitieve-, sociale- of motorische faalangst. Het cognitieve gedeelte bevat ook een aantal vragen voor de thuissituatie voor een toets.
- Observatielijst faalangst (Bokhove-van Wensveen, 2006). Deze observatielijst bevat 44 vragen, waarvan een gedeelte vlak voor of tijdens spannende momenten, in de groep, in zijn algemeenheid, tijdens de uitleg of het zelfstandig werken worden ingevuld. Daarnaast hebben zij een overzicht waarin na de observatie te zien is welke punten op welke soort faalangst van toepassing zijn.
- Observatielijst in de groep (Langedijk, 1980, in: Wiltink, 2000). Dit is een zeer beknopte lijst die een globale indruk geeft na observatie in de groep. Er is ook een vragenlijst voor kinderen die snel in te vullen is door het zetten van een kruisje op een lijn, waarmee de gedachten van de kinderen op papier gezet wordt en sneller te achterhalen is welke gedachten parten spelen.
- Faalangstsignaleringslijst (Jeninga, 2006). Deze signaleringslijst is een beknopte lijst van 27 vragen waarin de leerkracht aan kan geven of bepaald gedrag al dan niet te zien is in de klas.
- Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-k)(Hermans, 1971). Deze test voor kinderen van 10 tot

16 jaar meet persoonlijkheidskenmerken (mate van positieve of negatieve faalangst en prestatiemotivatie) die grotendeels bepalend zijn voor de productiviteit en houding ten opzichte van de opdrachten die kinderen krijgen op school.

2.5 Aanpakstrategieën voor kinderen met faalangst

Voorkomen is beter dan genezen. Een leerkracht kan veel doen om faalangst zoveel mogelijk te voorkomen. In de vragenlijst van Bokhove-van Wensveen (2006, zie bijlage 2) kan de leerkracht nagaan welke interventies hij of zij nog zou kunnen doen in de klas. Daarnaast wordt er een aantal aanpakstrategieën besproken die onderverdeeld zijn in preventieve- en curatieve vormen.

2.5.1 Preventief

Kinderen moeten zoveel mogelijk met plezier naar school gaan en zich daar helemaal veilig voelen. Wanneer kinderen zich op school prettig voelen, zullen ze minder snel faalangst ontwikkelen. Bokhove-van Wensveen (2006) geeft aan dat de leerkracht hier een essentiële rol in heeft. Hieronder volgen tips voor leerkrachten met betrekking tot het geven van feedback, het schoolklimaat en het inzetten van SOVA (sociale vaardigheden)programma's ter preventie van faalangst bij kinderen. In de hieronder aangegeven preventieve vormen ben ik niet uitputtend.

Feedback geven

Kinderen met faalangst hebben een behoefte aan feedback (Wiltink, 2000). Hierbij kan je denken aan taakgerichte of persoonsgerichte feedback. Taakgerichte feedback kan zowel positief als negatief zijn, omdat kinderen ook moeten leren met kritiek om te gaan (zie figuur 3). Het is daarbij wel van belang om duidelijk en precies aan te geven waarom iets fout is, en hoe het kind dit kan verbeteren (Bokhove-van Wensveen, 2006). De negatieve feedback moet altijd samengaan met positieve feedback. Door middel van persoonsgerichte feedback geeft de leerkracht aan het kind te waarderen, ongeacht zijn prestaties. Complimenten die niet taakgericht zijn motiveren een kind om tot prestaties te komen. Daarbij geven Wiltink (2000) en Bokhove-van Wensveen (2006) aan dat negatieve persoonsgerichte feedback zinloos is, alleen maar schade aanricht en daarom te allen tijde vermeden dient te worden.

Feedback	Taakgericht	Persoonsgericht
Positief	1. Positief taakgericht: - Dat werk heb je goed gemaakt. - Die opdracht ziet er prachtig uit. - Goede vraag!	3. Positief persoonsgericht: - Je bent een prettige leerling. - Fijn dat je weer terug bent na je ziekte. - Je bent iemand met veel plezier in het leven.
Negatief	2. Negatief taakgericht: - Dit antwoord is fout. - Dat moet echt beter. - Kun je nou niet eens met twee woorden praten?	4. Negatief persoonsgericht: - Je bent lui/vervelend. - Je bent een prutser. - Jij ook altijd met je gezeur. - Je kunt er ook niks van. - Jij kan dat nu eenmaal niet.

Figuur 3. Taakgerichte en persoonsgerichte feedback. (Nieuwenbroek & Ter Beek, 1999, p. 81).

‘Een belangrijk hulpmiddel bij het geven van positieve feedback is de ‘ik-boodschap’ (Gieles, 1997, in: Wiltink, 2000, p. 45). Deze ik-boodschap bestaat uit drie elementen. Allereerst wordt het gedrag beschreven, daarna wat dat gedrag bij jou oproept aan gevoelens of ideeën en tot slot wat de gevolgen zijn van dat gedrag. Op deze manier wordt het voor kinderen duidelijk waarom iemand deze feedback geeft. (Ibid.)

Schoolklimaat

Een prettig pedagogisch klimaat waarin de leerling zich veilig voelt, is erg belangrijk volgens Bokhove-van Wensveen (2006). Kinderen begeleiden en uitdagen om nieuwe taken aan te durven pakken, is een pre. (Ibid.) Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht aangeeft dat je fouten mag maken en hiervan juist kan leren. Aandacht voor het positieve en dit ook naar kinderen uitspreken, evenals het geven van feedback. Met gestructureerd lesgeven en toetsen kan volgens Wiltink (2000) onzekerheid wat afnemen. Naast dit alles is het stimuleren van een positief zelfbeeld van de leerlingen en succeservaringen erg belangrijk. Om inzicht te krijgen hoe een kind over zichzelf denkt, zou je de zelfbeeldschaal van Jeninga (2006) in kunnen zetten (zie bijlage 3). Verder is het erg belangrijk om met de leerling in gesprek te gaan over de ingevulde lijst om na te gaan of een kind reële of irreële gedachten heeft en of het kind probeert om zoveel mogelijk wenselijke antwoorden te geven. Langedijk (2004) vult aan met het belang van een goede ademhaling en een goede ontspanning. Van Kordelaar en Zwaan (2009) onderschrijven dit en geven in hun werkboek een aantal oefeningen ter ontspanning.

SOVA programma's (sociale vaardigheden)

Met een programma voor sociale vaardigheden probeer je kinderen vaardigheden aan te leren om hen in sociale situaties beter tot hun recht te laten komen. Je werkt onder andere aan het zelfvertrouwen, omgaan met emoties en het nemen van verantwoordelijkheid. Hieronder staan een aantal SOVA programma's die je preventief kan inzetten voor kinderen met faalangst.

PAD, Programma Alternatieve denkstrategieën (Greenberg, 1991)

PAD is een methode waarbij het hanteren van conflicten en emoties centraal staat, door middel van het aanleren van alternatieven met behulp van denkoefeningen. PAD werkt aan zelfcontrole door na te gaan wat kinderen denken, omdat emoties vooraf gaan aan gedrag. Verder zijn begrip en waardering van emoties, probleemoplossing, positief zelfbeeld en sociale vaardigheden belangrijke onderwerpen die aan bod komen in verhalen van een klein schildpadje dat steeds in moeilijkheden komt doordat het vergeet na te denken en hulp krijgt van een grote wijze schildpad.

Leefstijl (Edu'Actief, 2010, voorheen Stichting Lions Quest Nederland)

Met de methode Leefstijl worden kinderen bewust gemaakt van normen en waarden in de maatschappij door middel van allerlei en activiteiten en opdrachten met klasgenoten, waarin het leren goed met elkaar om te gaan wordt versterkt. De zes thema's die ieder jaar terug komen en waar steeds dieper op ingegaan wordt zijn:

- De groep, dat zijn wij! (over sfeer in de groep)
- Praten en luisteren (over communicatie)
- Ken je dat gevoel? (over gevoelens)

- Ik vertrouw op mij (over zelfvertrouwen)
- Iedereen anders, allemaal gelijk (over diversiteit)
- Lekker gezond (over gezondheidsvaardigheden)

Leer samen spelen met Tim en Flapoor (Gubbels, 2000)

Leer samen spelen met Tim & Flapoor is een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar. Op school moeten kinderen kunnen functioneren in een groep. Deze methode biedt volgens Jansen et al. (1977, in: Gubbels, 2000) een effectieve aanpak, doordat deze zich richt op gewoontes, houding, kennis en vaardigheden die gericht zijn op het functioneren in een groep. Er wordt ook gewerkt aan het verbeteren van sociale cognities en het versterken van het gevoel van sociale competentie door kinderen meer zicht te laten krijgen in sociale begrippen zoals 'het rekening houden met elkaar'. Gubbels (2000) zegt dat het spel van het kind hier centraler staat dan in andere sociale vaardigheidstrainingen. Voor kinderen is het spel een manier om hun eigen wereld te verkennen. 'Door te spelen ervaart het kind zijn mogelijkheden en zijn beperkingen' (Ibid., 2000, p. 25). Het kind verwerkt zijn ervaringen tijdens zijn spel en brengt hier structuur in aan, zodat de sociale vaardigheden op een spelende manier geoefend en ontwikkeld worden (Ibid., 2000). Verder zal het kind binnen en buiten de training het volgende merken: 'Ik ben tot meer in staat dan ik tot nu toe geloofde, ik kan met sociaal vaardig gedrag interacties beter laten lukken en ik krijg hierin meer zelfvertrouwen' (Ibid., 2000, p. 26).

Kanjertraining (Weide, 2007)

Kanjertraining is een methode voor sociaal-emotionele vorming en mag uitsluitend gegeven worden door leerkrachten die door het Instituut voor Kanjertrainingen zijn opgeleid. Er zijn boeken ontwikkeld voor kinderen vanaf 4 jaar tot en met leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. De inhoud is samen met de ouders bepaald door na te gaan wat zij belangrijk vinden in het sociaal functioneren van hun kind. De volgende onderwerpen waardeerden zij als zeer belangrijk:

- Jezelf voorstellen/jezelf presenteren.
- Iets aardigs zeggen, met een compliment weten om te gaan.
- Met gevoelens van jezelf en met de gevoelens van de ander weten om te gaan.
- Ja en nee kunnen zeggen. JA als je iets prettig vindt, en NEE als je iets vervelend vindt.
- Je mening vertellen (maar) niet altijd.
- Een ander durven vertrouwen en te vertrouwen zijn.
- Samenwerken.
- Wat zijn goede vrienden, hoe onderhoud je een vriendschap, hoe raak je vrienden kwijt.
- De kunst van vragen stellen/belangstelling tonen. Probeer een ander te begrijpen.
- Kritiek durven en kunnen geven.
- Kritiek weten te ontvangen en je voordeel ermee doen.
- De kunst van antwoord geven/vertellen. Laat je begrijpen door een ander.
- Zelfvertrouwen, zelfrespect, trots zijn.
- Leren stoppen met treiteren.
- Uit slachtofferrollen stappen en het heft in eigen handen nemen.

Bovenstaande thema's zijn inhoudelijk uitgewerkt tot een training met een heldere aanpak die aansluit bij de belevingswereld van het kind (Weide, 2007).

2.5.2 Curatief

‘Er is echter een groep leerlingen die ondanks preventieve maatregelen binnen de school last blijven houden van faalangst’ (Gordebeke, 2001, p. 11). Deze kinderen hebben volgens Gordebeke een grotere gevoeligheid voor verhoogde stress. Faalangstreductietraining of een andere curatieve begeleidingsvorm is dan een mogelijkheid om de leerling met deze angst om te leren gaan. Niet elke leerkracht zal alle begeleidingsvormen prefereren, daarom is er een selectie gemaakt (en ben ik dus niet uitputtend) van diverse curatieve vormen, waaronder de Rationeel Emotieve Therapie, het ABC-schema, faalangstreductietraining ‘Je kunt meer dan je denkt!’ en ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga, zodat elke leerkracht zijn eigen begeleidingsvorm kan kiezen.

Rationeel Emotieve Therapie

De R.E.T.- methode, ontwikkeld door Ellis (1993) is een methode die ook wel het G- denken genoemd wordt. ‘Het G-denken gaat ervan uit dat niet de Gebeurtenis, maar de Gedachte over die gebeurtenis een Gevoel kan veroorzaken ’(Bovee & Drijfhout, 2006, p. 38). Deze methode gaat ervan uit dat niet de gebeurtenis, maar onze gedachte daarover het gevoel van angst en spanning teweeg brengt. De toets maakt je dus niet faalangstig, maar de gedachten die je daarover hebt, wel. Deze gedachten bepalen je manier van handelen. Het is prettig om te weten dat je gedachten kan beïnvloeden. Bovee & Drijfhout (2006) onderscheiden twee verschillende gedachten: helpende gedachten en niet-helpende gedachten. Door niet-helpende gedachten om te zetten in helpende gedachten, kunnen kinderen hun houding en denken veranderen. Bovee & Drijfhout (2006) geven aan dat door het stellen van de volgende vier vragen het kind zich bewust wordt van zijn eigen gedachten en sporen we de niet-helpende gedachten op:

1. Is mijn gedachte waar?
2. Voel ik me door deze gedachte prettiger?
3. Helpt mijn gedachte mij om te bereiken wat ik graag wil?
4. Helpt deze gedachte mij om gevoelens die ik niet wil voelen te voorkomen?

‘Ellis ziet irrationele gedachten ook als overdrijving van rationele gedachten. Sociale en emotionele problemen zijn veelal het gevolg van een ‘te eisende houding’ ten aanzien van een gebeurtenis. Men eist dat de gebeurtenis er per se wel of niet moet zijn en accepteert de realiteit daarmee niet’ (Jeninga, 2006, p. 144). Deze rationele versus irrationele gedachten zijn weergegeven in figuur 4.

Rationele gedachten	Irrationele gedachten
- Intern consistent; logisch samenhangend. - Er is bewijs voor de realiteit; niet absoluut, maar relatief. - Adequate emoties tot gevolg. - Bieden de mogelijkheid je doel te bereiken.	- Niet logisch samenhangend; extreem; generaliserend. - Er is geen bewijs voor de realiteit; absoluut en dogmatisch. - Inadequate emoties tot gevolg. - Blokkeren de mogelijkheid je doel te bereiken.

Figuur 4. Rationele en irrationele gedachten. (De Lange & Klomp, 1997, in: Jeninga, 2006 p. 145)

Het ABC-schema

Het ABC-schema is ook ontworpen door Ellis (1979) en kan een prettig hulpmiddel zijn bij het analyseren van de eigen gedachten (zie figuur 5). Dit doe je door eerst te kijken naar de situatie/gebeurtenis (A), de gedachten(B) en het gevolg (C). Het ABC- model komt overeen met het G-denken, alleen is deze formule ($G+G=G+G$: Gebeurtenis + Gedachten = Gevoel + Gedrag) voor kinderen makkelijker te begrijpen.

A.1 Beschrijf de lastige situatie zoals jij die ziet. <i>Ik moet weer zo'n vervelende begrijpend leestoets maken.</i>	A.2 Beschrijf deze situatie vanachter een filmcamera. <i>Alle leerlingen van groep 6 krijgen een begrijpend leestoets.</i>
B.1 Wat dacht je? <i>Ik zal toch wel weer een onvoldoende halen.</i>	B.2 1. Is deze gedachte feitelijk waar? <i>Nee, ik haal ook best goede punten voor begrijpend lezen, alleen de laatste keer had ik een slecht cijfer.</i> 2. Helpt deze gedachte mij? <i>Nee, het helpt me niet om een goed cijfer te halen.</i>
C.1 1. Wat voelde je? <i>Ik voelde m'n hart bonzen en begon te zweten.</i> 2. Wat deed je? <i>Ik kon niet goed meer nadenken en ik moest elke opdracht wel een paar keer opnieuw lezen, omdat ik me niet kon concentreren.</i>	C.2 1. Wat had je willen voelen? <i>Ik had me gewoon rustig willen voelen.</i> 2. Wat had je willen doen? <i>Ik had eerst alle opdrachten rustig willen bekijken en daarna gewoon geconcentreerd willen beginnen met de eerste opdracht.</i>

Figuur 5. ABC-schema. (Jansen en Verresen, 1998, in: Wiltink, 2000, p. 59)

Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt!'

'Je kunt meer dan je denkt!' (Bovee & Drijfhout, 2006) is een faalangstreductietraining voor het basisonderwijs. Deze didactische handleiding bevat een training voor de onderbouw en de bovenbouw. De training is opgebouwd uit de volgende vijf vaste onderdelen:

- * Groepsgesprekken: deze gesprekken worden gebruikt als leidraad. Kinderen kunnen vertellen over eigen ervaringen of er kan uitleg gegeven worden over het thema. Het is de bedoeling om daarbij alle kinderen aan het woord te laten. Kinderen die tijdens het gesprek niets zeggen, worden uitgelokt door middel van het stellen van gerichte vragen, zodat ze toch worden betrokken bij het groepsgesprek.
- * Ontspanningsoefeningen: de kinderen leren zich ontspannen door middel van ademhalingsoefeningen en spierontspanningsoefeningen. Deze momenten zorgen voor rust en voor een betere concentratie. Door de spanning te benoemen die vaak ontstaat tijdens stiltes zal deze minder worden. Je kan er ook voor kiezen een rustig muziekje op de achtergrond te laten horen.
- * Expressieoefeningen: de onderwerpen komen speels aan bod door middel van expressieoefeningen en spel. Daarbij leren de kinderen om de thema's te koppelen aan situaties thuis of op school
- * Dit ben ik, in de kast: een poppenkast wordt ingezet als hulpmiddel om kinderen iets voor de groep te laten vertellen. Een speelse manier om ieder kind aan zijn eigen leerdoel te laten werken.
- * Kikkers: kinderen met faalangst vinden het vaak opschepperij om iets positiefs over zichzelf te vertellen. Elke week schrijft elk kind een kikker op; iets positiefs over zichzelf. Het woord kikker staat

hier voor 'een kick krijgen' of een opkikker. Op deze manier leren ze positief over zichzelf te reflecteren en kunnen ze uiteindelijk hun eigen leerproces zien.

Voor een goede begeleiding van kinderen met faalangst moet aan de volgende voorwaarden worden voldaan. Deze zijn opgesteld door Koning (1995):

1. Overzichtelijkheid: overzicht en structuur geven rust, zodat kinderen weer het gevoel hebben grip te hebben op de situatie. Denk daarbij aan overzicht in de klas, wat gaat er die dag gebeuren en overzicht en structuur bij de aangeboden taken, zodat duidelijk is wat er van ze verwacht wordt.
2. Kennis over eigen presteren: kinderen met faalangst zijn zich meestal niet bewust van hun eigen prestaties, terwijl ze juist behoefte hebben aan succeservaringen. Door direct aan te geven hoe de opdrachten gemaakt zijn, kunnen positieve ervaringen weer toegeschreven worden aan de eigen prestaties. Vooral als de leerkracht de kinderen daarbij zoveel mogelijk alles zelf laat verwoorden.
3. Warme persoonlijke relaties met leerkracht/trainer en klasgenoten: een respectvolle en stimulerende houding van de leerkracht is belangrijk, omdat het kind een relatie met de leerkracht en de klasgenoten als bedreigend kan ervaren. Leg de nadruk op de positieve dingen van het kind en benoem datgene waar het kind in gegroeid is.
4. Iemand als voorbeeldfunctie, 'een maatje': laat het kind samenwerken met een klasgenoot aan wie het zich op kan trekken, die eigenschappen heeft die het kind zelf ook zou willen hebben, zonder dat daarbij afhankelijkheid ontstaat of imitatiegedrag.
5. Positieve verwachtingen ten aanzien van de taak: dit kan door de opdrachten samen met het kind goed voor te bereiden, zodat het kind het gevoel krijgt dat hij deze opdracht ook aankan.
6. Duidelijkheid ten aanzien van klassenregels: door duidelijk aan te geven wat wel en wat niet mag in de klas geef je het kind structuur en zekerheid.
7. Succeservaringen opdoen: opdrachten die het kind aankan, geven succeservaringen. Zorg ervoor dat in het begin alleen de positieve dingen duidelijk genoemd worden. Pas later mogen voorzichtig en op een prettige manier de dingen die minder goed gingen benoemd worden.
8. Duidelijkheid over wat fout ging en hoe dat te veranderen: het nabespreken van een opdracht is belangrijk, omdat een kind wil weten wat goed was. Bespreek bij de dingen die nog niet goed gaan hoe het kind deze kan verbeteren en zorg daarbij dat duidelijk is dat ze van fouten kunnen leren. Fouten maken mag! Benoem altijd als eerste de dingen die goed gingen. Met snelle feedback geef je aan dat je het kind ziet en begrijpt.
9. Rust en veiligheid: een kind kan zich pas goed ontwikkelen wanneer het zich veilig voelt!

Deze training kan volgens Bovee & Drijfhout (2006) ook preventief ingezet worden.

Zelf ben ik van mening dat een faalangstreductietraining niet op een klassikale wijze, maar juist in een kleinere setting beter tot zijn recht zal komen.

Ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga

'In onze hectische wereld met zijn lawaai en drukte en een veelvoud aan media krijgen onze kinderen te maken met een toenemende oppervlakkigheid. Alles moet sneller, alles moet tegelijkertijd en alles moet nu' (Schneider & Schneider, 2008, p.5). Het lijkt erop dat kinderen in deze maatschappij elkaar en zichzelf gaan overschreeuwen, waardoor ze moeilijker tot rust kunnen komen of zich kunnen concentreren. (Ibid.) De interactieve benadering van kinderyoga 'stelt het kind in staat de vrijheid en de vreugde van creatief spel te ervaren, terwijl tegelijkertijd zijn gevoel van welzijn wordt versterkt

en vergroot' (Browning, in: Wiesner, 2005, p.2). Brug (2011), Raaijmakers (2008) & Purperhart (2005) geven aan dat yoga een eeuwenoude wetenschap is die oorspronkelijk uit India komt. Raaijmakers (2008) beschrijft kinderyoga als een manier om kinderen bewust te laten worden van hun eigen lichaam en gedachten. Ze leren gevoelens en gedachten uit te drukken, zich te concentreren en te ontspannen. Een kind leert tenslotte niet alleen met het hoofd, maar met het hele lichaam (Ibid.) Ook Purperhart (2009), Weller (1997), Wiesner (2005) geven aan dat je met yoga elementen: ontspanning, ademhaling en visualisatie de kinderen hulp kan bieden met betrekking tot concentratie, gevoelens van eigenwaarde en betere sociale vaardigheden. Volgens een wetenschappelijk onderzoek naar de beleving van yoga bij jongeren (Maris, 2004, in: Purperhart, 2009) kwamen de houdingen in het begin een beetje raar over, maar voelden de jongeren zich geheel ontspannen na de les, doordat ze middels het concentreren op de ademhaling de spanning los konden laten. Ook psychisch gaven ze aan een stress verminderend gevoel te hebben. Eén van de jongeren gaf het volgende aan: 'Het is alsof je weekend hebt, midden in de week' (Maris, 2004, in: Purperhart, 2009, p. 26). Yoga schept door het ontspannen gevoel ook ruimte in het denken. 'Jongeren gaven aan dat ze door yoga helderder in hun hoofd worden, waardoor ze op een rustige manier situaties kunnen bekijken en vervolgens tot een bewuste handeling besluiten, anders dan een reactie op hun eerst impuls' (Ibid., p. 28). Brug (2011) vermeldt daarbij dat een meer dynamische benadering van yoga het beste bij de leefwereld van de kinderen past, omdat zij lichamelijk ook nog volop in ontwikkeling zijn en dus de houdingen maar even vast mogen houden. 'Kinderen hebben lichamelijk en psychisch veel baat bij yogaoefeningen; yoga helpt concentreren, ontspannen en geeft zelfvertrouwen' (Wiesner, 2005, p. 34). Schneider & Schneider (2008) vullen aan met het feit dat een paar minuten ontspanning, middels een meditatieoefening per dag er al voor kan zorgen dat kinderen sneller gemotiveerd zijn om zich opnieuw in te zetten voor een andere activiteit. Daarbij is meditatie een ontspanningstechniek die in de aard van een kind ligt; een bezigheid met volledige aandacht en grote concentratie uitvoeren is eigen aan ieder kind (Ibid.). 'Ademhalingsoefeningen werken vooral positief voor kinderen die last hebben van astma of angstaanvallen' (Weller, 1997, p.12). Purperhart (2005) geeft daarbij aan dat kinderyoga zelfs zonder spiritueel tintje een prettig hulpmiddel kan zijn om kinderen te helpen in hun zelfontwikkeling.

Raaijmakers (2008) geeft in haar yoga-doeboek 'De club van 5 doet aan yoga' een aantal oefeningen die worden afgewisseld met informatieve weetjes, taaltips, knutseltips of filosofeervragen, zodat dit boek in de klas gemakkelijk geïntegreerd kan worden in het dagelijkse programma. Op deze manier kan een leerkracht er dus voor kiezen om het yoga-doeboek preventief in te zetten.

2.6 Generale conclusie

Een leerkracht kan veel doen om faalangst zoveel mogelijk te voorkomen. Via de vragenlijst van Bokhove-van Wensveen (2006) kan de leerkracht nagaan welke interventies er in de klas nog gedaan kunnen worden. Voorkomen is beter dan genezen. Zodoende is er een aantal preventieve aanpakstrategieën beschreven ter voorkoming van het ontwikkelen van faalangst. De leerkracht heeft hier een essentiële rol voor zowel het geven van feedback als het verzorgen van een prettig schoolklimaat. Bij het geven van feedback is het belangrijk goed te letten op de manier waarop de feedback wordt gegeven. Als het gaat om taakgerichte feedback zal voor het kind duidelijk moeten zijn wat er niet goed is en waarom en hoe het kind dit kan verbeteren. Eventuele negatieve feedback moet altijd samengaan met positieve feedback. Ook persoonsgerichte feedback en complimenten

kunnen een kind motiveren om tot prestaties te komen, zie hiervoor paragraaf 2.5.1. Gestructureerd lesgeven en toetsen kan onzekerheid doen afnemen, evenals het zorgen voor een goede begeleiding en kinderen uitdagen tot het aandurven van nieuwe taken. Het stimuleren van een positief zelfbeeld en het opdoen van succeservaringen blijven een pre. Daarnaast kunnen SOVA programma's als PAD, Leefstijl, Leer samen spelen met Tim en Flapoor en de Kanjertraining desgewenst preventief worden ingezet bij faalangstige kinderen. Voor een beschrijving van deze programma's verwijs ik naar hoofdstuk 2 paragraaf 2.5.1.

Wanneer bij kinderen faalangst vastgesteld is en zij ondanks de preventieve maatregelen last blijven houden van hun angsten is een faalangstreductietraining of een andere curatieve begeleidingsvorm een mogelijkheid om de leerling met deze angst om te leren gaan. Niet elke leerkracht zal alle begeleidingsvormen prefereren, daarom is er een selectie gemaakt van diverse curatieve vormen. De Rationeel Emotieve Therapie, ook wel het G- denken genoemd, gaat ervan uit dat niet de gebeurtenis maar onze gedachte daarover het gevoel van angst en spanning teweeg brengt. Door het beïnvloeden van deze gedachten bepaal je ook je manier van handelen en zal de angst afnemen. Het ABC-schema kan een prettig hulpmiddel zijn bij het analyseren van de eigen gedachten. Het ABC-model komt overeen met het G-denken. De faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt!' bevat een training voor de onderbouw en de bovenbouw met groepsgesprekken, ontspanningsoefeningen en opkickers, waardoor ze leren over zichzelf te reflecteren en ze uiteindelijk hun eigen leerproces kunnen zien. Tot slot kan een leerkracht ook kiezen voor ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga, omdat een kind tenslotte niet alleen met het hoofd, maar met het hele lichaam leert. Met kinderyoga kan de leerkracht door middel van ontspanning, ademhaling en visualisatie de kinderen hulp bieden met betrekking tot concentratie, gevoelens van eigenwaarde en betere sociale vaardigheden. In het yoga-doeboek 'De club van 5 doet aan yoga' wordt een aantal oefeningen afgewisseld met informatieve weetjes, taaltips, knutseltips of filosofoevragen, zodat dit boek gemakkelijk geïntegreerd kan worden in het onderwijsprogramma. Een meer uitgebreidere beschrijving van deze curatieve begeleidingsvormen voor kinderen met faalangst is te vinden in hoofdstuk 2 vanaf paragraaf 2.5.2.

Met deze preventieve maatregelen en curatieve begeleidingsvormen pretendeer ik, zoals ik al eerder aangaf, niet volledig te zijn, maar heb ik slechts een keuze gemaakt in de voor mij meest opvallende en/of prettige begeleidingsvormen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Verantwoording onderzoeksmethodologie

Voor mijn eerste drie deelvragen wil ik literatuur bestuderen en bronnen onderzoeken, zodat ik meer informatie krijg over de laatste theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst. Welke verschillende vormen van faalangst worden er in de literatuur uiteengezet en hoe signaleer ik deze kinderen? Ook de verschillende begeleidingsvormen hoop ik in de literatuur terug te vinden.

Om mijn vierde deelvraag te kunnen beantwoorden wil ik een 0-meting doen door een vragenlijst op te stellen (zie bijlage 4) waarmee ik te weten wil komen wat mijn collega's van groep 3 tot en met groep 5 op dit moment weten over faalangst, of ze deze kinderen kunnen signaleren en wat ze doen om kinderen met faalangst te begeleiden. Graag wil ik weten of ze nog tegen problemen aanlopen en wat de wensen zijn. Door deze vragenlijst met open vragen anoniem te laten invullen, zodat ik zoveel mogelijk informatie verzamel en mijn collega's niet bang te hoeven zijn voor een persoonlijk negatief gevolg, hoop ik meer inzicht te krijgen in de huidige stand van zaken bij ons op school wat betreft faalangst. Daarnaast wil ik aan de hand van een vragenlijst (zie bijlage 5) interviews houden met de bouwcoördinatoren, ieder apart, om zo meer informatie te krijgen welke methodes op onze school aanwezig zijn, over de begeleiding die bij deze kinderen momenteel wordt ingezet en hoe de leerkrachten daarin begeleid worden door hen. Middels het houden van interviews met onze zorgcoördinator en de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling, ook aan de hand van een vragenlijst (zie bijlage 6) hoop ik nog meer diepgaande achtergrondinformatie te krijgen over deze begeleidingsvormen en waarom die op deze manier worden ingezet, wat als de gestelde doelen niet behaald worden of ouders het niet eens zijn met deze benaderingswijzen. Wat is het beleid van de school hierin, kan ik dit op papier terug vinden en zijn alle collega's hiervan op de hoogte?

Als ik de 0-meting heb afgerond en alle informatie binnen heb, wil ik een kijk- en handelingswijzer met betrekking tot faalangst opstellen. Deze zal bij ons op school zeer welkom zijn voor de groepen 3, 4 en 5. Door de informatie van de verschillende interviews met de bouwcoördinatoren, de zorgcoördinator en de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling kan ik hier wellicht een doorgaande lijn creëren vanaf groep 1/2 tot en met groep 8, door zowel één of meerdere aspecten van de begeleiding van de kleuters als de begeleiding vanaf groep 6 mee te nemen in mijn handelingswijzer.

Nadat ik een eerste versie heb gemaakt van deze kijk- en handelingswijzer zal ik, na afstemming met de directeur, de zorgcoördinator en de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling, deze zo nodig bijstellen waarna ik mijn kijk- en handelingswijzer zal introduceren bij het management team, om deze vervolgens te tonen en de werkwijze toe te lichten tijdens een bouwvergadering voor de groepen 3, 4 en 5.

3.2 Schematische uitwerking onderzoeksofzet

De verantwoording van de onderzoeksmethodologie heb ik in de onderstaande matrix weergegeven: de deelvragen met betrokkenen, welke methodologie ik toepas, wanneer het onderzoek op de diverse deelvragen plaatsvindt en wat de verwachte opbrengst zal zijn.

Deelvraag	Betrokkenen	Methodologie	Tijdspad	Verwachte opbrengst
1. Wat is momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst?	Onderzoeker	Literatuurstudie / bronnen-onderzoek	December 2011 en januari 2012	Een duidelijk beeld over de laatste theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst.
2. Hoe herken of signaleer ik een kind met faalangst en welke soorten komen voor?	Onderzoeker	Literatuurstudie / bronnen-onderzoek	Januari en februari 2012	Ik weet hoe ik faalangst signaleer en welke verschijningsvormen er zijn.
3. Welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst?	Onderzoeker	Literatuurstudie / Bronnenonderzoek	Februari 2012	Ik weet welke begeleidingsvormen er bestaan op het gebied van faalangst.
4. Wat is momenteel op onze school in groep 3 tot en met groep 5 de stand van zaken met betrekking tot aanwezige kennis, materialen, problemen en wensen bij leerkrachten voor kinderen met faalangst?	Mijn collega's van de groepen 3,4 en 5, de zorgcoördinator, coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling, de bouwcoördinatoren en onderzoeker.	Vragenlijst voor mijn collega's van de groepen 3, 4 en 5. Interview met de bouwcoördinatoren , een interview met de zorgcoördinator en een interview met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling.	Februari en maart 2012	De huidige situatie wat betreft faalangst op onze school duidelijk op papier.
5. Hoe ziet mijn kijk- en handelingswijzer voor groep 3 tot en met groep 5 eruit voor onze school?	Bouwcoördinatoren, de zorgcoördinator, coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling en onderzoeker.	Analyseren van onderzoeksdata en opstellen van kijk- en handelingswijzer.	Maart en april 2012	Een eerste versie van een kijk- en handelingswijzer.
6. Hoe introduceer ik deze kijk- en handelingswijzer?	Directeur, overige leden van het managementteam en onderzoeker.	Afstemmen, bijstellen en presenteren van mijn kijk- en handelingswijzer.	April 2012	Een eventueel bijgestelde kijk- en handelingswijzer. Deze is bekend bij het team en zij kunnen er ook mee werken.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Wat is momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst?

Faalangst is de angst om fouten te maken in situaties waarin je denkt beoordeeld te worden. In een situatie waarin je een prestatie moet leveren is het volkomen normaal om een bepaalde spanning of angst te voelen, maar wanneer je zo zenuwachtig wordt dat je kennis en vaardigheden het laten afweten, spreken we van faalangst. Volgens onderzoek heeft één op de twaalf leerlingen in het basisonderwijs enige mate van faalangst. Daarbij blijkt dat faalangst bij meisjes twee keer zo vaak voorkomt dan bij jongens.

Het ontstaan van faalangst kent verschillende oorzaken, waaronder ineffectieve gedachten. Faalangst is dan het resultaat van een aangeleerde denkstrategie. Dit zal uiteindelijk een negatieve invloed hebben op het zelfbeeld van deze kinderen, waardoor ze niet meer in zichzelf zullen geloven. Een kind met faalangst lijdt aan tunnel denken. Alles staat in het teken van de volgende situatie die beoordeeld wordt, waarbij het kind ervan uitgaat dat het toch wel weer niet zal lukken en er geen ruimte meer is om aan andere dingen te denken. Vermijdingsgedrag zal de angst juist vergroten. De aanleg van een kind en de verschillende omgevingsfactoren kunnen ook van invloed zijn bij het ontwikkelen van faalangst. Bij omgevingsfactoren denken we aan de school, het gezin, 'hedendaagse opvattingen en mentaliteit' en onuitvoerbare opdrachten. Vanuit de school zien we dat de houding van de leerkracht en de sfeer in de groep cruciaal zijn. Pestgedrag, een competitieve sfeer, het ontbreken van duidelijkheid en structuur, gewaardeerd worden bij goede cijfers en fouten benadrukken, kunnen ervoor zorgen dat kinderen faalangst ontwikkelen. Problemen binnen het gezin, zoals een scheiding, het verlies van een ouder of veel ruzie kunnen ook een fundamentele rol spelen bij de ontwikkeling van faalangst. De loyaliteit van kinderen naar hun ouders kan een oorzaak zijn dat kinderen faalangstig gedrag van de ouders overnemen. Zelfs een wederzijdse afhankelijkheid, de overheersing van negatieve kritiek en het ontbreken van complimenten kunnen factoren zijn die faalangst aanwakkeren. Daarnaast spelen de hoge verwachtingen van ouders, overbescherming of verwaarlozing ook een grote rol. Zelfs een ongewenste zwangerschap, een traumatisch verlopen geboorte in combinatie met een slecht opgevangen baby, lichamelijke pijnen in de vroegste jeugd door geslagen en geschopt worden of het onthouden van aandacht en liefde houdt verband met het ontwikkelen van faalangst. Hedendaagse opvattingen en mentaliteit kunnen een belangrijke factor spelen, zoals aandacht voor het negatieve, mislukken mag niet en het helpersyndroom. Bij dit helpersyndroom worden hulpverlenende instanties ingeschakeld als ouders problemen constateren bij hun kinderen. Het probleem wordt dan door een externe opgelost, dus neemt de zelfstandigheid af; aangeleerde hulpeloosheid. Onze huidige maatschappij draait om prestatie en competitie, waardoor kinderen te maken krijgen met een toenemende druk in een steeds kortere tijd. Voor een aantal kinderen kan de druk op een bepaald moment te groot worden, waardoor zij faalangst gaan ontwikkelen. Ouders of leerkrachten geven het kind nogal eens onuitvoerbare opdrachten, te weten: doe je best, doe me een plezier, flink zijn, schiet op, wees perfect of wees spontaan. Voor kinderen is niet duidelijk wat wij van ze verwachten, waardoor ze onzeker worden. Ook de cultuur waarin een kind opgroeit kan een rol spelen.

Over faalangst zijn enkele theorieën bekend waaronder de prestatie-motivatietheorie, waarbij het gedrag afhangt van de motivatie om te presteren. Deze theorie onderscheidt vier type mensen, te weten: de op succes gericht of optimale presteerders, de actief faalangstigen of over-strevers, de passief faalangstigen of mislukking-vermijders of de apathischen of mislukking-aanvaarders. Daarnaast kent men de theorie van het spanningsmodel, waarbij faalangst wordt gezien als een aangeboren soort emotionele gevoeligheid voor beoordelingssituaties. De theorie van het interferentiemodel vertelt ons dat faalangst een aangeleerde denkgewoonte is die ontstaan is door eerdere ervaringen met negatieve beoordelingssituaties. De theorie van het stressmodel gaat uit van het feit dat bij elke beoordelingssituatie een normale hoeveelheid stress hoort. Het ene kind heeft hier alleen meer last van dan het andere kind. Daarnaast gaat de theorie van het vaardigheidsmodel ervan uit dat faalangst een logisch gevolg is van het niet goed voorbereid zijn op een situatie waarbij je beoordeeld wordt. Volgens de theorie van het zelfregulatiemodel komt faalangst vooral voort uit een pessimistische instelling. Tot slot is het belangrijk om na te gaan of faalangst aangeleerd of aangeboren is. In de psychologie wordt dit aangeduid als *state* of *trait*. Het aangeleerde kan ook weer afgeleerd worden, maar wanneer het aangeboren is, is dat toch lastiger.

4.2 Hoe herken of signaleer ik een kind met faalangst en welke soorten komen voor?

We onderscheiden drie verschillende soorten van faalangst, te weten:

1. *Cognitieve faalangst*; deze vorm heeft te maken met het leveren van een prestatie op leergebied. Uit angst voor een negatieve beoordeling blokkeert de aanwezige kennis.
2. *Sociale faalangst*; deze vorm treedt op in contact met anderen en komt voort uit de angst om op sociaal gedrag negatief beoordeeld te worden door mensen die belangrijk voor je zijn.
3. *Motorische faalangst*; de motoriek van je lichaam laat je in de steek op het moment dat je moet presteren. De vaardigheid raakt geblokkeerd waardoor je volledig kan verkrampen.

Kenmerken

Een kind met faalangst kan worden herkend aan een aantal kenmerken, waaronder een sterke behoefte dat anderen zich positief uitspreken over hun functioneren, regelmatig feedback en bevestiging vragen dat ze het goed doen, onzekerheid bij nieuwe opdrachten; door eerst te kijken hoe anderen het doen. Bij nieuwe stof of nieuwe opdrachten horen ze vaak niet of nauwelijks wat er gezegd wordt, als de leerkracht een vraag aan de groep stelt duiken ze weg achter anderen of buigen voorover, ze kijken de leerkracht niet aan tijdens de uitleg, ze durven geen vragen te stellen over de nieuwe stof of stellen er juist extreem veel vragen over. Op school tijdens beurten en toetsen zijn deze kinderen vaak erg zenuwachtig, ze bewegen onrustig en zien er opgewonden uit, ze zijn bang om fouten te maken, starten later of werken gehaast zonder de opdrachten goed te lezen.

Lichamelijk zien we de volgende kenmerken: ingedoken lopen, stijve armen, opgetrokken schouders, stotteren, transpireren, hartkloppingen, wiebelen en niet stil kunnen zitten, vaak naar de wc gaan, buikpijn, maagpijn, misselijkheid of spanningshoofdpijn. Voor een volledig overzicht, zie hoofdstuk 2 paragraaf 2.3 en bijlage 1.

We zien faalangst schuilgaan achter diverse gedragspatronen. We kennen afhankelijk gedrag, stil of teruggetrokken gedrag, agressief of brutaal gedrag, clownesk gedrag, apathisch en droevig gedrag of overdreven hulpvaardig gedrag. Helaas is faalangst niet altijd goed te herkennen is, omdat kinderen vaak het tegenovergestelde gedrag laten zien.

Signaleren

Faalangst is waarneembaar en wordt vaak geconstateerd door de leerkracht. Wanneer men het vermoeden heeft dat een kind last heeft van faalangst kan het houden van een gesprek met de leerling of zijn ouders heel waardevol zijn, wanneer de leerkracht vragen stelt over de spanning die de leerling mogelijk voelt en welke gedachten er dan parten spelen of om vermoedens helder te krijgen. Daarnaast leveren meerdere observaties van het kind in diverse situaties een extra bron aan informatie. Faalangst kan niet worden geconstateerd op basis van observaties alleen. Het is belangrijk om deze waarneming aan te vullen met het afnemen van een test. De leerkracht kan daarbij gebruik maken van de volgende signaleringsinstrumenten:

- SchoolVragenLijst (SVL)
- Signaleringslijst faalangst
- Observatielijst faalangst
- Observatielijst in de groep
- Faalangstsignaleringslijst
- Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-k)

4.3 Welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst?

Er zijn diverse begeleidingsvormen voor kinderen met faalangst. Via een vragenlijst van Bokhove-van Wensveen (2006, te vinden in bijlage 2) kan de leerkracht nagaan welke interventies er in de klas nog gedaan kunnen worden. Daarnaast is er een aantal aanpakstrategieën onderverdeeld in preventieve en curatieve vormen. Met het oog op: 'voorkomen is beter dan genezen' probeer je met een preventieve aanpak het ontstaan van faalangst zoveel mogelijk voor te zijn. Met een curatieve aanpak probeer je het kind met faalangst zo goed mogelijk te begeleiden.

Preventief

Preventief kan de leerkrachten zich richten op een goede feedback, een prettig schoolklimaat en het inzetten van SOVA programma's, zoals: PAD, Leefstijl, Leer samen spelen met Tim & Flapoor en Kanjertraining.

* PAD is een methode waarbij het hanteren van conflicten en emoties centraal staat, door middel van het aanleren van alternatieven met behulp van denkoefeningen. PAD werkt aan zelfcontrole door na te gaan wat kinderen denken, omdat emoties vooraf gaan aan gedrag.

* Met de methode Leefstijl worden kinderen bewust gemaakt van normen en waarden in de maatschappij door middel van allerlei en activiteiten en opdrachten met klasgenoten, waarin het leren goed met elkaar om te gaan wordt versterkt.

* Leer samen spelen met Tim & Flapoor is een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar. Deze methode biedt een effectieve aanpak, doordat het zich richt op gewoontes, houding, kennis en vaardigheden die gericht zijn op het functioneren in een groep.

* Kanjertraining; een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling met een heldere aanpak die aansluit op de belevingswereld van de kinderen.

Voor een uitgebreidere omschrijving van deze SOVA programma's verwijst ik naar hoofdstuk 2 paragraaf 2.5.1.

Curatief

Curatief heb ik gekozen voor de volgende aanpakstrategieën:

- * De Rationeel Emotieve Therapie, ook wel het G- denken genoemd, gaat ervan uit dat niet de gebeurtenis maar onze gedachte daarover het gevoel van angst en spanning teweeg brengt. Door het beïnvloeden van deze gedachten bepaal je ook je manier van handelen en zal de angst afnemen.
- * Het ABC-schema kan een prettig hulpmiddel zijn bij het analyseren van de eigen gedachten. Dit doe je door eerst te kijken naar de situatie/ gebeurtenis (A), de gedachten(B) en het gevolg (C). Het ABC-model komt overeen met het G-denken.
- * De faalangstreductietraining ‘Je kunt meer dan je denkt!’ bevat een training voor de onderbouw en de bovenbouw met groepsgesprekken, ontspanningsoefeningen en opkickers, waardoor ze leren over zichzelf te reflecteren en ze uiteindelijk hun eigen leerproces kunnen zien.
- * Ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga, omdat een kind tenslotte niet alleen met het hoofd, maar met het hele lichaam leert. Met kinderyoga kan de leerkracht door middel van ontspanning, ademhaling en visualisatie de kinderen hulp bieden met betrekking tot concentratie, gevoelens van eigenwaarde en betere sociale vaardigheden. In het yoga-doeboek ‘De club van 5 doet aan yoga’ wordt een aantal oefeningen afgewisseld met informatieve weetjes, taaltips, knutseltips of filosofoevragen, zodat dit boek gemakkelijk geïntegreerd kan worden in het onderwijsprogramma. Een meer uitgebreidere beschrijving van deze curatieve begeleidingsvormen voor kinderen met faalangst is te vinden in hoofdstuk 2 vanaf paragraaf 2.5.2.

Soms kunnen curatieve begeleidingsvormen ook preventief worden ingezet. Zelf ben ik van mening dat een faalangstreductietraining niet op een klassikale wijze, maar juist in een kleinere setting beter tot zijn recht zal komen, maar wanneer het ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga betreft, zal dat gemakkelijker geïntegreerd kunnen worden in het onderwijsprogramma.

4.4 Wat is momenteel op onze school in groep 3 tot en met groep 5 de stand van zaken met betrekking tot aanwezige kennis, materialen, problemen en wensen bij leerkrachten voor kinderen met faalangst?

Na een paar informele gesprekken met een aantal collega's uit het zorgteam van onze school, bleek dat er naar alle waarschijnlijkheid ook collega's uit de onder- en bovenbouw mogelijk wel eens in handelingsverlegenheid zijn geweest omtrent de begeleiding van kinderen met faalangst. Om hier een beter beeld van te krijgen, heb ik een vragenlijst uitgedeeld voor alle leerkrachten van de school met uitzondering van de mensen van het zorgteam, omdat ik bij hen een interview heb afgenomen. De resultaten hiervan heb ik opgenomen in de onderstaande paragrafen.

4.4.1 Vragenlijst voor mijn collega's van de groepen 3, 4 en 5.

Aanvankelijk was de vragenlijst bedoeld voor mijn collega's van de groepen 3, 4 en 5, maar om na te gaan of er meerdere collega's binnen de school behoefte hebben aan kennisvoorziening omtrent faalangst heb ik deze lijst aan alle leerkrachten en vier lio-stagiaires die al vanaf het begin van het schooljaar bij ons stage lopen en op de hoogte zijn van de situatie, uitgedeeld met uitzondering van de collega's van het zorgteam bij wie ik een interview heb afgenomen.

Zaterdag 17 maart 2012 heb ik naar alle collega's een mailtje gestuurd en gevraagd om hun aandacht en hulp bij mijn onderzoek naar faalangst bij kinderen in verband met mijn meesterstuk voor mijn studie Gedragsspecialist. Hierbij heb ik hen uitgelegd dat alvorens ik aan een onderzoek kan beginnen eerst een 0-meting moet doen. Hiervoor heb ik hen vriendelijk gevraagd een vragenlijst over faalangst bij kinderen anoniem in te vullen en uiterlijk 30 maart weer bij mij in het postvakje terug te leggen. Deze lijst lag maandag 19 maart in hun postvakje. In totaal heb ik die dag 60 lijsten uitgedeeld.

De lijsten kwamen druppelsgewijs binnen. De eerste week had ik er slechts 13 stuks teruggekregen met hier en daar een opmerking waaruit ik opmaakte dat collega's enquêtemoe zijn. Om dat probleem grotendeels te ondervangen heb ik de bouwcoördinatoren vriendelijk verzocht om de eerste 10 minuten van de komende bouwvergadering alle leerkrachten de tijd te geven de lijst in te vullen. Het argument: 'we hadden er geen tijd voor' had ik dan ondervangen. Na de bouwvergaderingen in de eerste week kreeg ik nog 14 lijsten terug. Dat weekend heb ik een herinneringsmail gestuurd. Vrijdag 30 maart had ik in totaal 31 lijsten ontvangen, ruim 51%. Zondag 1 april heb ik mijn collega's nog een mailtje gestuurd, dat de datum verschoven was naar woensdag 4 april met de reden dat ik probeerde om 60 à 70% teruggave te halen. Woensdag 4 april waren alle collega's op school aanwezig in verband met een verplichte studiedag, dus had ik een aantal lege lijsten meegenomen voor de mensen die deze alsnog wilden invullen.

Kortom, na twee en een halve week had ik bijna alles binnen, 47 lijsten wat neerkomt op 78%.

Analyse vragenlijst faalangst

Vraag 1 tot en met 7 omvatten algemene kennis omtrent faalangst, met vraag 3 of ze ooit een kind met faalangst in de klas gehad hebben en vraag 7 specifiek voor begeleidingsvormen. Bij vraag 8 wil ik vaststellen of collega's weten welke begeleidingsvormen wij op school aanbieden. Vraag 9 is een stelling namelijk: 'Ik wil wel iets voor deze kinderen doen, maar eigenlijk vind ik dat mijn taak niet'. Het afnemen van de vragenlijst onder alle collega's heeft geresulteerd in de volgende analyse:

1. Weet je wat er onder faalangst wordt verstaan?

Ja: 89% (met opmerking: 'wellicht niet volledig'), Nee: 0%, Soms: bijna 11%

2. Zou je kinderen met faalangst in jouw klas kunnen herkennen?

Ja: ruim 57% (met opmerking: 'meestal wel'), Nee: 0%, Soms: bijna 43%

3. Heb je ooit een kind met faalangst in de klas gehad?

Ja: 91% (met opmerking: 'dat denk ik wel'), Nee: bijna 9%, Soms: 0%

4. Ken je enkele kenmerken van kinderen met faalangst?

Ja: bijna 96%, Nee: 4%, Soms: 0%

5. Weet je welke vormen van faalangst er zijn?

Ja: bijna 45% (met opmerking: toetsen, prestaties, sociaal-emotioneel), Nee: bijna 49%, Soms: 6% (met opmerking: soms lastig te herkennen)

6. Ken je één of meerdere signaleringsinstrumenten voor faalangst?

Ja: ruim 74% (met opmerkingen: vaag, observatielijst), Nee: 21%, Soms: 4%

7. Weet je welke begeleidingsvormen er zijn voor kinderen met faalangst?

Ja: 38%, Nee: 34%, Soms: ruim 27% (met opmerkingen: nog onvoldoende, wel over gelezen, maar zou me er weer in moeten verdiepen).

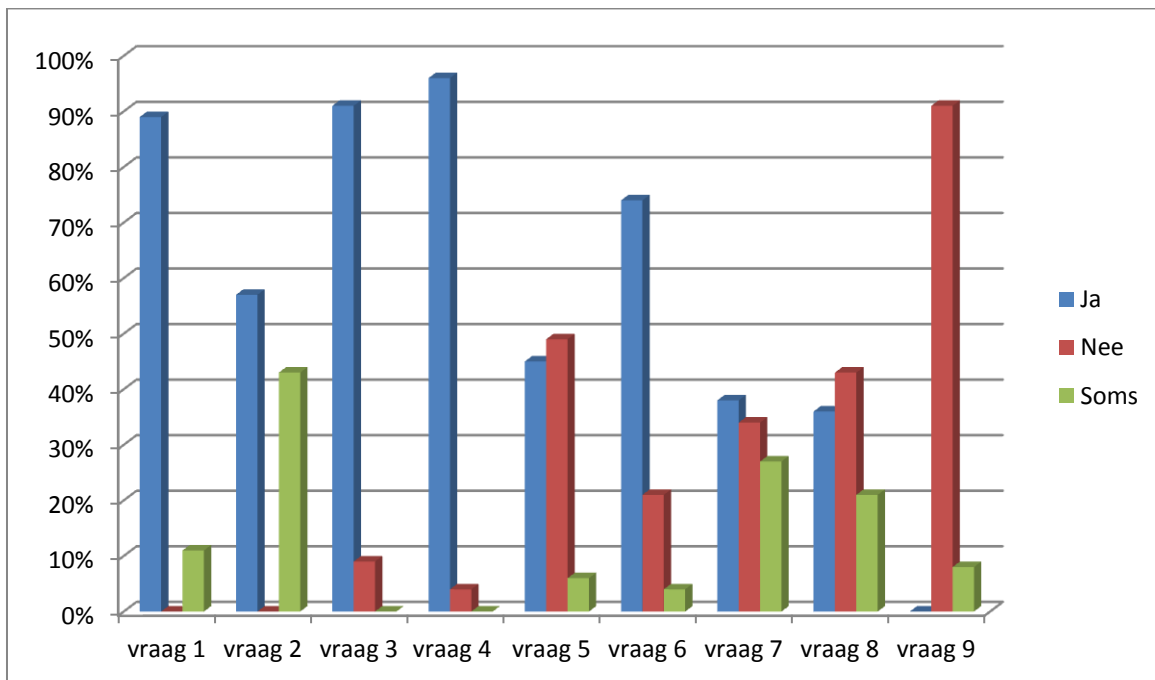
8. Weet je welke begeleidingsvormen er voor deze kinderen bij ons op school zijn?

Ja: 36% (met opmerking: faalangsttraining en RT kleuters), Nee: bijna 43%, Soms: 21%

9. Ik wil wel iets voor deze kinderen doen, maar eigenlijk vind ik dat mijn taak niet.'

Ja: 0%, Nee: ruim 91% (met opmerkingen: niet met stelling eens, dus wel iets doen als leerkracht, desnoods met ondersteuning), Soms: 8% (met opmerkingen: afhankelijk van de mate van, wil wel maar moet er meer van weten)

Hieronder heb ik de analyse van de vragenlijst grafisch weergegeven om in een oogopslag de antwoorden van mijn collega's af te lezen (zie figuur 6).



Figuur 6. Grafiek analyse vragenlijst collega's.

10. Welke kenmerken vind je het meest duidelijk te zien bij kinderen met faalangst?

1 kenmerk genoemd: 6%, 2 kenmerken genoemd: ruim 23%, 3 kenmerken genoemd: bijna 32%, 4 kenmerken genoemd: ruim 23%, 5 kenmerken genoemd: 6%, 6 kenmerken genoemd: 6%, 9 kenmerken genoemd: 2% (slechts 1 persoon).

De meeste genoemde kenmerken waren: onzekerheid, bang om fouten te maken, steeds om bevestiging vragen, tegenvallende resultaten of blokkeren bij toetsen, langzaam werken, zenuwachtig, dichtklappen in de groep, uitstelgedrag, extreme zorgen om scores, verlegen, weinig zelfvertrouwen. Eén opvallende opmerking was: signalen via ouders, want deze kinderen zijn thuis overstuurd voor een proefwerk en houden zich groot op school.

11. Welke vormen van faalangst kun je al herkennen in de klas?

Alle 3 de vormen: cognitief, sociaal- emotioneel, motorisch: 19%

1 of 2 vormen: 23%, alleen kenmerken genoemd: bijna 26%, geen enkele vorm: bijna 32%

12. Welke signaleringsinstrumenten ken je al voor kinderen met faalangst?

Geen: bijna 77%, 1 signaleringslijst, waarvan observatie het meest werd genoemd: 19%, 2 signaleringslijsten: 2%, 3 signaleringslijsten: 2% (slechts 1 persoon).

Signaleringslijsten die werden genoemd: De Bruyn en Bergen (1x), Lodder (1x), alfabetboek van Luc

Koning (1x), SSAT (1x), signaleringslijst faalangst (1x), Vicorlijst (1x), Schoolvragenlijst (2x).

13. Vind je dat er bij ons op school voldoende begeleidingsvormen voor kinderen met faalangst zijn of zou je graag extra begeleidingsvormen aangeboden krijgen?

Wil graag extra hulp: bijna 45%, Weet niet/ geen mening: 23%, We hebben faalangstreductietraining: bijna 15% (met opmerking: hoe gaat dat de komende jaren?), Er is voldoende: 17%.

14. a) Heb je behoefte aan een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst?

Ja: bijna 92%, Nee: 6% (met opmerkingen: heb net zelf een cursus gedaan, nog nooit nodig gehad), Weet niet: 2%.

14. b) Wat zou jij daar dan graag in opgenomen willen hebben?

Signaleringslijsten voor kinderen met faalangst & concrete handreikingen of suggesties voor begeleiding in de klas: ruim 89%, Achtergrondinfo: 2%, Hoe om te gaan met deze kinderen thuis: 2%, toepasbare activiteiten gebaseerd op een groep van 25 leerlingen of meer: 2%, meer tijd voor remedial teaching: 2%, Weet ik niet: 2%.

15. a) Heb je behoefte aan een preventieve en/of curatieve aanpak voor deze kinderen in de klas?

Ja, beide: 72%, Alleen curatief: bijna 9% (met opmerkingen: liefst op papier, te weinig tijd voor een preventieve aanpak), Weet ik niet: 2%, Nee: bijna 15% (met opmerkingen: ik ben zelf al op de hoogte, ik spreek ze al op een positieve manier aan en geef complimenten, het wordt voor ons als leerkrachten een psychische opgave en dan is het einde zoek, dat vind ik gevaarlijk omdat we leerlingen dan problemen aanpraten, we zijn iets te gek op labeltjes plakken in het onderwijs)

15. b) In welke vorm zou je deze aanpak aangeboden willen krijgen?

Handreikingen op papier: ruim 55%, studieochtend of presentatie: ruim 6%, tips in spelvorm: 4%, tips voor ouders: 2%, ambulante begeleiding in de klas: 2%, feedback door deskundige: 2%, weet ik niet: bijna 13%, niets ingevuld: bijna 15%.

4.4.2 Interview met de bouwcoördinatoren, een interview met de zorgcoördinator en een interview met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling.

Alle interviews zijn apart gehouden. Het eerste interview vond plaats op vrijdag 23 maart met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling (Z2). Het gesprek met de bouwcoördinator van de bovenbouw (B3) heeft plaatsgevonden op maandag 26 maart. Op dinsdag 27 maart heb ik in de ochtend de zorgcoördinator (Z1) mogen interviewen en 's middags de bouwcoördinator van de onderbouw (B1). Op donderdag 29 maart heb ik het laatste interview afgenomen met de bouwcoördinator van de middenbouw (B2). Op deze manier had ik de gelegenheid om meer over de aard van zaken te weten te komen, omdat ik per interview er vraaggericht verder op in kon gaan.

Interviews bouwcoördinatoren

Hieronder volgt een samenvatting van de interviews van drie bouwcoördinatoren van de onderbouw (kleuters), de middenbouw (groepen 3-5) en de bovenbouw (groepen 6-8).

Alle drie de bouwcoördinatoren wisten faalangst goed te omschrijven en denken dat dit bij ons op school ook voorkomt. Ze gaven aan dat er geen signaleringslijsten worden gebruikt en er geen specifieke informatie, handleidingen of literatuur op school aanwezig is met betrekking tot faalangst. Mogelijk zou dat in de kast in de RT kamer moeten staan, maar dat kon niet bevestigd worden.

Verder gingen ze er alle drie van uit dat de leerkrachten deze kinderen wel in hun klas herkennen of anders daarover in gesprek gaan met andere collega's. Daarbij denken ze wel dat er kinderen tussendoor schieten, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen. In de bovenbouw worden kinderen op dit moment puur op intuïtie gesignaleerd. Drie keer per jaar wordt er een leerling-bespreking gehouden, waarbij alle leerlingen van alle drie de bouwen met opvallend gedrag worden besproken. Voor de middenbouw en bovenbouw zijn er geen handelingsplannen voor kinderen met faalangst. Voor de onderbouw wordt er wel een verslag gemaakt door de remedial teacher, maar wordt het woord faalangst niet gebruikt, wel taakhouding, werkaanpak en welbevinden. Bij leertijdverlenging/ langer kleuteren maakt de groepsleerkracht een plan van aanpak en wordt het welbevinden meegenomen. Alle drie de bouwcoördinatoren geven aan dat er geen kijkwijzer aanwezig is om kinderen met faalangst te herkennen en begeleiden, omdat dit nog geen speerpunt is geweest. De begeleiding die op dit moment wordt aangeboden betreft in de bovenbouw voor de groepen 6 en 7 een faalangstreductietraining. Tijdens de RT proberen ze kinderen sterker en zekerder voor de CITO toets te maken door soortgelijke vragen te bespreken. In de middenbouw hebben we de SOVA training in een klein groepje en de Kanjertraining in de klas met oefeningen die de kinderen wat weerbaarder maken. In de onderbouw wordt de begeleiding aangeboden in een RT setting bij door de remedial teacher en soms individueel in de groep door de groepsleerkracht. Heel sporadisch wordt er extern verwezen, vanuit de midden- en bovenbouw om een faalangstreductietraining te gaan doen en soms vanuit de onderbouw naar een psycholoog. Alle drie de bouwcoördinatoren denken dat leerkrachten voldoende kennis in huis hebben om goed met kinderen met faalangst om te gaan. Daarbij wordt aangegeven dat het signaleren het grootste probleem is en het geen kwaad kan als dit onderwerp eens extra benadrukt wordt. In de middenbouw zou er meer aandacht moeten komen voor de begeleiding van leerkrachten met kinderen met faalangst in de klas. In de bovenbouw wordt er vanuit gegaan dat daar voldoende ondersteuning voor kan komen, terwijl in de onderbouw het vroeg signaleren het belangrijkste is. Collega's kunnen als ze tegen problemen aanlopen altijd bij de bouwcoördinatoren terecht. Zij zullen altijd helpen zoeken naar oplossingen. Op preventief gebied is het moeilijk om de collega's van de midden- en bovenbouw nog extra tips te geven. Met name de B1 geeft aan dat een duidelijke structuur in de klas, duidelijke afspraken en goed klassenmanagement heel belangrijk zijn om deze kinderen een veilige omgeving te bieden. Gedrieën zijn ze ook van mening dat er extra aandacht mag komen voor een goede interactie in de klas. Het geven van een gevoel van eigenwaarde en de kinderen laten realiseren dat ze goed zijn zoals ze zijn, zou meer benadrukt mogen worden, omdat het geven van complimenten en het effect daarvan soms iets te gemakkelijk als vanzelfsprekend wordt ervaren. Op curatief gebied wordt er aangeraden om binnen de Kanjertraining nog meer bewust te zijn van deze kinderen. Wanneer een leerkracht in handelingsverlegenheid zit met een faalangstige leerling wordt door alle drie de bouwcoördinatoren geadviseerd om een observatie te laten doen of collegiale consultatie aan te vragen vanuit onze Stichting, met de vraag om eens te letten op het gedrag van de leerkracht in verhouding tot het kind met faalangst. De leerkrachten krijgen dan weer goede adviezen waar ze vaak mee vooruit kunnen. Het zorgteam wordt ingeschakeld op ieder moment dat ze het voor de collega's belangrijk vinden er meer gewicht aan te geven of dat de bouwcoördinatoren zelf onvoldoende kunnen adviseren.

Interviews met de zorgcoördinator en met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling

Hieronder volgt een samenvatting van de interviews met de zorgcoördinator (Z1) en met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling (Z2).

Beiden geven een prachtige omschrijving van faalangst. Zij denken dat dit bij ons op school ook voorkomt, omdat het steeds meer een prestatiecultuur wordt en wij de populatie hebben die past bij die prestatiecultuur. De signalering heeft meestal al plaatsgevonden, voordat ze bij hen komen. Signaleren gebeurt door observaties van de leerkrachten. Als ouders met vragen komen, worden ze doorverwezen naar de leerkracht. De leerkracht is de eerst verantwoordelijke en misschien zijn er al acties ondernomen die de ouders nog niet weten. Als leerkrachten om signaleringslijsten vragen, krijgen ze de signaleringslijst van Luc Koning. Dit omdat de leerkracht dan in gesprek moet gaan met het kind, dat is een bewuste keuze. Deze signaleringslijsten worden altijd door de leerkracht afgenomen in verband met het diagnostische gesprek met het kind. In de RT ruimte is informatie te vinden over faalangst, maar niet alle leerkrachten weten dat ze dat daar kunnen vinden. Beiden geven aan dat ze denken dat sommige leerkrachten faalangst makkelijker kunnen herkennen dan anderen. Dat er iets aan de hand is, zien leerkrachten wel. Ze komen dan met een didactische hulpvraag waar faalangst achter ligt. Na afname van de signaleringslijst van Koning houdt Z1 een gesprek met de leerkracht over wat ze zien, daarna volgt de dossieranalyse om na te gaan of het geen reëel onvermogen is. Er is nog geen kijkwijzer, dat zit ook een beetje in de cultuur bij ons op school. Wij hebben een heel erg deelzame cultuur. Er wordt snel sociale steun gezocht, dus mensen komen heel snel praten. Het nadeel van praten is dat het vluchtig is, niet alles is vastgelegd. Het voordeel is dat het snel gaat en dingen meteen opgepakt kunnen worden. Het is niet zo geformaliseerd allemaal. Het gevaar daarvan is wel dat als bepaalde mensen weggaan dat er bepaalde kennis kan verdwijnen, omdat het niet geconsolideerd is. Het zorgteam is hier een beleidsmatig orgaan. Af en toe komen wel kinderen naar voren, maar meestal is dat de stand van zaken, mutaties. De Wet voor het Primair Onderwijs (WPO) omschrijft een verplichting die scholen hebben ten aanzien van het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling. 'Op onze school willen wij het kind in zijn totaliteit centraal stellen. Middels adaptief onderwijs, willen wij in een sfeer van veiligheid en geborgenheid, de doorgaande lijn binnen de ontwikkeling van ieder kind waarborgen, waarbij wij zowel het *pedagogische* als het didactische aspect van groot belang achten' (fragment uit de schoolvisie, in: Faalangsttraining op onze school, zie bijlage 7). 'Hierbij was het voor ons belangrijk te komen tot een zo objectief mogelijke aanpak ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Deze doelstelling heeft o.a. geleid tot de keuze voor een klassikale methode (de Kanjertraining). De ontwikkeling van kinderen wordt op een aantal deelgebieden in kaart gebracht middels een door ons in eigen beheer ontwikkeld leerlingvolgsysteem. Naast het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, is het onze doelstelling om te komen tot begeleidingstrajecten voor kinderen waarbij die ontwikkeling niet als vanzelfsprekend of naar verwachting verloopt' (Faalangsttraining op onze school, zie bijlage 7). Binnen de RT wordt gekeken naar extra mogelijkheden om deze kinderen te begeleiden en wordt er wel eens gebruikt gemaakt van de methode Remweg, deze is niet voor faalangstige leerlingen. De SOVA training is voor kinderen die specifiek moeite hebben met interpersoonlijke vaardigheden en voor kinderen die moeite hebben met hun emoties. Voor kinderen met faalangst hebben wij een faalangstreductietraining voor groep 6 & 7 met een aanmeldingsformulier interne faalangstreductietraining waarop ouders en leerkrachten, ieder op een eigen formulier, het probleem uitgebreid kunnen omschrijven. Er wordt geen handelingsplan opgesteld, omdat onze

faalangstreductietraining nog in de kinderschoenen staat. Wanneer we voldoende kinderen hebben gaat het traject faalangstreductietraining van start. De kinderen leren bij zichzelf faalangtsignalen te herkennen, leren niet in paniek te raken als er een angstoproepende gebeurtenis aankomt, leren hoe ze zich kunnen ontspannen, leren de vier basisgevoelens herkennen en benoemen, leren inzicht te krijgen in de relatie tussen gebeurtenis, gedachten, gevoelens en gedrag en leren door zelfcontrole invloed te krijgen op hun eigen gedachtegang. Na de aanmelding en het invullen van de vragenlijst door ouders en leerkracht volgt een informatieavond voor ouders en leerkrachten. Daarna begint de faalangstreductietraining voor de kinderen. Er zijn 10 bijeenkomsten, waarbij de kinderen ook huiswerkopdrachten meekrijgen. Tot slot worden er individuele oudergesprekken gehouden. De bevindingen hiervan worden als notitie in ParnasSys gezet voor de leerkrachten. Na iedere training wordt er geëvalueerd met de ouders en de leerkrachten of het naar wens is verlopen, of de training zinvol is geweest voor de leerling en of er nog adviezen en opmerkingen zijn.

Buiten de faalangstreductietraining zijn er natuurlijk individuele trajecten die min of meer wel lopen. Het wordt dan wel niet zo heel erg vastgelegd, omdat het vaak in de houding, in het algemeen handelen verankerd zit. De leerkracht optimaliseert de leeromgeving door dingen te doen of te laten, waardoor het kind grip krijgt op de faalangst. Afhankelijk van de ernst of de inschatting wordt daar indirect mee omgegaan, door bijvoorbeeld verlaging van de leerstof via het OPA-traject (orthopedagogisch project afstemming van drs. Luc Stevens). We werken nu heel erg op maat, meer op het individueel kindniveau. Bij sociale faalangst bij kleuters verwijst Z1 naar het blauwe boek, daarin staan behandelplannen waar je elementen uit kan halen om sociale faalangst tegen te gaan die bruikbaar zijn voor de leerkracht in de klas. De Kanjertraining wordt preventief ingezet door de hele school. Voor motorische faalangst bieden we MRT (motorische remedial teaching). In de middenbouw hebben niet specifiek iets is voor kinderen met faalangst.

Wij verwijzen ook wel eens naar externen, omdat de school volgens Z1 geen therapeutische instelling is. Wanneer het probleem heel ernstig is, zit je in een hoog zorgniveau. (Zorgniveau 5: onderzoek, zorgniveau 6: acties na het onderzoek en zorgniveau 7: uitstroom). Als Edux, die de onderzoeken uitvoert, vaststelt dat het een ernstig probleem is, dan is dat bijna 100% het traject van Z1 en wordt er externe hulp op gezet, omdat we dit zelf niet kunnen verhelpen. Deze externe hulp betreft bij faalangst een particuliere praktijk. Bij faalangst is volgens Z1 de transfer, verplaatsing naar een andere situatie, het grootste probleem. Je moet zoveel mogelijk begeleiding in de klas bieden, want faalangst los je op door zoveel mogelijk succeservaringen op te doen in die situatie die faalangst oproept. Z2 geeft aan dat er op dit moment niet voldoende ondersteuning wordt aangeboden aan leerkrachten om kinderen met faalangst goed te begeleiden en dat hier nog winst te behalen is, terwijl Z1 vindt dat de procedure hier, het stapsgewijze, de zeven fasen structuur, het onderzoek van het kind en de eventuele externe verwijzing het meest optimale is, en is dus wel tevreden met het systeem. Beiden geven aan dat het bewust worden van ons leerkrachtgedrag heel belangrijk is. Z1 vindt daarbij eigenlijk dat de kinderen de vrijheid zouden moeten krijgen om zich te ontwikkelen in eigen tempo. Maar dat kan niet, dat is een paradox in zich, omdat ze in een groep zitten. Per definitie mikt de leerkracht op het gemiddelde, de gemiddelde deeler van de groep, want dan bestrijkt je 80 %. We kunnen ook niet anders, wij moeten mee. Anderzijds kunnen wij kinderen wel opjagen, maar er zit een limiet aan. Er ligt een genetische grondslag onder de mens. Op preventief gebied is het moeilijk volgens Z1 om als school nog meer te doen, want dan loop je tegen de normen van het systeem aan. Je zou iets met die stress moeten doen, maar de stress is ingebed in het systeem en binnen dat systeem is het heel moeilijk daar wat aan te doen. Op curatief gebied valt er nog genoeg winst te behalen, zegt Z2. Onze faalangstreductietraining staat nog in de kinderschoenen. We zijn er

dit schooljaar in november/ december pas mee begonnen. De SOVA training voor kinderen vanaf groep 6 geven wij al 3 jaar. Volgens Z1 ben je als je curatief gaat werken eigenlijk al te laat. Je doet pas een spalk aan je been als die gebroken is. Eigenlijk heb je die kinderen dan al een burn-out gevoel gegeven en dat gevoel gaat volgens hem nooit weg, dat blijft een zwakke plek. Je zou dus preventief moeten zitten, maar preventief is heel lastig, omdat je met een maatschappelijke- politieke context zit. Voor Nederland is nu de onderwijskundige visie van prestatiegericht, productgericht, opbrengstgericht, handelingsgericht en toetsgericht. De beleidmakers op het ministerie van OC&W willen de vereiste scores van de klassikale eindtoets omhoog brengen (hoger percentage HAVO/VWO-leerlingen). De inspectie denkt dat de kwaliteit van een school af te lezen is aan de schoolscore bij de eindtoets. Daarnaast wil onze overheid een kenniseconomie, maar je ziet alleen maar dat er geld onttrokken wordt uit degene die het moeten doen. Dat betekent dat ze de stress verhogen, want de productiviteit moet omhoog, met minimale middelen. Dat kinderen zich onder druk voelen staan en die faalangst meer naar voren komt, omdat de leerkracht zijn targets ook moet halen, zou dan een onbedoeld neveneffect zijn. Beiden geven aan dat wij als leerkrachten alert moeten zijn op deze kinderen. Hun taak als zorgcoördinator of coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling is beleid schrijven, die leerkrachten terug kunnen vinden in de afsprakenmap. Volgens Z2 kan de school de leerkrachten in de klas ondersteunen in de begeleiding van kinderen met faalangst door meer kennisvoorziening, en volgens Z1 door meer vrijheidsgraden te geven, maar dat is een ideaalbeeld. In het strategisch meerjaren beleidsplan van school is faalangst opgenomen onder het kopje 'Missie'. Missie is hier de weg die je wil lopen, zegt Z1 en visie is het doel, missie dus de weg daarheen. Doordat wij faalangstreductie opnemen geven wij aan hier alert op te zijn. Kwaliteit is helaas ook afhankelijk van middelen. Het onderwijs rijdt nu in een Daf, maar we moeten presteren in een Porsche. Om dit plaatje compleet te maken moeten we blijven dromen en kijken of je die dromen af kunt stemmen op de werkelijkheid binnen de kaders die de werkelijkheid ons stelt. Dromen en kijken wat er gaat gebeuren, kijken naar het beeld dat je wilt bereiken en tot slot nagaan wat er haalbaar is.

4.5 Hoe ziet mijn kijk- en handelingswijzer voor groep 3 tot en met groep 5 eruit voor onze school?

Mijn bronnen voor het ontwikkelen van een kijk- en handelingswijzer zijn gebaseerd op de resultaten van mijn collega's vanuit de vragenlijst en interviews en een literatuurstudie naar de eisen van het uiterlijk van een kijk- en handelingswijzer. Hieronder heb ik deze kort weergegeven.

Literatuurstudie uiterlijk kijk- en handelingswijzer

Voordat ik begon met het maken van een kijk- en handelingswijzer heb ik informatie gezocht over de eisen die gesteld worden aan een kijk- en handelingswijzer. 'Een kijkwijzer is een sterk gestandaardiseerde beschrijving van (probleem)gedrag, waarin verschillende categorieën beschreven zijn. Hieraan zijn diverse gedragsobservatie instrumenten/vragenlijsten toegevoegd. Een handelingswijzer is een beschrijving van pedagogische handelingen, houdingsaspecten en hulpmiddelen die geschikt zijn om een bepaald soort gedrag/gedragsprobleem te benaderen of aan te pakken' (Haartmans, 2002, p. 1-2). Naar aanleiding van deze bron heb ik donderdag 19 april contact opgenomen met de heer Haartmans met de vraag of hij mij meer informatie kon verstrekken over de eisen die gesteld worden aan een kijk- en handelingswijzer. Diezelfde dag heb ik van de heer Haartmans via een mail vernomen dat er geen eisen zijn gesteld, behalve dat de bronnen vermeld dienen te worden.

Van Lieshout (2009) geeft diverse voorbeelden van kijk- en handelingswijzers. Zij werkt met overzichten waar steeds in de linkerkolom/kijkwijzer het gedrag van de leerling puntsgewijs staat beschreven en in de rechterkolom/handelingswijzer het gedrag van de leerkracht puntsgewijs beschreven staat.

Input via de vragenlijst voor mijn collega's

In de vragenlijst worden er gemiddeld 3 kenmerken van kinderen met faalangst genoemd. Bijna 77% van de collega's gaf aan geen signaleringsinstrument te kennen. Van alle collega's die een lijst hebben ingevuld kent 19% alle drie de vormen van faalangst en weet 38% welke begeleidingsvormen er zijn en 36% welke begeleidingsvormen wij op school bieden. Ruim 91% gaf bij de stelling aan dat het wel de taak van de leerkracht is om deze kinderen goed te begeleiden. Bijna de helft van alle leerkrachten gaf aan extra hulp te willen bij de begeleiding van kinderen met faalangst.

Input via de interviews met de bouwcoördinatoren

Er worden geen signaleringslijsten gebruikt en er is geen specifieke informatie, handleidingen of literatuur op school aanwezig met betrekking tot faalangst. Niet alle faalangstige kinderen worden gesignaleerd. Er is geen kijkwijzer aanwezig. In de middenbouw mag er meer aandacht komen voor de begeleiding van leerkrachten met kinderen met faalangst in de klas. In alle bouwen mag er extra aandacht komen voor een goede interactie in de klas. Voor de middenbouw en bovenbouw zijn er geen handelingsplannen voor kinderen met faalangst.

Input via de interviews met de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling en de zorgcoördinator

Faalangst komt bij ons op school ook voor. In de RT ruimte is informatie te vinden over faalangst. Wij hebben de signaleringslijst van Koning. Na afname volgt een gesprek met de leerkracht, daarna dossieranalyse om na te gaan of het geen reëel onvermogen is. Er is nog geen kijkwijzer en niet alles wordt vastgelegd. Het zorgteam is hier een beleidsmatig orgaan. De SOVA training is voor kinderen vanaf groep 6 en de faalangstreductietraining voor kinderen van groep 6 & 7. Voor motorische faalangst bieden we MRT (motorische remedial teaching).

4.6 Hoe introduceer ik deze kijk- en handelingswijzer?

Na het verzamelen van alle data met betrekking tot de kennis en begeleiding van kinderen met faalangst in de middenbouw wil ik conclusies formuleren die tot aanbevelingen leiden omtrent de begeleiding van cognitieve en sociale faalangst bij deze kinderen bij ons op school. Dit leidt concreet tot een eerste aanzet voor het invoeren van mijn kijk- en handelingswijzer. Deze eerste opzet wil ik met de directeur en de overige leden van het managementteam van onze school bespreken. Vervolgens zal ik mijn eerste opzet van mijn kijk- en handelingswijzer waar nodig bijstellen en opnieuw voorleggen aan het managementteam. Na goedkeuring zal ik met hen de invoering van mijn kijk- en handelingswijzer bespreken. Tot slot zal ik deze dan introduceren middels een presentatie voor mijn collega's van de groepen 3 tot en met 5. Desgewenst kunnen collega's uit de onder- en bovenbouw zich bij deze presentatie aansluiten. Elke klas uit de middenbouw krijgt een eigen exemplaar van mijn kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst.

Hoofdstuk 5 Conclusies & aanbevelingen

Naar aanleiding van het verzamelen van alle data met betrekking tot de kennis en begeleiding van kinderen met cognitieve of sociale faalangst in de middenbouw zal ik conclusies formuleren die tot aanbevelingen leiden omtrent de begeleiding van kinderen met deze vorm van faalangst in de middenbouw bij ons op school. Dit zal leiden tot een product in de vorm van een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst.

5.1 Conclusies

1. Faalangst komt bij ons op school voor, omdat het (onder maatschappelijke druk) steeds meer een prestatiecultuur wordt en wij de populatie hebben die past bij die prestatiecultuur. Van alle collega's die een vragenlijst hebben ingevuld kent 19% alle drie de vormen van faalangst en worden er gemiddeld 3 kenmerken van kinderen met faalangst genoemd. De meeste genoemde kenmerken waren: onzekerheid, bang om fouten te maken, steeds om bevestiging vragen, tegenvallende resultaten of blokkeren bij toetsen, langzaam werken, zenuwachtig, dichtklappen in de groep, uitstelgedrag, extreme zorgen om scores, verlegen, weinig zelfvertrouwen. De bouwcoördinatoren gaan ervan uit dat de leerkrachten deze kinderen wel in hun klas herkennen, maar geven ook aan dat er kinderen tussendoor schieten, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen. Hieruit concludeer ik:

Er zijn op onze school te weinig leerkrachten (19%) die de drie verschillende vormen van faalangst herkennen. Veel kenmerken van faalangst zijn niet opvallend genoeg voor leerkrachten om een kind met faalangst te signaleren, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen.

2. Bijna 77% van de collega's gaf aan geen signaleringsinstrument te kennen. De drie bouwcoördinatoren gaven aan dat er geen signaleringslijsten worden gebruikt en er geen specifieke informatie, handleidingen of literatuur op school aanwezig is met betrekking tot faalangst. In de bovenbouw worden kinderen op dit moment puur op intuïtie gesignaleerd. Alle drie geven zij aan dat het signaleren het grootste probleem is. De zorgcoördinator geeft aan dat de signaleringslijst van Luc Koning aanwezig is. Deze signaleringslijst moet door de leerkracht worden afgenomen in verband met het diagnostische gesprek met het kind. Hij geeft ook aan dat in de RT ruimte informatie te vinden is over faalangst, maar dat niet alle leerkrachten weten dat ze dat daar kunnen vinden. Hieruit concludeer ik:

Het merendeel van de collega's kent de bij ons op school aanwezige signaleringslijst van Luc Koning niet en weet niet dat er informatie over faalangst bij ons op school aanwezig is.

3. Alle drie de bouwcoördinatoren gaven in het interview aan dat er geen kijkwijzer aanwezig is om kinderen met faalangst te herkennen en begeleiden. Ook de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling en de zorgcoördinator gaven aan dat er geen kijkwijzer/op papier concreet geformuleerde stappen op school aanwezig is. Hieruit concludeer ik:

Een kijkwijzer/op papier concreet geformuleerde stappen om kinderen in een vroeg stadium al te kunnen herkennen en begeleiden ontbreekt nog bij ons op school.

4. De zorgcoördinator gaf aan dat er nog geen kijkwijzer op school is, omdat wij een heel erg deelzame cultuur hebben. Er wordt snel sociale steun gezocht, dus mensen komen heel snel praten. Het nadeel van praten is dat het vluchtig is, niet alles is vastgelegd. Het voordeel is dat het snel gaat en dingen meteen opgepakt kunnen worden. Hieruit concludeer ik:
Op onze school wordt niet alles vastgelegd, waardoor informatie verloren kan gaan.

5. Uit de vragenlijst bleek dat maar 38% van de collega's weet welke begeleidingsvormen er voor kinderen met faalangst zijn, en 36% weet welke begeleidingsvormen wij op school bieden, waarbij de faalangstreductietraining het meest werd genoemd. Ruim 91% gaf bij de stelling aan dat het wel de taak van de leerkracht is om kinderen met faalangst goed te begeleiden. B2 gaf aan dat er in de middenbouw meer aandacht moet komen voor de begeleiding van leerkrachten met kinderen met faalangst in de klas. Wij bieden op school een SOVA training voor kinderen vanaf groep 6 die specifiek moeite hebben met interpersoonlijke vaardigheden en kinderen die moeite hebben met hun emoties. Voor kinderen met faalangst hebben wij een faalangstreductietraining voor groep 6 & 7 met een uitgebreid aanmeldingsformulier. Voor motorische faalangst bieden we MRT (motorische remedial teaching). Hieruit concludeer ik:
Wij bieden op onze school in de middenbouw geen specifieke begeleiding voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst. De betreffende leerkrachten vinden dat wel hun taak, maar hebben te weinig handreikingen om deze kinderen optimaal te begeleiden.

6. Bijna de helft van alle leerkrachten gaf aan extra hulp te willen bij de begeleiding van kinderen met faalangst. Er mag extra aandacht komen voor een goede interactie in de klas, volgens de bouwcoördinatoren. Het geven van een gevoel van eigenwaarde en de kinderen laten realiseren dat ze goed zijn zoals ze zijn, zou meer benadrukt mogen worden, omdat het geven van complimenten en het effect daarvan soms iets te gemakkelijk als vanzelfsprekend wordt ervaren. Hieruit concludeer ik:
Het onderwerp faalangst bij kinderen mag bij ons op school meer in de schijnwerpers staan om alle collega's (opnieuw) alert te maken, met name gericht op de preventieve kant. Daarbij rekening houdend met het feit dat een kind met mindere capaciteiten misschien geen faalangst heeft, maar een reëel gevoel van onvermogen en wij dan realistische eisen moeten stellen.

7. Bijna de helft van alle leerkrachten gaf aan extra hulp te willen bij de begeleiding van kinderen met faalangst in de vorm van signaleringslijsten en concrete handreikingen of suggesties voor in de klas met daarin preventieve en curatieve begeleidingsvormen. Slechts één leerkracht gaf in de vragenlijst aan te weinig tijd te hebben voor een preventieve aanpak, en één leerkracht gaf aan dat een preventieve en/of curatieve aanpak een psychische opgave voor ons zou worden en het einde dan zoek zou zijn. Daarbij gaf Z1 aan dat bij faalangst de transfer, verplaatsing naar een andere situatie, het grootste probleem is. Je moet volgens Z1 zoveel mogelijk begeleiding in de klas bieden, want faalangst los je volgens hem op door zoveel mogelijk succeservaringen op te doen in die situatie die faalangst oproept. Voor de middenbouw en bovenbouw zijn er geen handelingsplannen voor kinderen met faalangst, omdat de faalangstreductietraining nog in de kinderschoenen staat. Het zorgteam is hier een beleidsmatig orgaan. Af en toe komen wel kinderen naar voren, maar meestal is dat de stand van zaken, mutaties. Hieruit concludeer ik:
Er worden geen handelingsplannen geschreven voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst in de middenbouw en bovenbouw. Er is behoefte aan informatie over faalangst en

hoe wij als leerkrachten deze kinderen kunnen begeleiden, zodat duidelijk wordt dat een normale basishouding preventief hoort te zijn, geen extra tijd kost en ook geen psychische opgave is. Er is behoefte aan een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst waarin deze informatie is opgenomen, wellicht voorafgegaan aan een presentatie, zodat men ook daadwerkelijk aan de slag kan, met name gericht op de curatieve kant.

8. Z1 vindt de procedure op onze school, het stapsgewijze, de zeven fasen structuur, het onderzoek van het kind en de eventuele externe verwijzing het meest optimale en is dus wel tevreden met het systeem. Volgens Z1 ben je als je curatief gaat werken eigenlijk al te laat, dus zou je preventief moeten zitten, maar preventief is heel lastig, omdat je met een maatschappelijke-politieke context zit. Dat kinderen volgens Z1 zich onder druk voelen staan en die faalangst meer naar voren komt, omdat de leerkracht zijn targets ook moet halen, zou dan een onbedoeld neveneffect zijn van het opbrengstgericht werken. We zouden kinderen volgens Z1 meer vrijheidsgraden/autonomie moeten geven, maar dat is een ideaalbeeld. Hieruit concludeer ik: ***Er zijn nog vragen rondom de rol van de ouders met betrekking tot een preventieve houding in onze maatschappelijke-politieke context en de neveneffecten van het opbrengstgericht werken met betrekking tot faalangst.***

5.2 Aanbevelingen

Naar aanleiding van bovenstaande conclusies zal ik aanbevelingen doen om de situatie voor kinderen met faalangst in de middenbouw bij ons op school te optimaliseren en mijn collega's in de begeleiding van deze kinderen te ondersteunen.

1. Er zijn op onze school te weinig leerkrachten (19%) die de drie verschillende vormen van faalangst herkennen. Veel kenmerken van faalangst zijn niet opvallend genoeg voor leerkrachten om een kind met faalangst te signaleren, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen. Een kijkwijzer/op papier concreet geformuleerde stappen om kinderen in een vroeg stadium al te kunnen herkennen ontbreekt nog bij ons op school. Mijn aanbeveling is: ***De leerkrachten bij ons op school worden voorzien van informatie over de drie verschillende vormen van faalangst en hoe zij deze kunnen herkennen door middel van theorie over de verschillende vormen van faalangst en hoe faalangst kan ontstaan. Deze theorie wordt opgenomen in een kijkwijzer die zal worden geproduceerd en toegelicht aan de leerkrachten bij ons op school.***
2. Een leerkracht moet naar mijn mening de verschillende kenmerken van faalangst kunnen herkennen om een kind met faalangst op te merken in de groep. Mijn aanbeveling is: ***Een volledig overzicht met kenmerken van kinderen met faalangst en een beschrijving van diverse gedragspatronen zal worden opgenomen in bovenstaande kijkwijzer.***
3. Het merendeel van de collega's kent de bij ons op school aanwezige signaleringslijst van Luc Koning niet en weet niet dat er informatie over faalangst bij ons op school aanwezig is. Mijn aanbeveling is:

In de kijkwijzer zal onder andere de signaleringslijst van Luc Koning wordt opgenomen. Deze signaleringslijst zal worden toegelicht aan de leerkrachten bij ons op school. Tijdens deze toelichting wordt ook verteld waar zij bij ons op school meer informatie over faalangst kunnen vinden.

4. Op onze school wordt niet alles vastgelegd, waardoor informatie verloren kan gaan. Mijn aanbeveling is:
Elke stap rond het herkennen, signaleren, mogelijk diagnosticeren en begeleiden van kinderen met faalangst wordt vastgelegd met een korte notitie in het computerprogramma ParnasSys en (waar mogelijk) op papier in het dossier.
5. Een goede samenwerking met de ouders is mijns inziens van belang voor een optimale begeleiding van het kind. Om geen informatie verloren te laten gaan, ook voor de volgende leerkracht, moeten de gesprekken met de ouders worden vastgelegd. Mijn aanbeveling is:
De bevindingen betreft faalangst worden door de leerkracht met de ouders besproken via een oudergesprek en vastgelegd in een ouderverslag waarin ook de reacties en bevindingen van de ouders worden meegenomen. Het ouderverslag wordt na ondertekening door de betreffende leerkracht en ouders opgenomen in het dossier. De leerkracht maakt een notitie hiervan in ParnasSys.
6. Het onderwerp faalangst bij kinderen mag bij ons op school meer in de schijnwerpers staan om alle collega's (opnieuw) alert te maken, met name gericht op de preventieve kant. Daarbij rekening houdend met het feit dat een kind met mindere capaciteiten wellicht geen faalangst heeft, maar een reëel gevoel van onvermogen en wij dan realistische eisen moeten stellen. Er is behoefte aan informatie over faalangst en hoe wij als leerkrachten deze kinderen kunnen begeleiden, zodat duidelijk wordt dat een normale basishouding preventief hoort te zijn, geen extra tijd kost en ook geen psychische opgave is. Wij bieden op onze school in de middenbouw geen specifieke begeleiding voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst. De betreffende leerkrachten vinden dat wel hun taak, maar hebben te weinig handreikingen om deze kinderen optimaal te begeleiden. Er is behoefte aan een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met deze vorm van faalangst, wellicht voorafgegaan aan een presentatie, zodat men ook daadwerkelijk aan de slag kan, met name gericht op de curatieve kant. Er worden geen handelingsplannen geschreven voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst in de middenbouw en bovenbouw. Mijn aanbeveling is:
Er wordt een handelingswijzer voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst geproduceerd met daarin verschillende preventieve en curatieve begeleidingsvormen, zodat iedere leerkracht een persoonlijke keuze kan maken voor de begeleiding van deze kinderen in de klas. Om een kijk- en handelingswijzer optimaal te gebruiken zal deze geïntroduceerd worden door middel van een presentatie over het gebruik ervan in de klas. Na de presentatie wordt aan alle leerkrachten van de middenbouw een kijk- en handelingswijzer uitgereikt.
9. Er zijn nog vragen rondom de rol van de ouders met betrekking tot een preventieve houding in onze maatschappelijke- politieke context en de neveneffecten van het opbrengstgericht werken met betrekking tot faalangst. Mijn aanbevelingen is:

De vragen rondom de rol van de ouders met betrekking tot een preventieve houding in onze maatschappelijke- politieke en de neveneffecten van het opbrengstgericht werken met betrekking tot faalangst worden door het zorgteam nader bekeken om na te gaan waar wij eventuele invloeden zoveel mogelijk kunnen te kanaliseren.

7. Om het invoeren van een kijk- en handelingswijzer goed te laten verlopen, is naar mijn mening een proefperiode wenselijk, waarna een evaluatie volgt over het gebruik ervan. Eventuele op- en aanmerkingen van het team kunnen dan meegenomen worden in de nieuwe versie, zodat mijn kijk- en handelingswijzer een optimaal product wordt voor de begeleiding van kinderen met faalangst bij ons op school. Mijn aanbeveling is:

Na Introductie en uitreiking van de kijk- en handelingswijzer (zie bijlage 8) volgt een proefperiode van ongeveer een half jaar waarin leerkrachten met de kijk- en handelingswijzer aan de slag gaan. Na deze proefperiode volgt een vergadering waarin het werken met de kijk- en handelingswijzer zal worden geëvalueerd. Waar nodig zal deze worden aangepast. Na aanpassing volgt de definitieve invoering van de kijk- en handelingswijzer voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst van de middenbouw bij ons op school. Verscheidene curatieve begeleidingsvormen kunnen dan wellicht ook preventief worden ingezet, waarneer men er voldoende kennis van heeft genomen.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Aan het begin van deze studie heb ik een KOLB test gedaan om na te gaan wat mijn leerstijl is. De KOLB test wees uit dat ik een bezinner ben en een passieve, concrete leerstijl heb. Ik heb een groot voorstellingsvermogen, kan concrete situaties vanuit vele hoeken bekijken, stel vooral vragen aan mezelf, verzamel al kijkend en luisterend gegevens en voel me vaak bij de situatie betrokken. Daarnaast ben ik ook een denker en analyseer situaties. *'Het zijn niet de methoden, materialen en tips die het hem doen in het onderwijs, maar de leerkracht die nadenkt'* (Stevens, 1997, in: Deley, 2004, p. 69). Met dit gelukkige gegeven ben ik al rustig kijkend en luisterend op onze school mogelijke verlegenheidsituaties nagegaan.

Bij de module 'Verklaringsmodellen' had ik een opdracht gemaakt over faalangst. Er bleek toen op onze school helaas niets op papier te staan omtrent het begeleiden van kinderen met faalangst, een echte verlegenheids situatie. Daarbij spreekt dit onderwerp mij enorm aan, omdat het dicht bij mijzelf ligt. Kijkend naar onze maatschappij die volgens Litière (2007) draait om prestatie en competitie en we met zijn allen onder een toenemende druk staan om veel te presteren op steeds kortere termijn, is dat een heel groot probleem in het leven van onze leerlingen. Regelmatig heb ik één of meerdere leerlingen in de klas die angstig reageren in bepaalde situaties, doordat ze lijken te blokkeren, niet met spanning om kunnen gaan, angstig zijn voor toetsen of zichzelf de put in praten. In mijn rol als gedragsspecialist heb ik een belangrijke taak om kinderen die hier last van hebben te begeleiden, zodat ieder kind zich optimaal kan ontwikkelen in een sfeer van veiligheid en geborgenheid. De verlegenheids situatie op onze school, mijn persoonlijke interesse in het onderwerp en mijn missie hier iets aan te willen veranderen, werd mijn onderwerp voor dit meesterstuk.

'Je kunt je bij veel dingen betrokken voelen, maar beslissend is de (kleinere) cirkel waar jij invloed op hebt!' (Covey, 1997, in: de Graaf & Kunst, 2008, p. 31). Bij het onderwerp faalangst ligt mijn cirkel van invloed ook in mijn cirkel van betrokkenheid, dus kan ik mijn missie nastreven. Volgens Bateson (1972) is het onderste gedeelte van de ijsberg mijn houding, attitude, perceptie en denkpatronen. Waar geloof ik in? Mijn overtuiging zegt dat ik de situatie voor kinderen met faalangst op onze school kan verbeteren. Wat is mijn identiteit? In mijn rol als gedragsspecialist heb ik een belangrijke taak om deze kinderen goed te begeleiden. Mijn missie, waar ik voor sta, is deze situatie allereerst te analyseren door het stellen van de juiste onderzoeksvraag met daarbij een aantal concrete deelvragen. *'Als de juiste vraag niet wordt gesteld, komt er van het juiste antwoord ook niets terecht'* (Covey, 1997, in: de Graaf & Kunst, 2008, p. 32).

Ik onderzocht hoe ik leerkrachten van groep 3 tot en met groep 5 handreikingen kon geven voor de begeleiding van kinderen met faalangstige kenmerken, teneinde te komen tot een kijk- en handelingswijzer, zodat wij een aanpakstrategie hebben voor alle kinderen met faalangstige kenmerken binnen onze school. Dit heb ik gedaan door te kijken wat momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst is, hoe ik deze kinderen kan herkennen en signaleren, welke begeleidingsvormen er zijn en wat momenteel op onze school de stand van zaken met betrekking tot faalangst is. Mijn missie, om deze situatie aan te pakken middels het ontwikkelen van een kijk- en handelingswijzer voor de middenbouw voor onze school en deze te introduceren, zodat ook deze kinderen een optimale begeleiding genieten, is geslaagd!

Mijn missie was mijn drijfveer. Wellicht komt dit voort uit een beleving die ik als kind zelf heb meegemaakt en voor mijn leerlingen anders wilde. Een persoonlijke drijfveer is naar mijn inzicht perfect, omdat de gevoelswereld dieper zit dan het denken en doen. Mijn gedrag en onderzoek werd op een hoger niveau bepaald door mijn overtuiging, identiteit en missie.

Het onderzoek verliep voorspoedig en prettig. Voor mijn eerste drie deelvragen heb ik een literatuurstudie gedaan. Het waren enorm veel boeken, maar ik zag veel van mezelf terug, waardoor ik het een plekje kon geven. Dit motiveerde mij om verder te gaan. De theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst had ik nu duidelijk in beeld. Om na te gaan wat momenteel op onze school in de middenbouw de stand van zaken was met betrekking tot faalangst, had ik een vragenlijst samengesteld voor mijn collega's en een begeleidend mailtje verzonden. De lijsten kwamen druppelsgewijs binnen. Ik hoorde dat mijn collega's enquête-moe waren. Om dat probleem grotendeels te ondervangen had ik de bouwcoördinatoren vriendelijk verzocht om de eerste 10 minuten van de bouwvergadering alle leerkrachten de tijd te geven de lijst in te vullen. Het argument: 'we hadden er geen tijd voor' had ik toen ondervangen. Na twee en een halve week had ik bijna alles binnen, maar liefst 78%! Hier was ik toch best trots op.

De interviews heb ik allemaal apart gehouden, zodat ik de gelegenheid had om meer over de aard van zaken te weten te komen, omdat ik per interview er vraaggericht verder op in kon gaan. Ik heb alles gefilmd, verbatim uitgewerkt waarna ik er een verslag van heb gemaakt. De antwoorden van mijn collega's kwamen niet altijd overeen met de denkwijze van de bouwcoördinatoren. Ook de antwoorden van de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling en de zorgcoördinator kwamen niet altijd overeen met de antwoorden van de bouwcoördinatoren en collega's. Wel waren ze unaniem eens over het feit dat het onderwerp faalangst bij kinderen bij ons op school meer in de schijnwerpers mag staan om alle collega's alert te maken, met name gericht op de preventieve kant. Hier lag voor mij de mooie taak om een kijk- en handelingswijzer samen te stellen, gericht op de kinderen van de middenbouw van onze school en passend binnen onze zorgstructuur. Dit werd een pittige klus, met name om een goede doorgaande lijn van de kleuters tot groep 8 te creëren en het gedeelte 'kijken en handelen' zeer beknopt te houden. Ik ben altijd bang informatie te missen, dus doe ik alles veel te uitgebreid. Helaas is een kijk- en handelingswijzer van 44 pagina's toch echt niet meer hanteerbaar. Hoe kreeg ik dit beknopt en had ik toch alle informatie die nodig was om ermee aan de slag te gaan, en dan moest het ook nog passen binnen de zeven fasen van onze zorgstructuur. Mijn drijfveer om voor deze kinderen daadwerkelijk verschil te maken door een goed product neer te zetten die de leerkrachten gemakkelijk kunnen gebruiken, en flink wat doorzettingsvermogen met de juiste begeleiding, hebben geresulteerd in een kijk- en handelingswijzer waar ik best trots op ben!

Met deze studie en vooral tijdens het onderzoek heb ik inzicht gekregen in het feit dat ik niet zonder reflectie kan, wanneer ik mezelf goed wil ontwikkelen. Het is een spiegel voor verbetering, ontwikkeling en professionalisering. Door open te staan, eerlijk te zijn, mezelf durven aanpassen en veranderen. Daarbij geeft Korthagen (1993) mij inzicht in het oplossen van eventuele moeilijkheden bij het onderzoek. Door na de situatie terug te blikken (hoe kan het dat mijn kijk- en handelingswijzer niet meer hanteerbaar is), word ik me bewust van de essentiële aspecten van die ervaring (ik ben bang dat ik anders informatie mis, paniek om de einddatum die dichterbij komt), bedenk ik alternatieven (RET aanpak voor mezelf en helpende gedachten formuleren) en kies dan een nieuwe aanpak (scherpere waarneming, selectie maken, ik doe het goed). Het verkregen inzicht door op deze manier situaties na te gaan brengt mij net een stap verder en geeft mij weer nieuwe hoop om verder

te gaan. Daarbij houd ik het Pygmalion-effect, dat positieve verwachtingen ook positieve effecten opleveren in gedachten (de modules cum laude afgerond, dus geen paniek, ik kan het wel!)

Na afronding van dit meesterstuk kan ik zeggen dat ik mezelf ook andere leerstijlen eigen heb gemaakt. Ik begin nog steeds als bezinner door eerst de situatie te overzien, ga daarna vrij snel over op het bedenken van oplossingen, waarna ik nu ook beslissingen neem en deze ook echt uitvoer. Als ik de KOLB test nog een keer zou doen, zou ik van alle leerstijlen wat hebben. Zelf vind ik dit een prachtige ontwikkeling, omdat ik niet meer stil blijf staan bij het bezinnen en bedenken, maar nu ook overga tot actie! Succeservaringen, een scherpe waarneming en zelfreflectie hebben mij geleerd dat dit werkt!

Een scherpe waarneming is voor een gedragsspecialist ook een vereiste, want dan zie je uitzonderingen. *“Zo gooide Erickson bijvoorbeeld op een bepaald moment een steen naar een deelnemer. Toen deze doel trof bleek het een namaak-rots van schuimrubber te zijn. Op dat moment zei hij met nadruk: ‘De dingen zijn niet altijd wat ze lijken te zijn’ (Erickson, 2005, p. VI).*

Door na te denken over uitspraken van kinderen die bijvoorbeeld zeggen ‘ik kan dat niet’, het begeleiden van collega’s die kinderen met faalangst in de klas hebben (met sommigen kun je alles, zijn kopers, en met sommigen kun je niets, zijn voorbijgangers), probeer ik het verhaal achter ‘het verhaal’ van een kind te zien. Door mijn eigen ontwikkeling te reflecteren kan ik mijn kennis van zaken beter af stemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerling.

Van der Wolf & Van Beukering (2009, p. 67) concluderen:

Velasquez¹ zet zichzelf in beeld, hij vertelt het verhaal, hij interpreteert zijn werkelijkheid....Het gaat erom rekening te houden met de context, de omstandigheden en de dubbelzinnigheden. Het is belangrijk om jezelf in veel posities te kunnen plaatsen: gedistantieerde toeschouwer en tegelijkertijd actief betrokkene. Met andere woorden: zowel meedoen als afstand houden.

Een goede zelfreflectie is onmisbaar, juist ook voor je persoonlijke ontwikkeling. Groeien doe je naar mijn mening door te leren, proberen en reflecteren. *‘Anyone who has never made a mistake has never tried anything new’ (Albert Einstein, in: Bannink, 2006, p. 178).*

Als gedragsspecialist is het belangrijk om mijn kennis toe te passen in een cyclus van professioneel handelen: diagnosticerend onderwijzen en strategieën bepalen en dit kunnen onderbouwen met theorieën. De populatie op onze school (veel hoogopgeleide ouders) vraagt ook impliciet om een onderbouwing van mijn suggesties. Noem het een aan te leren vaardigheid en ouders denken graag met je mee. *‘Het leren van een vaardigheid is juist iets waar kinderen meestal trots op zijn. Wat voor kinderen opgaat, geldt ook voor hun ouders.Dat is niet verwonderlijk als we bedenken dat we in een cultuur leven waar de ouders vaak de schuld krijgen van alle problemen die hun kinderen hebben’ (Furman, 2009, p. 84).* Door respect te hebben voor het kind en zijn visie op een mogelijke oplossing, wordt deze zichtbaar. *‘Erickson maakt ons erop attent dat patiënten in hun eigen achtergrond de hulpbronnen hebben om het probleem op te lossen waarmee zij naar de therapeut gaan’ (Erickson, 2005, p. 13).* Kinderen succeservaringen op laten doen met kleine stappen *‘...om doelgericht en in kleine haalbare stappen te werken en om van wenselijk naar haalbaar te redeneren’ (Pameijer et al.,*

¹ Schilderij: ‘De Hofdames’, Velasquez (1656).

2009, p. 8). Ik denk dat het zeer belangrijk is om na te gaan wat ons aandeel als leerkracht in het geheel is. *‘Wat is er eerder: de lastige leerling of de slechte docent? Ze lijken onlosmakelijk met elkaar verbonden’* (De Boer et al., 2002, p. 12). *‘Kinderen brengen gedrag in, maar een leraar doet dat ook’* (Van der Wolf & Van Beukering, 2009, p.66). Behalve een prettig schoolklimaat of goede feedback is ook mijn non-verbale gedrag, authentieke aandacht en respect voor het kind van belang. *‘We reageren op basis van onze interpretatie van al hun verbale en non-verbale boodschappen samen’* (De Jong & Berg, 2006, p. 46), maar dat geldt natuurlijk ook voor kinderen. Metacommunicatie en lichaamstaal is de spiegel van de relatie!

Literatuur, theorieën en het geleerde in praktijk brengen zijn een mooi beginpunt voor mij om als gedragsspecialist verder te kunnen groeien. Ik heb met deze opleiding ook veel geleerd over mijzelf, doordat ik mijn eigen opvoeding en ervaringen als kind via o.a. beschermende en belemmerende factoren kan plaatsen, het gebeurde begrijp alsook waarom het zo verlopen is. De gevoelswereld zit dieper dan denken en doen; dit zit namelijk aan de interne zenuwbanen vast. Gedrag is alleen het meest zichtbare aanknopingspunt. Een goede gedragsspecialist ziet meer, omdat zijn aandacht getrokken is en hij van binnenuit gemotiveerd is om al het mogelijke in te zetten omwille van dit kind!

In zijn proloog zegt Baart (2011, p. 7) *‘Aandacht biedt de kiem van een relatie, en daaruit zal een mens ontstaan’*.

Literatuurlijst

- Baart, A. (2011). *Aandacht. Etudes in presentie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine.
- Boer, B. de, Ten Brink, N., Brons, C., Craamer, L., Jeninga, J., Miedema, P., Nuberg, M., Petri, J., Van Rooij, J. & Würdeman, L. (2010). *De moeilijke klas*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bokhove-van Wensveen, N. (2006). *Kinderen en faalangst. Informatie, plan van aanpak en lessen voor alle basisschoolgroepen*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Bovee, E. & Drijfhout, S. (2006). *'Je kunt meer dan je denkt!' Een faalangstreductietraining*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Brug, F. (2011). *Hallo zon! Yogaboek voor kids*. Utrecht: Uitgeverij Ankh-Hermes bv.
- Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Erickson, M.H. (2005). *Onbewust leren*. Amsterdam: Uitgeverij Karnak.
- Essen, T. van & Schouwenburg, H.C. (2008). *Overwin je faalangst met de R.E.T.-methode*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Furman, B. (2009). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Graaf, A. de & Kunst, K. (2008). *Einstein en de kunst van het leren zeilen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Gordebeke, T. (2000). *Je zenuwen? Je motor! Leren omgaan met faalangst*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Gordebeke, T. (2001). *Docentenhandreiking bij Je zenuwen? Je motor! Leren omgaan met faalangst*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Gubbels, H. (2000). *Leer samen spelen met Tim en Flapoor. Een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Haartmans, J., (2002). Het POBOS-concept pedagogisch-didactisch LVS en pedagogische kijk- en handelingswijzers. *POBOS-bulletin*, 1, 1-2.
- Jeninga, J. (2006). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.
- Jong, P. de & Berg, I.K., (2006). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning, experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Koning, L. (1983) *Alfabetboek behorend bij Gedragsproblemen van A tot Z*. Den Bosch: Malmberg.
- Kordelaar, N. van & Zwaan, M. (2009). *Ik en faalangst*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: H. Nelissen B.V.
- Langedijk, P. (2004). *Faalangst. Naar meer zelfvertrouwen en assertiviteit*. Deventer: Uitgeverij Ankh-Hermes bv.

- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Litière, M. (2007). *Ik kan dat niet! zegt mijn kind. Omgaan met faalangst bij kinderen*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.
- Nieuwenbroek, A. (1999). *Faalangst en ouders*. Kampen: Uitgeverij Kok, in samenwerking met KPC Groep.
- Nieuwenbroek, A. & Ruigrok, J. (2004). *Overwin je faalangst*. Kampen: Uitgeverij Ten Have.
- Nieuwenbroek, A. & Ter Beek, A. (1999). *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Den Haag: Uitgeverij Acco.
- Prinsen, H. (2010). *Help: Mijn kind heeft faalangst. Gids voor ouder en kind bij het omgaan met faalangst en examenvrees*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Purperhart, H. (2005). *Yoga voor kinderen. Spelenderwijs yoga leren. Instructie CD + infoboekje*. Voorburg: Extra Large Producties.
- Purperhart, H. (2009). *Yoga voor jongeren. Een werkboek over yoga voor jongeren*. Katwijk aan Zee: Uitgeverij Panta Rhei.
- Raaijmakers, S. (2008). *De club van 5 doet aan yoga! Yoga-doeboek voor kinderen van 4 tot 12 jaar*. Valkenswaard: initiatief van Conversio Morum in samenwerking met Studio Gijnig.
- Schneider, M. & Schneider, R. (2008). *Mediteren en ontspannen met kinderen. Stilteoefeningen – geleide meditaties – visualisaties voor kinderen van 5 – 10 jaar*. Katwijk aan Zee: Uitgeverij Panta Rhei.
- Weide, G. (2007). *Kanjertraining Basisonderwijs Handleiding*. Almere: Instituut voor Kanjertrainingen B.V.
- Weller, S. (1997). *Yoga voor kinderen*. Den Haag: Nederlandse editie Miranda uitgevers B.V.
- Wiesner, J.L. (2005). *Wie ben ik? Yoga voor kinderen van alle leeftijden*. Kampen: Uitgeverij Ten Have.
- Wiltink, H. (2000). *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.

Inhoudsopgave bijlagen

Bijlage 1	Kenmerken van kinderen met faalangst	50
Bijlage 2	Vragenlijst: wat doe je al om faalangst te voorkomen?	52
Bijlage 3	Zelfbeeldschaal Jeninga	53
Bijlage 4	Vragenlijst voor collega's over faalangst bij kinderen	54
Bijlage 5	Vragenlijst voor interview bouwcoördinatoren	56
Bijlage 6	Vragenlijst voor interview zorgcoördinator & coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling	57
Bijlage 7	Faalangstreductietraining op onze school voor de groepen 6, 7 en 8	59
Bijlage 8	Kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst voor groep 3 tot en met groep 5	64

Bijlage 1. Kenmerken van kinderen met faalangst

Gedragskenmerken bij het dagelijks functioneren:

- een sterke behoefte dat anderen zich positief uitspreken over hun functioneren
- regelmatig feedback en bevestiging vragen dat ze het goed doen
- onzekerheid bij nieuwe opdrachten, eerst kijken hoe anderen het doen
- snel uit balans gebracht zijn wanneer de sfeer thuis of in de groep niet goed is

In de groep tijdens de uitleg zien we onder andere de volgende kenmerken:

- bij nieuwe stof of nieuwe opdrachten horen ze vaak niet of nauwelijks wat er gezegd wordt
- als de leerkracht een vraag aan de groep stelt duiken ze weg achter anderen of buigen voorover
- ze kijken de leerkracht niet aan tijdens de uitleg
- ze hebben moeite om de grote lijn tijdens de uitleg vast te houden
- ze durven geen vragen te stellen over de nieuwe stof of stellen er juist extreem veel vragen over
- als de leerkracht in hun richting kijkt, doen ze alsof ze heel druk bezig zijn

Op school tijdens beurten en toetsen zijn deze kinderen:

- vaak erg zenuwachtig
- ze stellen veel vragen over wat ze precies moeten doen of over de opdrachten
- ze bewegen onrustig en zien er opgewonden uit
- ze zijn bang om fouten te maken
- ze starten later of werken gehaast zonder de opdrachten goed te lezen
- ze beginnen met de moeilijkste opgave
- ze reageren sterk op geluiden, bewegingen en andere prikkels in het lokaal
- ze raken in de war wanneer ze aan het einde hun werk controleren
- ze hebben na afloop geen idee of ze het goed of slecht gemaakt hebben

In het contact met andere kinderen:

- veel negatieve opmerkingen maken over anderen en zichzelf
- ze zeer gevoelig voor kritiek zijn en soms bang voor complimenten
- ze niet durven te weigeren als anderen wat van hen vragen
- ze zich onbehaaglijk voelen in contact met anderen die hoger in de groepshiërarchie staan of ze zoeken juist voortdurend steun bij anderen

Lichamelijk zien we de volgende kenmerken:

- ingedoken lopen
- stijve armen
- opgetrokken schouders
- krampachtige houding
- stotteren
- transpireren
- hartkloppingen
- wiebelen en niet stil kunnen zitten

- vaak naar de wc gaan
- diaree
- buikpijn, maagpijn, misselijkheid, geen hap door de keel krijgen of overgeven
- spanningshoofdpijn
- hyperventilatie
- zenuwtrekjes
- slecht slapen

Specifiek voor cognitieve faalangst noemt Nieuwenbroek (1996, in: Bovee & Drijfhout, 2006):

- erg lang huiswerk maken en te veel energie stoppen in details
- huiswerk letterlijk in het hoofd stampen (alleen reduceren van kennis)
- uitspraken over niet kunnen of niets verwachten
- dichtklappen bij een mondelinge beurt
- onrustig en weinig concentratie bij een toets

Let op: Wanneer een kind een aantal van bovengenoemde kenmerken vertoont, wil dat nog niet zeggen dat hij/zij faalangst heeft. Neem daarvoor een signaleringslijst af. Soms kan er ook sprake zijn van faalangst zonder bovengenoemde kenmerken.

Gedragspatronen waarachter faalangst vaak blijkt te schuilen:

- *Afhankelijk gedrag*: de leerling wil op allerlei manieren worden geholpen, ze vragen om begrip bij volwassenen en kennen hun eigen faalangst.
- *Stil, rustig en teruggetrokken gedrag*: de leerling is gesloten en kan zich moeilijk uiten.
- *Agressief of brutaal gedrag*: liever straf voor dit gedrag dan dat anderen hun angst zien.
- *Clownesk gedrag*: vaak vanuit sociale faalangst op deze manier verbergen voor anderen. Een vervelende reactie op hun grappen is dan niet zo erg.
- *Apathisch en droevig gedrag*: de leerling heeft een laag zelfbeeld en een patroon van aangeleerde hulpeloosheid.
- *Overdreven en hulpvaardig gedrag*: het kind wil bij iedereen goed en positief overkomen en laat daarom overdreven veel hulpvaardigheid zien.

‘Faalangst is niet altijd goed te herkennen, omdat kinderen vaak het tegenovergestelde gedrag laten zien: stoer, lastig, clownesk’ (Van Lieshout, 2009, p. 96).

Bron: vrij naar Bovee & Drijfhout (2006, p. 23-25).

Bijlage 2. Vragenlijst: wat doe je al om faalangst te voorkomen?

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

'Als u bij een stelling 'nooit' heeft ingevuld, is dit een punt waarop u uzelf nog zou kunnen verbeteren. De stelling waar u 'soms' of 'vaak' heeft ingevuld, kunt u als aandachtspunten gebruiken, zodat u het beschreven gedrag vasthoudt of nog vaker gaat toepassen' (Bokhove-van Wensveen, 2006).

Bijlage 3. Zelfbeeldschaal Jeninga

Naam:

Datum:

			Ga je nog vooruit?		In vergelijking met de rest van de klas ben ik....				
	ja	nee	Ik ga wel vooruit	Dat blijft zo	5 Zeer goed	4 Bij de besten	3 Beter dan gemiddeld	2 Gaaf wel	1 Niet zo goed
Ik ben goed in sport									
Ik leer snel									
Ik maak makkelijk vrienden									
Ik zie er leuk uit									
Ik kan goed met de leraar opschieten									
Ik kan goed doorwerken									
Ik ben behulpzaam									
Ik ben vaak blij									
Ik haal goede cijfers									
Ze vinden mij wel aardig									

Bijlage 4. Vragenlijst voor collega's over faalangst bij kinderen

		Ja	Nee	Soms
1.	Weet je wat er onder faalangst wordt verstaan?			
2.	Zou je kinderen met faalangst in jouw klas kunnen herkennen?			
3.	Heb je ooit een kind met faalangst in de klas gehad?			
4.	Ken je enkele kenmerken van kinderen met faalangst?			
5.	Weet je welke vormen van faalangst er zijn?			
6.	Ken je één of meerdere signaleringsinstrumenten voor faalangst?			
7.	Weet je welke begeleidingsvormen er zijn voor kinderen met faalangst?			
8.	Weet je welke begeleidingsvormen er voor deze kinderen bij ons op school zijn?			
9.	Ik wil wel iets voor deze kinderen doen, maar eigenlijk vind ik dat mijn taak niet.			

10. Welke kenmerken vind je het meest duidelijk te zien bij kinderen met faalangst?

11. Welke vormen van faalangst kan je al herkennen in de klas?

12. Welke signaleringsinstrumenten ken je al voor kinderen met faalangst?

13. Vind je dat er bij ons op school voldoende begeleidingsvormen voor kinderen met faalangst zijn of zou je graag extra begeleidingsvormen aangeboden krijgen?

14. a. Heb je behoefte aan een kijk- en handelingswijzer² voor kinderen met faalangst?

b. Wat zou jij daar dan graag in opgenomen willen hebben?

15. a. Heb je behoefte aan een preventieve en/of curatieve³ aanpak voor deze kinderen in de klas?

b. In welke vorm zou je deze aanpak aangeboden willen krijgen?

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst! Hiermee kan ik mijn onderzoek verder voorzetten. Nogmaals mijn dank voor jullie tijd en hulp!

Groetjes, Sonja Brouwers

² Een kijk- en handelingswijzer voor faalangst is een duidelijk overzicht waar je een kind met faalangst aan kan herkennen en wat je dan zou kunnen doen om dit kind in je groep beter te begeleiden.

³ Met het oog op: 'voorkomen is beter dan genezen' probeer je met een preventieve aanpak het ontstaan van faalangst zoveel mogelijk voor te zijn. Met een curatieve aanpak probeer je het kind met faalangst zo goed mogelijk te begeleiden.

Bijlage 5. Vragenlijst voor interview bouwcoördinatoren

1. Wat versta jij onder faalangst en komt het hier op school voor?
2. Waar herken je deze kinderen dan aan en herken je verschillende vormen?
3. a) Welke signaleringsinstrumenten voor faalangst hebben wij bij ons op school?
b) Door wie en wanneer worden deze gebruikt?
4. Welke informatie, handleidingen of literatuur is er nog meer op school aanwezig met betrekking tot faalangst?
5. a) Weten leerkrachten bij ons op school hoe ze kinderen met faalangst kunnen herkennen?
b) Hoe komen zij dan aan die informatie?
6. a) Hoe worden kinderen met faalangst bij ons gesignaleerd?
b) Wie spelen bij die signalering een rol?
c) Wanneer kom jij als bouwcoördinator in beeld?
7. a) Wordt er voor kinderen met faalangst een handelingsplan opgesteld?
b) Wie stelt het handelingsplan op en waarom?
8. a) Hebben wij op school een kijkwijzer om kinderen met faalangst te kunnen herkennen?
b) (Bij een negatief antwoord): Waarom niet?
9. a) Welke begeleidingsvormen hebben wij op school voor deze kinderen in de OB, MB en BB?
b) Door wie en waar worden deze begeleidingsvormen ingezet, bijvoorbeeld: in de groep, tijdens RT of wellicht extern?
10. Vind je dat de leerkrachten op onze school voldoende kennis in huis hebben om deze kinderen in de klas goed te begeleiden? Waarom?
11. a) Vind je dat er voldoende ondersteuning aangeboden wordt aan leerkrachten om kinderen met faalangst in de groep goed te begeleiden? Waarom?
b) Wat is jouw taak als bouwcoördinator hierin?
12. a) In hoeverre kunnen leerkrachten bij jou terecht als ze tegen problemen aanlopen in de begeleiding van deze kinderen?
b) Wat doe je om de leerkracht hierin te begeleiden?
13. a) Zou je de leerkrachten op preventief gebied nog meer tips kunnen geven om hen te ondersteunen in hun begeleiding van kinderen met faalangst?
b) Moeten we in de klas meer aandacht besteden aan interactie? Wat stel jij voor?
c) Wat zou je de leerkrachten op curatief gebied aanraden?
14. Wat doe je als een leerkracht in handelingsverlegenheid zit met een faalangstige leerling?
15. a) Waar ligt jouw grens in de begeleiding van leerkrachten met kinderen met faalangst?
b) Wat zijn dan je volgende stappen voor deze leerkracht?
16. a) Ben je zelf wel eens als bouwcoördinator in handelingsverlegenheid gebracht met betrekking tot de begeleiding van leerkrachten met faalangstige kinderen in de groep?
b) Zo ja, hoe heb je dat opgelost?

Hartelijk bedankt voor het interview! Hiermee kan ik mijn onderzoek verder voorzetten. Nogmaals mijn dank voor jullie tijd en hulp!

Groetjes, Sonja Brouwers

Bijlage 6. Vragenlijst voor interview zorgcoördinator & coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling

1. Wat versta jij onder faalangst en komt het hier op school voor?
2. Waar herken je deze kinderen dan aan?
3. Herken je verschillende vormen van faalangst?
4. a) Welke signaleringsinstrumenten voor faalangst zijn er?
b) Welke signaleringsinstrumenten voor faalangst hebben wij bij ons op school?
c) Wanneer worden deze gebruikt en door wie?
5. Welke informatie, handleidingen of literatuur is er nog meer op school aanwezig met betrekking tot faalangst?
6. a) Weten leerkrachten bij ons op school hoe ze kinderen met faalangst kunnen herkennen?
b) Hoe komen zij dan aan die informatie?
7. a) Hoe worden kinderen met faalangst bij ons gesignaleerd?
b) Wie spelen bij die signalering een rol? Kan je beschrijven hoe dat precies gebeurt?
c) Wanneer komt het zorgteam in beeld?
8. a) Wordt er voor kinderen met faalangst een handelingsplan opgesteld?
b) Hoe ziet dat handelingsplan er dan uit?
c) Wie stelt het handelingsplan op en waarom?
9. a) Hebben wij op school een kijkwijzer om kinderen met faalangst te kunnen herkennen?
b) (Bij een negatief antwoord): Waarom niet?
10. a) Welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst?
b) Welke begeleidingsvormen hebben wij op school voor deze kinderen?
c) Door wie en waar worden deze begeleidingsvormen dan ingezet, bijvoorbeeld: in de groep, tijdens RT of wellicht extern?
*Wat doen wij voor de kleuters?
* Wat doen wij voor kinderen van de middenbouw (groep 3 tot en met 5)?
* Wat doen wij voor kinderen van de bovenbouw (groep 6 tot en met 8)?
11. Vind je dat wij daarmee voldoende ondersteuning aanbieden om kinderen met faalangst goed te begeleiden? Waarom?
12. a) In hoeverre hebben wij met externen contact als het gaat om de begeleiding van kinderen met faalangst?
b) Welke contacten zijn er? En wat betekenen zij hierin voor onze school?
13. a) Wat zouden wij als school op preventief gebied nog meer kunnen doen voor kinderen met faalangst?
b) Moeten we in de klas meer aandacht besteden aan interactie? Wat stel jij voor?
c) Wat zouden wij als school op curatief gebied nog meer kunnen doen voor deze kinderen?
b) Wat is jouw taak als zorgcoördinator/orthopedagoog of coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling hierin?
14. Vind je dat de leerkrachten op onze school voldoende kennis in huis hebben om deze kinderen in de klas goed te begeleiden? Waarom?
15. Waarmee zou de school de leerkrachten in de klas kunnen ondersteunen in de begeleiding van kinderen met faalangst?

16. Hoe betrekken wij ouders in de begeleiding van hun kind met faalangst? Welke rol spelen de ouders hierin? Wat wordt er van ze verwacht?
17. a) In het strategisch meerjaren beleidsplan van school is faalangst opgenomen onder het kopje 'Missie'. Wat versta je hieronder?
b) Voldoen wij op onze school hier al aan?
c) Wat zou er nog moeten gebeuren om dit plaatje compleet te maken?

Nog wat extra inhoudelijke vragen:

18. a) Worden er voldoende diagnostische gesprekken gevoerd bij de signalering, denk jij?
b) Door wie worden die gesprekken gevoerd en hoe gaat dat dan precies?
c) Is hier een schema of leidraad voor aanwezig op school?
19. Wat kan je doen aan de beïnvloeding van de attributievoorneur van het kind?
20. Wat kan je doen als het kind met faalangst ondanks alle begeleiding toch negatieve zelfpraak gebruikt? Zou je wat tips kunnen geven?

Hartelijk bedankt voor het interview! Hiermee kan ik mijn onderzoek verder voorzetten. Nogmaals mijn dank voor jullie tijd en hulp!

Groetjes, Sonja Brouwers

Bijlage 7. Faalangstreductietraining op onze school voor de groepen 6, 7 en 8

Inleiding

De tijd van de school als puur didactisch instituut lijkt definitief achter ons te liggen. Meer dan ooit hechten we er waarde aan dat kinderen zich ook binnen het onderwijs op sociaal en emotioneel gebied ontwikkelen. Enerzijds omdat verschillende theorieën ondersteunen dat sociaal-emotioneel welzijn ook het cognitieve leren kan stimuleren, anderzijds omdat de school verworpen is tot een plek die juist voor het stimuleren van de sociale ontwikkeling uitermate geschikt blijkt.

Ook in de Wet voor het Primair Onderwijs (WPO) wordt melding gemaakt van de verplichting die scholen hebben ten aanzien van het begeleiden van de sociaal-emotionele ontwikkeling; Het onderwijs richt zich in elk geval op de *emotionele* en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van *sociale*, culturele en lichamelijke vaardigheden (artikel 8.2).

"Op onze school willen wij het kind in zijn totaliteit centraal stellen. Middels adaptief onderwijs, willen wij in een sfeer van veiligheid en geborgenheid, de doorgaande lijn binnen de ontwikkeling van ieder kind waarborgen, waarbij wij zowel het *pedagogische* als het didactische aspect van groot belang achten" (fragment uit de schoolvisie). Hierbij was het voor ons belangrijk te komen tot een zo objectief mogelijke aanpak ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Deze doelstelling heeft o.a. geleid tot de keuze voor een klassikale methode (de Kanjertraining). De ontwikkeling van kinderen wordt op een aantal deelgebieden in kaart gebracht middels een door onze school in eigen beheer ontwikkeld digitaal leerlingvolgsysteem.

Naast het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, is het onze doelstelling om te komen tot begeleidingstrajecten voor kinderen waarbij die ontwikkeling niet als vanzelfsprekend of naar verwachting verloopt. De volgende trajecten worden reeds ingezet:

- Binnen de RT (Remedial Teaching) wordt reeds gekeken naar extra mogelijkheden om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te begeleiden, zoals bijvoorbeeld Remweg.
- We bieden een sociale vaardigheidstraining, om de kinderen die specifiek moeite hebben met interpersoonlijke vaardigheden en/of het omgaan met (sterkere) emoties hierin te begeleiden.

Daarnaast willen we voor de kinderen met faalangst een training starten om hen hierin te begeleiden. We hebben gekozen voor de methode "je bibbers de baas". Deze methode werkt met de volgende definitie van faalangst:

"Faalangst is een vorm van angst die opkomt als je iets moet presteren of als je denkt dat je iets moet presteren, terwijl je bang bent dat het je niet gaat lukken. Faalangst is altijd gekoppeld aan een taak of een opdracht. Die angst werkt belemmerend.

Kinderen met faalangst denken vanuit een negatief zelfbeeld. De vrees om te mislukken bepaalt hun denken. Ze zijn gefixeerd op het negatieve en geloven niet dat zo ooit iets goed kunnen doen. Dat zorgt voor passief gedrag; ze schrijven ze niet toe aan zichzelf maar aan de situatie, maar mislukken

schrijven ze juist wel toe aan zichzelf. Er wordt pas van faalangst gesproken als de angst voor mislukking zo groot is dat de prestatie er (ernstig) onder gaat lijden. De verwachte prestatie blijft uit.”

Doelstellingen

De training heeft de volgende hoofddoelen:

- Kinderen leren bij zichzelf faalangstsignalen herkennen.
- Kinderen leren niet in paniek te raken als er een angstoproepende gebeurtenis aankomt.
- Kinderen leren hoe ze zich kunnen ontspannen.
- Kinderen leren de vier basisgevoelen herkennen en benoemen.
- Kinderen leren inzicht te krijgen in de relatie tussen gebeurtenis, gedachten, gevoelens en gedrag.
- Kinderen leren door zelfcontrole invloed te krijgen op hun eigen gedachtegang.

Opzet van de faalangsttraining

De faalangsttraining bestaat uit 10 lessen van ongeveer anderhalf uur, waarin gewerkt wordt met kringgesprekken, gerichte (ontspannings-)oefeningen, rollenspelen en huiswerkopdrachten (klussen). Soms zijn dit huiswerkopdrachten die de kinderen alleen moeten doen, met de leerkracht of met ouders thuis. Aan het begin van elke les wordt aandacht aan de verwerking van het huiswerk besteed. Aan het einde van de les wordt de nieuwe huiswerkopdracht besproken.

Voorafgaand, tijdens en na afloop van de training worden de ouders en leerkrachten over de opzet, inhoud en voortgang geïnformeerd door de faalangsttrainers.

Te trainen vaardigheden

- Kennis krijgen van wat faalangst is en van wat dit met je doet.
- Bewust worden van je grootste angst.
- Nadenken over eigen leerpunten.
- De vier basisgevoelens herkennen en toepassen.
- Complimenten geven (ook aan jezelf) en ontvangen.
- Uitkomen voor wat je van de ander vindt.
- Verband zien tussen gedachten, gevoelens en gedrag.
- Verschil voelen tussen en leren toepassen van borst- en buikademhaling.
- Weten en ervaren dat je adem anders wordt als je gespannen raakt.
- Leren ontspannen op verschillende manieren.
- De vier G's (gebeurtenis, gedachte, gevoel en gedrag) begrijpen en leren toepassen.
- Helpende en niet-helpende gedachten leren onderkennen en gebruiken.
- Voor jezelf opkomen.
- Nee leren zeggen.
- Het geleerde toepassen in (spannende) situaties buiten de training.
- Voelen wat er gebeurt als je je niet wilt laten helpen.

Samenwerking met ouders

Voor een goed resultaat van de training is het belangrijk dat de ouders er voortdurend bij betrokken zijn. Van hen wordt gevraagd hun kind te stimuleren en zo nodig te helpen bij het maken van huiswerkopdrachten. Daarnaast is het belangrijk dat ze steeds kennis nemen van de stof die in de bijeenkomsten is behandeld, zodat ze hun kind steeds kunnen helpen herinneren aan het geleerde. Dit gebeurt door middel een informatieavond voor aanvang van de training, waarvoor ouders en leerkrachten worden uitgenodigd. De kinderen nemen na iedere bijeenkomst tevens hun werkboek mee naar huis, waarin samenvattingen van de bijeenkomsten staan, zodat ook ouders de voortgang kunnen volgen. De training wordt afgesloten met individuele oudergesprekken, waarin een evaluatie plaats vindt.

Samenwerking met groepsleerkracht

De leerkrachten wordt gevraagd steeds kennis te nemen van de stof die in de trainingsbijeenkomsten is behandeld, zodat ze hun leerling het geleerde kunnen helpen herinneren en toepassen. Deze stof wordt door de trainers verstrekt tijdens de informatieavond en met samenvattingen van de bijeenkomsten. Verder wordt hun medewerking gevraagd bij het invullen van een vragenlijst bij de aanmelding van de leerling en bij de afronding van de training.

Hoe leerlingen selecteren?

Criteria voor aanmelding:

Voor de training komen kinderen in aanmerking die:

- Opvallend scoren binnen het LVS sociaal-emotionele ontwikkeling (punten van zorg, veel punten van aandacht).
- Sterke behoefte hebben aan het horen uitspreken van positieve verwachtingen door anderen, ook al hebben ze zelf vooral negatieve verwachtingen.
- Vaak reactie willen krijgen op het eigen werk. Soms vragen ze daar zelf om, soms wachten ze juist af.
- Onzekerheid voelen bij nieuwe opdrachten.
- Snel uit balans zijn wanneer de sfeer minder goed is.
- Weinig initiatief nemen.
- Soms druk gedrag vertonen door het overschreeuwen van faalangst.
- Sterke behoefte hebben aan structuur en duidelijkheid.
- Behoeft aan een voorbeeldfiguur hebben.
- Succes toeschrijven aan externe oorzaken en mislukking aan oorzaken in zichzelf.
- Irreële gedachten hebben: "ik mag niet falen", "ik mag geen fouten maken", en daarbij spreken in termen van nooit en altijd.
- Heel veel tijd aan huiswerk besteden.
- Vaak niet of nauwelijks horen wat er gezegd is bij een nieuwe opdracht of uitleg.
- "Wegduiken" als er beurten gegeven worden.
- De leerkracht niet aankijken tijdens de uitleg.
- Als de leerkracht kijkt, snel doen of ze hard aan het werk zijn.
- Geen vragen of juist extreem veel vragen stellen over nieuwe leerstof.
- Onrustig en opgewonden zijn voor en tijdens een toets.
- Veel vragen stellen over de opgaven.

- Later dan anderen starten of juist overhaast beginnen zonder eerst goed te lezen of te luisteren.
- Vaak met de moeilijkste opgaven beginnen.
- Sterk reageren op prikkels uit de omgeving.
- In de war raken bij het controleren van het eigen werk.
- Geen idee hebben hoe het werk gemaakt is.
- Dichtklappen bij beurten, spreekbeurten, enz.
- Veel negatieve opmerkingen maken over anderen en zichzelf.
- Zich behaaglijk voelen in het gezelschap van anderen.
- Voortdurend steun zoeken bij anderen.
- Zeer gevoelig zijn voor kritiek.
- Soms bang zijn voor complimenten.
- Niet durven weigeren als iemand iets van ze vraagt.

Faalangsttraining niet bij:

- kinderen met angst als levenstrek (GAS)
- ongemotiveerde kinderen
- kinderen met een stoornis binnen het autistische spectrum

Procedure toewijzing faalangsttraining bij LGF-kinderen:

Indien kinderen met LGF kenmerken van faalangst vertonen, hebben ook zij eventueel recht op faalangsttraining. In dit geval verloopt de procedure als volgt:

1. Coördinator SEO vraagt aan de groepsleerkrachten of er kinderen zijn, die in aanmerking komen voor faalangsttraining.
2. Leerkrachten leveren de namen van de kinderen aan, die eventueel in aanmerking voor interne faalangsttraining komen.
3. Coördinator SEO bekijkt het lijstje van namen en selecteert de LGF kinderen.
4. Coördinator SEO en coördinator LGF bespreken aan de hand van criteria of de LGF kinderen in aanmerking komen voor faalangsttraining. Tijdens dit overleg kan men aanvullende informatie bij de AB-er of zorgcoördinator inwinnen. De verantwoordelijkheid voor participatie faalangsttraining ligt bij de school. Door middel van verslaglegging wordt de toewijzing / afwijzing gemotiveerd.
5. Motivatie wordt aan de leerkracht voorgelegd. Leerkracht nodigt de ouders uit om motivatie aan ouders voor te leggen

Aandachtspunten voor de samenstelling van de groep:

- 6 tot 8 kinderen en 2 begeleiders per groep
- zorg voor ieder kind voor minstens 1 gelijke (op basis van geslacht/leeftijd etc.)
- de training is gericht op kinderen uit de groepen 6, 7 en 8

Na aanmelding vullen de leerkracht en ouders een vragenlijst over het kind in.

Verloop

Na aanmelding van het kind bij de faalangsttraining, wordt het volgende traject doorlopen:

- leerkracht en ouders vullen een korte vragenlijst in
- informatieavond voor ouders en leerkrachten
- bijeenkomst 1 t/m 10, inclusief huiswerkopdrachten
- individuele oudergesprekken

Evaluatie

Na iedere training zullen de trainers met ouders, leerkrachten en elkaar evalueren op de volgende punten:

- Wat is de algemene indruk van de training?
- Hoe ging de gecombineerde ouder-/leerkrachtbijeenkomst?
- Wat vonden we van het werkboek en de huiswerkopdrachten?
- Wat vonden ouders en leerkrachten van de manier van doen van de trainers tijdens de ouder-leerkrachtbijeenkomsten?
- Wat vonden de kinderen van de manier van doen van de trainers tijdens de bijeenkomst?
- Was de training zinvol voor kind/leerling?
- Heeft u nog adviezen/tips/opmerkingen?

ZZ, 12 oktober 2011

Kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst

voor groep 3 tot en met groep 5



Sonja Brouwers-Strik

juni 2012

Kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst voor groep 3 tot en met groep 5

Aanleiding

‘We leven in een maatschappij die draait om prestatie en competitie.... We staan met zijn allen onder een toenemende druk om veel te presteren op steeds kortere termijn. Dat is niet alleen in onze levens zo, ook in dat van onze kinderen is het een heel groot probleem’ (Litière, 2007, p. 9-10). Veel moeten presteren op een kortere termijn kan wellicht voor spanning zorgen. Natuurlijk zijn er veel meer redenen die angstgevoelens kunnen veroorzaken, maar wat doen we ermee? Regelmatig heb ik één of meerdere leerlingen in de klas heb die angstig reageren in bepaalde situaties, doordat ze lijken te blokkeren, niet met spanning om kunnen gaan, angstig zijn voor toetsen of zichzelf de put in praten.

Faalangstreductietraining wordt op onze school alleen aangeboden aan kinderen van groep 6 tot en met 8. Bij de kleuters ligt het accent van de remedial teaching al bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor kinderen met faalangst van groep 3 tot en met groep 5 hebben we bij ons op school nog eigenlijk geen handreikingen.

In dit meesterstuk heb ik gekozen om de drie verschillende soorten faalangst te noemen. Waar mogelijk heb ik dit onderscheid gehanteerd in de diverse fasen. Wanneer blijkt dat het kind motorische faalangst heeft, zal ik doorverwijzen naar de motorische remedial teacher of naar de fysiotherapeut. Mijn begeleidingsvormen zijn toegespitst op de cognitieve en sociale faalangst. Wanneer ik over faalangst spreek en niet een van de drie soorten benoem, bedoel ik faalangst in zijn algemeenheid.

Bronnen/stappen

Om na te gaan wat momenteel de theoretische stand van zaken met betrekking tot faalangst is, hoe ik een kind met faalangst kan herkennen of signaleren en welke soorten faalangst voorkomen, en welke begeleidingsvormen zijn er voor kinderen met faalangst heb ik een literatuurstudie gedaan. Voor wie zoekt naar praktische boeken of graag meer informatie wil, heb ik achter in deze kijk- en handelingswijzer een lijst opgenomen, (zie punt 5 ‘voor wie meer wil weten’).

Om na te gaan wat momenteel op onze school in groep 3 tot en met groep 5 de stand van zaken met betrekking tot aanwezige kennis, materialen, problemen en wensen bij leerkrachten voor kinderen met faalangst is, hoe mijn kijk- en handelingswijzer voor groep 3 tot en met groep 5 eruit ziet en hoe ik deze introduceer, daarvoor heb ik mijn collega's een vragenlijst in laten vullen en de bouwcoördinatoren, de coördinator sociaal-emotionele ontwikkeling en de psycholoog/orthopedagoog geïnterviewd.

Conclusies

Naar aanleiding van het verzamelen van alle data met betrekking tot de kennis en begeleiding van kinderen met faalangst (op sociaal, cognitief of motorisch gebied) in de middenbouw ben ik tot de volgende conclusies gekomen:

1. Er zijn op onze school te weinig leerkrachten (19%) die de drie verschillende vormen van faalangst herkennen. Veel kenmerken van faalangst zijn niet opvallend genoeg voor leerkrachten om een kind met faalangst te signaleren, omdat wij te weinig kennis hebben om de signalen te herkennen.
2. Het merendeel van de collega's kent de bij ons op school aanwezige signaleringslijst van Luc Koning niet en weet niet dat er informatie over faalangst bij ons op school aanwezig is.
3. Een kijkwijzer/op papier concreet geformuleerde stappen om kinderen in een vroeg stadium al te kunnen herkennen en begeleiden ontbreekt nog bij ons op school.
4. Op onze school wordt niet alles vastgelegd, waardoor informatie verloren kan gaan.
5. Wij bieden op onze school in de middenbouw geen specifieke begeleiding voor kinderen met cognitieve of sociale faalangst. De betreffende leerkrachten vinden dat wel hun taak, maar hebben te weinig handreikingen om deze kinderen optimaal te begeleiden.
6. Het onderwerp faalangst bij kinderen mag bij ons op school meer in de schijnwerpers staan om alle collega's (opnieuw) alert te maken, met name gericht op de preventieve kant. Daarbij rekening houdend met het feit dat een kind met mindere capaciteiten misschien geen faalangst heeft, maar een reëel gevoel van onvermogen en wij dan realistische eisen moeten stellen.
7. Er worden geen handelingsplannen geschreven voor kinderen met faalangst in de middenbouw en bovenbouw. Er is behoefte aan informatie over faalangst en hoe wij als leerkrachten deze kinderen kunnen begeleiden, zodat duidelijk wordt dat een normale basishouding preventief hoort te zijn, geen extra tijd kost en ook geen psychische opgave is. Er is behoefte aan een kijk- en handelingswijzer voor kinderen met faalangst waarin deze informatie is opgenomen, wellicht voorafgegaan aan een presentatie, zodat men ook daadwerkelijk preventief en indien nodig curatief aan de slag kan.
8. Er zijn nog vragen rondom de rol van de ouders met betrekking tot een preventieve houding in onze maatschappelijke- politieke context en de neveneffecten van het opbrengstgericht werken met betrekking tot faalangst.

Kijk- & handelingswijzer

Allereerst zal de theoretische stand van zaken rondom faalangst verder toegelicht worden, te beginnen met wat achtergrond informatie over faalangst waarin ik de definitie van faalangst, de drie verschillende soorten die voorkomen, het ontstaan van faalangst en de mogelijke oorzaken verder uiteenzet. Hierna komen de kenmerken bij de verschillende verschijningsvormen ter sprake en hoe deze kinderen gesignaleerd kunnen worden. Tot slot komen er enkele aanpakstrategieën aan bod die onderverdeeld worden in preventieve en curatieve vormen. Deze kijk- en handelingswijzer is afgestemd op de zorgstructuur binnen onze school.

De opzet

1. Achtergrond informatie

- definitie, drie soorten faalangst, ontstaan en oorzaken.

2. Herkennen en signaleren

- kenmerken van kinderen met faalangst, drie verschillende signaleringslijsten.

3. Aanpak

- faalangst zoveel mogelijk voorkomen, preventieve begeleiding, curatieve begeleiding,
- schematisch overzicht kenmerken en hoe te begeleiden.

4. Voor wie meer wil weten

- lijst met praktische boeken en/of meer informatie.

Let op: De opzet van deze kijk- en handelingswijzer is dat je niet alles hoeft te lezen. Je kunt je beperken tot alleen de stukken die voor jou(w situatie) relevant is.

Gebruik binnen de zorgstructuur van de school

Op onze school werken wij met zorgfasen. Deze zorgstructuur betreft zeven fasen.

Opmerking: Een kind kan versneld door de zevenfasen structuur gaan.

Zorgfase 1: Wanneer je het vermoeden hebt dat een leerling faalangstige kenmerken vertoont, kun je dit vermoeden checken, kijk daarvoor bij de **kenmerken op pagina 74.**⁴

Zorgfase2: De leerkracht bespreekt de situatie van het kind met een gedragsspecialist. In deze fase worden de ouders op de hoogte gebracht door middel van een oudergesprek. Observatie en gegevens uit fase 1 worden gebruikt. Een nieuwe aanpak wordt besproken, ga daarvoor naar de **begeleidingsvormen op pagina 87.**

Zorgfase 3: In deze fase wordt er een signaleringslijst afgenomen door de leerkracht met ondersteuning van een gedragsspecialist. De ouders worden hiervan op de hoogte gebracht door de leerkracht. De leerkracht kan daarbij gebruik maken van de volgende signaleringsinstrumenten:

‘Je vermoedt cognitieve faalangst’, gebruik **signaleringslijst A, B of C.**

‘Je vermoedt sociale faalangst’, gebruik **signaleringslijst A of C.**

‘Je vermoedt motorische faalangst’, gebruik **signaleringslijst C.**

Zorgfase 4: De specifieke aanpak die voor de begeleiding wordt gekozen, (zie voor een **schematisch overzicht, pagina 93** en voor een **toelichting van de aanpak, pagina 87**) wordt in een handelingsplan gezet door een gedragsspecialist.

⁴ De paginanummers worden aangepast wanneer dit boekje een zelfstandig geheel wordt.

- Zorgfase 5:** Wanneer dit handelingsplan niet voldoende positieve effecten opleveren voor het kind, volgt een groot intern/ extern onderzoek. Dit onderzoek vindt meestal extern plaats en wordt uitgevoerd door een gedragswetenschapper. Een intelligentiemeting is in deze fase relevant. De ouders worden hiervan op de hoogte gebracht door de leerkracht met ondersteuning van de zorgcoördinator. Na onderzoek volgt verslaglegging door degene die het onderzoek heeft uitgevoerd. Dit verslag wordt besproken met de zorgcoördinator, leerkracht en de ouders. De zorgcoördinator zorgt voor verslaglegging voor het dossier en de leerkracht voor een aantekening in ParnasSys.
- Zorgfase 6:** Er wordt een nieuw handelingsplan opgesteld door de zorgcoördinator in samenspraak met de leerkracht naar aanleiding van de uitkomsten van het groot onderzoek. Na de periode die de zorgcoördinator aangeeft, volgt een heronderzoek. Indien het kind voldoet aan de normen, dan wordt het zorgniveau verlaagd, anders wordt het zorgniveau verhoogd. Het handelingsplan wordt besproken met de ouders. De zorgcoördinator leidt dit gesprek met ouders en leerkracht en zorgt voor verslaglegging voor het dossier en een notitie in ParnasSys.
- Zorgfase 7:** Aanvraag additionele middelen voor kinderen met speciale behoeften. We hebben mogelijkwerijs te maken met reële faalangst. Het kind kan te weinig capaciteiten hebben voor het onderwijs dat wij bieden of wellicht de sociale patronen niet voorzien.
- rugzak SBO of SO (LGF)
 - uitstroom naar SBO
- Voor leerlingen met een rugzak wordt een begeleidingsplan opgesteld door de zorgcoördinator in samenspraak met de leerkracht. De ouders worden hiervan op de hoogte gebracht middels een oudergesprek. De zorgcoördinator leidt dit gesprek en zorgt voor verslaglegging.

Voor alle ouderverslagen geldt:

Het verslag dient ter goedkeuring ondertekend te worden door de ouders en opgeborgen in het dossier met een notitie hiervan in ParnasSys. De ouders ontvangen een kopie van het verslag.

Samenwerken met ouders (vanaf zorgfase 2)

Z2 geeft in zijn schrijven 'Faalangstreductietraining voor onze school' aan dat het voor een goede begeleiding belangrijk is dat de ouders voortdurend bij het proces betrokken zijn. Van hen wordt gevraagd hun kind te stimuleren en zo nodig te ondersteunen bij de activiteiten van het handelingsplan. De ouders moeten daarvoor wel achter de doelstelling en de opzet van het handelingsplan staan. Daarvoor is het belangrijk dat ze steeds kennis nemen van de activiteiten en de doelstelling daarvan, zodat zij hun kind steeds kunnen helpen herinneren aan het geleerde. Dit gebeurt door middel van oudergesprekken.

1. Achtergrond informatie

Uit onderzoek is gebleken dat in het basisonderwijs één op de twaalf leerlingen in enige mate last heeft van faalangst.

Definitie

‘Faalangst is de vorm van angst die optreedt bij het leveren van te beoordelen (school)prestaties op cognitief, motorisch en/of sociaal gebied, waarbij de concentratie op een mogelijke mislukking de aanwezige kennis en vaardigheden blokkeert’ (Nieuwenbroek, 1999, p. 24).

Drie soorten faalangst

1. *Cognitieve faalangst*

Deze vorm van faalangst heeft te maken met het leveren van een prestatie op leergebied. Doordat uit angst voor een negatieve beoordeling de aanwezige kennis blokkeert, is het voor deze kinderen moeilijk om te laten zien wat ze aan kennis hebben opgedaan.

2. *Sociale faalangst*

Deze vorm van faalangst treedt op in contact met anderen en komt voort uit de angst om op sociaal gedrag negatief beoordeeld te worden door mensen die belangrijk voor je zijn.

3. *Motorische faalangst.*

De motoriek van je lichaam laat je in de steek op het moment dat je moet presteren. De vaardigheid raakt geblokkeerd waardoor je volledig kan verkrampen, omdat je bang bent fouten te maken.

Binnen deze drie vormen die elkaar kunnen overlappen kan er ook nog een onderscheid gemaakt worden in actieve en passieve faalangst (zie Prestatiemotivatietheorie).

Ontstaan

Het ontstaan van faalangst kent verschillende oorzaken. Hieronder noem ik ineffectieve gedachten, de aanleg van een kind en verschillende omgevingsfactoren die van invloed kunnen zijn bij het ontwikkelen van faalangst, zoals de school, het gezin, hedendaagse opvattingen en mentaliteit en onuitvoerbaar opdrachten.

Ineffectieve gedachten

Faalangst kan het resultaat zijn van een aantal aangeleerde (denk)stappen. Negatieve ervaringen worden door faalangstige kinderen aan zichzelf toegeschreven, terwijl ze succeservaringen juist niet aan zichzelf toeschrijven, maar aan toeval of andere omstandigheden buiten zichzelf (zie figuur 1).

Waar ligt het aan?	Positief zelfbeeld	Negatief zelfbeeld
Succes	Succes ligt aan mij (door mijn aanleg of kunde)	Succes ligt niet aan mij (door omstandigheden buiten zichzelf of toeval)
Mislukking	Mislukking ligt niet aan mij (door gedrag of omstandigheden buiten zichzelf of toeval)	Mislukking ligt aan mij (door onvoldoende aanleg of onkunde)

Figuur 1. Zelfbeeld. (Nieuwenbroek, 1999, p. 56).

De kans op negatieve ervaringen schatten zij hoger in dan de kans dat het goed gaat. Ook negatieve opmerkingen blijven langer hangen, dan complimenten. En zelfs taakgerichte feedback wordt persoonlijk opgevat. Dit zal uiteindelijk een negatieve invloed hebben op het zelfbeeld van deze kinderen, waardoor ze niet meer in zichzelf zullen geloven en in een negatieve vicieuze (gedachten) cirkel terecht kunnen komen (zie figuur 2).



Figuur 2. Gedachtecirkel. (Bokhove-van Wensveen, 2006, p. 15).

Een kind met faalangst lijdt vaak aan tunnel denken. Alles staat dan in het teken van de volgende situatie die beoordeeld wordt, waarbij het kind ervan uitgaat dat het toch wel weer niet zal lukken. Hierdoor is er geen ruimte meer om aan andere dingen te denken. Het is heel belangrijk om ervoor te waken dat het kind geen vermijdingsgedrag gaat vertonen, omdat ontwijken de angst vergroot.

Een dergelijk negatief zelfbeeld kan ook realistisch zijn, doordat er kinderen zijn die bepaalde opdrachten ook echt niet aankunnen, omdat ze daar bijvoorbeeld motorisch niet toe in staat zijn of ervaren dat bepaalde situaties niet goed verlopen en daar veel feedback over krijgen uit hun omgeving.

School

De school is bij uitstek de plaats waar kinderen prestaties moeten leveren die beoordeeld worden door de leerkracht, de klasgenoten en zichzelf. De houding van de leerkracht en de sfeer in de groep zijn cruciaal. Pestgedrag, een competitieve sfeer, het ontbreken van duidelijkheid en structuur, gewaardeerd worden bij goede cijfers en fouten benadrukken, kunnen ervoor zorgen dat kinderen faalangst ontwikkelen.

Gezin

Problemen binnen het gezin, zoals een scheiding, het verlies van een ouder of veel ruzie kunnen een fundamentele rol spelen bij de ontwikkeling van faalangst. Ook de loyaliteit van kinderen naar hun ouders kan een oorzaak zijn dat kinderen faalangstig gedrag van de ouders overnemen. Zelfs een wederzijdse afhankelijkheid, de overheersing van negatieve kritiek en het ontbreken van complimenten kunnen factoren zijn die faalangst aanwakkeren. Daarnaast spelen de hoge verwachtingen van ouders ten opzichte van hun kinderen een belangrijke rol net zoals de aangeleerde hulpeloosheid die kan voortkomen uit overbescherming of verwaarlozing. Er wordt een soort slachtofferhouding aangenomen: 'het maakt niet uit wat je doet, het komt toch vanzelf weer goed' of 'het maakt niet uit wat je doet, het heeft toch geen zin'. Deze kinderen hebben de relatie tussen actie en resultaten onvoldoende ervaren.

Hedendaagse opvattingen en mentaliteit

Hier onderscheiden we drie kenmerken:

- aandacht voor het negatieve
- mislukken mag niet
- het helpersyndroom

Bij dit helpersyndroom worden hulpverlenende instanties ingeschakeld als ouders problemen constateren bij hun kinderen. Het probleem wordt dan door een externe opgelost, dus neemt de zelfstandigheid af. Dit leidt tot aangeleerde hulpeloosheid. Onze huidige maatschappij draait om prestatie en competitie, waardoor kinderen te maken krijgen met een toenemende druk in een steeds kortere tijd. Voor een aantal kinderen kan de druk op een bepaald moment te groot worden, waardoor zij faalangst gaan ontwikkelen.

Onuitvoerbare opdrachten

1. Doe je best!
2. Doe me een plezier!
3. Flink zijn!
4. Schiet op!
5. Wees perfect!
6. Wees spontaan!

Kinderen kunnen erg onzeker worden, omdat deze opdrachten niet duidelijk omschrijven wat ze van kinderen verwachten.

Wil je weten wat je al doet om faalangst te voorkomen?

Voorkomen is beter dan genezen. Een leerkracht kan veel doen om faalangst zoveel mogelijk te voorkomen. Met onderstaande vragenlijst, kan de leerkracht nagaan welke interventies hij of zij nog zou kunnen doen in de klas.

Vragenlijst: wat doe je al om faalangst te voorkomen? (Bokhove-van Wensveen, 2006).

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

31. Werkstukken en tekeningen van de leerlingen hang ik in de klas op.			
32. De klassenregels stel ik samen met de klas op.			
33. Ik laat een leerling kiezen uit verschillende taken.			
34. Ik geef leerlingen een bepaalde verantwoordelijkheid, zoals het verzorgen van de planten of het beantwoorden van de telefoon.			

‘Als u bij een stelling ‘nooit’ heeft ingevuld, is dit een punt waarop u uzelf nog zou kunnen verbeteren. De stelling waar u ‘soms’ of ‘vaak’ heeft ingevuld, kunt u als aandachtspunten gebruiken, zodat u het beschreven gedrag vasthoudt of nog vaker gaat toepassen’ (Bokhove-van Wensveen, 2006).

Gedragspatronen waarachter faalangst vaak blijkt te schuilen:

- *Afhankelijk gedrag:* de leerling wil op allerlei manieren worden geholpen, ze vragen om begrip bij volwassenen en kennen hun eigen faalangst.
- *Stil, rustig en teruggetrokken gedrag:* de leerling is gesloten en kan zich moeilijk uiten.
- *Agressief of brutaal gedrag:* liever straf voor dit gedrag dan dat anderen hun angst zien.
- *Clownesk gedrag:* vaak vanuit sociale faalangst op deze manier verbergen voor anderen. Een vervelende reactie op hun grappen is dan niet zo erg.
- *Apathisch en droevig gedrag:* de leerling heeft een laag zelfbeeld en een patroon van aangeleerde hulpeloosheid.
- *Overdreven en hulpvaardig gedrag:* het kind wil bij iedereen goed en positief overkomen en laat daarom overdreven veel hulpvaardigheid zien.

Faalangst is niet altijd goed te herkennen, omdat kinderen vaak het tegenovergestelde gedrag laten zien: stoer, lastig, clownesk. Ook wanneer een kind een aantal kenmerken vertoont, wil dat nog niet zeggen dat hij/zij faalangst heeft. Neem daarvoor een signaleringslijst af. Soms kan er ook sprake zijn van faalangst zonder genoemde kenmerken.

2. Herkennen (zorgfase 1)

Een kind met faalangst kan worden herkend aan een aantal kenmerken. Wanneer men het vermoeden heeft dat een kind mogelijk faalangst heeft, kan de leerkracht onderstaande lijst gebruiken.

Kenmerken van kinderen met faalangst (Vrij naar: Bovee & Drijfhout, 2006, p. 23-25).

Datum en ingevuld door:		
Gedrag	Te zien	Niet te zien
Gedragskenmerken bij het dagelijks functioneren: ➤ een sterke behoefte dat anderen zich positief uitspreken over hun functioneren ➤ regelmatig feedback en bevestiging vragen dat ze het goed doen ➤ onzekerheid bij nieuwe opdrachten, eerst kijken hoe anderen het doen ➤ snel uit balans gebracht zijn wanneer de sfeer thuis of in de groep niet goed is In de groep tijdens de uitleg zien we onder andere de volgende kenmerken: ➤ bij nieuwe stof of nieuwe opdrachten horen ze vaak niet of nauwelijks wat er gezegd wordt ➤ als de leerkracht een vraag aan de groep stelt duiken ze weg achter anderen of buigen voorover ➤ ze kijken de leerkracht niet aan tijdens de uitleg ➤ ze hebben moeite om de grote lijn tijdens de uitleg vast te houden ➤ ze durven geen vragen te stellen over de nieuwe stof of stellen er juist extreem veel vragen over ➤ als de leerkracht in hun richting kijkt, doen ze alsof ze heel druk bezig zijn Op school tijdens beurten en toetsen zijn deze kinderen: ➤ vaak erg zenuwachtig ➤ ze stellen veel vragen over wat ze precies moeten doen of over de opdrachten ➤ ze bewegen onrustig en zien er opgewonden uit ➤ ze zijn bang om fouten te maken ➤ ze starten later of werken gehaast zonder de opdrachten goed te lezen ➤ ze beginnen met de moeilijkste opgave ➤ ze reageren sterk op geluiden, bewegingen en andere prikkels in het lokaal ➤ ze raken in de war wanneer ze aan het einde hun werk controleren ➤ ze hebben na afloop geen idee of ze het goed of slecht gemaakt hebben In het contact met andere kinderen: ➤ veel negatieve opmerkingen maken over anderen en zichzelf ➤ ze zeer gevoelig voor kritiek zijn en soms bang voor complimenten		

➤ ze niet durven te weigeren als anderen wat van hen vragen ➤ ze zich onbehaaglijk voelen in contact met anderen die hoger in de groepshiërarchie staan of ze zoeken juist voortdurend steun bij anderen Lichamelijk zien we de volgende kenmerken: ➤ ingedoken lopen ➤ stijve armen ➤ opgetrokken schouders ➤ krampachtige houding ➤ stotteren ➤ transpireren ➤ hartkloppingen ➤ wiebelen en niet stil kunnen zitten ➤ vaak naar de wc gaan ➤ diaree ➤ buikpijn, maagpijn, misselijkheid, geen hap door de keel krijgen of overgeven ➤ spanningshoofdpijn ➤ hyperventilatie ➤ zenuwtrekjes ➤ slecht slapen Specifiek voor cognitieve faalangst: ➤ erg lang huiswerk maken en te veel energie stoppen in details ➤ huiswerk letterlijk in het hoofd stampen (alleen reduceren van kennis) ➤ uitspraken over niet kunnen of niets verwachten ➤ dichtklappen bij een mondelinge beurt ➤ onrustig en weinig concentratie bij een toets		
--	--	--

VUISTREGELS:

- *Scoort het kind minder dan 13 keer 'te zien': Er is waarschijnlijk iets anders aan de hand.*
- *Scoort het kind 13 tot 31 keer 'te zien': Er is mogelijk sprake van faalangst, ga door naar zorgfase 2.*
- *Scoort het kind 32 keer of vaker 'te zien': Ik ben van mening dat er sprake is van faalangst. Ga over op een van de begeleidingsvormen op pagina 87. Bespreek dit met de ouders van het kind en maak hiervan een verslag voor het dossier. Zet een notitie hiervan in ParnasSys.*
- *Na 3 maanden wordt deze aanpak geëvalueerd.*

Evaluatie aanpak na 3 maanden

- Bovenstaande lijst wordt opnieuw afgenomen.
- Scoort het kind minder dan 13 keer 'te zien': geen verdere acties.
- Scoort het kind 13 tot 31 keer 'te zien', aanpak voortzetten en na 3 maanden evalueren.
- Scoort het kind 32 keer of vaker 'te zien', ga dan naar zorgfase 2.

Analyseoverleg (zorgfase 2)

De leerkracht bespreekt de situatie van het kind met een gedragsspecialist. In deze fase worden de ouders op de hoogte gebracht door middel van een oudergesprek. Observatie en gegevens uit fase 1 worden gebruikt. Een nieuwe aanpak wordt besproken, ga daarvoor naar de **begeleidingsvormen op pagina 87**. Na 3 maanden wordt deze aanpak geëvalueerd, volgens onderstaande wijze.

Evaluatie aanpak na 3 maanden

- Bovenstaande lijst wordt opnieuw afgenomen.
- Scoort het kind minder dan 13 keer 'te zien': geen verdere acties.
- Scoort het kind 13 tot 31 keer 'te zien', aanpak voortzetten en na 3 maanden evalueren.
- Scoort het kind 32 keer of vaker 'te zien', ga dan naar zorgfase 3.

Klein intern onderzoek middels een signaleringslijst (zorgfase 3)

In deze fase wordt er een signaleringslijst afgenomen door de leerkracht met ondersteuning van een gedragsspecialist. De ouders worden hiervan op de hoogte gebracht door de leerkracht. Wanneer men het vermoeden heeft dat een kind last heeft van faalangst is een gesprek met de ouders of met de leerling heel waardevol, om na te gaan welke gedachten er dan parten spelen en om vermoedens helder te krijgen. Daarnaast leveren meerdere observaties van het kind in diverse situaties een extra bron aan informatie, maar faalangst niet kan worden geconstateerd op basis van observaties alleen. Het is belangrijk om deze waarneming aan te vullen met het afnemen van een test. De leerkracht kan daarbij gebruik maken van de volgende signaleringsinstrumenten:

‘Je vermoedt cognitieve faalangst’, gebruik signaleringslijst A, B of C.

‘Je vermoedt sociale faalangst’, gebruik signaleringslijst A of C.

‘Je vermoedt motorische faalangst’, gebruik signaleringslijst C.

A. Signaleringslijst Luc Koning

Deze signaleringslijst betreft een diagnostisch gesprek met het kind en wordt afgenomen door de leerkracht.

ZVL	Zelfbeeldvragenlijst	UM uitgebreide methode
-----	----------------------	------------------------

behorende bij het alfabetblad Faalangst van het alfabetboek bij Praxis 34, Gedragsproblemen van A tot Z

Naam kind:.....

School/ groep:.....

Ingevuld door/ op:.....

Vragen die niet direct van betekenis zijn voor de schoolsituatie

1. Wat zou je graag op je verjaardag willen hebben?
 2. Wat lust je graag?
 3. Welke kleur vind je mooi?
 4. Wat vind je leuk op de tv?
 5. Wat doe je graag thuis?
 6. Wat vind je niet lekker om te eten of te drinken?
 7. Wie houdt er van jou?
 8. Met welke dingen speel je graag?
 9. Welk dier vind je leuk?
 10. Wat doe je het liefste na schooltijd?
 11. Wat is het mooiste ding dat je hebt?
 12. Over welke onderwerpen wil je graag wat weten?
 13. Over welke onderwerpen weet je al wat/veel?
-

Vragen die wel min of meer direct van betekenis zijn voor de schoolsituatie

14. Wat vind je leuk om te doen op school?
15. Wat vind je niet leuk om te doen op school?
16. Wat vind je moeilijk om te doen op school?
17. Wat vind je makkelijk om te doen op school?
18. Wat kun je goed op school? Waar ben je goed in?
19. Wat kun je niet zo goed? Waar ben je niet zo goed in?
20. Met wie speel je het liefste op school?
21. Met wie zou je wel een werkje/ rij sommen willen maken?
22. Als je mocht tekenen, wat zou je dan tekenen?
23. Met wie zou je nooit een werkje / rij sommen willen maken?
24. Wanneer word je boos?
25. Wanneer lach je?
26. Wanneer sla je iemand?
27. Wanneer wordt de juf/meester wel eens boos op je?
28. Kun je ook goed een tijdje achter elkaar doorwerken?
29. Waarvoor ben je bang?
30. Welk kind in de klas vindt jou aardig?
31. Wanneer ben je verdrietig?
32. Welk kind in de klas vindt jou helemaal niet aardig?
33. Naast wie wil je graag zitten?
34. Naast wie wil je helemaal niet zitten?
35. Wanneer ben je stout/ ondeugend?
36. Werk je snel of langzaam?
37. Let je altijd goed op als de juf/meester iets zegt of uitlegt?
38. Vinden de kinderen in de klas je aardig?
39. Vind je het vervelend om naar school te gaan?
40. Kun je goed/leuk spelen?
41. Heb je veel ruzie met anderen?
42. Vind je dat je te groot of te klein of te dik of te dun bent?
43. Word je veel geplaagd?
44. Wat vindt de juf/meester niet zo leuk als je dat doet?
45. Wat vind de juf/meester wel erg fijn als je dat doet?

Specifiek op de basisschool (groep 3-8) gerichte vragen

46. Kun je goed woorden schrijven bij een dictee?
Zo niet, welke soort woorden vind je moeilijk om te schrijven?
 47. Kun je goed rekenen?
Zo niet, welke soort sommen vind je moeilijk om te maken?
 48. Kun je goed lezen?
Zo niet, wat gaat dan nog niet zo goed?
 49. Welke boeken vind je leuk om te lezen?
 50. Kun je ook een mooie tekening maken?
-

Procedure signaleringslijst Luc Koning (door de leerkracht met hulp van een gedragsspecialist)

- ❖ Allereerst dient u te bepalen of het zelfbeeld positief, negatief of diffuus is.
Een zelfbeeld is diffuus als het kind op 10 vragen antwoordt met 'dat weet ik niet'. Het is ook mogelijk dat een kind als antwoord geeft 'niets' (of een kleuter of 9 vragen geen antwoord weet). Bij deze normering gaat het om een algemeen beeld. Het is echter ook mogelijk onderscheid te maken tussen een prestatie zelfbeeld en een sociaal-emotioneel zelfbeeld.
- ❖ Voor het prestatie zelfbeeld kunt u gebruik maken van de vragen: 16-19, 28, 36-37, 40, 46-50 (groep 3-8).
Ook hier geldt weer dat er sprake is van een diffuus beeld als het kind minder dan 80% van de vragen weet te beantwoorden.
Vraag 17 en vraag 18 zijn positieve vragen, vraag 16 en vraag 19 zijn negatieve vragen, terwijl de andere vragen zowel een positief als een negatief antwoord op kunnen leveren.
Als het kind twee of meer negatieve dingen aangeeft (activiteiten waar het niet goed in is, dingen die niet goed gaan), is er sprake van een negatief zelfbeeld.
- ❖ Daarna vergelijkt u de visie van het kind met uw visie. Als u ten aanzien van een door het kind genoemde activiteit een andere mening hebt, zet u een kruisje in het hokje achter 'dit komt niet overeen met de werkelijkheid'. We gaan er daarbij vanuit dat uw visie de werkelijkheid weergeeft.
- ❖ Het is mogelijk dat een kind een diffuus zelfbeeld heeft, maar bij de dingen waar het wel zicht op heeft een verondersteld vermogen. Bijvoorbeeld bij rekenen een reëel positief zelfbeeld, maar ten aanzien van de spelling een verondersteld vermogen.
Het is dan ook de bedoeling op deze flexibele wijze met de zelfbeeldcategorieën om te gaan.
- ❖ Bij het sociaal-emotionele zelfbeeld gaat u op dezelfde wijze te werk. Hierbij gaat het om de vragen: 1-13, 14-15, 20-27, 29-35, 38-39, 41-45.
Ook hier geldt dat een kind een diffuus zelfbeeld heeft als het minder dan 80% van de vragen beantwoordt. Ook moet u hier, als het kind 80% of meer van de vragen heeft beantwoord, een keuze maken uit de mogelijkheden positief of negatief. Om dit te bepalen hebt u een aantal vragen nodig: 24-32, 34-39, 41, 43-45.
Als het kind in 10% van zijn uitingen negatief is over zijn eigen gedrag door aan te geven dat het regelmatig ongewenst gedrag vertoont, bijvoorbeeld: 'Ik lach niet zo gauw, Ik sla vaak, Ik kan niet zo goed achter elkaar doorwerken', dan is de beoordeling negatief.
We hanteren deze strakke norm, omdat de invloed op het zelfbeeld al gauw merkbaar is, het effect dus groot is en de noodzaak er iets aan te doen ook groot is.

Daarna vergelijkt u de visie van het kind ten aanzien van zijn eigen gedrag met uw kijk op het functioneren van het kind. Als het kind negatief over zichzelf oordeelt en als het volgens u ook regelmatig ongewenst gedrag vertoont, dan heeft het kind een reëel negatief zelfbeeld. Het is ook mogelijk dat het kind te slecht over zichzelf denkt. In dat geval is er sprake van een verondersteld onvermogen. Het kind kan ook positief over zichzelf denken, terwijl het toch ongewenst gedrag vertoont. In dat geval denkt het kind te positief over zichzelf en is er sprake van een verondersteld vermogen. Het is ook mogelijk dat het per gedragsvorm verschilt. Het kind kan ten aanzien van zijn sociale gedrag reëel positief over zichzelf denken, maar ten aanzien van de werkhouding een te positieve visie hebben op het eigen functioneren. In dat geval is er sprake van een verondersteld vermogen. U kunt dan ook meerdere zelfbeelden aangeven en eventueel de gedragsvormen noteren op het overzichtsblad voor het sociaal-emotionele zelfbeeld.

Prestatiezelfbeeld van:.....

Ingevuld door:.....

Op:.....

Het kind uit zich over eigen prestaties:	Positief	Dit komt <i>wel</i> overeen met de werkelijkheid	Reëel positief zelfbeeld
		Dit komt <i>niet</i> overeen met de werkelijkheid	Verondersteld vermogen
	Negatief	Dit komt <i>wel</i> overeen met de werkelijkheid	Reëel negatief Zelfbeeld
		Dit komt <i>niet</i> overeen met de werkelijkheid	Verondersteld vermogen
	Niet/nauwelijks	Kind heeft beperkingen in de uitingsmogelijkheden	Onecht diffuus zelfbeeld
		Kind heeft geen beperkingen in de uitingsmogelijkheden	Echt diffuus Zelfbeeld

Sociaal-emotioneel zelfbeeld van:.....

Ingevuld door:.....

Op:.....

Het kind uit zich over eigen gedrag en gevoelens:	Positief	Kind vertoont gewenst gedrag	Reëel positief zelfbeeld
		Kind vertoont ongewenst gedrag	Verondersteld vermogen
	Negatief	Kind vertoont gewenst gedrag	Verondersteld onvermogen
		Kind vertoont ongewenst gedrag	Reëel negatief zelfbeeld
	Niet/nauwelijks	Kind heeft beperkingen in de uitingsmogelijkheden	Onecht diffuus zelfbeeld
		Kind heeft geen beperkingen in de uitingsmogelijkheden	Echt diffuus Zelfbeeld

B. Faalangstsignaleringslijst (Jeninga, 2006)

Deze signaleringslijst is een beknopte lijst van 27 vragen waarin de leerkracht aan kan geven of bepaald gedrag al dan niet te zien is in de klas.

Faalangstsignaleringslijst Jeninga	Naam: Datum & ingevuld door:
---	---------------------------------

Gedrag	Te zien	Niet te zien
– Toont zich onzeker bij nieuwe werkjes, spelletjes of taken – Moet voortdurend aangemoedigd en gestimuleerd worden – Weigert bepaalde werkjes of taken uit te voeren – Vermijdt bepaalde hoeken – Kiest steeds dezelfde werkjes – Kiest niet snel onbekend speelgoed of onbekende speelsituaties – Durft tijdens kringgesprek niets te zeggen – Raakt snel in paniek wanneer iets niet lukt – Toont zich gespannen en nerveus – Durft geen vragen te stellen – Steekt zelden of nooit de vinger op – Komt vaak vragen of hij/zij het goed doet – Zegt snel iets niet te kunnen – Werkt traag en nauwkeurig – Is onzeker in de klas, soms gemaskeerd door bravoure of clownesk gedrag – Toont uiterlijke reacties als: zweten, blozen, oppervlakkig ademen, droge mond – Is snel uit gewone doen – Maakt negatieve opmerkingen over zichzelf – Schrijft succes vaak toe aan geluk en toeval – Is overgevoelig voor kritiek – Stelt het maken van huiswerk zo lang mogelijk uit – Klaagt voor een proefwerk of spreekbeurt over hoofd- en/of buikpijn – Valt het liefst zo min mogelijk op: houdt zich rustig, krijgt in de groep liever geen beurten – Heeft moeite met het vasthouden van een grote lijn – Heeft geen realistische kijk op eigen capaciteiten (overschatting/onderschatting) – Is overgevoelig voor en afhankelijk van het oordeel van anderen – Komt bij een beurt voor de klas moeilijk uit de woorden		

VUISTREGELS:

- *Scoort het kind minder dan 8 keer 'te zien': geen verdere acties.*
- *Scoort het kind 8 tot 18 keer 'te zien': aanpak voortzetten en na 3 maanden evalueren.*
- *Scoort het kind 19 keer of vaker 'te zien': ga naar zorgfase 4 voor een specifieke aanpak.*

C. Observatielijst faalangst (Bokhove-van Wensveen, 2006)

Deze observatielijst bevat 44 vragen, waarvan een gedeelte vlak voor of tijdens spannende momenten, in de groep, in zijn algemeenheid, tijdens de uitleg of het zelfstandig werken worden ingevuld. Daarnaast hebben zij een overzicht waarin na de observatie te zien is welke punten op welke soort faalangst van toepassing zijn.

<i>Vlak voor of tijdens spannende momenten</i>	<i>Nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>
1. De leerling zweet.			
2. De leerling trilt.			
3. De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.			
4. De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.			
5. De leerling gaat vaak naar het toilet.			
6. De leerling bloost of heeft rode vlekken.			
7. De leerling stottert.			
8. De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).			
9. De leerling is erg beweeglijk, friemelt.			
10. De leerling kijkt veel om zich heen.			
11. De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.			
12. De leerling begint later dan anderen.			
13. De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.			
14. De leerling werkt chaotisch.			
15. De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.			
16. De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.			

<i>Algemeen</i>	<i>Nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>
17. De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.			
18. De leerling is stil en teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties).			
19. De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties).			
20. De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).			
21. De leerling vraagt vaak om feedback.			
22. De leerling accepteert complimenten moeilijk.			
23. De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.			
24. De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben			
25. De leerling zit lang aan zijn huiswerk.			
26. De leerling leert veel uit zijn hoofd.			
27. De leerling heeft geen plezier in de gym-, handvaardigheids- of tekenles			

<i>In de groep</i>	<i>Nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>
28. De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.			
29. De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.			
30. De leerling reageert overgevoelig op kritiek.			
31. De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.			
32. De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.			
33. De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.			
34. De leerling heeft moeite met nee zeggen.			

<i>Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken</i>	<i>Nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>
35. De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.			
36. De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.			
37. De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.			
38. De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.			
39. De leerling stelt geen vragen.			
40. De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.			
41. De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.			
42. De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.			
43. De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.			
44. De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.			

In onderstaand overzicht is te zien welke punten uit de observatielijst op welke soort faalangst van toepassing zijn.

	<i>Cognitieve faalangst</i>	<i>Sociale faalangst</i>	<i>Motorische faalangst</i>
<i>Vlak voor of tijdens spannende momenten</i>			
1. De leerling zweet.	X	X	X
2. De leerling trilt.	X	X	X
3. De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	X	X	X
4. De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	X	X	X
5. De leerling gaat vaak naar het toilet.	X	X	X
6. De leerling bloost of heeft rode vlekken.	X	X	X
7. De leerling stottert.	X	X	X
8. De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).	X	X	X
9. De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	X	X	X
10. De leerling kijkt veel om zich heen.	X		
11. De leerling stelt veel vragen over wat hij moet doen.	X		
12. De leerling begint later dan anderen.	X		
13. De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	X		
14. De leerling werkt chaotisch.	X		
15. De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	X		
16. De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het heeft gedaan.	X		

	<i>Cognitieve faalangst</i>	<i>Sociale faalangst</i>	<i>Motorische faalangst</i>
<i>Algemeen</i>			
17. De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.	X	X	X
18. De leerling is stil en teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties).	X	X	X
19. De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties).	X	X	X
20. De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	X	X	X

21. De leerling vraagt vaak om feedback.	X	X	X
22. De leerling accepteert complimenten moeilijk.	X	X	X
23. De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	X	X	X
24. De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben	X	X	X
25. De leerling zit lang aan zijn huiswerk.	X	X	
26. De leerling leert veel uit zijn hoofd.	X	X	
27. De leerling heeft geen plezier in de gym-, handvaardigheids- of tekenles			X

	<i>Cognitieve faalangst</i>	<i>Sociale faalangst</i>	<i>Motorische faalangst</i>
<i>In de groep</i>			
28. De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met een andere leerling.		X	
29. De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.		X	
30. De leerling reageert overgevoelig op kritiek.		X	
31. De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.		X	
32. De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.		X	
33. De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.		X	
34. De leerling heeft moeite met nee zeggen.		X	

	<i>Cognitieve faalangst</i>	<i>Sociale faalangst</i>	<i>Motorische faalangst</i>
<i>Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken</i>			
35. De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	X	X	X
36. De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.	X	X	X
37. De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.	X	X	X
38. De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	X	X	X
39. De leerling stelt geen vragen.	X	X	X
40. De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	X	X	X
41. De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	X	X	X
42. De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	X	X	X
43. De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	X	X	X
44. De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.	X	X	X

VUISTREGELS COGNITIEVE OF SOCIALE FAALANGST

- *Scoort het kind minder dan 11 keer 'soms' of 'vaak': geen verdere acties.*
- *Scoort het kind 11 tot 24 keer 'soms' of 'vaak': Er kan mogelijk sprake zijn van cognitieve of sociale faalangst. Aanpak voortzetten en na 3 maanden evalueren.*
- *Scoort het kind 25 keer of vaker 'soms' of 'vaak': Ik ben van mening dat hier sprake is van cognitieve of sociale faalangst. Ga naar zorgfase 4 voor een specifieke aanpak.*

VUISTREGELS MOTORISCHE FAALANGST

- *Scoort het kind minder dan 8 keer 'soms' of 'vaak': geen verdere acties.*
- *Scoort het kind 8 tot 19 keer 'soms' of 'vaak': Er kan mogelijk sprake zijn van motorische faalangst. Ga in gesprek met de motorische remedial teacher voor verdere acties.*
- *Scoort het kind 20 keer of vaker 'soms' of 'vaak': Ik ben van mening dat hier sprake is van motorische faalangst. Ga in gesprek met de motorische remedial teacher voor een specifieke aanpak (zorgfase 4).*

Specifieke aanpak (zorgfase 4)

De specifieke aanpak die voor de begeleiding wordt gekozen, (zie voor een schematisch overzicht, pagina 92 en voor een toelichting van de aanpak, pagina 87) wordt in een handelingsplan gezet door een gedragsspecialist. De ouders krijgen een kopie van het handelingsplan die zij ter goedkeuring ondertekenen. Na 3 maanden wordt deze aanpak geëvalueerd, volgens onderstaande wijze:

Evaluatie aanpak na 3 maanden

- Er wordt opnieuw een signaleringslijst (A, B of C) afgenomen.
- Voor signaleringslijst B geldt:
 - *Scoort het kind minder dan 8 keer 'te zien': geen verdere acties.*
 - *Scoort het kind 8 tot 18 keer 'te zien': aanpak voortzetten en na 3 maanden evalueren.*
 - *Scoort het kind 19 keer of vaker 'te zien': ga naar zorgfase 5.*
- Voor signaleringslijst C geldt:
VUISTREGELS COGNITIEVE OF SOCIALE FAALANGST
 - *Scoort het kind minder dan 11 keer 'soms' of 'vaak': geen verdere acties.*
 - *Scoort het kind 11 tot 24 keer 'soms' of 'vaak': aanpak voortzetten, evaluatie na 3 maanden.*
 - *Scoort het kind 25 keer of vaker 'soms' of 'vaak': ga naar zorgfase 5.*
VUISTREGELS MOTORISCHE FAALANGST
 - *Scoort het kind minder dan 8 keer 'soms' of 'vaak': geen verdere acties.*
 - *Scoort het kind 8 tot 19 keer 'soms' of 'vaak': Ga in gesprek met de motorische remedial teacher voor verdere acties.*
 - *Scoort het kind 20 keer of vaker 'soms' of 'vaak': Ga in gesprek met de motorische remedial teacher voor een groot onderzoek (zorgfase 5).*

Hieronder worden de overige zorgfasen verder omschreven:

Groot onderzoek (zorgfase 5)

Dit onderzoek vindt meestal extern plaats en wordt uitgevoerd door een gedragswetenschapper. De ouders worden hiervan op de hoogte gebracht door de leerkracht met ondersteuning van de zorgcoördinator. De zorgcoördinator zorgt voor verslaglegging voor het dossier en de leerkracht voor een aantekening in ParnasSys.

Zeer specifieke aanpak (zorgfase 6)

De zeer specifieke aanpak wordt geformuleerd door een gedragswetenschapper. Na de periode die de gedragswetenschapper aangeeft, volgt een heronderzoek. Indien het kind voldoet aan de normen, dan wordt het zorgniveau verlaagd, anders wordt het zorgniveau verhoogd.

Optimaliseren leeromgeving (zorgfase 7)

In deze fase wordt een rugzak en/ of verwijzing aangevraagd naar een andere ontwikkelingsomgeving. Ouders worden op de hoogte gebracht middels een gesprek met de zorgcoördinator en de leerkracht. Verslaglegging door zorgcoördinator met input van de leerkracht.

3. Begeleidingsvormen

Hieronder wordt een aantal aanpakstrategieën besproken die onderverdeeld zijn in preventieve- en curatieve begeleidingsvormen. Preventieve begeleidingsvormen zijn: feedback geven, schoolklimaat en SOVA programma's. Curatieve begeleidingsvormen zijn: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga. Wanneer men voldoende kennis heeft van de curatieve vormen, kunnen deze ook preventief worden ingezet. In de hieronder aangegeven begeleidingsvormen ben ik niet uitputtend. Alle methodes en aangeboden oefeningen kun je vinden in de RT ruimte.

Preventief

Kinderen moeten zoveel mogelijk met plezier naar school gaan en zich daar helemaal veilig voelen. Wanneer kinderen zich op school prettig voelen, zullen ze minder snel faalangst ontwikkelen. Als leerkracht heb je hier een essentiële rol in. Hieronder volgen tips voor leerkrachten met betrekking tot het geven van feedback, het schoolklimaat en het inzetten van SOVA (sociale vaardigheden)programma's ter preventie van faalangst bij kinderen.

Feedback geven

Kinderen met faalangst hebben behoefte aan taakgerichte of persoonsgerichte feedback. Taakgerichte feedback kan zowel positief als negatief zijn, omdat kinderen ook moeten leren met kritiek om te gaan (zie figuur 3). Geef wel duidelijk aan waarom iets fout is, en hoe het kind dit kan verbeteren. De negatieve feedback moet altijd samengaan met positieve feedback. Door middel van persoonsgerichte feedback geeft de leerkracht aan het kind te waarderen, ongeacht zijn prestaties. Complimenten die niet taakgericht zijn motiveren een kind om tot prestaties te komen. Negatieve persoonsgerichte feedback moet je vermijden, dit is zinloos en richt alleen maar schade aan.

Feedback	Taakgericht	Persoonsgericht
Positief	1. Positief taakgericht: - Dat werk heb je goed gemaakt. - Die opdracht ziet er prachtig uit. - Goede vraag!	3. Positief persoonsgericht: - Je bent een prettige leerling. - Fijn dat je weer terug bent na je ziekte. - Je bent iemand met veel plezier in het leven.
Negatief	2. Negatief taakgericht: - Dit antwoord is fout. - Dat moet echt beter. - Kun je nou niet eens met twee woorden praten?	4. Negatief persoonsgericht: - Je bent lui/vervelend. - Je bent een prutser. - Jij ook altijd met je gezeur. - Je kunt er ook niks van. - Jij kan dat nu eenmaal niet.

Figuur 3. Taakgerichte en persoonsgerichte feedback. (Nieuwenbroek & Ter Beek, 1999, p. 81).

Schoolklimaat

Een prettig pedagogisch klimaat waarin de leerling zich veilig voelt, begeleid en uitgedaagd wordt is erg belangrijk. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht aangeeft dat je fouten mag maken en hiervan juist kan leren. Aandacht voor het positieve en dit ook naar kinderen uitspreken, evenals het geven van feedback. Met gestructureerd lesgeven en toetsen kun je de onzekerheid ook afnemen. Naast dit alles is het stimuleren van een positief zelfbeeld van de leerlingen en succeservaringen erg belangrijk.

SOVA programma's (sociale vaardigheden)

Met een programma voor sociale vaardigheden probeer je kinderen vaardigheden aan te leren om hen in sociale situaties beter tot hun recht te laten komen. Je werkt onder andere aan het zelfvertrouwen, omgaan met emoties en het nemen van verantwoordelijkheid. Hieronder staan een aantal SOVA programma's die je preventief kan inzetten voor kinderen met faalangst.

PAD, Programma Alternatieve Denkstrategieën

PAD is een methode waarbij het hanteren van conflicten en emoties centraal staat, door middel van het aanleren van alternatieven met behulp van denkoefeningen. PAD werkt aan zelfcontrole door na te gaan wat kinderen denken, omdat emoties vooraf gaan aan gedrag. Verder zijn begrip en waardering van emoties, probleemoplossing, positief zelfbeeld en sociale vaardigheden belangrijke onderwerpen die aan bod komen in verhalen van een klein schildpadje dat steeds in moeilijkheden komt doordat het vergeet na te denken en hulp krijgt van een grote wijze schildpad.

Leefstijl

Met de methode Leefstijl worden kinderen bewust gemaakt van normen en waarden in de maatschappij door middel van allerlei en activiteiten en opdrachten met klasgenoten, waarin het leren goed met elkaar om te gaan wordt versterkt. De zes thema's die ieder jaar terug komen en waar steeds dieper op ingegaan wordt zijn:

- De groep, dat zijn wij! (over sfeer in de groep)
- Praten en luisteren (over communicatie)
- Ken je dat gevoel? (over gevoelens)
- Ik vertrouw op mij (over zelfvertrouwen)
- Iedereen anders, allemaal gelijk (over diversiteit)
- Lekker gezond (over gezondheidsvaardigheden)

Leer samen spelen met Tim en Flapoor

Leer samen spelen met Tim & Flapoor is een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar. Deze methode richt zich op gewoontes, houding, kennis en vaardigheden die gericht zijn op het functioneren in een groep. Er wordt ook gewerkt aan het verbeteren van sociale cognities en het versterken van het gevoel van sociale competentie door kinderen meer zicht te laten krijgen in

sociale begrippen zoals 'het rekening houden met elkaar'. Het spel van het kind staat hier centraal, omdat het spel voor kinderen een manier is om hun eigen wereld te verkennen met alle mogelijkheden en beperkingen. Deze methode is bij ons op school aanwezig.

Kanjertraining

Kanjertraining is een methode voor sociaal-emotionele vorming en mag uitsluitend gegeven worden door leerkrachten die door het Instituut voor Kanjertrainingen zijn opgeleid. Er zijn boeken ontwikkeld voor kinderen vanaf 4 jaar tot en met leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. De inhoud is samen met de ouders bepaald door na te gaan wat zij belangrijk vinden in het sociaal functioneren van hun kind. Deze methode wordt al preventief bij ons op school ingezet!

Curatief

De kinderen die ondanks alle preventieve maatregelen binnen de school toch last blijven houden van faalangst hebben een grotere gevoeligheid voor verhoogde stress. Faalangstreductietraining of een andere curatieve begeleidingsvorm is dan een mogelijkheid om de leerling met deze angst om te leren gaan. Niet elke leerkracht zal alle begeleidingsvormen prefereren, daarom is er een selectie gemaakt (en ben ik dus niet uitputtend) van diverse curatieve vormen, waaronder de Rationeel Emotieve Therapie, het ABC- schema, faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt!' en ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga, zodat elke leerkracht zijn eigen begeleidingsvorm kan kiezen. Curatieve begeleidingsvormen kunnen ook preventief worden ingezet, wanneer men er voldoende kennis van heeft genomen.

Rationeel Emotieve Therapie

De R.E.T.- methode, ontwikkeld door Ellis (1993) is een methode die ook wel het G- denken genoemd wordt. 'Het G-denken gaat ervan uit dat niet de Gebeurtenis, maar de Gedachte over die gebeurtenis een Gevoel kan veroorzaken' (Bovee & Drijfhout, 2006, p. 38). Deze methode gaat ervan uit dat niet de gebeurtenis, maar onze gedachte daarover het gevoel van angst en spanning teweeg brengt. De toets maakt je dus niet faalangstig, maar de gedachten die je daarover hebt, wel. Deze gedachten bepalen je manier van handelen. Het is prettig om te weten dat je gedachten kan beïnvloeden. We onderscheiden twee verschillende soorten gedachten: helpende gedachten en niet-helpende gedachten. Door niet-helpende gedachten om te zetten in helpende gedachten, kunnen kinderen hun houding en denken veranderen. Het stellen van de volgende vier vragen helpt het kind zich bewust te worden van zijn eigen gedachten en sporen we de niet-helpende gedachten op:

1. Is mijn gedachte waar?
2. Voel ik me door deze gedachte prettiger?
3. Helpt mijn gedachte mij om te bereiken wat ik graag wil?
4. Helpt deze gedachte mij om gevoelens die ik niet wil voelen te voorkomen?

Het ABC-schema

Het ABC-schema is ook ontworpen door Ellis (1979) en is een hulpmiddel bij het analyseren van de eigen gedachten (zie figuur 4). Dit doe je door eerst te kijken naar de situatie/ gebeurtenis (A), de gedachten(B) en het gevolg (C). Het ABC- model komt overeen met het G-denken, alleen is deze formule (G+G=G+G : Gebeurtenis + Gedachten = Gevoel + Gedrag) voor kinderen makkelijker te begrijpen.

A.1 Beschrijf de lastige situatie zoals jij die ziet. <i>Ik moet weer zo'n vervelende begrijpend leestoets maken.</i>	A.2 Beschrijf deze situatie vanachter een filmcamera. <i>Alle leerlingen van groep 6 krijgen een begrijpend leestoets.</i>
B.1 Wat dacht je? <i>Ik zal toch wel weer een onvoldoende halen.</i>	B.2 1. Is deze gedachte feitelijk waar? <i>Nee, ik haal ook best goede punten voor begrijpend lezen, alleen de laatste keer had ik een slecht cijfer.</i> 2. Helpt deze gedachte mij? <i>Nee, het helpt me niet om een goed cijfer te halen.</i>
C.1 1. Wat voelde je? <i>Ik voelde m'n hart bonzen en begon te zweten.</i> 2. Wat deed je? <i>Ik kon niet goed meer nadenken en ik moest elke opdracht wel een paar keer opnieuw lezen, omdat ik me niet kon concentreren.</i>	C.2 1. Wat had je willen voelen? <i>Ik had me gewoon rustig willen voelen.</i> 2. Wat had je willen doen? <i>Ik had eerst alle opdrachten rustig willen bekijken en daarna gewoon geconcentreerd willen beginnen met de eerste opdracht.</i>

Figuur 4. ABC-schema. (Jansen en Verresen, 1998, in: Wiltink, 2000, p. 59)

Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt!'

De training is opgebouwd uit de volgende vijf vaste onderdelen:

- * Groepsgesprekken: deze gesprekken worden gebruikt als leidraad. Kinderen kunnen vertellen over eigen ervaringen of er kan uitleg gegeven worden over het thema.
- * Ontspanningsoefeningen: de kinderen leren zich ontspannen door middel van ademhalingsoefeningen en spierontspanningsoefeningen. Deze momenten zorgen voor rust en voor een betere concentratie.
- * Expressieoefeningen: de onderwerpen komen speels aan bod door middel van expressieoefeningen en spel. Daarbij leren de kinderen om de thema's te koppelen aan situaties thuis of op school
- * Dit ben ik, in de kast: een poppenkast wordt ingezet als hulpmiddel om kinderen iets voor de groep te laten vertellen. Een speelse manier om ieder kind aan zijn eigen leerdoel te laten werken.
- * Kikkers: Elke week schrijft elk kind een kikker op; iets positiefs over zichzelf. Het woord kikker staat hier voor 'een kick krijgen' of een opkikker. Op deze manier leren ze positief over zichzelf te reflecteren en kunnen ze uiteindelijk hun eigen leerproces zien.

Ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga

Het lijkt erop dat kinderen in onze hectische wereld met zijn lawaai en drukte en een veelvoud aan media elkaar en zichzelf gaan overschreeuwen, waardoor ze moeilijker tot rust kunnen komen of zich kunnen concentreren. De interactieve benadering van kinderyoga stelt het kind in staat om weer bewust te worden van hun eigen lichaam en gedachten. Ze leren gevoelens en gedachten uit te drukken, zich te concentreren en te ontspannen. Volgens Purperhart leert een kind tenslotte niet alleen met het hoofd, maar met het hele lichaam! Daarbij geeft zij aan dat kinderyoga zelfs zonder spiritueel tintje een prettig hulpmiddel kan zijn om kinderen te helpen in hun zelfontwikkeling.

Raaijmakers (2008) geeft in haar yoga-doeboek 'De club van 5 doet aan yoga' een aantal oefeningen die worden afgewisseld met informatieve weetjes, taaltips, knutseltips of filosofievragen, zodat dit boek in de klas gemakkelijk geïntegreerd kan worden in het dagelijkse programma. Op deze manier kan een leerkracht er dus voor kiezen om het yoga-doeboek preventief in te zetten.

Begeleidingsmogelijkheden volgens Luc Koning

Begeleidingsmogelijkheden voor het prestatiezelfbeeld:

Het reëel positief zelfbeeld

Het kind uit zich over eigen prestaties positief, hetgeen overeenkomt met de werkelijkheid
= **geen faalangst**.

Het verondersteld vermogen

Het kind denkt dat het alles goed kan, terwijl dit in werkelijkheid helemaal niet zo is. Het kind denkt te goed over zichzelf = **geen faalangst**.

Het reëel negatief zelfbeeld

Het kind denkt dat het veel dingen niet kan, wat overeenkomt met de werkelijkheid. Het kind heeft inderdaad moeite met veel onderwijsactiviteiten/leerinhouden = aanpassing leerstof. (Hier niet verder besproken. Ga daarvoor in **gesprek met de psycholoog/orthopedagoog**).

Het verondersteld onvermogen

Het kind denkt dat het veel dingen niet kan, terwijl dat in werkelijkheid helemaal niet zo is. Het kind denkt te slecht/negatief over zichzelf.

Het kind moet zichzelf beter leren kennen en zich bewust worden van het feit dat het veel dingen toch wel redelijk kan. Het zelf vast leren stellen van de resultaten van eigen handelen is op den duur het beste, zie: **Kijk- & handelingswijzer faalangst**.

Het onecht diffuus zelfbeeld

Het kind weet nauwelijks iets over zichzelf, omdat het geen of onvoldoende mogelijkheden heeft zichzelf te uiten. Het is van belang om met het kind te praten over zijn presteren, vooral als het kind bezig is met het uitvoeren van de taak = inzetten op sociaal-emotionele ontwikkeling, zie: **SOVA programma's**.

Het echt diffuus zelfbeeld

Het kind heeft wel expressiemogelijkheden, maar uit zich toch niet over zijn eigen functioneren. Het is een extreme vorm van het reëel negatief zelfbeeld of het verondersteld onvermogen = aanpassing leerstof (Ga daarvoor in gesprek met de psycholoog/orthopedagoog) en/of inzetten op sociaal-emotionele ontwikkeling, zie: **SOVA programma's**.

Begeleidingsmogelijkheden voor het sociaal-emotionele zelfbeeld:

Het positief reëel zelfbeeld

Het kind denkt dat het gewenst gedrag vertoont, wat over het algemeen ook zo is = **geen actie**

Het verondersteld vermogen

Het kind denkt dat het gewenst gedrag vertoont, terwijl dat over het algemeen niet zo is en het kind nogal wat gedragsproblemen vertoont = inzetten op sociaal-emotionele ontwikkeling, zie: **SOVA programma's**.

Het verondersteld onvermogen

Het kind denkt dat het ongewenst gedrag vertoont, terwijl dat eigenlijk nauwelijks of niet voorkomt. Het kind denkt dus slechter over zichzelf dan werkelijk nodig is. Het kind moet een realistische visie ontwikkelen op het eigen functioneren. Deze kinderen moeten zoveel mogelijk positieve aandacht ontvangen, zie: **Kijk- & handelingswijzer faalangst**.

Een reëel negatief zelfbeeld

Het kind vertoont ongewenst gedrag en weet dat ook. Het kan gaan om zeer verschillende vormen van probleemgedrag die ieder weer hun eigen aanpak vragen. Het zelfbeeld van het kind zal hoogstwaarschijnlijk reëel negatief blijven als het gedrag niet verandert = inzetten op sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsverandering, zie: **SOVA programma's**.

Het onecht diffuus zelfbeeld

Het kind weet nauwelijks iets over zichzelf en het heeft geen of onvoldoende mogelijkheden om zich uit te drukken = begeleiding op het gebied van taalexpressie (hier niet verder besproken) en inzetten op sociaal-emotionele ontwikkeling, zie: **SOVA programma's**.

Het echt diffuus zelfbeeld

Het kind heeft wel expressiemogelijkheden, maar uit zich toch niet over zijn eigen gedrag of gevoelens = met de hele klas aandacht besteden aan aspecten van sociaal-emotionele ontwikkeling, zodat het kind ziet hoe anderen zich uiten, zie: **SOVA programma's**.

Aanpak in een schematisch overzicht: Kijk- & Handelingswijzer

Kijkwijzer

Handelingswijzer

Gedragsskenmerken bij het dagelijks functioneren:	
Een sterke behoefte dat anderen zich positief uitspreken over hun functioneren.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt'.
Regelmatig feedback en bevestiging vragen dat ze het goed doen.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan kennis over eigen prestaties en het krijgen van goede feedback. Preventief: Feedback geven. Curatief: R.E.T- methode of ABC-schema.
Onzekerheid bij nieuwe opdrachten, eerst kijken hoe anderen het doen.	Overzichtelijkheid en structuur in de taak door zo precies mogelijk uit te leggen hoe ze de opgekregen taak aan moeten pakken en wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Preventief: Feedback geven en Schoolklimaat. Overzicht en structuur bieden volgens de cognitieve benadering. Curatief: R.E.T- methode of ABC-schema en ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga. Gebruik daarnaast tijdens de les veel aanschouwingsmateriaal, geef regelmatig samenvattingen en grijp ook vaak terug naar bekende leerstof.
Snel uit balans gebracht zijn wanneer de sfeer thuis of in de groep niet goed is.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten. Dit geldt natuurlijk ook voor de relaties thuis. Preventief: Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

In de groep tijdens de uitleg zien we onder andere de volgende kenmerken:	
Bij nieuwe stof of nieuwe opdrachten horen ze vaak niet of nauwelijks wat er gezegd wordt.	Overzichtelijkheid en structuur in de taak door zo precies mogelijk uit te leggen hoe ze de opgekregen taak aan moeten pakken en wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen Preventief: Feedback geven. Overzicht en structuur bieden volgens de cognitieve benadering. Curatief: R.E.T- methode of ABC-schema en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga. Gebruik daarnaast tijdens de les veel aanschouwingsmateriaal, geef regelmatig samenvattingen en grijp ook vaak terug naar bekende leerstof. Faalangstige kinderen hebben behoefte aan iemand die als voorbeeld functioneert.
Als de leerkracht een vraag aan de groep stelt duiken ze weg achter anderen of buigen voorover. <i>en/of</i> Ze kijken de leerkracht niet aan tijdens de uitleg <i>en/of</i> Als de leerkracht in hun richting kijkt, doen ze alsof ze heel druk bezig zijn.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan overzichtelijkheid, structuur, rust en veiligheid in de klas en duidelijkheid over wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Ze hebben moeite om de grote lijn tijdens de uitleg vast te houden. <i>en/of</i> Ze durven geen vragen te stellen over de nieuwe stof of stellen er juist extreem veel vragen over.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan overzichtelijkheid, structuur, rust en veiligheid in de klas en duidelijkheid over wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

Op school tijdens beurten en toetsen zijn deze kinderen:	
Ze stellen veel vragen over wat ze precies moeten doen of over de opdrachten.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan duidelijkheid, overzichtelijkheid, structuur, rust en veiligheid in de klas en duidelijkheid over wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Ze zijn bang om fouten te maken.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan kennis over eigen prestaties. Daarnaast is moeten zij zich kunnen ontspannen om geconcentreerd te kunnen werken. Preventief: Feedback geven. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Vaak erg zenuwachtig. <i>en/of</i> Ze bewegen onrustig en zien er opgewonden uit.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan duidelijkheid, overzichtelijkheid, structuur, rust en veiligheid in de klas en duidelijkheid over wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

Ze starten later of werken gehaast zonder de opdrachten goed te lezen. <i>en/of</i> Ze beginnen met de moeilijkste opgave.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan duidelijkheid, overzichtelijkheid, structuur, rust en veiligheid in de klas en duidelijkheid over wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Ze reageren sterk op geluiden, bewegingen en andere prikkels in het lokaal. <i>en/of</i> Ze raken in de war wanneer ze aan het einde hun werk controleren.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan kennis over eigen prestaties. Daarnaast is moeten zij zich kunnen ontspannen om geconcentreerd te kunnen werken. Preventief: Feedback geven. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Ze hebben na afloop geen idee of ze het goed of slecht gemaakt hebben.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan kennis over eigen prestaties. Preventief: Feedback geven. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt'.
In het contact met andere kinderen:	
Veel negatieve opmerkingen maken over anderen en zichzelf. <i>en/of</i> Ze zeer gevoelig voor kritiek zijn en soms bang voor complimenten. <i>en/of</i> Ze niet durven te weigeren als anderen wat van hen vragen.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten en hebben behoefte aan iemand die als voorbeeld functioneert. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

Ze zich onbehaaglijk voelen in contact met anderen die hoger in de groepshiërarchie staan of ze zoeken juist voortdurend steun bij anderen.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten en hebben behoefte aan iemand die als voorbeeld functioneert. Daarnaast hebben zij behoefte aan een veilig schoolklimaat. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Lichamelijk zien we de volgende kenmerken:	
Ingedoken lopen en/of stijve armen. <i>en/of</i> Krampachtige houding en/of opgetrokken schouders.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan een veilig schoolklimaat en moeten zich goed kunnen ontspannen. Preventief: Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Stotteren, transpireren, hartkloppingen. <i>en/of</i> Buikpijn, maagpijn, misselijkheid, geen hap door de keel krijgen of overgeven. <i>en/of</i> Spanningshoofdpijn, hyperventilatie, zenuwtrekjes. <i>En/of</i> Slecht slapen	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten, hebben behoefte aan een veilig schoolklimaat en moeten zich goed kunnen ontspannen. Preventief: Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Wiebelen en niet stil kunnen zitten. <i>en/of</i> Vaak naar de wc gaan en/of diaree.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan een veilig schoolklimaat en moeten zich goed kunnen ontspannen. Preventief: Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

Specifiek voor cognitieve faalangst:	
Erg lang huiswerk maken en te veel energie stoppen in details. <i>en/of</i> Huiswerk letterlijk in het hoofd stampen (alleen reduceren van kennis). <i>en/of</i> Onrustig en weinig concentratie bij een toets.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan overzichtelijkheid en structuur in de taak door zo precies mogelijk uit te leggen hoe ze de opgekregen taak aan moeten pakken en wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Uitspraken over niet kunnen of niets verwachten.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Dichtklappen bij een mondelinge beurt.	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten, hebben behoefte aan een veilig schoolklimaat. Daarnaast hebben zij behoefte aan overzichtelijkheid en structuur in de taak door zo precies mogelijk uit te leggen hoe ze de opgekregen taak aan moeten pakken en wat u van ze verwacht. Daarnaast hebben zij behoefte aan kennis over eigen prestaties en aan positieve verwachtingen ten aanzien van het werk dat ze opgedragen krijgen. Eerdere succeservaringen zijn nu belangrijk alsmede het kunnen ontspannen voor een goede concentratie. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema,

	Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.
Gedrag patronen: Voor alle gedrag patronen geldt:	Faalangstige kinderen hebben behoefte aan warme persoonlijke relaties met de leerkracht en klasgenoten, hebben behoefte aan iemand die als voorbeeld functioneert. Probeer via een sociogram (met wie zou je graag willen werken?) erachter te komen met wie u het kind kunt laten samenwerken. Dan plaatst u het faalangstige kind bij het kind waar hij/zij zich mee identificeert om hen regelmatig samen te laten spelen/werken. Zorg echter dat er geen sterke afhankelijkheidsrelatie ontstaat, waarbinnen het kind volledig/te veel gedomineerd wordt door zijn voorbeeld. Daarnaast hebben faalangstige kinderen behoefte aan duidelijkheid ten aanzien van klassenregels en aan een veilig schoolklimaat. Preventief: Feedback geven, Schoolklimaat en SOVA programma's. Curatief: R.E.T- methode of ABC- schema, Faalangstreductietraining 'Je kunt meer dan je denkt' en ontspanningsoefeningen door middel van Kinderyoga.

Let op: Soms kunnen curatieve begeleidingsvormen ook preventief worden ingezet, wanneer men er voldoende kennis van heeft genomen. Zelf ben ik van mening dat een faalangstreductietraining niet op een klassikale wijze, maar juist in een kleinere setting beter tot zijn recht zal komen, maar wanneer het ontspanningsoefeningen door middel van kinderyoga betreft, zal dat gemakkelijker geïntegreerd kunnen worden in het onderwijsprogramma.

4. Voor wie nog meer wil weten

- Kinderen en faalangst. Informatie, plan van aanpak en lessen voor alle basisschoolgroepen. *Bokhove-van Wensveen*.
- ‘Je kunt meer dan je denkt!’ Een faalangstreductietraining. *Bovee & Drijfhout*.
- Hallo zon! Yogaboek voor kids. *Brug*.
- Leer samen spelen met Tim en Flapoor. Een sociale vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar. *Gubbels*.
- Ik kan dat niet! zegt mijn kind. Omgaan met faalangst bij kinderen. *Litière*.
- Overwin je faalangst. *Nieuwenbroek & Ruigrok*.
- Yoga voor kinderen. Spelenderwijs yoga leren. Instructie CD + infoboekje. *Purperhart*.
- Yoga voor jongeren. Een werkboek over yoga voor jongeren. *Purperhart*.
- De club van 5 doet aan yoga! Yoga-doeboek voor kinderen van 4 tot 12 jaar. *Raaijmakers*.
- Mediteren en ontspannen met kinderen. Stilteoefeningen – geleide meditaties – visualisaties voor kinderen van 5 – 10 jaar. *Schneider & Schneider*.
- Overwin je faalangst met de R.E.T.-methode. *Van Essen & Schouwenburg*.
- Ik en faalangst. *Van Kordelaar & Zwaan*.
- Kanjertraining Basisonderwijs. *Weide*.
- Wie ben ik? Yoga voor kinderen van alle leeftijden. *Wiesner*.
- Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen. *Wiltink*.