

Tekenen van faalangst

Er is zoveel mogelijk als jij in jezelf gelooft



Een onderzoek om aan te sluiten bij de onderwijsondersteuningsbehoeften van faalangstige leerlingen met als doel de autonomie van deze leerlingen te vergroten.

Student:	Muriëlle Verel
Studentnummer:	1409300
Opleiding:	Master SEN
Studieprofiel:	Domein begeleiden
Studiebegeleider:	Doreen Admiraal
Datum:	02-05-2016

Inhoud

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Probleemstelling en situatieschets	6
1.3 Verwachtingen	6
1.4 Wat is er al bekend over faalangst vanuit eerder onderzoek?	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	8
2.1 Wat is faalangst?	8
2.2 Signalering	9
2.3 Basisbehoeften leerling.....	11
2.4 Interventies	12
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	13
Hoofdstuk 3: Methodologie	14
3.1 Doel van het onderzoek	14
3.2 Onderzoeksstrategie	14
3.3 Onderzoeksmethoden.....	15
3.4 Ethische aspecten.....	18
3.5 Werkplan en tijdpad.....	18
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	19
4.1 Faalangst in beeld.....	19
4.2 Onderwijsondersteuningsbehoeften belicht vanuit diverse invalshoeken.....	21
4.3 Vergroten van autonomie van faalangstige leerlingen	26
4.5 Conclusies op dataniveau.....	27
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	28
5.1 Conclusies op basis van verkregen data vanuit de deelvragen.....	28
5.2 Eindconclusie, overwegingen en aanbevelingen vanuit de onderzoeksvraag	30
Literatuurlijst	32

Bijlagen	35
Bijlage 1: Praktische aanwijzingen voor een aanpak van faalangstige kinderen in de klas	35
Bijlage 2: Vragenlijst faalangst mentoren	37
Bijlage 3: Test faalangst leerlingen Voortgezet Onderwijs.....	38
Bijlage 4: Mail collega's vragenlijst faalangst	39
Bijlage 5: Mail ouders van leerlingen die deelnemen aan het interview.	40
Bijlage 6: Triangulatie	41
Bijlage 7: werkplan en tijdpad	42
Bijlage 8: Formats faalangst workshop teamdag	43
Bijlage 9: Tekeningen en onderwijsondersteuningsbehoeften narratief interview leerlingen	50

Samenvatting

Dit praktijk gericht onderzoek (PGO) is een weergave van een onderzoek dat heeft plaatsgevonden tussen september 2015 en april 2016 op mijn school, een SO/VSO school cluster-4. Dit in het kader van mijn Master SEN, domein begeleiden.

De onderstaande onderzoeksvraag heeft in dit PGO centraal gestaan:

“Welke interventies kunnen leerkrachten op het vmbo-t en havo op mijn school inzetten om concreet aan te sluiten bij de onderwijsondersteuningsbehoeften van faalangstige leerlingen en met als doel de autonomie van deze leerlingen te vergroten?”

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag is er gekozen voor elementen vanuit zowel actie- als ontwerponderzoek waarbij er gebruik is gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden: literatuuronderzoek, documentonderzoek, vragenlijsten, focusgroep en een narratief interview. Bij de praktische uitvoering van het onderzoek zijn de orthopedagoog, teamleider, mentoren, overige collega's, leerlingen en ouders betrokken. Tijdens de praktische uitvoering heeft de methode “teken je gesprek over faalangst” (de Vreede, 2012) centraal gestaan. Dit is een interactieve gespreksmethode die door de leerling zelf op een oplossingsgerichte werkwijze wordt gevisualiseerd. De methode is gebaseerd op de Rational Emotive Therapy (Ellis, 1977). Van de faalangstige leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek is 91% in staat geweest om aan de hand van deze methode een tekening te maken en 82% heeft hier zijn eigen onderwijsondersteuningsbehoeften aan weten te koppelen. Door uit te gaan van de basisbehoeften van de leerling (Stevens, 2004) kan de leerkracht aan sluiten bij de belevingswereld, zodat de leerling tot ontwikkeling komt en hiermee zijn autonomie vergroot. De SEN thema's systeemdenken en denken in mogelijkheden hebben tijdens dit PGO centraal gestaan. Systeemdenken door de omgeving van de leerling actief op te nemen en te betrekken en denken in mogelijkheden door uit te gaan van de kwaliteiten en mogelijkheden van de leerling zelf. Master SEN als professional komt vooral terug in de opbouw van het onderzoek en de basis waarop keuzes gemaakt zijn. Mijn PGO sluit ik af met een totale reflectie op het onderzoeks- en mijn persoonlijke proces.

In dit PGO zijn door inzet van verschillende onderzoeksmethoden de onderwijsondersteuningsbehoeften van de leerling in kaart gebracht. Deze kunnen verweven worden binnen de doelgroep analyse. De doelgroep analyse heeft als doel het inzichtelijk maken van de kenmerken en onderwijsondersteuningsbehoeften van de verschillende doelgroepen die er binnen mijn school aanwezig zijn.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

De opdracht van mijn school is het weer op gang brengen van een verstoorde of gestagneerde ontwikkeling bij kinderen en jongeren die dreigen vast te lopen of vastgelopen zijn (koersplan, 2015-2018). Er wordt intensief en integraal speciaal onderwijs aan kinderen en jongeren geboden met ernstige onderwijsbeperkingen, die in relatie staan tot een psychiatrische stoornis. Binnen deze school ben ik werkzaam als intern begeleider havo-4 en als leerkracht individuele leertrajecten. De leerlingen die bij het individueel leertraject aangemeld worden, gaan niet meer naar school of er is sprake van een verstoorde schoolgang waardoor zij niet binnen een klas kunnen functioneren. In mijn functie als intern begeleider is mijn kerntaak de onderwijstrajecten met betrekking tot de zorgleerlingen bewaken en de leerkrachten te begeleiden.

1.1 Aanleiding

De leerlingen waarmee ik werk zijn thuiszitters, leerlingen die zich niet kunnen aanpassen binnen een klas of leerlingen die op bepaalde gebieden uitvallen binnen de klas zelf. In mijn PGO richt ik me op de laatste twee groepen, dus op de leerlingen die fysiek op school aanwezig zijn. Leerlingen die stappen willen maken, maar niet weten hoe. Leerlingen die in bepaalde situaties stagneren of vermijden, met andere woorden leerlingen waarvan mijn collega's en ik het vermoeden hebben dat faalangst de onderliggende factor is. Ik vind het schrijnend om te zien hoe een leerling continue in conflict is met zichzelf. Ik merk dat ik bij deze leerlingen op zoek ben naar een passende aanpak, maar handelingsverlegen ben. Vanuit de ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012) heeft de omgeving verwachtingen en worden er eisen gesteld, waardoor de leerling druk kan ervaren. Dit uit zich bijvoorbeeld in: schoolverzuim, nieuwe stappen niet aangaan of het niet maken van huiswerk en proefwerken. De aanleiding voor het schrijven van mijn PGO met als onderwerp faalangst is dus in eerste instantie ontstaan vanuit mijn affiniteit met deze doelgroep. Het is ook een onderwerp waar op meso- en macroniveau winst te behalen valt. Leerkrachten zijn handelingsverlegen en weten niet meer wat zij moeten inzetten om de leerling in ontwikkeling te brengen en te houden. Daarnaast heeft de school in schooljaar 2013-2014 een bezoek gehad van de onderwijsinspectie. De uitslagen van het rapport zijn voldoende, maar er zijn ook aandachtspunten. De school werkt nog te weinig opbrengstgericht en er is sprake van onvoldoende herkenbare systematische werkwijze volgens de PDCA cyclus (Willems & Wienke, 2013, p 173). Sinds schooljaar 2014-2015 heeft iedere leerling een ontwikkelingsperspectief (OPP) waarin de voorgeschiedenis, doelen en uitstroom, inclusief bevorderende en belemmerende factoren en leerkrachtgedrag benoemd worden. De inhoud van het OPP vraagt nog de nodige aandacht. Wieberdink en Kuster (2011) beschrijven zwaarwegende bezwaren tegen het OPP. Zij stellen dat als men uit gaat van de basiskenmerken van cognitieve ontwikkeling van een leerling, men geen recht doet aan het schoolse

leren. Ik vind dat de school zich niet alleen moet richten op het uitstroomniveau of leerrendement. Het is van belang dat de kwaliteit van het onderwijs goed is en dat duidelijk is dat leerachterstanden ook veroorzaakt kunnen worden door kindkenmerken door deze te beschrijven en daar een handelingsplan binnen het OPP aan te koppelen. Als school richt men zichzelf op de einddoelen en resultaten, maar je moet onder andere aan de vervolgschool, inspectie en eventueel overige betrokken partijen ook uit kunnen leggen waarom er bepaalde keuzes gemaakt worden. Dit zal binnen de huidige OPP's expliciet beschreven dienen te worden. Het proces staat op de voorgrond.

1.2 Probleemstelling en situatieschets

Om een kwaliteitsslag te kunnen maken hebben teamleiders, intern begeleiders en de directie van de onderzoeksschool gezamenlijk een doelgroep analyse gemaakt. Dit schooljaar, 2015-2016, zal de doelgroep analyse verder uitgewerkt worden zodat de kenmerken en de onderwijsondersteuningsbehoeften van de verschillende doelgroepen die er binnen de school aanwezig zijn geëxpliciteerd worden. Leerlingen met faalangst vormen één van de doelgroepen die terugkomt in deze analyse. Ik wil onderzoeken of ik, door samen met de leerlingen hun faalangst en onderwijsbehoeften in beeld te brengen, de diverse leerkrachten kan ondersteunen bij de afstemming van hun begeleiding met als doel de autonomie van deze leerling te vergroten. Mijn persoonlijke onderzoeksdoel sluit hiermee aan op het schoolbeleid waarbij ik hoop dat ik een concrete bijdrage kan leveren aan de verdere uitwerking van de doelgroep analyse.

1.3 Verwachtingen

Ik verwacht dat als de onderwijsondersteuningsbehoeften in kaart zijn gebracht, de leerlingen handvatten hebben gekregen om actief iets met hun faalangst te doen waardoor de leerling eventueel met ondersteuning van de leerkracht zijn autonomie (Stevens, 2004) kan vergroten. In mijn vooronderzoek heb ik een boek van Adinda de Vreede (2012) "teken je gesprek over faalangst" bestudeerd. Deze methode heeft mijn aandacht getrokken. Teken je gesprek ondersteunt en visualiseert de specifieke situaties waarin faalangst optreedt. Ik wil deze methode meenemen binnen mijn onderzoek en testen of deze binnen onze school kan worden ingezet bij leerlingen waarbij sprake is van faalangst.

1.4 Wat is er al bekend over faalangst vanuit eerder onderzoek?

Voor leerlingen waarbij er een vermoeden bestaat van faalangst zijn er verschillende observatie- en vragenlijsten beschikbaar zoals bijvoorbeeld: de Schoolvragenlijst (Vorst, 1994), de Prestatie Motivatie Test (Hermans, 1983) en de Vragenlijst Studie Vaardigheden (Crins, 2001). De kracht van deze vragenlijsten is, dat dit voor de leerkracht aanknopingspunten biedt om te observeren en/of te

signaleren. Er zijn een aantal factoren die een rol kunnen spelen bij het ontwikkelen van faalangst. Dit zijn erfelijke-, kind- en omgevingsfactoren (Nieuwenbroek & ter Beek, 1999). Nieuwenbroek (1996, 1998 en 1999) heeft de afgelopen twintig jaar onderzoek gedaan naar faalangst in relatie tot gezin en loyaliteit, dit vanuit de contextuele theorie waarvan Boszormenyi-Nagy (1987) de grondlegger is. Daarin is doorslaggevend wat het kind zelf vanuit zijn aanleg doet met omgevingsinvloeden (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Cruciaal is in hoeverre een kind het gevoel van veiligheid voor zichzelf kan scheppen. Mijn ervaring is dat een goede relatie met de leerkracht maakt dat de leerling zich veiliger voelt. Ik heb deze ervaring vooral binnen de individuele trajecten. Dit zijn intensieve trajecten die starten vanuit een één op één situatie. Dit sluit aan bij Stevens (2004) die een drietal basisbehoeften beschrijft: competentie, relatie en autonomie, die volgens hem het pedagogisch klimaat bepalen waarin een leerling zich kan ontwikkelen en zich gemotiveerd voelt. De leerling komt tot ontwikkeling, wordt sterker en krijgt greep op zijn situatie. Als organisatie wordt de nadruk gelegd op het aanpassen van de lesomstandigheden, zodat de faalangstige leerling zich veilig voelt en kán participeren (Regenmortel, 2002). De meest bekende training die gericht is op het reduceren van faalangst is de Rationeel Emotieve Therapie (RET) , waarvan Albert Ellis (1977) de grondlegger is. In een artikel van Veenman (2004) worden de wetenschappelijke-, praktijkgerichte- en praktische criteria gerelateerd aan de RET, geëvalueerd door Jeninga en Goei. Hun conclusie is dat het ABC (Activating-Beliefs-Consequence) schema, de Nederlandse variant van het door Ellis ontwikkelde G (Gebeurtenis-Gedachten-Gevoel-Gedrag-Gevolg) schema van Bartelds (2001), goed toe te passen is door onderwijsgevers in de schoolsituatie. In mijn praktijk zal moeten blijken of ik wil onderzoeken of het ABC schema toepasbaar is voor mijn doelgroep.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In mijn praktijk kom ik leerlingen met faalangst tegen, die door hun faalangst dusdanig belemmerd worden dat zij de regie op hun eigen leer- en ontwikkelingsproces kwijt zijn. Ik merk dat ik als professional soms handelingsverlegen ben. Leerlingen lijken in een vicieuze cirkel te zitten waar ze niet meer uit komen. Ik zie vermijding, verdriet, woede en onmacht, maar het lukt mij als professional niet om deze cirkel te doorbreken zodat de leerling in staat is nieuwe stappen te maken. In de Nederlandse literatuur kom ik de naam Ard Nieuwenbroek vaak tegen. Hij heeft veel onderzoek gedaan naar faalangst in relatie tot school. Ik heb bij hem de cursus contextuele psychopathologie gevolgd. Hij belicht angstproblematieken vanuit verschillende invalshoeken en maakt optimaal gebruik van de omringende milieus waar de leerling in zijn ontwikkeling mee te maken heeft, de ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Ik kan me hier in vinden, maar ik vind het ook belangrijk dat ik op zoek ga naar andere literatuur zodat ik voor mezelf een vergelijking kan maken en mijn eigen blik verruim.

2.1 Wat is faalangst?

Ines voelt zich niet lekker. Ze heeft hoofdpijn, buikpijn en ze transpireert voortdurend. Morgen heeft ze een proefwerk wiskunde en ze is er vast van overtuigd dat ze niet zal slagen. “Ik weet er niets van, ik zal alles door elkaar halen en ik zal alle formules vast vergeten denkt ze.” Hoewel ze de vorige proefwerken schitterend scoorde gelooft ze niet in haar eigen kunnen. (Litière, 2000, p. 44).

Iedereen kent angsten. Je voelt je zenuwachtig, het zweet breekt je uit, je hart gaat tekeer en de rillingen lopen over je lijf. Het hebben van angsten is heel menselijk, maar wat als je prestaties eronder lijden en angst je leven beheerst? Steeds vaker kom je op school kinderen tegen die faalangstig zijn. Volgens Nieuwenbroek, Ruigrok en De Vries (1996) heeft twaalf procent van de schoolkinderen last van faalangst.

Nieuwenbroek en ter Beek (1999) stellen dat faalangst een vorm van angst is als toestand die kan optreden bij het leveren van te beoordelen (school) prestaties op cognitief, sociaal en/of motorisch gebied, waarbij de concentratie op een mogelijke mislukking de aanwezige kennis en vaardigheden blokkeert. Van Lieshout (2002) voegt er aan toe dat het specifiek en taakgebonden is en dat faalangst niet altijd even makkelijk te herkennen is, omdat een mens namelijk (van nature) bang is om te falen. Van der Zalm-Grisnich (2009) gaat in op de gevolgen. Gebeurtenissen leiden tot gedachten, gedachten bepalen de gevoelens en gevoelens bepalen op hun beurt weer het gedrag. Doordat

genoemde auteurs net een iets ander accent leggen geven zij mij gezamenlijk een totaalbeeld van het begrip faalangst.

Nieuwenbroek, Ruigrok en De Vries (1996, p 12) onderscheiden drie verschillende soorten faalangst, die in onderlinge samenwerking voor kunnen komen. Hun definitie spreekt mij wel aan, omdat duidelijk en beknopt de essentie wordt weergegeven.

- Cognitieve faalangst: faalangst voor schoolse taken.

Bij cognitieve faalangst kan er onderscheid gemaakt worden in actieve en passieve faalangst (Depreeuw, 1995). Actief faalangstige leerlingen werken hard en besteden veel tijd aan het bestuderen van lesstof. Zij komen niet meer toe aan andere vormen van ontspanning. Zij conformeren zich sterk naar wat de leerkracht wil. Er wordt geen rekening gehouden met de inspanning van de leerling om tot die goede resultaten te komen. De resultaten worden nauwelijks beïnvloed, maar de kwaliteit van het leven des te meer. Passief faalangstige leerlingen daarentegen hebben het idee dat het harde werken nergens toe leidt. Hoe meer je je inspant, hoe groter de teleurstelling. Deze leerlingen vervallen in dagdromen, spijbelen en het vermijden van situaties.

- Sociale faalangst: Faalangst voor sociale taken.

Sociale faalangst komt voort uit de angst afgewezen of negatief beoordeeld te worden door groepen die belangrijk voor de leerling zijn zoals klasgenoten. Sinds de invoering van het tweede fase model binnen het voortgezet onderwijs (VO), sociale vaardigheden een grotere rol spelen.

- Motorische faalangst: Faalangst voor motorische en/of competitieve taken.

Dit heeft alles te maken waar we onze spieren bij gebruiken en waar we mee bewegen. Motorische faalangst komt vaak naar voren tijdens gymlessen op school.

Ik kan me vinden in hetgeen van Nieuwenbroek, Ruigrok en de Vries stellen en met name bij sociale faalangst, maar heb wel een aantal vragen. De afgelopen jaren zijn er in het VO veranderingen doorgevoerd, waardoor de leerling gedwongen wordt om meer samen te werken, maar wordt er ook daadwerkelijk een groter beroep op de sociale vaardigheden en competenties van de leerling gedaan? En komt sociale faalangst door dit onderwijssysteem ook eerder en meer aan het licht?

2.2 Signalering

Faalangst uit zich niet alleen in lichamelijke reacties, maar een leerling met faalangst laat een bepaald gedrag laten zien zoals Van der Zalm-Grisnich (2009) in haar definitie over faalangst laat terugkomen . Onderstaande gedragstypes vallen volgens Poulie (1991) te onderscheiden:

1. *Prestatietype*. Deze leerling werkt hard voor school en is veel tijd aan het leren en maken van huiswerk kwijt. Deze leerling wil het liefst tienen halen.
2. *Twijfeltype*. Deze leerling heeft doemscenario's in zijn hoofd. Als hij iets niet direct weet, is dat een bevestiging dat hij niets weet. Deze leerling heeft moeite en is angstig om naar school te gaan.
3. *Over afhankelijke type*. Deze leerling steunt op de leerkracht en vraagt keer op keer uitleg. Als iets niet lukt, geeft hij anderen de schuld. Erkennen dat hij iets niet kan gebeurt bijna nooit. Deze leerling kan wanhopige discussies aangaan over een fout.
4. *Over onafhankelijke type*. Deze leerling vraagt geen hulp en wil ten koste van alles bewijzen dat hij het wel kan. De leerkracht ziet de problemen (krassen, gummen, opnieuw beginnen enz.) maar mag niet ingrijpen. Zeer geregeld ontploft deze leerling.
5. *Isolatietype*. Deze leerling heeft de moed opgegeven. Hij wordt bang als hij denkt dat hij moet presteren. Als hij niet presteert, wordt hij tenminste niet meer bang.

Naast observaties van het type leerling zijn er diverse andere signaleringsinstrumenten ontworpen. Ik heb voor onderstaande signaleringsinstrumenten gekozen, omdat deze het beste aansluiten bij mijn doelgroep van het PGO namelijk leerlingen binnen het VO. Ook zijn dit instrumenten die op de scholen zelf praktisch uitvoerbaar zijn.

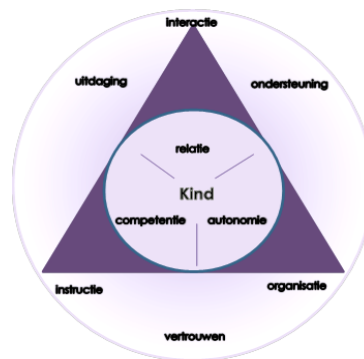
- De Geldergroep SchoolbelevingsVragenlijst (GSV). De GSV geeft een beeld van de beleving en waardering van leerlingen op verschillende aspecten onder andere de prestatiemotivatie, het prestatiegedrag, de schoolbeleving, sociaal gedrag, activiteit en spanningsgevoeligheid die samenhangen met school (Geldergroep/ studeon, 2009).
- Vragenlijst Studie Vaardigheden (VSV). Dit instrument geeft inzicht in probleemgebieden die bij stagnatie in de studievoortgang een belangrijke rol kunnen spelen (Crins, 2001).
- Schoolvragenlijst (SVL). De leerling stelt met deze lijst een sociaal schoolprofiel van zichzelf op met betrekking tot sociale aanvaardbaarheid, eigen sociale vaardigheden, zelfvertrouwen en plezier in school (Vorst, 1994).

De PMTK heb ik in hoofdstuk 1 wel benoemd, maar heb ik nu buiten beschouwing gelaten omdat dit instrument door professioneel geschoolde testers afgenomen moet worden en de bovengenoemde vragenlijsten wel door leerkrachten afgenomen kunnen worden. Ik vind dit belangrijk, omdat zij een leerling dagelijks meemaken. De GVS heb ik toegevoegd, omdat deze relevante subtests heeft en overzichtelijk is opgebouwd. Deze test is inzetbaar binnen verschillende schooltypes en leerjaren ieder met een eigen normtabel. De test is mijns inzien dus veelzijdig.

Hierboven heb ik het type leerlingen en verschillende signaleringsinstrumenten om faalangst te meten in kaart gebracht. Voor mij blijft echter wel de vraag: wat is de meerwaarde van het afnemen van een test? Ik vind dat als het zinvol voor de leerling zelf is je dit zeker moet doen, maar er dient vooral gekeken te worden naar hoe een leerling zelf of met hulp van anderen tot ontwikkeling kan komen. Een test is louter een middel.

2.3 Basisbehoeften leerling

Bij de begeleiding van leerlingen met faalangst is het belangrijk dat zij een positief beeld van zichzelf opbouwen (Van Lieshout, 2002). Essentieel is het creëren van een veilig pedagogisch klimaat, waarin ik als leerkracht in een goede relatie tolerant, respectvol en structurerend met de leerlingen omga. Van Lieshout maakt een opsomming van praktische aanwijzingen voor een aanpak van faalangstige leerlingen in de klas. Deze lijst is als bijlage 1 bijgevoegd, omdat ik vind dat deze lijst duidelijke voorbeelden bevat met betrekking tot de onderwijsondersteuningsbehoeften. Intrinsieke motivatie lijkt essentieel om tot fundamentele ontwikkeling te komen. Deci en Ryan (2000) hebben de Self Determination Theory (SDT) ontwikkeld waarbij het bereiken van de doelen mede afhangt van de bevrediging van de behoeften. Volgens de SDT is de combinatie van veel autonomie en veel structuur het meest ideaal. Wanneer leerkrachten echt weten aan te sluiten bij de basisbehoeften van hun leerlingen en hen houvast en structuur aanbieden, krijgen leerlingen volop de ruimte voor eigen inbreng en kunnen zij aan hun interesses en kwaliteiten werken. Als voldaan wordt aan de drie basisbehoeften (Stevens, 2004) autonomie, competentie en relatie voelt een leerling zich competent en wordt veerkrachtiger.



Figuur 1: Basisbehoeften leerling van Stevens (2004).

Een leerling ontwikkelt veerkracht naarmate hij er de middelen toe vindt en gebruik kan maken van zijn interne capaciteiten en externe middelen. De focus ligt op de sterke kanten van de leerling waarbij het boomdiagram van Grotberg (1995) als leidraad kan dienen bij de inventarisatie en verdere ontwikkeling van veerkracht.



Figuur 2: Veerkracht boomdiagram van Grotberg (1995).

Als leerkracht is het van belang om niet alleen te luisteren naar de leerling, maar de leerling ook in zijn kracht te zetten en hem te ondersteunen en te begeleiden vanuit het oplossingsgerichte gedachtegoed. Leerlingen zijn immers “experts van hun eigen leven”, die concrete en heel eigen ideeën hebben over waar ze heen willen en hoe ze daar willen komen (Kienhuis, 2008, citaat p. 97).

2.4 Interventies

De leerkracht kan aan faalangstige leerlingen op verschillende manieren hulp bieden. Dit kan individueel als in groepsverband plaatsvinden. Ik zal twee methodieken toe lichten, waarvan ik denk dat deze een bijdrage kunnen leveren aan mijn onderzoek: het G-denken vanuit de RET en de “teken” gespreksmethode van De Vreede (2012).

- Het G-denken vanuit de RET

Het veranderen van een negatieve gedachte in een helpende gedachte. Gebeurtenissen leiden tot Gedachten, die bepalen de Gevoelens en die weer het Gedrag.

De methode bestaat uit vijf stappen:

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

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

Stap 3: Ga na of de Gedachten waar zijn en of ze helpen

Stap 4: Vervang niet-helpende Gedachten door helpende Gedachten.

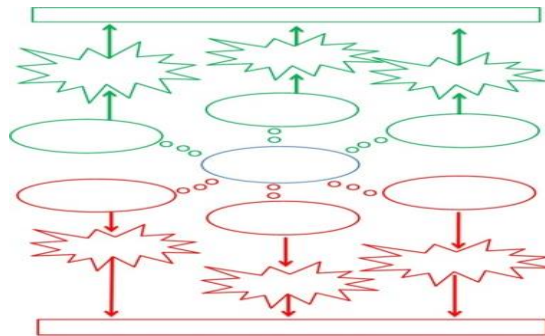
Stap 5: Het ankeren van de beleving bij helpende Gedachten.

Door de gedachte van een leerling positief te maken, zal dit ook een positieve invloed hebben op hun gedrag (Ellis, 1977).

- Teken je gesprek over faalangst

Adinda de Vreede (2012) heeft een faalangstsjabloon ontwikkeld die in grote mate gebaseerd is op RET en niet uit gaat van de gebeurtenis zelf, maar de gedachte daarover. Tevens worden er inzichten en toepassingen gebruikt onder andere het herprogrammeren van je gedachte over een situatie vanuit Neurolinguïstisch Programmeren (NLP), dat ontwikkeld is door John Grindler en Richard

Bandler (1976). “Teken je gesprek over faalangst” is een interactieve gespreksmethode. Het ondersteunt en visualiseert oplossingsgerichte werkwijze. De kracht is dat de tekening die je samen met de leerling maakt een kernachtig, logisch en visueel overzicht biedt. Als een kleurige landkaart geeft het sjabloon een overzicht van welke gedachten een rol spelen bij een probleem waardoor de stap naar inzicht en de oplossing gemakkelijk te maken zijn. Door het gebruik van kleuren, pijlen en symbolen worden er diverse verbanden duidelijk die inzicht geven in het gevoel, gedrag en de gedachten van de leerling.



Figuur 3: sjabloon teken je gesprek. De Vreede, A. (2012).

Ik heb gekozen voor het G-denken, omdat ik heb mogen ervaren dat het G-schema voor mijn leerlingen heel erg duidelijk is. Leerlingen zijn in staat om met ondersteuning van de leerkracht te denken in mogelijkheden en deze om te zetten in helpende gedachten. Teken je gesprek is een aanvulling op het G-schema. Datgene wat besproken is wordt door de leerkracht gevisualiseerd, waarbij de leerkracht concreet en gestructureerd met de faalangstige leerling kan praten over zijn (faal)angst en mogelijke oplossingen hiervoor. Met de inzichten die het bestuderen van de bovenstaande literatuur mij heeft opgeleverd, ben ik tot de onderstaande onderzoeksvraag gekomen.

2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

In dit PGO wil ik antwoord geven op de volgende vraag:

“Welke interventies kunnen leerkrachten op het vmbo-t en havo op mijn school inzetten om concreet aan te sluiten bij onderwijsondersteuningsbehoeften van faalangstige leerlingen en met als doel de autonomie van deze leerlingen te vergroten?”

Deelvragen:

1. Op welke wijze kan faalangst bij vmbo-t en havo leerlingen op mijn school in beeld gebracht worden?
2. Welke onderwijsondersteuningsbehoeften hebben deze leerlingen met faalangst?
3. Wat zegt de theorie over bruikbare interventies voor faalangstige leerlingen op vmbo-t en havo ten behoeve van het vergroten van de autonomie op hun leerproces?

Hoofdstuk 3: Methodologie

In hoofdstuk twee is een theoretische onderbouwing gegeven met betrekking tot mijn onderzoek. In dit hoofdstuk zet ik mijn onderzoeksopzet uiteen waarin de aard van het onderzoek, de onderzoeksstrategie, onderzoeksinstrumenten, aanpak data-analyse, werkplan en tijdpad nader toegelicht zullen worden.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is om de specifieke onderwijsondersteuningsbehoeften van leerlingen met faalangst op vmbo-t en havo in kaart te brengen om zo concreet aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de individuele leerling en de autonomie te vergroten. De onderwijsondersteuningsbehoeften kunnen opgenomen worden in het OPP van de leerling, zodat de vervolgschool van de desbetreffende leerling optimaal kan aansluiten bij deze individuele behoeften. Als school is men professioneel en specialistisch binnen de onderwijssector en voor de leerling is school betrouwbaar door deze eenduidige aanpak, die de leerling helpt zich doelgericht verder te ontwikkelen.

3.2 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek dat ik heb uitgevoerd bevat elementen van zowel actie- als ontwerponderzoek. Vanuit het actieonderzoek heb ik voor het model van Schuman (2009) gekozen, omdat deze het meest overeen komt met de stappen die ik tijdens dit onderzoek genomen heb. Ik ben gestart vanuit een praktijkprobleem, namelijk het ontbreken van een praktische invulling aan gerichte begeleiding in aansluiting op de onderwijsondersteuningbehoeften voor faalangstige leerlingen. Vervolgens zijn er in mijn vooronderzoek gegevens verzameld over leerlingen waarbij er mogelijk sprake is van faalangst. Ik heb deze verkregen via IB-ers, de orthopedagoog en mentoren. Aan de hand van deze informatie zijn individuele dossiers geanalyseerd. Hierdoor ben ik in staat ben geweest een handelingsplan op te stellen en tot uitvoering te brengen om mijn uiteindelijke doel te bereiken: het ontwerpen van een format als onderdeel van een OPP waarin kort en bondig beschreven staat welke onderwijsondersteuningsbehoeften dit type leerling heeft. Al onderzoekend combineer ik praktijkinformatie met verworven theoretische inzichten en blijken verschillende onderzoeksfases zich af te wisselen. Het uiteindelijke ontwerp zal vermoedelijk niet binnen het tijdsbestek van dit huidige PGO onderzoek haalbaar blijken en vervolgonderzoek vergen (Van Aken, 2006; Plomp & Nieveen, 2007). De teamleider, IB-ers, directeur en mentoren vmbo-t en havo worden nauw betrokken bij mijn bevindingen, zodat mijn format geïntegreerd kan worden binnen de schoolbrede doelgroep analyse.

3.3 Onderzoeksmethoden

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heb ik drie deelvragen beschreven:

1. Op welke wijze kan faalangst bij vmbo-t en havo leerlingen op mijn school in beeld gebracht worden?
2. Welke onderwijsondersteuningsbehoeften hebben deze leerlingen met faalangst?
3. Wat zegt de theorie over bruikbare interventies van faalangstige leerlingen op vmbo-t en havo met als doel het vergroten van de autonomie op hun leerproces?

De deelvragen zijn leidend geweest voor mijn keuze van de onderzoeksmethoden. Ik heb gekozen voor vier kwalitatieve onderzoeksinstrumenten en één kwantitatief onderzoeksinstrument.

Om deelvraag 1 te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van documentonderzoek en een vragenlijst voor mentoren. Om deelvraag 2 te beantwoorden heb ik gekozen voor literatuuronderzoek, een vragenlijst voor de leerlingen, een narratief interview voor de geselecteerde leerlingen met faalangst en een focusgroep waar leerkrachten aan zullen deelnemen. Voor deelvraag 3 heb ik gebruik gemaakt van literatuuronderzoek. Om de validiteit voor mijn onderzoek aannemelijk te maken, heb ik voor verschillende onderzoeksmethoden en respondenten (zie bijlage 6) gekozen. Er is sprake van triangulatie ('t Hart, Boeije & Hox, 2009). Als de antwoorden van de 3 deelvragen tot gelijklopende resultaten leiden zegt dat ook iets over de geldigheid van mijn bevindingen en op het antwoord op mijn hoofdvraag.

Literatuuronderzoek

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 heb ik in hoofdstuk twee literatuurstudie gedaan. Voor het definiëren van het begrip faalangst heb ik een scala aan literatuur bestudeerd en de voor mij meest waardevolle en passende aspecten die met faalangst samen hangen beschreven en chronologisch uiteen gezet. Deelvraag 3 bestaat volledig uit literatuuronderzoek. Ik heb een gedeelte over autonomie en ontwikkeling van deze deelvraag uitgewerkt in hoofdstuk twee. In hoofdstuk vier ga ik nader in op het begrip autonomie en specifiek gericht hoe dit bij faalangstige jongeren in het VO bevorderd kan worden.

Documentonderzoek

Om het antwoord op deelvraag 1 compleet te maken en als uitgangspunt voor deelvraag 2 heb ik gekozen voor documentonderzoek. Ik heb samen met de orthopedagoog op mijn school besproken hoe te achterhalen bij welke leerlingen op vmbo-t en havo er sprake is van faalangst. In eerste instantie was ik van plan om alle OPP's van alle leerlingen binnen het vmbo-t en havo te gaan bekijken totdat de orthopedagoog aangaf dat faalangst binnen de OPP's niet gedocumenteerd staat onder het kopje (voorlopige) diagnose. Dit, omdat faalangst niet in de Diagnostic and Statistical

Manual of Mental Disorders (DSMV) voorkomt. De term faalangst kan dus weggeschreven worden onder diverse kopjes binnen de OPP's. In overleg met de orthopedagoog en teamleider is er besloten een mail naar alle mentoren van de vmbo-t en havo afdeling uit te doen met daarin de vraag bij welke van hun leerlingen er sprake is van faalangst, dit aan de hand van controle van de OPP's. Ik heb vervolgens bekeken onder welke kopjes faalangst wordt weggezet binnen die OPP's. Alle OPP's zijn op dezelfde wijze opgebouwd en voldoen aan de criteria die het Ministerie van Onderwijs stelt. Dit komt de betrouwbaarheid ten goede. Door de literatuur, OPP's en ervaringsdeskundigen als uitgangspunt te nemen voor het vervolg van mijn onderzoek heb ik een realistisch en kloppend beeld gekregen waardoor ik de validiteit en betrouwbaarheid (Harinck, 2006; de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) kan waarborgen. Dit houdt in dat bij herhaalde meting dit ook telkens hetzelfde resultaat oplevert. Ik meet datgene wat ik wil weten, is consistent met de te verrichten onderzoekshandelingen en komt overeen met de onderzoeksvragen.

Vragenlijst

Als vooronderzoek op deelvraag 2 heb ik gebruik gemaakt van een kwantitatief onderzoek namelijk het verspreiden van een vragenlijst onder de mentoren binnen vmbo-t en havo en onder de leerlingen waarbij sprake is van faalangst. Voor de mentoren heb ik gekozen voor een vragenlijst opgesteld door het Jeugd in School en Wereld (Prinsen, 2012) bestaande uit elf vragen in de vorm van een gesloten vraagstelling (zie bijlage 2) om de validiteit en de betrouwbaarheid te borgen. Ik wil bevestiging van hetgeen wat beschreven staat in de OPP's. In de vragenlijst levert het antwoord "nooit" 0 punten, "soms" 1 punt en "vaak" 2 punten op. In het totaal zijn er maximaal 22 punten te verdelen. Voor de leerlingen waarbij sprake is van faalangst heb ik voor dezelfde gesloten vragenlijst bestaande uit elf vragen gekozen (zie bijlage 3) om zo de vergelijkbaarheid te vergroten. Ik heb in de lijst voor de leerling een aantal concrete praktijkvoorbeelden toegevoegd ter verduidelijking. De onderwerpen, structuur en inhoud komen overeen met de vragenlijst van de mentoren. De leerling heeft deze lijst ingevuld voor het narratief interview, de mentoren naar aanleiding van de OPP bevindingen. De bevindingen van de mentoren worden vergeleken met de antwoorden die de leerling gegeven heeft en voorgelegd aan de leerling met de vraag aan de leerling te bekijken hij zichzelf herkent in hetgeen de mentor heeft geantwoord. Dit als membercheck ('t Hart, Boeije & Hox, 2009) en dus een toets van de betrouwbaarheid van de waarneming. Aan de hand van deze analyse heeft de leerling handvatten gekregen als uitgangssituatie van "teken je gesprek". Ik heb in beide gevallen gekozen voor een beperkt aantal gesloten vragen, omdat ik de tijdsinvestering minimaal wil houden zowel voor mentoren en leerlingen als voor de verwerking van de verkregen data. De vragenlijst is digitaal verspreid onder de mentoren, die in hun eerdere mail hebben aangegeven dat zij leerlingen in hun onderwijstraject hebben waarbij sprake is van faalangst. Ik heb een begeleidende

brief (zie bijlage 4) toegevoegd met daarin een korte uitleg over mijn onderzoek. Er is een respons van 100% bij de mentoren. Voorafgaand aan het interview heb ik de ouders en leerlingen waarmee ik een interview zou gaan houden per mail (zie bijlage 5) op de hoogte gesteld over de inhoud en doel van het onderzoek, ik heb iedere mail gepersonaliseerd. Vanuit het ethisch aspect wil ik de betrokkenheid van ouders vergroten, transparant zijn en toestemming hebben omdat het in mijn ogen een gevoelig onderwerp kan zijn voor de leerling en voor zijn omgeving. Hoe opener het klimaat waarin ik mijn onderzoek kan doen, des te beter het proces kan verlopen. Dit bekeken vanuit de kritische emancipatorische invalshoek. Ik kijk kritisch naar de verschillende rollen van alle respondenten. Er is tevens sprake van een triangulatie qua inzet van respondenten in de hoop daarmee die informatie boven tafel te krijgen die een antwoord op mijn onderzoeksvragen bieden (validiteitsverhogend). Ik ben transparant en duidelijk over de aard van het onderzoek, waarbij ik vertrouwelijkheid en anonimiteit garandeer (Andriessen, Onstenk, Dolnooz, Smeijsters en Peij, 2010).

Focusgroep

Begin januari 2016 is er een studiedag op mijn school geweest over de doelgroep analyse. Eén van de workshops betrof de workshop faalangstige leerlingen. Ik heb deze workshop geleid en gedurende de dag hebben zeven groepen van ongeveer zeven leerkrachten deze workshop gevolgd. Zij hebben als groep gespard over mogelijke interventies die ingezet kunnen worden. Alle groepen hebben de bevindingen vertaald in aansluiting op onderwijsondersteuningsbehoeften van de betreffende leerlingen en deze op papier gezet (zie bijlage 8). Het doel van deze gesprekken was elkaars opvattingen verkennen om meer zicht te krijgen op faalangst zoals dit zich op onze school voordoet (De Lange et al. ,2011) Ik heb alle input die ik tijdens deze workshops heb verkregen meegenomen in mijn data analyse.

Narratief interview

Ik heb bij de leerlingen, die 10 punten of hoger scoren op de vragenlijst van de mentor met een minimum van 0 en een maximum van 22 punten, een narratief onderzoek afgenomen. Er is voor 10 punten of meer gekozen, omdat dit ongeveer de helft van de leerlingen betrof en dit qua tijdsinvestering, ongeveer 1,5 uur per leerling in het totaal vijftien uur, overeen komt met de door mij gemaakte planning. Daarnaast is iedere klas en leeftijdscategorie vertegenwoordigd. Vanuit de literatuur wordt aangegeven dat narratief onderzoek goed bruikbaar is voor onderzoek binnen onderwijssettings (Verhesschen, 2001; Craig, 2007, Clandinin & Conelly, 2000, Vloet & Van Swet, 2010). Via narratief onderzoek kunnen bijvoorbeeld de volgende aspecten in kaart gebracht worden: de onderwijsvisie, op welke wijze deze visie wordt vormgegeven door de leerkrachten, de ruimte die de school en de leerkrachten bieden om leerlingen te laten ontdekken en zich te laten ontwikkelen

(Caine, 2010). De professionele ontwikkeling van de leraar, gericht op het normatieve professionaliteit en op kennisconstructie en reflectie (Craig, 2007). Ik heb me hierbij zoveel mogelijk een “niet wetende houding” aangenomen (Pepper & Weitzman, 2011). Tijdens het interview met de leerling heb ik me gefocust op het uitgangspunt van Caine (2010) zoals hierboven beschreven in relatie tot autonomie. Dit in de hoop de validiteit te verhogen en door dit telkens terug te laten keren ook de betrouwbaarheid te vergroten. Daarnaast zijn er binnen het narratief interview verschillende methodes van narratieve analyses (Jacobs, 2010). Ik heb gekozen voor dialogische en visuele analyse. De dialoog met de leerling aangaan gericht op de context waarbij gebruik zal worden gemaakt van de methode “teken je gesprek over faalangst” van Adinda de Vreede (2012). In hoofdstuk 2.4 is de methode reeds toegelicht.

3.4 Ethische aspecten

Door de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen et al., 2010) op te volgen heb ik er tijdens mijn onderzoek voor gezorgd dat alle verkregen informatie via de verschillende kanalen plaatsgevonden heeft in een veilige context. Daarnaast heb ik voor anonimiteit gezorgd gedurende het hele onderzoeksproces en heb ik bij het afnemen en de verwerking van het narratief interview de privacy van de leerling gewaarborgd. In mijn rol als moderator, voldoe ik aan de eisen zoals deze beschreven en gesteld zijn in het boek praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals (De Lange et al., 2011, p 66-68). Gedurende mijn onderzoek heb ik mijn teamleider en mentoren regelmatig op de hoogte gesteld van de vorderingen. Tot slot heb ik mijn eindresultaat, conclusies en aanbevelingen na afronding van het onderzoek aan het directeur, teamleiders en intern begeleiders tijdens het intern begeleidersoverleg gepresenteerd.

3.5 Werkplan en tijdspad

In bijlage 7 heb ik mijn werkplan en tijdspad toegevoegd. Ik heb er voor gekozen om een onderscheid te maken in het schrijfproces van mijn PGO en in de praktische uitvoering, dus de data verzameling. Ik heb de grote lijnen van mijn proces chronologisch in kaart gebracht, waarbij ik me heb geconcentreerd op de hoofdlijnen. Dit om een snel en overzichtelijk beeld te geven van hetgeen waar ik de afgelopen periode mee bezig ben geweest.

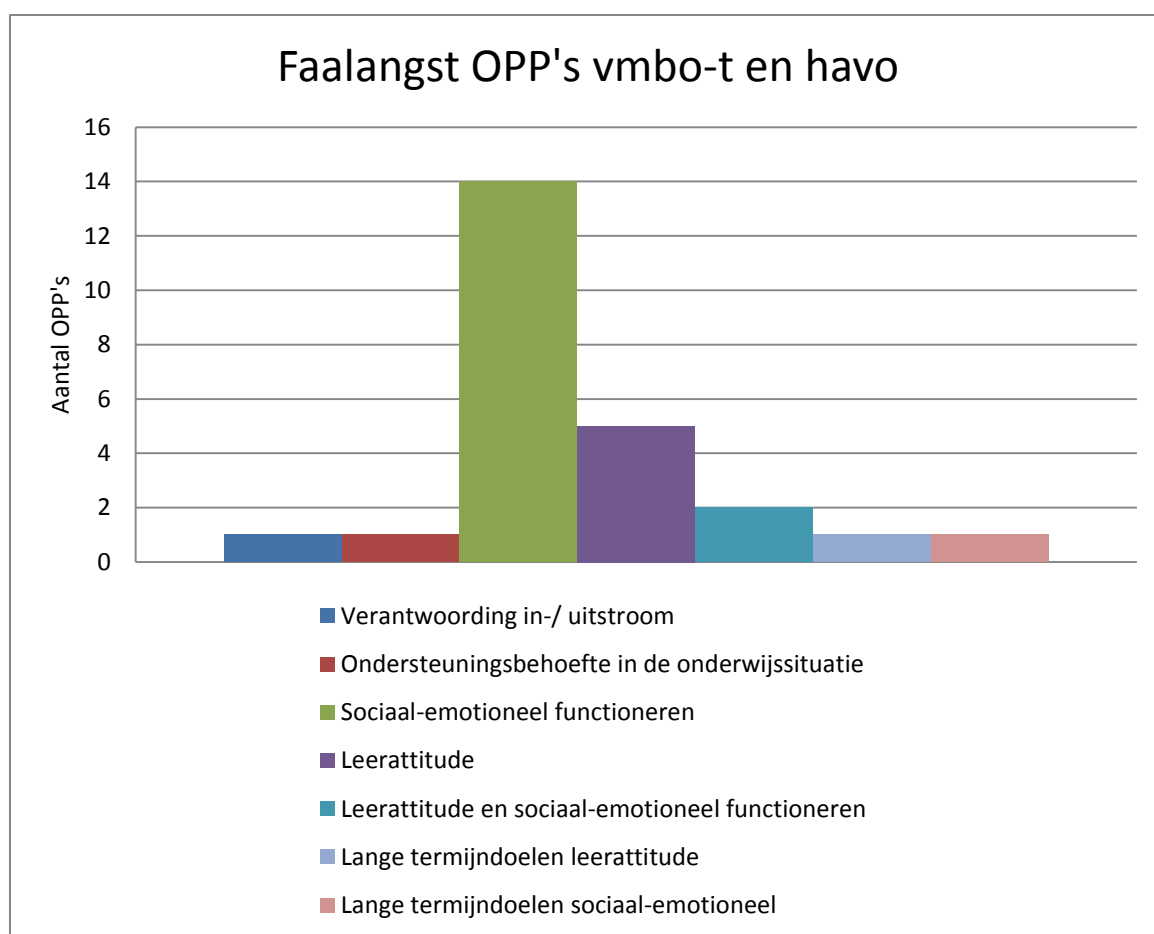
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

Aan de hand van mijn drie deelvragen heb ik diverse onderzoeksmethoden toegepast met als doel antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag. De data zijn in onderstaande analyses uitgewerkt. Deelvraag 1 (4.1) en 2 (4.2) zal ik beantwoorden naar aanleiding van de verkregen data vanuit leerlingdossiers, vragenlijsten aan mentoren en leerlingen, de focusgroep bestaande uit leerkrachten en vanuit het narratief interview met de leerlingen. Op deelvraag 3 (4.3) zal ik antwoord geven door me verder te verdiepen in de literatuur omtrent autonomie van deze specifieke doelgroep.

4.1 Faalangst in beeld

Documentonderzoek:

In de beginfase van dit onderzoek hebben alle mentoren van hun mentorleerlingen de OPP's doorgenomen en deze gescand op de term faalangst. De term faalangst moest letterlijk in het OPP terugkomen. In het totaal zijn er 164 leerlingen op mijn onderzoeksschool ingeschreven binnen het vmbo-t en de havo. Bij 25 leerlingen is de term faalangst in het OPP opgenomen (figuur 4). Voor mij aanleiding om het onderzoek over dit onderwerp voort te zetten.



Figuur 4: Faalangst in OPP's vmbo-t en havo

Vragenlijst faalangst mentoren:

Van alle 25 leerlingen waarbij faalangst in het OPP beschreven is, is door de desbetreffende mentor een vragenlijst ingevuld (zie bijlage 2). Deze lijst bestaat uit 11 vragen waarbij er in het totaal maximaal 22 punten gescoord konden worden. Gebleken is dat bij de betrokken 25 leerlingen de score 14 (en niet de maximaal haalbare score van 25) door de mentoren is toegekend. Figuur 5 geeft een overzicht van de leerling scores op deze vragenlijst.

MENTORSCORE (schaal 1-22)	AANTALLEN (leerlingen) N=25
1	1
3	1
4	4
5	2
7	4
9	1
10	2
11	5
12	2
13	2
14	2

Figuur 5: faalangst detectievragenlijst mentoren: eindscores, respectievelijk frequentieverdeling

Koppeling vragenlijst mentoren en vragenlijst leerlingen:

Aanvankelijk was het streven om ongeveer 10 tot 12 interviews te houden. Naar aanleiding van de bovenstaande scores, overleg met de mentoren en kijkend naar de intensiteit van het narratief interview heb ik er mede gezien mijn beschikbare tijd voor gekozen om alleen de leerlingen die 10 punten of hoger hebben gescoord uit te nodigen voor het interview. In het totaal komt dit uit op 13 leerlingen variërend tussen de 12 en 18 jaar. Van deze 13 leerlingen hebben 11 leerlingen daadwerkelijk deelgenomen aan het narratieve interview. Eén leerling heeft niet deelgenomen omdat ouders geen toestemming hebben gegeven en een andere leerling is vroegtijdig overgeplaatst naar een andere school. De 11 leerlingen hebben voorafgaand aan het interview inhoudelijk eenzelfde vragenlijst (zie bijlage 3) ingevuld als de mentoren met als enige verschil dat er in de lijst van de leerlingen gebruik is gemaakt van concrete praktijksituaties. Zie voorbeeld hieronder.

Lijst mentor: Blokkering Reageert inadequaats/ krampachtig op gemaakte fouten.	Lijst leerling: Blokkering Tijdens een spreekbeurt of presentatie kan ik van de spanning geen woord uitbrengen. Ik vind het moeilijk fouten te accepteren en reageer krampachtig.
---	---

Het aantal vragen, categorieënindeling en de te vergeven punten zijn gelijk aan de vragenlijst van de mentoren. Er is een koppeling gemaakt tussen de vragenlijst die door de mentor is ingevuld en de lijst van de betrokken leerling. Beide scores worden in onderstaand schema benoemd. De categorieën die na vergelijking bij beiden overeenkomen zijn in de laatste kolom in beeld gebracht. Deze overeenkomsten in de vragen waar zowel de mentor als de leerling punten op gescoord hebben zijn de uitgangssituatie geweest voor de beginsituatie bij het narratief interview.

Leerling	Score leerling	Score mentor	Overeenkomst in beide vragenlijsten per leerling:
M.	0	11	geen overeenkomsten -> geen tekening
T.	3	11	spanning
I.	4	13	clownesk gedrag/ onzekerheid
J.	6	10	spanning/ blokkering
N.	8	11	terugtrekkend gedrag/ fysiek vluchtgedrag
A.	9	11	spanning/ onzekerheid
S.	9	12	Spanning/ blokkering
G.	12	13	spanning/ fysiek vluchtgedrag
R.	14	14	Spanning/ onzekerheid
Z.	14	10	spanning/ onzekerheid
C.	17	14	spanning/ blokkering/ terugtrekkend gedrag

Figuur 6: scores en overeenkomsten in lijsten mentoren en leerlingen

- Twee leerlingen scoren hoger op de lijst dan mentor. Eén leerling scoort hetzelfde aantal punten. De overige acht leerlingen scoren lager dan de mentor.
- Bij acht leerlingen is spanning de gezamenlijke noemer, bij vier leerlingen onzekerheid, bij drie leerlingen blokkering en bij twee leerlingen terugtrekkend gedrag en fysiek vluchtgedrag. Er is één leerling waarbij in de gezamenlijke noemer clownesk gedrag naar voren komt.
- Bij één leerling zijn er geen overeenkomsten. Deze leerling heeft na invulling van de lijst een score van 0 punten.

Naarmate de score bij zowel de mentor als bij de leerling hoger wordt, neemt de kans op overeenkomsten binnen de diverse categorieën toe.

4.2 Onderwijsondersteuningsbehoeften belicht vanuit diverse invalshoeken

Literatuuronderzoek:

De ondersteuningsbehoeften staan beschreven in mijn theoretische verkenning hoofdstuk 2 en in hoofdstuk 4.3. Als er over onderwijsondersteuningsbehoeften gesproken wordt dan geeft bijlage 1 een meer specifiek beeld. De belangrijkste punten die daarin naar voren komen zijn:

- Een relatie tussen leerkracht en leerling creëren waarin veiligheid, structuur, respect, acceptatie en betrokkenheid op de voorgrond staan -> als leerkracht authentiek zijn in je communicatie, doe wat je zegt en zeg wat je doet.
- De leerling eigenaar maken van zijn eigen leerproces. Bij dit leerproces worden de omringende milieus betrokken -> samen met de leerling leerdoelen voor de komende periode opstellen en deze doelen daarna met ouders en behandelaar bespreken.
- De leerling in zijn problemen erkennen en deze serieus nemen -> Tijd nemen voor een gesprek waarin zaken die de leerling bezighoudt, besproken worden.
- Optreden tegen het gedrag van een leerling en niet tegen de persoon zelf -> de leerling direct aanspreken op zijn gedrag, aandeel in een specifieke situatie.
- De leerling in mogelijkheden laten denken om zodoende succeservaringen te creëren -> Ervoor zorgen dat de doelen die de leerling samen met de leerkracht opstelt ook haalbaar zijn.

Bovenstaande punten (zie bijlage 1) zijn toegelicht aan de hand van een praktijkvoorbeeld vanuit mijn eigen professionele handelen .

Focusgroepen studiedag doelgroep analyse:

Op woensdag 27 januari 2016 heeft er een studiedag op mijn school plaatsgevonden die in het teken stond van de doelgroep analyse. Ik heb de workshop faalangst verzorgd. Leerkrachten hebben aan de hand van de drie onderstaande subkopjes gespard over mogelijke interventies passend bij het thema faalangst (zie bijlage 8). De volgende onderwijsondersteuningsbehoeften zijn daaruit naar voren gekomen (Van Lieshout,2002).

Instructies:

De leerkracht speelt een essentiële rol als het gaat om de wijze waarop instructie wordt gegeven. Veiligheid en voorspelbaarheid vormen de basis. Vanuit de basis kan de leerkracht situaties voorbereiden, lesstof voorstructuren, pre-teaching toepassen en lesstof stapsgewijs aanbieden. De nadruk ligt niet op het resultaat maar op het proces. Fouten maken mag en de leerkracht geeft de leerling de tijd. De leerling is proceseigenaar. Met als resultaat dat de leerling succeservaringen op kan doen.

Extra leermiddelen:

Het kopje leermiddelen is door de focusgroepen verschillend geïnterpreteerd. Er is gekozen voor fysieke ondersteuningsmaterialen zoals: vragenschriftjes, kaartjes, timetimer, Kies je Kleur, stoplicht

of een thermometer, maar er kan ook gedacht worden aan het inzetten van een escape, time out, integraliteit en ondersteuning vanuit de directe omgeving, systeemdenken.

De timetimer kan in combinatie met de time out ingezet worden en geeft de leerling een bepaalde tijd om tot rust te komen. Kies je Kleur is een tiental jaren geleden ontwikkeld op mijn school door de Remedial Teacher en wordt intern gebruikt met als doel het visueel maken van het gedrag en de werkhouding van de leerling om er vervolgens gerichte interventies aan te koppelen.

Kies staat voor realiteitsconfrontatie en daarbij keuzes leren maken.

Je staat voor de leerling, die zelf verantwoordelijkheid neemt en keuzes maakt. Waardoor die meer zelfvertrouwen krijgt en de zelfstandigheid vergroot wordt.

Kleur is een hulpmiddel dat staat voor visualiseren en structureren van de lesstof en/of sociaal emotionele gevoelens. Het is een hulpmiddel waarin de leerling de hoofdrol speelt.

Onderstaande theorieën liggen hier aan ten grondslag:

1. Adaptief onderwijs (Boland, 1996)
2. Vijf dimensies van Marzano (2005)
3. Competentiegericht leren (Rijkers, 2006)

Toetsing:

Vanuit het resultaat dat bij de instructie naar voren komt namelijk het opdoen van succeservaring, komt in toetsing heel duidelijk naar voren dit te realiseren door: niveauverlaging, opbouwplan toetsing maken (met boek oefenen, zonder boek, oefentoetsen inplannen, geen cijfer geven of cijfer niet mee laten tellen) tijd loskoppelen van toets, niet met rood nakijken, herkansing benoemen, toetsen nabespreken en uitslagen relativeren. Dit alles dient wel vooraf besproken te worden met de leerling, zodat de leerling weet wat hij kan verwachten.

In de verschillende focusgroepen zijn veel overlappingen per categorie in de uitkomsten naar voren gekomen. De volledige weergave is terug te vinden in bijlage 8.

Narratief interview leerlingen met faalangst:

In het totaal hebben 11 leerlingen deelgenomen aan het narratief interview (zie bijlage 9). Van deze 11 leerlingen ben ik in staat geweest om bij 10 leerlingen in samenspraak met hen een tekening te maken aan de hand van het verhaal dat zij mij hebben verteld. Bij één leerling is het niet gelukt om de tekening te maken en de onderwijsondersteuningsbehoeften te beschrijven, omdat zij heeft aangegeven dat er geen sprake is van faalangst. In de leerling vragenlijst is dit ook degene die een score van 0 punten heeft. Bij deze leerling heeft de mentor vanuit de vragenlijst gescoord op

faalangst en vanuit daar is deze leerling uitgenodigd voor het interview. Doordat deze leerling zichzelf geen punten heeft toebedeeld, is er geen sprake van overlapping met de leerkracht is en dus geen uitgangssituatie. Bij een tweede leerling is het wel gelukt de tekening te maken, maar deze leerling is er niet toe gekomen om zijn eigen onderwijsondersteuningsbehoeften te omschrijven. De overige 9 leerlingen hebben hun faalangst uiteen kunnen zetten en kunnen omschrijven. Zij zijn in staat geweest aan te geven wat zij zelf nodig hebben en wat zij van de leerkracht nodig hebben om van rood naar groen te komen.

De leerlingen hebben aan de hand van de uitkomsten van de vragenlijst een situatie centraal gesteld waar zij in de praktijk moeite mee hebben.

Drie leerlingen kozen voor presentatie/ spreekbeurt klas

Interventie vanuit de leerling:

- Voorbereiden, samenvatten en een “spiekbriefje”
- Over klasgenoten heen kijken
- Iets om mee te friemelen
- Als eerste mijn spreekbeurt doen en dit niet te ver van te voren weten
- Vaker presentaties doen

Ondersteuning vanuit de leerkracht:

- De leerkracht bekijkt de presentatie van te voren, geeft feedback
- De leerkracht zorgt voor rust tijdens de presentatie
- Bij vastlopen/ blokkeren stelt de leerkracht vragen of grijpt juist niet in
- Bij presentaties laat de leerkracht leerlingen samenwerken

Twee leerlingen gaven huiswerk/ toetsen en werkstukken aan

Interventie vanuit de leerling:

- Zelf oplossingen bedenken of juist andere mensen laten meedenken: een planning maken, juiste personen benaderen (mentor, IB-er)
- Neutraal naar een situatie kijken, niet zelf invullen
- Meteen (door)vragen als iets onduidelijk is
- Een planning maken: agendagebruik

Ondersteuning vanuit de leerkracht:

- De leerkracht kijkt mee met de planning en controleert deze
- De leerkracht geeft ruimte en daagt uit tot het zelf bedenken van oplossingen
- De leerkracht neemt de tijd om opdrachten en werkstukken stapsgewijs uit te leggen
- De leerkracht denkt mee in mogelijkheden en flexibiliteit

Vier leerlingen noemden onverwachte situaties in de klas zoals het krijgen van aandacht in het openbaar binnen de klas, het beantwoorden van vragen en het krijgen van onverwachte beurten.

Interventie vanuit de leerling:

- Iets in mijn handen houden om stress te reduceren zoals een paperclip, pen, poppetje, tangle
- Rusttijd inbouwen: time out
- Zelf een plek in de klas uitzoeken
- Antwoorden geven en niet vermijden
- Focussen: situatie nalopen
- Noodoplossingen inbouwen: ik weet het even niet

Ondersteuning vanuit de leerkracht:

- De leerkracht praat in brainblocks termen. Het doel van Brain Blocks is om één beeld en één taal te creëren met een kind met autisme. De website over brainblocks (<http://www.brainblocks.com>) geeft een volledig beeld van deze methodiek.
- De leerkracht geeft bedenktijd
- De leerkracht houdt motivatiegesprekjes
- De leerkracht maakt afspraken met de leerling wanneer, hoe en hoe vaak hij vragen stelt tijdens de les
- De leerkracht helpt indien nodig met het formuleren van het antwoord en stelt de vraag alleen als de leerling een waarschijnlijk een goed antwoord zal geven
- De leerkracht creëert oefensituaties, bereidt deze samen voor

Eén leerling noemde zijn drukke aanwezig gedrag tijdens instructielessen.

Interventie vanuit de leerling:

- Als ik voel dat ik drukker word, afleiding zoeken door bijvoorbeeld een boek te pakken
- Friemelen met iets
- Andere hulpmiddelen voor mezelf zoeken

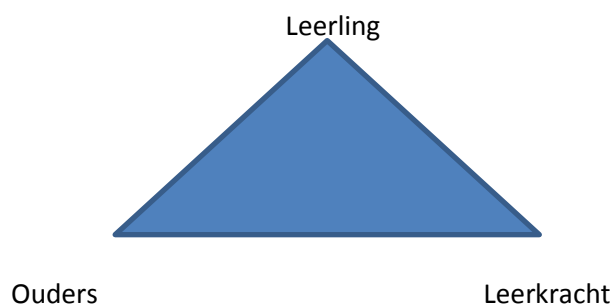
Ondersteuning vanuit de leerkracht:

- De leerkracht benoemt letterlijk mijn drukke gedrag
- De leerkracht is duidelijk is zijn waarschuwing -> consequent
- Duidelijke afspraken maken over wat, hoe en wanneer

Er is bewust gekozen om deze data te clusteren, omdat de interventies die de leerlingen hebben gegeven per cluster grotendeels met elkaar overeenkomen.

4.3 Vergroten van autonomie van faalangstige leerlingen

In hoofdstuk twee heb ik een start gemaakt met de beantwoording van deelvraag 3. Ik ben uitgegaan van de Self Determination Theory model van Deci en Ryan (2000) en van de basisbehoeften van Stevens (2004) om vervolgens de focus te leggen op de sterke kanten van de leerling aan de hand van het boomdiagram van Grotberg (1995). Deze literatuur is echter nog niet specifiek gericht op leerlingen in de leeftijdscategorie van 12 tot en met 18 jaar binnen het Voortgezet Onderwijs. Leerlingen in deze leeftijdscategorie staan aan het begin van hun puberteit. Het vormen van een eigen identiteit is een belangrijke ontwikkelingstaak gedurende deze periode (Delfos, 2005), waarbij de sociale en psychologische identiteit centraal staat. De puber wil positief door anderen ervaren worden en is bezig zijn eigen identiteit te onderzoeken. Het lijkt van belang om aan te sluiten bij de belevingswereld van de puber en de manier van communiceren hier op af te stemmen. Een puber moet je niet alleen willen begrijpen, maar vooral verstaan (Van der Est, 2009). Begrijpen doe je met je verstand, verstaan heeft te maken met aandacht en inlevingsvermogen. Adriaenssens (2006) heeft mijns inzien hier een concrete vertaling aan gegeven: “besef dat pubers anders in elkaar zitten dan volwassenen, er onzichtbare lagen schuil gaan, zorg als leerkracht dat je optreedt tegen gedrag en niet tegen de persoon, dat je op zoek gaat naar innerlijke kracht, de leerkracht zich bij de kern van de zaak houdt en oprecht geïnteresseerd is. Ik heb bewust voor de voorbeelden van Adriaenssens gekozen, omdat deze vanuit mijn praktijk herkenbaar en concreet zijn, waardoor ik er direct rekening mee kan houden. Niet alleen ik, maar ook de omringende milieus (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Het lijkt van belang dat de leerling, ouders en school moeten samenwerken. In de dynamische driehoek (figuur 7) worden verhoudingen weergegeven met daarin ieder zijn eigen verantwoordelijkheid (Van Nieuwenbroek, Gieles en Mulingen, 2001).

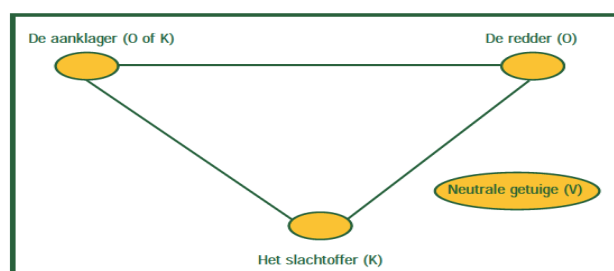


Figuur 7: Dynamische driehoek van Nieuwenbroek et al. (2001).

Er wordt aandacht besteed aan de problemen die zich voordoen binnen die relaties en aan de gevolgen op het gedrag en de schoolprestaties van de leerling. Binnen evenwichtige verhoudingen krijgt een puber de ruimte om zich te ontwikkelen. Die ruimte biedt veiligheid én uitdaging,

geborgenheid én avontuur, aanhankelijkheid én zelfstandig wording. De groeiruumte verandert als er iets gebeurt binnen deze onderlinge verhoudingen.

Het zorgdragen en borgen van een onderwijsomgeving waarin voldaan wordt aan de door Stevens (2004) genoemde basisbehoeften, de manier van communiceren met pubers en aansluiten bij hun belevingswereld lijken essentiële interventies om een puber tot ontwikkeling te brengen. Je start vanuit de bewustwording van de leerling van zijn faalangst en wanneer die hem het meest belemmert. De leerling kan hierbij gebruik maken van de kernkwadranten van Ofman (2007) of van het Odin Development Compass ontwikkelt door het ODIN Institute (1999). Beiden gaan uit van de kerncompetenties van een persoon, vanuit die bewustwording is de puber in staat zelf verder te groeien en zichzelf dus te ontwikkelen. Leerkrachten hebben vaak de neiging een puber als het ware te redden in plaats van te coachen om vanuit eigen kracht tot een oplossing, tot vernieuwend handelen te komen en lopen zo het risico in de dramadriehoek (Gil-Toresano & Brand, 2007) terecht te komen. In mijn functie als intern begeleider van de bovenbouw havo kom ik dit veelvuldig tegen. Leerkrachten binnen mijn team willen dat de leerlingen voldoende voor toetsen en werkstukken halen en dat de leerlingen al hun werk op tijd inleveren. Zij “pushen” de leerlingen tot het maken van huiswerk en verslagen door hen dagelijks aan te spreken en mailtjes naar ouders te sturen. De leerkracht is zelf vooral aan het werk en het gedrag en instelling irriteert de leerkracht. De leerling beschuldigt de leerkracht vervolgens, omdat deze het onzin vindt en het ervaart als een motie van wantrouwen. De leerling geeft aan dat de leerkracht niet betuttelend moet zijn, dat daar geen reden voor is en ze het toch wel halen. In aansluiting op de onderwijsbehoeften van de leerling is het essentieel dat de leerkracht uit de dramadriehoek blijft.



Figuur 8: dramadriehoek. Gil-toresano, B., & Brand, A. (2007).

4.5 Conclusies op dataniveau

De toetsing van de theorie aan de praktijk heeft plaatsgevonden op schoolniveau. Als ik de antwoorden van alle respondenten bekijk en vergelijk met de inzichten opgedaan uit de literatuur dan komen er overeenkomsten naar voren in de onderwijsondersteuningsbehoeften. In hoofdstuk 5 worden aan deze data conclusies verbonden.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de drie deelvragen zoals gesteld binnen dit onderzoek. De beantwoording van deze drie deelvragen leidt vervolgens tot de beantwoording van mijn onderzoeksvraag. Als afsluiting van dit hoofdstuk en tevens van mijn PGO zal ik een totale reflectie geven waarin ik mijn kritische kijk op het onderzoeksproces als op mijn persoonlijke ontwikkeling verweven heb in elkaar.

5.1 Conclusies op basis van verkregen data vanuit de deelvragen

Deelvraag 1:

Op welke wijze kan faalangst bij vmbo-t en havo leerlingen op mijn school in beeld gebracht worden?

Faalangst kan op mijn school in beeld worden gebracht door overdracht van de leerlinggegevens door de toeleverende school, vanuit de psychiatrische kliniek of naar aanleiding van observaties aan de hand van signaleringsinstrumenten (2.2). Alle input wordt vervolgens verzameld in het individueel OPP van de leerling. In dit onderzoek zijn door middel van documentonderzoek de OPP's van alle vmbo-t en havo leerlingen gescand op het begrip faalangst.

Conclusie:

Faalangst komt niet consistent onder hetzelfde kopje terug binnen het OPP (figuur 4). Het begrip faalangst wordt "slechts" in twee OPP's nader toegelicht. In de overige OPP's wordt alleen het woord zelf benoemd.

Aanbevelingen:

Als er besloten wordt het begrip faalangst op te nemen in het OPP zal de maker van het document kritisch dienen te kijken onder welk kopje faalangst weg te zetten, dus men dient te weten wat er inhoudelijk bedoeld wordt met het begrip in relatie tot de betreffende leerling. Daarnaast zal het type faalangst en de ondersteuningsbehoeften die daaruit voortkomen toegelicht dienen te worden. Intern begeleiders kunnen zo hun lange termijn doelen hierop afstemmen en leerkrachten kunnen in de praktijk samen met de leerling korte termijn doelen opstellen en deze tot uitvoering brengen.

Deelvraag 2:

Welke ondersteuningsbehoeften hebben deze leerlingen met faalangst?

De diverse ondersteuningsbehoeften zijn in beeld gebracht door het invullen van vragenlijsten door zowel de mentoren als de leerlingen bij wie faalangst geconstateerd is, een

focusgroep en door het afnemen van een narratief interview met tien leerlingen uit de betrokken doelgroep.

Conclusie:

Naarmate de score op de vragenlijsten van zowel de mentor als bij de leerling hoger wordt, neemt de kans op overeenkomsten binnen de diverse categorieën toe (figuur 5). Teken je gesprek (de Vreede, 2012) lijkt effectief te zijn voor leerlingen waarbij sprake is van faalangst. Maar liefst 91% van de leerlingen is in staat geweest om vanuit hun eigen uitgangssituatie (zie bijlage 9) tot een tekening te komen. 82% is in staat geweest om aan de tekening eigen onderwijsondersteuningsbehoeften te koppelen. Doordat de expert tekent en tussendoor vragen stelt, kan de leerling zich focussen op de vragen zelf. De leerling kan tevens meekijken met wat er opgeschreven wordt. Leerlingen hebben aangegeven dit fijn te vinden, omdat ze terug kunnen kijken op wat zij verteld hebben. Door de tekening om te zetten in twee vragen: “wat kan de leerling zelf doen om van rood naar groen te komen?” en “wat heeft de leerling van de leerkracht nodig?” (zie bijlage 9), kunnen zowel de leerling als de leerkracht een concrete invulling geven aan praktijksituaties die zich op school voordoen. Daarnaast maakt de leerkracht de leerling proceseigenaar. Alle leerlingen hebben een kopie van de tekening en de door hen bedachte interventies meegekregen, zodat zij deze zelf kunnen vertalen naar hun mentor en ouders. Daarnaast hebben collega’s in een focusgroep ook meegedacht over mogelijkheden met betrekking tot instructie, extra leermiddelen en toetsing gericht op faalangstige leerlingen. Vanuit de focusgroepen zijn er ideeën gekomen (zie bijlage 8) waarbij er sprake is van overlappingen per categorie tussen de focusgroepen onderling, de lijst van Trix van Lieshout (2002) in bijlage 1 en de interventies die vanuit de leerlingen zijn bedacht (zie bijlage 9). Veel van deze interventies worden op de school al ingezet.

Aanbevelingen:

Teken je gesprek voor faalangstige leerlingen lijkt helpend te zijn. Deze methodiek dient schoolbreed ingezet te worden, ook bij leerlingen waarbij er geen sprake is van faalangst. Naast teken je gesprek voor faalangstige leerlingen heeft Adinda de Vreede ook nog een ander boek uitgebracht “teken je gesprek over gedrag” (2015). Beide methodieken hebben als uitgangspunt visualisatie van het gesprek en vormen na afloop een mindmap. Mijn advies is om de leerlingen zelf of met behulp van situaties te laten visualiseren, zodat zij zichzelf bewust worden van hun eigen onderwijsondersteuningsbehoeften en dus ook verantwoordelijk worden voor hun eigen leerproces.

Deelvraag 3:

Wat zegt de theorie over bruikbare interventies voor faalangstige leerlingen op vmbo-t en havo ten behoeve van het vergroten van de autonomie op hun leerproces?

De mogelijke interventies ten behoeve van het vergroten van de autonomie van faalangstige leerlingen zijn in hoofdstuk 2 en in hoofdstuk 4.3 op basis van literatuuronderzoek uitgewerkt.

Conclusie:

Vanuit deze deelvraag is het belangrijk om uit te gaan van de basisbehoeften van de leerling zoals Deci en Ryan (2000) en Stevens (2004) deze gesteld hebben. Binnen deze basisbehoeften zijn er erfelijke-, kind- en omgevingsfactoren die een rol kunnen spelen bij het ontwikkelen van faalangst (Nieuwenbroek & Ter Beek, 1999). Belangrijk is om aan te sluiten bij de belevingswereld van de puber. Delfos (2005), Adraenssens (2006), Van der Est (2009) en Van Nieuwenbroek, Gieles en Mulingen (2001) zoomen specifiek in op deze leeftijdscategorie en stellen dat het vormen van een eigen identiteit centraal staat. Cruciaal is, dat de leerkracht zijn communicatie afstemt op de leerling. Als er sprake is van evenwichtige onderliggende verhoudingen waarbij de verschillende omringende milieus zijn meegenomen kan de puber tot ontwikkeling komen.

Aanbevelingen:

Maak de puber mede verantwoordelijk voor zijn eigen onderwijsproces. Doe dit door hem zelf verantwoordelijkheden te geven en initiatieven te laten nemen zodat hij proceseigenaar wordt. Stel daar waar nodig bij door de puber te ondersteunen in het maken van keuzes of sluit aan, maar blijf de puber direct betrekken zodat er sprake blijft van een open communicatie en samenwerking. Reken de puber niet af op wie hij is als persoon, maar reageer op het –niet constructieve- gedrag dat hij laat zien.

5.2 Eindconclusie, overwegingen en aanbevelingen vanuit de onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag: “welke interventies kunnen leerkrachten op het vmbo-t en havo op mijn school inzetten om concreet aan te sluiten bij onderwijsondersteuningsbehoeften van faalangstige leerlingen met als doel de autonomie van deze leerlingen te vergroten?”

Eindconclusie:

De interventie “teken je gesprek voor faalangstige leerlingen” is een geschikte methode om in te zetten op vmbo-t en havo gezien de resultaten die vanuit het narratief interview naar voren zijn gekomen. Het is een methodiek die gebaseerd is op RET en een aanvulling op het G-schema (Ellis, 1977). Het omzetten van helpende gedachten in combinatie van zijn visualisatie om hetgeen

wat besproken is aan te vullen, aan te passen en om terug te kijken. De interventies die vanuit deze methodiek naar voren komen, sluiten aan bij de door de leerling zelf gerapporteerd en in diverse theoriebronnen beschreven onderwijsondersteuningsbehoeften van de leerling met faalangst. Overige interventies gericht op instructie, extra leermiddelen en toetsing komen terug in de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben in de toelichting op de tekening, vanuit de focusgroep en in het format van Trix van Lieshout (2002) in bijlage 1.

Overwegingen:

Buiten de methode “teken je gesprek voor faalangstige leerlingen” en “teken je gesprek over gedrag” zijn er misschien nog andere methodieken te vinden, waarbij er sprake is van de combinatie visualisatie en gelijktijdig een gesprek voeren, maar waarbij de expert een meer actieve rol aan dient te nemen. Er kan namelijk ook sprake zijn van leerlingen die niet tot het maken van een tekening komen of niet in staat zijn hun onderwijsondersteuningsbehoeften te verwoorden. Deze methodiek stelt dat alle input moet komen vanuit de leerling zelf als de expert de methode op de juiste wijze hanteert. In de praktijk is dit niet altijd haalbaar. De leerling is proceseigenaar, maar heeft op sommige momenten in het gesprek ondersteuning en handvatten met betrekking tot mogelijke interventies vanuit de leerkracht nodig om. Zo is mijn ervaring in dit onderzoek.

Aanbevelingen:

De eerste ervaringen met de methodiek “teken je gesprek” zijn positief. Desondanks zal de methode zich in de praktijk moeten bewijzen. De toegevoegde waarde wordt alleen maar groter wanneer deze methode op de juiste manier gehanteerd wordt. Het lijkt me zinvol om als school te verkennen of er nog meer methodieken, die uitgaan van een overeenkomstig basisprincipe, beschikbaar zijn. De onderwijsondersteuningsebehoeften vanuit de diverse onderzoeksmethoden kunnen worden opgenomen binnen de doelgroep analyse van de school.

Literatuurlijst

- Adriaenssens, P. (2006). *Praten met je tiener*. Tielt: Lannoo.
- Aken, J.E. van (2005). Management Research as Design Science: Articulating the Research Products of Mode 2 Knowledge Production. *British Journal of Management*, 16, p. 19-36.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Dolnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. HBO raad vereniging van Hogescholen, Commissie gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het HBO. Delft: Elan Strategie & Creatie.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1976). *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming, Science and Behavior Books*. Mountain view: Science & Behavior Books Inc., U.S.
- Bartelds, A. (2001). Het sociale-competentiemodel en de kinder- en jeugdpsychotherapie. Ontstaan, betekenis, stand-van-zaken, toekomst. *Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, augustus 2001, 28, 2.
- Boland, T. (1996). *Adaptief onderwijs. Een bronnen en ideeënboek voor PABO docenten*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO).
- Boszormenyi-Nagy, I. (1987). *Foundations of contextual therapy*. New-York: Taylor & Francis.
- Caine, V. (2010). Visualizing community. Understanding narrative inquiry as action research. *Educational Action Research*, 18 (4), 481-496.
- Clandinin, D.J., & Conelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Craig, C.J. (2007). Story constellations. A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and teacher education*, 23, 173-188.
- Crins, J. (2001). *Vragenlijst Studievoorwaarden VSV online*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Delfos, M.F. (2005). *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: SWP.
- Ellis, A. (1977). *Handbook of rational emotive therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Est, E. van der (2009). *De kracht van verbinding*. Amersfoort: De Vrije Uitgevers.
- Geldergroep/ studeon. (2009). *Geldergroep SchoolbelevingsVragenlijst*. Zwolle: Geldergroep.
- Gil-Toresano, B., & Brand, A. (2007). Hoe blijf je uit de dramadriehoek? *Jeugd in school en werk*, april 91, 12-15
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Den Haag: De Bernard van Leerfoundation.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/- Apeldoorn: Garant.

- Hart, H, 't., Boeije, H. & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hermans, H. (1983). Handleiding en verantwoording bij de *Prestatie Motivatie Test PMT-K*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Jacobs, G. (2010). *Qualitative analysis*. Tilburg: Fontys OSO.
- Kienhuis, J. (2008). *De stem van leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New-York: Prentice-Hall.
- Lange, R. de., Schuman, H. & Montesano Montesorri, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/ Amersfoort: Garant.
- Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Litière, M. (2000). *Ik kan dat niet, zegt mijn kind. Omgaan met faalangst bij kinderen*. Tielt: Lannoo.
- Marzano, M. & Miedema, W. (2005). *Leren in vijf dimensies*. Assen: Gorcum B.V.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 175-185.
- Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices. Summary report*. Middelfart: European Agency for Development in Special Educational Needs.
- Nieuwenbroek, A. & Beek, A. ter (1999). *Faalangst aan de start. Handleiding voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Nieuwenbroek, A., Gieles, P. & Muligen, W. van (2003). *Contextueel leidinggeven in het onderwijs*. Leuven: Acco.
- Nieuwenbroek, A. Reinalda, S. & Vries, J. de (1998). *Handboek faalangsttraining*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Nieuwenbroek, A. Ruigrok, J. & Vries, J. de (1996). *Faalangst op school*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- ODIN Institute (1999). *Odin Development Compass*. Eindhoven: ODIN.
- Ofman, D. (2007). *Hé, ik daar . . . ?!*. Utrecht/ Antwerpen: Kosmos Uitgeverij.
- Orthoconsult (z.d). Test faalangst. Geraadpleegd op 2 januari 2016, <http://www.faalangst.nl/pdf/test-faalangst-onderbouw.pdf>
- Pepper, J.& Weitzman, E. (2011). *Praten doe je met z'n tweeën: Een praktische handleiding voor ouders van kinderen met taalachterstanden*. Amsterdam: SWP.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2007). *An introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 27 december 2015, http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf/

- Poulie, M. (1991). *Meer licht op faalangst: de waardering van het individu*. Den Haag: Atelier Rijksbouwmeester.
- Prinsen, H. (2012). *Trainersboek faalangst examenvrees en sociale vaardigheden. Een praktisch handboek voor trainers in en buiten het onderwijs*. Houten: Uitgeverij LannooCampus.
- Regenmortel, T. van (2002). *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede*. Leuven/Leusden: Acco.
- Rijkers, T. (2006). *Competentiegericht opleiden en leren*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood- A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Servellen, A. van (2009). *Weeën van macht*. Doetinchem: Reed Business Information.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Veenman, M. (2004) Remediaal, Faalangst, een dobbelsteen met zes zijden. *Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen*, 4, 5, april 2004.
- Verhesschen, P. (2003). 'The poem's invitation'. Ricoeur's concept of Mimesis and its consequences for narrative educational research. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 37 (3), 449-465.
- Vloet, K., & Swet, J. van (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 149-168. DOI: 10.1080/19415250903457083.
- Vorst, H. (1994). *Handleiding en verantwoording bij de Schoolvragenlijst*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Vreede, A. de (2012). *Teken je gesprek over faalangst of over andere dingen waar je over piekert*. Huizen: uitgeverij Pica.
- Vreede, A. de (2015). *Teken je gesprek over faalangst gedrag*. Huizen: uitgeverij Pica.
- Willems, P. & Wienke, D. (2013). *Handelingsgericht werken, handelingsgerichte diagnostiek en handelingsgericht indiceren*. Utrecht: Nederlands Jeugd instituut, februari 2013.
- Wieberdink, H. & Kuster, H. (2011). De uitzichtloosheid van het ontwikkelingsperspectief. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 50, 173-181.
- Wiltink, H. (2000). *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS.
- Zalm-Grisnich, M. Van der (2009). *Je bibbers de baas*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Bijlagen

Bijlage 1: Praktische aanwijzingen voor een aanpak van faalangstige kinderen in de klas

1. Schep een goed pedagogisch klimaat, met een goede relatie tussen de leerkracht en de leerlingen. Investeer dus in een goede band, waarbij termen centraal staan als veiligheid, structuur, begrip, respect, aangepaste stof, „achter“ het gedrag willen kijken. Geef de faalangstige leerlingen het gevoel dat zij geaccepteerd worden, zoals zij zijn. Sta open voor hem en toon warmte en betrokkenheid.
2. Verwacht maar kleine stapjes in de ontwikkeling, geef hierbij steeds aan wat al goed gaat en wat nog beter kan.
3. Laat de faalangstige leerlingen zien dat, als iets wel gelukt is, dit door toedoen van hemzelf komt, dat hij daar dus invloed op heeft. Leer hem dat het niet door externe factoren kwam als geluk of een gemakkelijke opgave. Stimuleer de leerling na te denken en te benoemen wat het over hem zegt dat het goed gegaan is.
4. Laat de faalangstige leerlingen zien dat zij controle kunnen hebben over positieve of negatieve gebeurtenissen, dat ze dus kunnen afhangen van zijn eigen gedrag.
5. Zie faalangst als een signaal dat er iets is misgegaan in het begeleidings-leerproces. Laat de zaak niet op zijn beloop; dat bestendigt het proces van faalangst.
6. Erken de faalangstigen in hun problemen: praat het niet weg door te zeggen dat die angst niet nodig is. Belangrijker is het om succeservaringen te bieden.
7. Geef de faalangstige leerlingen het gevoel dat acceptatie van hem losstaat van zijn prestaties.
8. Laat de faalangstigen zien en ervaren dat zij de faalangst zelf oproepen en dat die hen niet zomaar overvalt. Laat hen ontdekken dat faalangst iets is, waarin zij zelf een rol spelen.

9. Help hen hun belemmerende gedachten te veranderen in helpende gedachten: de cognitieve aanpak. Bijvoorbeeld: „ik wíl, ik probeer in plaats van: ik móét of dat lukt me nooit“.
10. Leer hen ook dat fouten maken mag, laat zien dat jij als leerkracht ook fouten maakt.
11. Leer hen ontspanningsoefeningen en het belang van een goede houding en ademhaling.
12. Laat hen ervaren dat zij de problemen moeten aanpakken in plaats van voor zich uit te schuiven. Uitstellen verhoogt vooral de druk.
13. Zorg dat deze leerlingen goede studievvaardigheden beheersen. Leer hen hoofd- en bijzaken goed te scheiden. Leer hen hoe zij zich de juiste vragen moeten stellen bij een taak, zoals: wat zie ik, wat hoort erbij, heb ik zoiets al eerder gedaan. Zo leren zij de binnenkomende informatie beter te verwerken.
14. Zorg voor een sfeer in de groep die faalangst voorkomt: een vriendelijke, niet bedreigende sfeer, waarin iedereen fouten mag maken, maar niemand elkaar belachelijke mag maken, dus met veel rust en veiligheid. Toets zoals je de stof hebt laten leren. Laat hen met gemakkelijke taken beginnen, waarin zij zeker kunnen slagen en geef voldoende tijd.
15. Help hen reële doelen te stellen, niet te hoog, maar ook niet te laag.
16. Geef geen dubbele boodschappen. Spreek bedreigende situaties vooraf door.
17. Stimuleer positieve verwachtingen, creëer succeservaringen, geef opdrachten op niveau. Laat merken dat je vertrouwen in hen hebt, dan wordt hun zelfbeeld gunstiger en neemt het zelfvertrouwen toe.
18. Bied een hele duidelijke structuur: vertel aan het begin van de les precies wat zij kunnen verwachten. Geef veel concrete voorbeelden, grijp terug naar en leg verbanden met al bekende leerstof, stel ook gemakkelijke vragen en vertel hoe je gaat overhoren. Splits de lesstof op in kleine, overzichtelijke onderdelen.
19. Benadruk wat de leerling al goed doet en geef bij een eventueel fout antwoord aan waar het fout ging en wat het goede antwoord moet zijn. Leg een duidelijk verband tussen de eigen inspanningen van de leerlingen en hun goede resultaten. Beloon hen voor niet-faalangstige momenten. Geef waardering voor geleverde prestaties, dat geeft faalangstige kinderen kracht om door te gaan.
20. Zorg voor een goede organisatie van je les, geef het doel en het nut van oefeningen aan.
21. Maak hen niet alleen afhankelijk van jouw goedkeuringen, verhoog hun competentiegevoel door het verbeteren van zelfcontroletechnieken.
22. Stimuleer de faalangstige leerlingen om trots te zijn op hun resultaat.

Bijlage 2: Vragenlijst faalangst mentoren

Naam leerling:

<i>Spanning</i> Kijkt weg/ bloost/ knippert met de ogen Friemelt/ wiebelt bij een nieuwe opdracht	Nooit Nooit	Soms Soms	Vaak Vaak
<i>Spanning</i> Reageert gespannen/ krampachtig Nerveus in onverwachte situaties	Nooit Nooit	Soms Soms	Vaak Vaak
<i>Onzekerheid</i> Stelt vragen die naar de bekende weg verwijzen nadat iets uitgelegd is	Nooit	Soms	Vaak
<i>Onzekerheid</i> Vraagt goedkeuring en ondersteuning aan leerkracht	Nooit	Soms	Vaak
<i>Negatief gedrag</i> Gaait in verzet/wordt vervelend of brutaal bij nieuwe opdrachten	Nooit	Soms	Vaak
<i>Clownesk gedrag</i> Hangt de clown uit bij nieuwe opdrachten, neemt deze niet serieus	Nooit	Soms	Vaak
<i>Terugtrekkend gedrag</i> Trekt zich terug/ wordt stil bij nieuwe opdrachten	Nooit	Soms	Vaak
<i>Fysiek vluchtgedrag</i> Buikpijn, naar de wc, hoofdpijn, misselijk bij nieuwe opdrachten	Nooit	Soms	Vaak
<i>Blokkering</i> Reageert inadequaet/ krampachtig op gemaakte fouten	Nooit	Soms	Vaak

Bijlage 3: Test faalangst leerlingen Voortgezet Onderwijs

Naam leerling:

<i>Spanning</i> Ik kijk weg/ knipper met mijn ogen Ik friemel/ wiebel en bloos bij een nieuwe opdracht.	Nooit Nooit	Soms Soms	Vaak Vaak
<i>Spanning</i> Ik kan gespannen/ krampachtig reageren Ik ben nerveus in onverwachte situaties.	Nooit Nooit	Soms Soms	Vaak Vaak
<i>Onzekerheid</i> Ik stel vragen terwijl ik het antwoord eigenlijk al weet nadat iets uitgelegd is	Nooit	Soms	Vaak
<i>Onzekerheid</i> Ik vraag goedkeuring en ondersteuning van de leerkracht.	Nooit	Soms	Vaak
<i>Negatief gedrag</i> Ik kan in verzet gaan of wordt vervelend of brutaal bij nieuwe opdrachten.	Nooit	Soms	Vaak
<i>Clownesk gedrag</i> Ik hang de clown uit bij nieuwe opdrachten en ik vind het moeilijk om er aan te beginnen.	Nooit	Soms	Vaak
<i>Terugtrekkend gedrag</i> Ik word stil en trek me terug bij nieuwe opdrachten.	Nooit	Soms	Vaak
<i>Fysiek vluchtgedrag</i> Ik heb last van buikpijn, hoofdpijn en ben misselijk bij nieuwe opdrachten.	Nooit	Soms	Vaak
<i>Blokkering</i> Tijdens een spreekbeurt of presentatie kan ik van de spanning geen woord uitbrengen. Ik vind het moeilijk fouten te accepteren en reageer krampachtig.	Nooit Nooit	Soms Soms	Vaak Vaak

Bijlage 4: Mail collega's vragenlijst faalangst

Beste collega's,

Voor de kerstvakantie heb ik jullie een mail gestuurd in het kader van mijn opleiding Master SEN met daarin de vraag of jullie mentorleerlingen in de klas hebben waarbij er sprake is van faalangst. Jullie hebben allen de OPP's van jullie leerlingen doorgenomen en de leerlingen aan mij doorgegeven. Dank daarvoor!! Ook leerlingen waarbij mogelijk sprake was van faalangst, maar waar het niet letterlijk benoemd stond in het OPP.

Ik heb gefilterd en ervoor gekozen om mijn onderzoek te richten op de leerlingen waarbij faalangst letterlijk in het OPP terug komt. In het totaal zijn dit op vmbo-t en havo 24 leerlingen.

In de OPP's staat faalangst wel letterlijk beschreven, maar ik wil in het kader van mijn onderzoek graag weten op welke vlakken en in welke mate jullie kenmerken van faalangst als mentor bij de leerling zelf terug zien. Mijn vraag aan jullie: willen jullie van jullie mentorleerlingen met faalangst een korte gesloten vragenlijst invullen (zie bijlage) en deze voor 15 januari retourneren aan mij. Mijn vraag aan jullie: willen jullie van jullie mentorleerlingen met faalangst een korte gesloten vragenlijst invullen (zie bijlage) en deze voor 15 januari retourneren aan mij. In de andere bijlage staan de namen van de leerlingen waarvoor de lijst ingevuld dient te worden.

Ik ga deze lijsten verwerken en zal naar aanleiding van de uitkomsten met een aantal leerlingen een gesprek aan gaan. Voordat ik met de leerling in gesprek ga, zal ik jullie als mentor informeren en het eea kortsluiten. Ook zal ik ouders en de leerling zelf van te voren op de hoogte stellen.

Alvast weer hartelijk dank voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,

Muriëlle van Blaricum | Docent individuele leertrajecten | Intern begeleider havo

4 | m.vanblaricum@ssoz.nl |

SO/VSO De Zwengel | Carillonlaan 3 | 5261LT Vught | tel: (073) 6847060 |

maandag, dinsdag, woensdag en donderdag |

Bijlage 5: Mail ouders van leerlingen die deelnemen aan het interview.

Beste ouders/ verzorgers van ,

Ik zal mezelf voorstellen.

Ik ben Muriëlle van Blaricum en inmiddels al enkele jaren werkzaam op de Zwengel als docent Individuele Leertrajecten en intern begeleider van havo 4.

In het kader van mijn opleiding (Master SEN, Special Educational Needs) ben ik gestart met mijn praktijkgericht onderzoek.

Mijn onderzoek is gericht op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen waarbij er sprake is van faalangst. Bij is er vanuit het OPP naar voren gekomen dat er sprake is van enige vorm van faalangst.

Ik wil graag in gesprek met Hiervan is de mentor op de hoogte. Ik wil samen inventariseren wat nodig heeft. Met andere woorden welke onderwijsondersteuningsbehoeften helpend kunnen zijn.

Het gesprek zal plaats vinden tussen eind januari en eind februari en zal in het totaal maximaal 1 uur in beslag nemen.

Wanneer in gepland zal worden is afhankelijk van het onderwijsrooster. Ik zal van te voren persoonlijk inlichten.

Ook krijgt voor het gesprek een korte vragenlijst met gesloten vragen, zodat duidelijk is welke punten belangrijk zijn om mee te nemen in het gesprek.

Mocht u naar aanleiding van deze brief nog vragen zijn dan hoor ik dit graag van u voor 24 januari.

Als ik niets verneem, dan ga ik ervan uit dat het in orde is.

Met vriendelijke groet,

Muriëlle van Blaricum | Docent individuele leertrajecten | Intern begeleider havo 4 | m.vanblaricum@ssoz.nl |

SO/VSO De Zwengel | Carillonlaan 3 | 5261LT Vught | tel: (073) 6847060 |
maandag, dinsdag, woensdag en donderdag |

Bijlage 6: Triangulatie

	Ortho- pedagoog	Leerkracht	Mentor	Leerling	Literatuur- onderzoek	Document- onderzoek	Focusgroep	Vragenlijst	Interview
Deelvraag 1	x	x	x			x		x	
Deelvraag 2		x	x	x			x	x	x
Deelvraag 3					x				

Triangulatie binnen mijn onderzoeksvraag:

- Interventies vmbo-t en havo
- Onderwijsondersteuningsbehoeften van faalangstige leerlingen
- Autonomie van deze leerlingen te vergroten.

Bijlage 7: werkplan en tijdpad

Schrijven PGO		
01/07-15/08/'15	inventarisatie en oriëntatie onderwerp	Student
01/09-10/09/'15	Overleg en invulling onderwerp	Directrice
12/9/'15	Start literatuuronderzoek	Student
15/09/'15-30/09/'15	Onderzoeksvraag/ deelvragen in beeld brengen	Student
2/10/'15-5/10/'15	Hoofdstuk 1 conceptversie	Student
6/10/'15	Conceptversie ter beoordeling	CF's
10/10/'15	Conceptversie ter beoordeling	Studiebegeleider
22/11/'15	Feedback hoofdstuk 1 verwerkt	Student
8/11/'15-26/11/'15	Literatuuronderzoek hoofdstuk 2 afgerond	Student
28/11/'15	Schrijven hoofdstuk 2	Student
5/12/'15	Volledig vastgelopen. Tel contact	Studiebegeleider
11/12/'15	Hoofdstuk 2 conceptversie ter beoordeling	Studiebegeleider
15/12/'15-9/01/'16	Schrijven hoofdstuk 3	Student
9/01/'16	Hoofdstuk 3 conceptversie ter beoordeling	Studiebegeleider
9/01/'16	Hoofdstuk 2 en 3 conceptversie ter beoordeling	CF's
14/01/'16	Feedback hoofdstuk2 en 3 verwerkt	Student
17/01/'16-24/03/'16	Schrijven Hoofdstuk 4	Student
01/04/'16	Hoofdstuk 4 conceptversie ter beoordeling	Studiebegeleider/CF's
08/04/'16	Feedback hoofdstuk 4 verwerkt	Student
03/04/'16-18/04/'16	Schrijven Hoofdstuk 5	Student
18/04/'16	Hoofdstuk 5 ter beoordeling	Studiebegeleider/CF's
26/04/'16	Feedback hoofdstuk5 verwerkt	Student
Data		
04/12/'15	Overleg faalangst in OPP's	Orthopedagoog
08/12/'15	aantallen faalangst inventariseren, mail	Mentoren VMBO/ havo
15/12/'15	Verzamelen dossiers leerlingen	Student
27/12/'15	Opstellen vragenlijsten mentoren/ leerlingen	Student
05/01/'16	Mailen van vragenlijsten (bijlage 2)	Mentoren VMBO/ havo
15/01/'15	Verwerken vragenlijsten mentoren (bijlage 4)	Student
18/01/'16	Mailen ouders info onderzoek (bijlage 5)	Ouders
22/01/'16-26/02/'16	Afnemen interviews+invullen vragenlijst IIn (bijlage 3)	Student+leerlingen
29/02/'16-04/03/'16	Verwerking data interview	Student
07/03/'16-11/03/'16	Verwerking membercheck mentoren/leerlingen	Student
20/04/'16	Verwerking evaluatie en feedback	Student

Bijlage 8: Formats faalangst workshop teamdag

Faalangst		Groep 2	workshop (4)
Instructies (Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)			
Afstemmen op niveau Succeservaringen opdoen Op gemak stellen Probleem erkenning Regie geven, dank weghalen/verminderen Fonten maken mag. Systeem meenemen (ontzet)			
Extra leermiddelen (Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)			
Veel oefenen, vaarpatbasair Rollenspel Dunbeald gashag Kies je kleine			
Toetsing (Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)			
Breed maken, iedereen macht maken (erkenning) Oefentaken			

Faalangst

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

- leestof afbakenen → opdracht duidelijk hebben.
- positieve bekrachtiging
- ook foutjes positief bekrachtigen
- succeservaringen → inzetten op zijn/haar kwaliteiten
- wachten op antwoorden, wanneer je zeker weet dat het lukt het kan
- na instructie één op één
- beurt voorbereiden
- voorspelbaarheid in beurtverdeling
- leersituatie zo krijgen dat leerlingen zich veilig voelen
- voorbeeldgedrag van de leerkracht
- positief de dag of het dagdeel afsluiten (door feedback op zichzelf, door zichzelf en de ander)

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- kies je kleur map.
- vragen kaartje als ze vragen niet durven stellen.
- tijdschema afhankelijk van de leerling.
- Samen plannen of tijdsindelen.
- Wat vragen schriftje waar leerlingen vragen op kunnen schrijven.

Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- pre-teaching
- tijdsdruk wegnemen (of ze hierop voorbereiden)
- deftoetsen
- toetsen starten vanuit rust
- bespreken: wanneer heb je het goed gedaan
- uitslagen relativeren
- toetsen nabespreken
- Vragen mogen stellen (niet inhoudelijk)

faalangst — verwachtingen — om geringe productie
 perfectionisme ouders verwacht

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

verschil 50 — VSO
 vragen

Voorwaarden zijn belangrijk:

↳ waar moet ik allemaal aan voldoen
 ↳ Ik moet alle verwachtingen naar II duidelijk maken

↳ voorspelbaar en veilig zijn
 aansluiten bij + niveau en de krachten v.e. kind
 fouten maken mag.

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

met controlebaar

inzichtelijke/meningsvragen: hoe ga je hiermee om } voorstructuren
 voordoet/nadoet: Ik laat structureert voor. } mondeling

- ~~leest~~ druk weghalen — preteaching
 — vragenkaartje — minder werk
 — schriftje — geen cijfers geven
 — samenwerken — nakijkboek erbij
 — uitwijkmogelijkheden, escape.

Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

druk weghalen — gezien, toets laten zien
 — toets uitleggen — klassikaal
 — doorname — individueel
 — cijfer telt niet mee / geen cijfer
 — herkansing

Faalangst

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

- voorspelbaarheid
 ↳ als eerste de lln bewust maken dat het faalangst heeft.
 ↳ Aan lln laten zien dat ze daadwerkelijk gezien/ gehoord zijn.
- Bewustwording leidt tot succeservaringen. (is wel sneller te behalen in VSO dan SO.)
- Voorstructureren: stapsgewijs aanbieden
- Druk verlagen
- Wat kun je doen wanneer je vast loopt? (kaartje rood, etc.)

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- Groen/Rood kaartje
- Klein en haalbare leerdoelen stellen → succeservaringen
- Extra instructie
- moeilijke dingen weglaten, alleen maar dingen waar ze goed in zijn.
-

Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- minder lading geven aan de toets → druk verlagen
 ↓
- maar wel realistisch blijven hierin.
- voorstructureren ↘
- lln laten weten dat er iets lastigs op het programma staat en dat ze misschien vastlopen.

Faalangst

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

- voorspelbaarheid,
- geen waarde oordeel, denk aan je woordkeuze,
- voorstructureren
- situatie oefenen, kleine stapjes
- sailenwerking bewustwerking
- doen wat je zegt en zeggen wat je doet,
- waar je zit - positie in de klas
- instructie → zeggen dat je nog bij redereken langz komt
- basis van vertrouwen, zelfigheid, afspraken na komen

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- kleine doelen die "haalbaarheid" (AGT)
- samenwerken
- humor

hij heeft het gevoel te moeten presteren, dat probeert hij te vullen in gesprekken met andere.

Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- laten met tellen of met onder delen uit laten laten voorbespreken - doornemen li. regie geven en overleg
- oefenen; → voorbereiden, wat met boek
- tijd → (werk druk verhogend)
- trainingen → met
- realiteitstoetsing
- directievoorlagen

Faalangst

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

- * Succeservaringen laten opdoen
- * De lat laag leggen
- * Afspreek wanneer de leerling de beurt krijgt (bijv. alleen als je zelf je vinger opsteekt)

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- * Symbolen afspreek voor wanneer faalangst te heftig wordt
- * Escape afspreek om te voorkomen dat faalangst tot escalatie leidt.
- * Kies je kleur
- * Stoplicht
- * Afspreek maken met anders over hoe lang huiswerk gemaakt/geleerd mag worden
- * Afspreek maken met ll en anders over hoe te leren.

Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

- * Voorbereiden op het feit dat er vragen kunnen zijn waarop de ll het antwoord niet weet.
- * Druk wegnemen door geen cijfer te geven, niet met rood na te wijzen, de leerling laten beslissen of het cijfer meetelt enz.
- * Alleen de vragen laten maken waarvan ze weten dat ze ze kunnen beantwoorden.
- * Strategie
 - * Toets voorbereiden < open vragen?
 - multiple choice?

Faalangst

Instructies

(Wat heeft de leerling aan instructies nodig? Wat zet je bij instructies extra in voor deze leerling?)

pre-teaching
beurt geven bij eigen vinger
aankondigen (voorspelbaarheid)
normaliseren
klein beginnen → succes ervaring
lbn = eigenaar van probleem / proces
erkenning
'afbouwen' in stappenplan
bebrachten op proces, niet op product

Extra leermiddelen

(Wat heeft de leerling aan hulpmiddelen nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

'kies je kleur'
thermometer
stoplicht

lbr → kennis van (uitingen)
lkr → neutraal

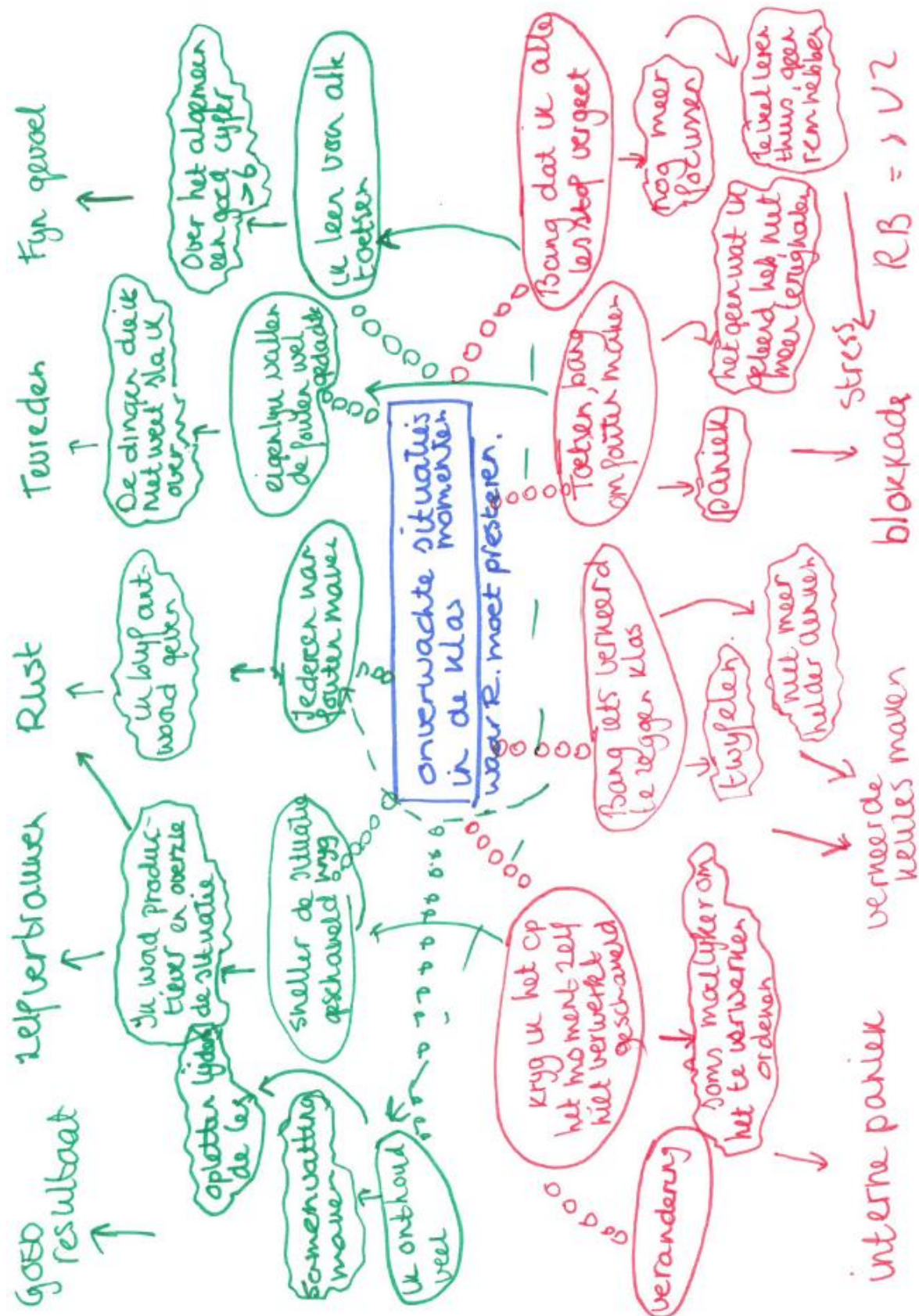
Toetsing

(Wat heeft de leerling bij toets momenten nodig? Wat wordt extra ingezet in de klas?)

rood-groen nakijken
toets op niveau → SO / VSO-P
realiteitstoetsing ☺

opbouw { maken boek
 { maken zonder boek
 { maken " " " keuze of je punt wil
 { maken " " " punt geven

'tijd' ~~afkopen~~
'toets' → afknippen

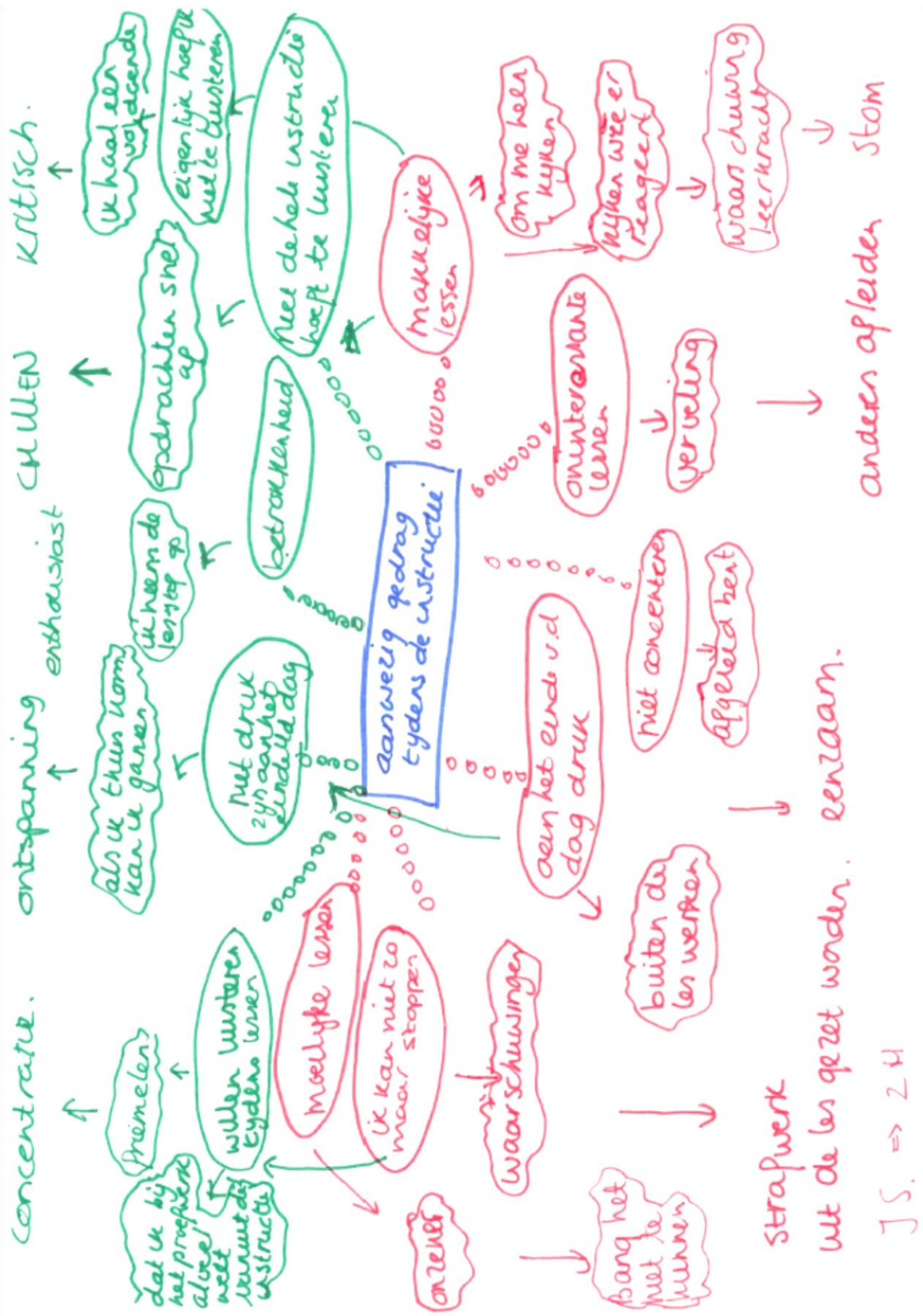


Wat kan ik zelf doen om van ROOD van GRÖEN te komen.

1. Ik moet iets hebben om mee te werken.
Poppetje, paperclip, pen etc.
2. Rusttijd inbouwen → time out.
3. Tijdens toetsen moeilijke vragen overslaan.
4. Samenvattingen maken

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

1. Brainblocks termen praten. → duidelijke.
2. Tips / suggesties geven als in vastloop. R. kan daar zelf met naar vragen.
3. Motivatiegesprekjes. (winkels)
4. Tijdens time-out een rustige plek, waar R. niet hoeft te praten.
5. Duidelijkheid. Precies van te voren willen weten hoe het programma eruit ziet → voorbereiding.
6. De leerkracht benijgt samen met R. de samenvatting → staat alles erin en niet te veel.

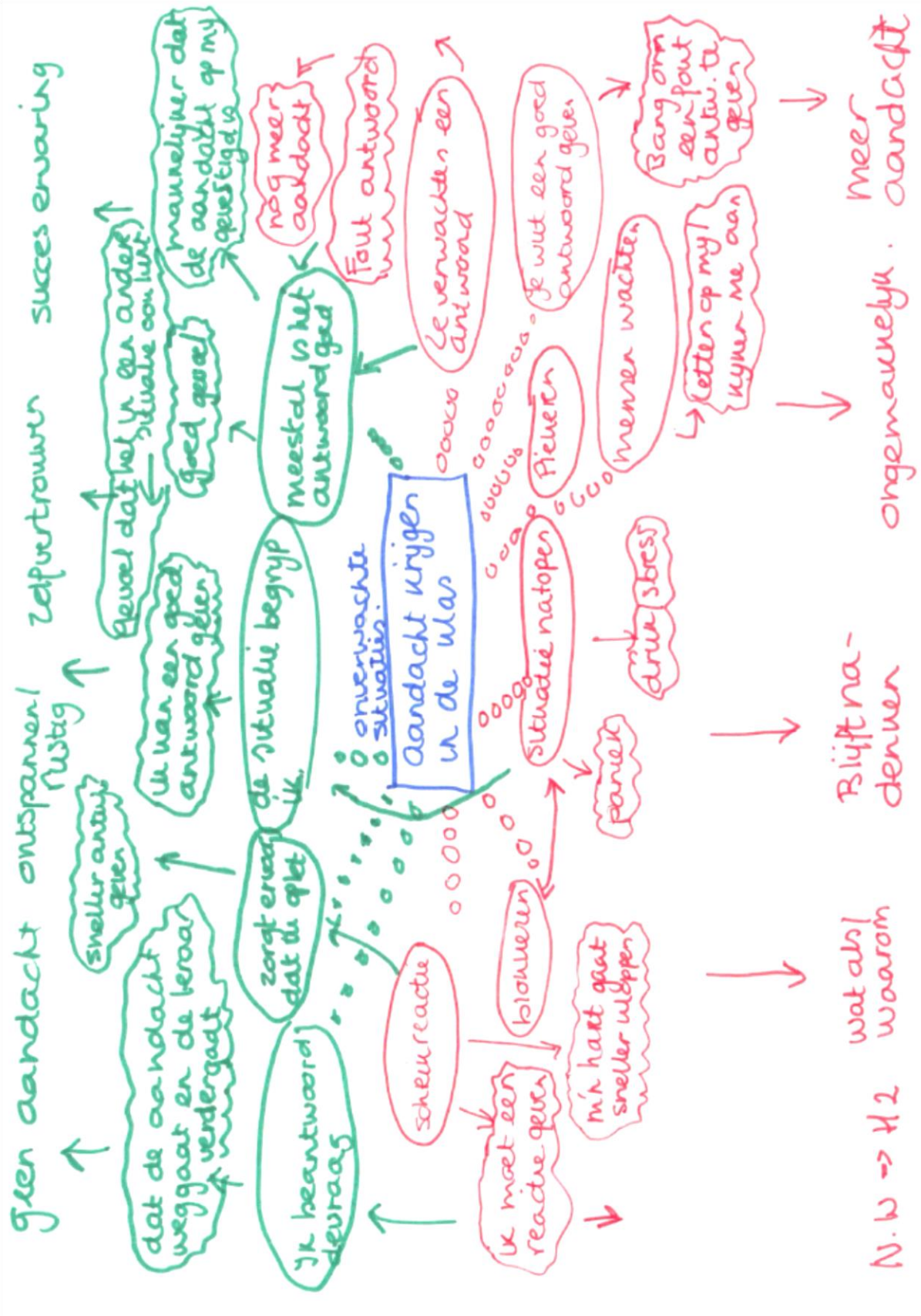


Wat kan ik help doen om van Rosp en GROEN te komen.

1. hulpmiddel om in groen te blijven als in wat drukker wordt.
2. Boek in zijn kluisje of tafel dat als ~~ij~~ J. contact zoekt ~~ij~~ in zijn boek kan kijken.
3. Met iets in zijn handen frimelen. Geen stift en geen pen.

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

1. De leerkracht zegt letterlijk dat J. druk ~~te~~ ~~er~~ is.
2. Waarschuwingen zijn niet altijd duidelijk. afspraken daarover maken. Grote verschillen tussen docenten. => eenduidig.
3. Zoeken naar een boek om op school te lezen. -> De grijze jager.
4. afspraken maken wanneer in een boek mag lezen.

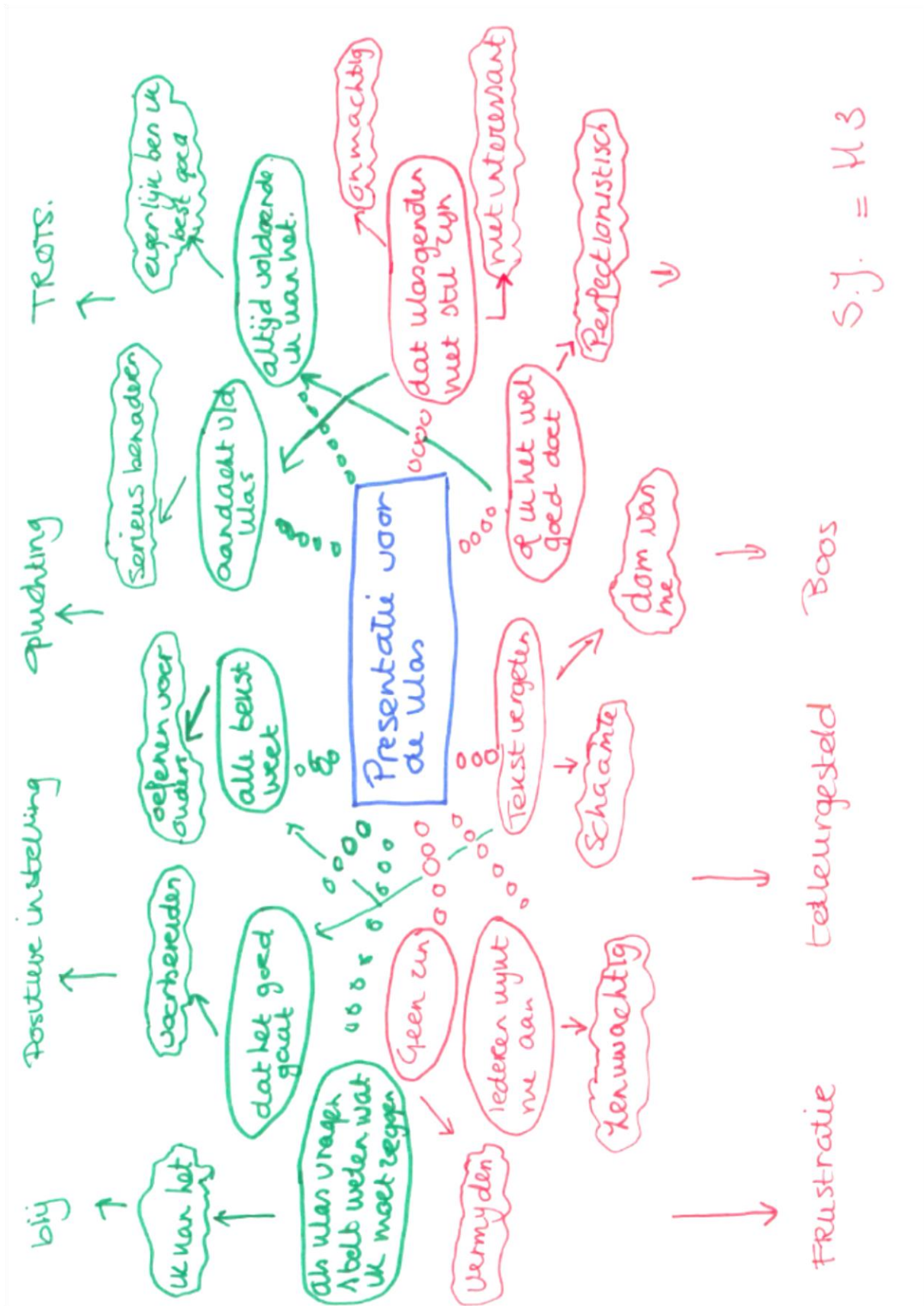


Fr Wat kan ik zelf doen om van Rood naar Groen te komen.

1. Focussen. Situatie nalopen.
2. Noodoplossing. Ga maar verder. Je weet het een niet.
3. → Op een punt richten.
4. Plek in de klas helemaal achterin. → overzicht
5. Yets in mijn handen houden om stress te reduceren.

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

1. De leerkracht geeft mij bedenktijd.
2. De leerkracht stapt uit de situatie als ik niet snel op het antwoord kom.
3. Samen naar een plek zoeken achterin.
4. Leerkracht stelt een vraag, ik probeer meteen te antwoorden. leerkracht gaat verder met zijn les. Besteed er verder geen aandacht aan.
⇒ ofensituatie creëren. (1x per dag)

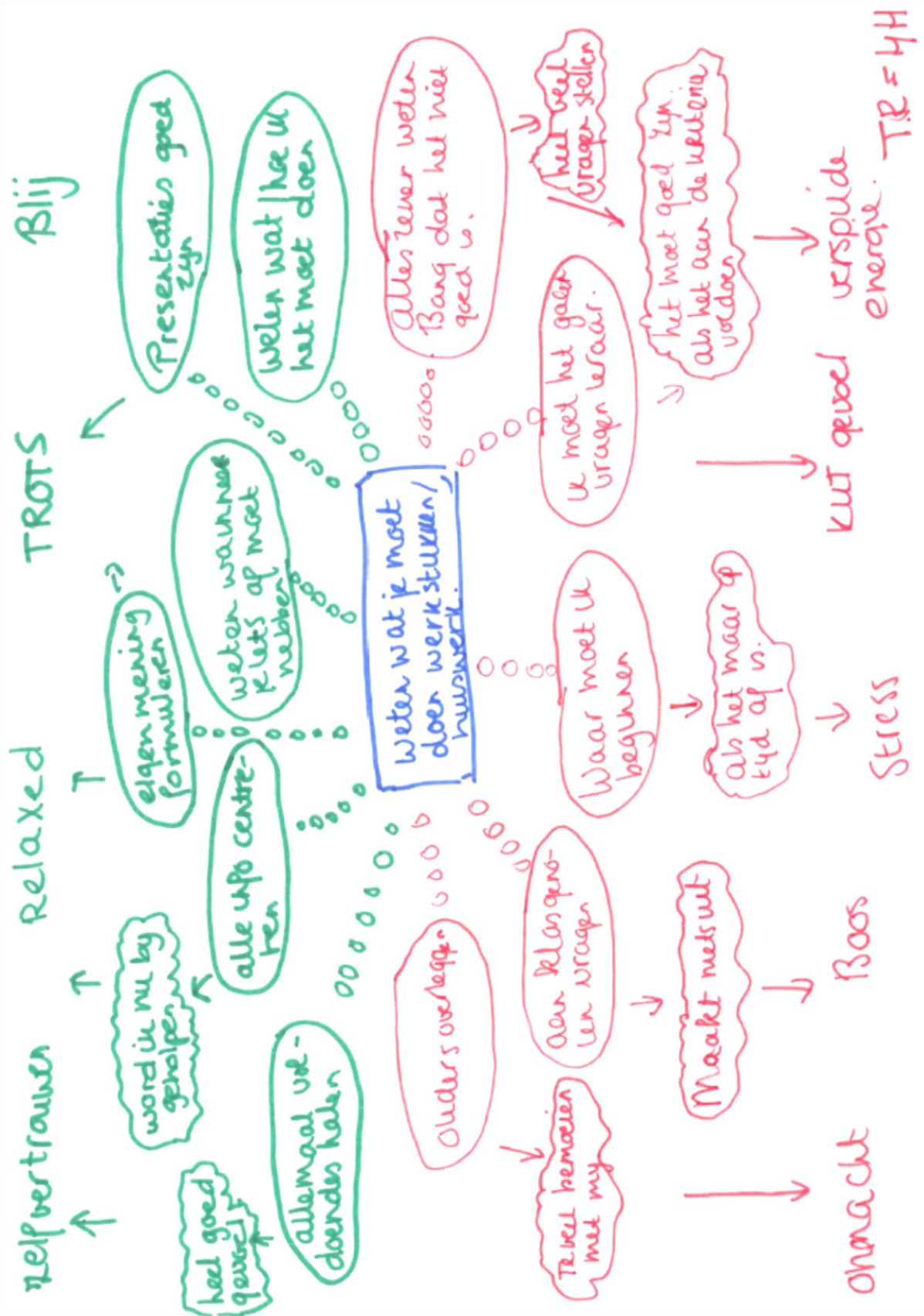


Hoe kan ik van ROOD naar GROEN komen.

- /

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

- /

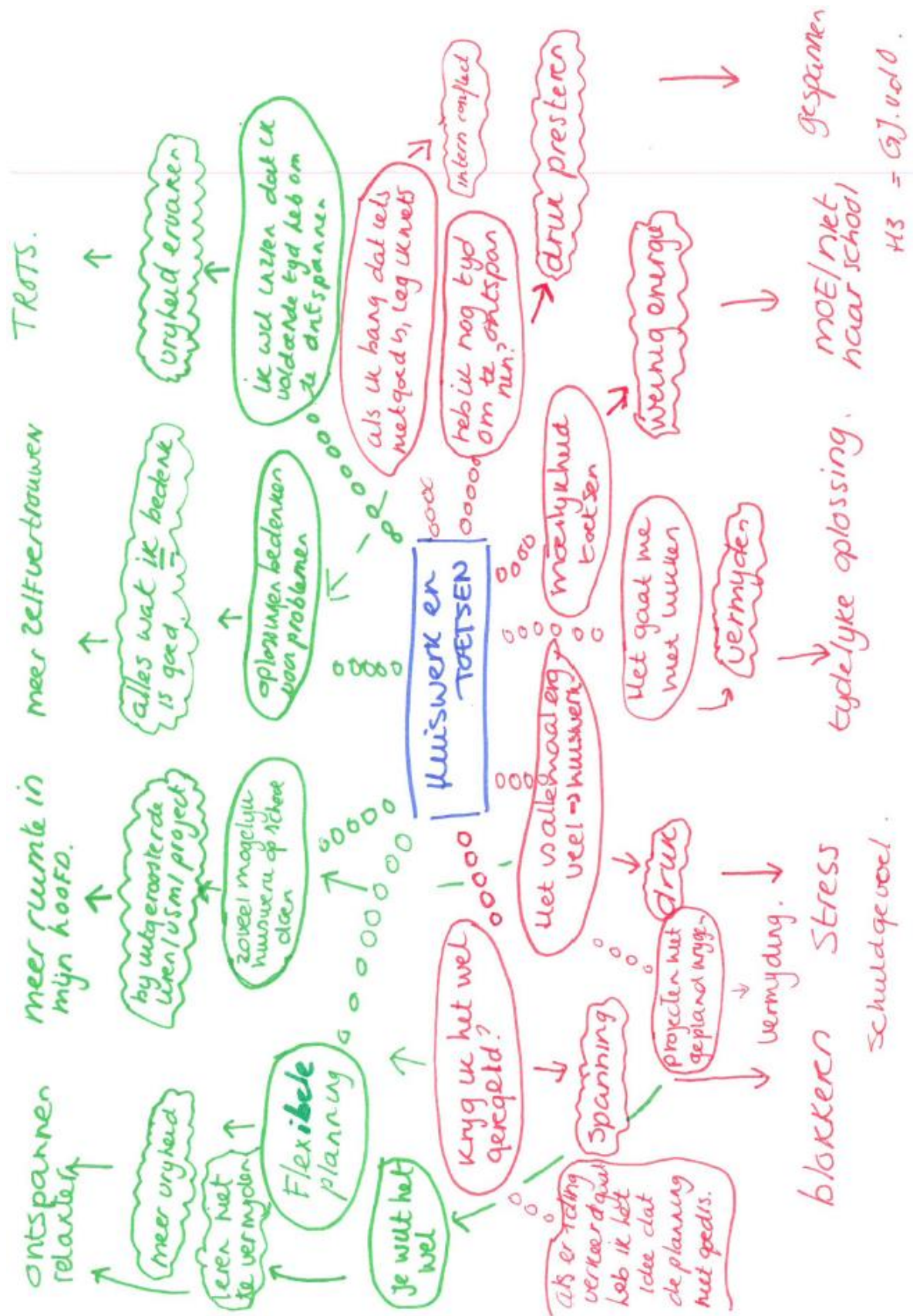


Wat kan ik zelf doen om van ROOD naar Groen te komen.

1. Vragen of planningen allemaal op 1 plan kunnen staan. → overzicht.
2. Help met docent planning maken. Agenda wanneer iets af moet zijn.
3. De IB'er inschakelen om het met het team te bespreken.
4. Op het moment dat huiswerk of presentatie opgegeven wordt meteen en doorvragen bij onduidelijkheid.

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

1. alles op 1 plan zetten (alles vakken)
2. docent controleert planning en huiswerk of het uitlopend is.
3. Leerkracht neemt de tijd om de opdracht nogmaals stapsgewijs uit te leggen.

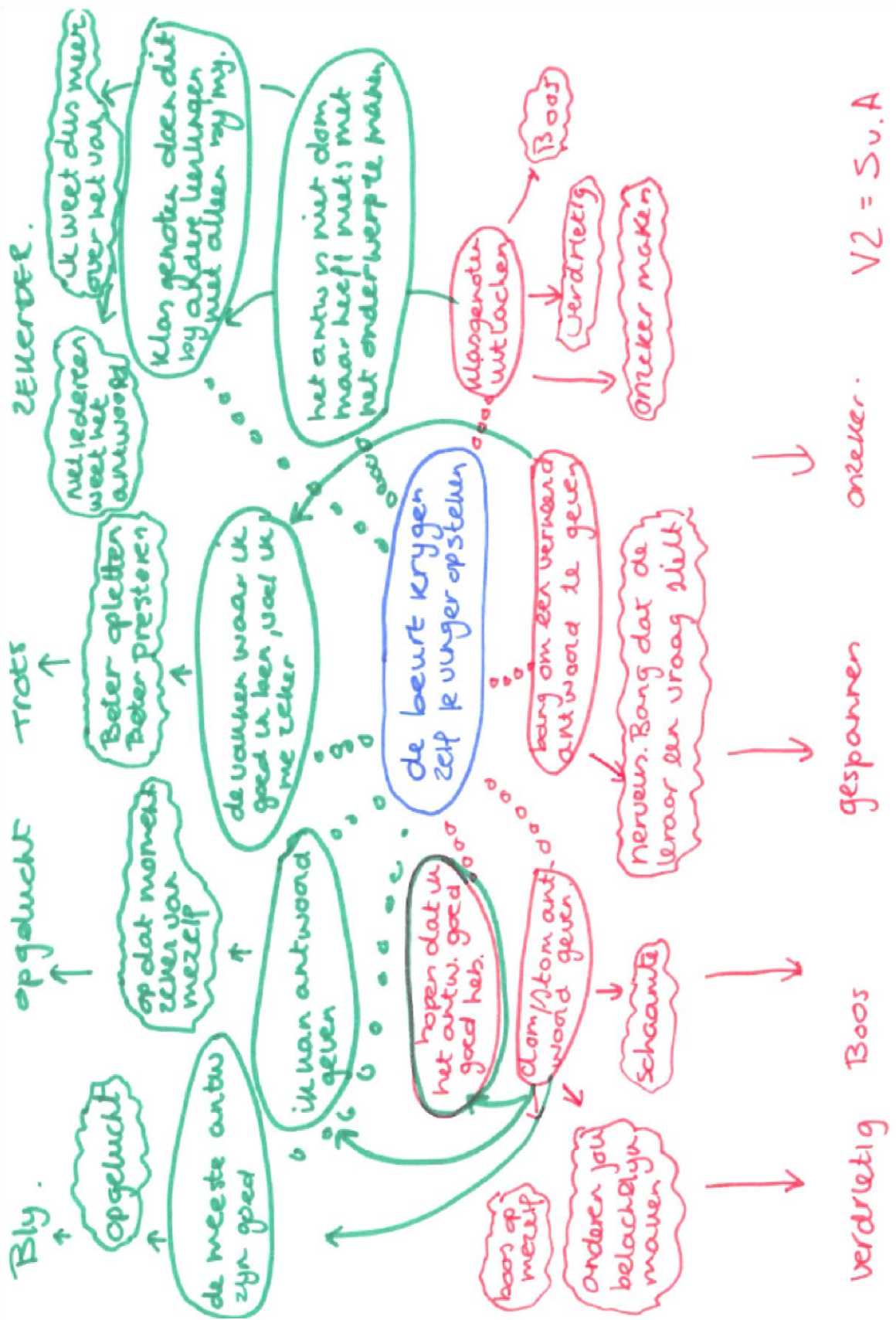


Wat kan ik zelf doen om van ROOD naar GROEN te komen:

1. Zelf oplossingen bedenken en deze benoemen bij de juiste personen.
2. Neutraal naar een situatie kijken met zelf invullen.
3. Vragen stellen als iets niet duidelijk is.
4. In gesprek blijven met de omgeving.
5. Zaken benoemen in vraagvorm.
Andere personen laten meedenken.

Hoe kan de leerkracht jou ondersteunen?

1. Zelfverantwoordelijk maken.
2. Met de planning mee kijken.
3. De leerkracht praat met GJ over flexibi-
teit.
4. De leerkracht denkt mee in mogelijkheden.
5. De leerkracht lukt GJ tot het geven van
zijn mening, zelf oplossingen bedenken.
- 6.



Wat kan ik zelf doen om van ROOD naar GROEN te komen:

1. Ik moet zorgen dat ik me zekerder gaan voelen.
2. antwoorden en beurten byhouden.
3. Ik moet voor mezelf byv. 5x per dag mijn vinger opsteken als ik zeker ben van een antwoord.
4. Als ik antwoord geef, houd ik in mijn achterhoofd dat klasgenoten lachen omdat ze misschien zelf de stap niet kunnen.

Hoe kan de kerkracht ondersteunen?

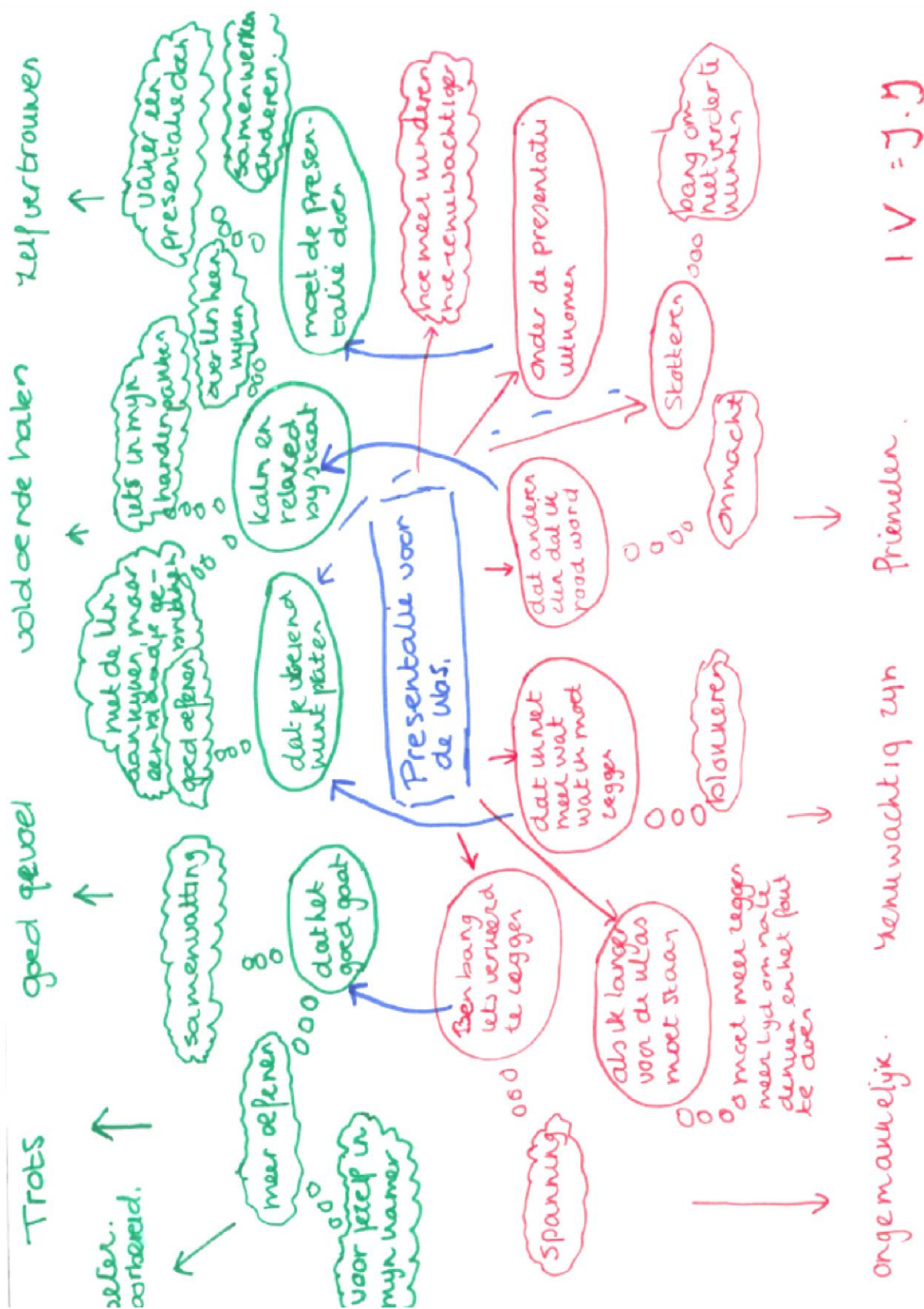
1. De leraar moet laten merken dat ik geen fout antwoord kan geven.
2. Voor de les afspreken wanneer de kerkracht een vraag stelt of wanneer ik een goed antwoord kan geven, zodat ik mijn vinger leer opsteken.
3. Versueel maken hoeveel antwoorden ik per dag geef en hoeveel ik ergoed vind.
4. Kerkracht helpt indien nodig met het formuleren van het antwoord als ik er niet uitkom.

Wat kan ik zelf doen om van ROOD naar GROEN te komen:

1. Voorbereiden, van te voren kijken wat ik moet doen.
2. Thuis hetgeen wat je wilt zeggen oefenen.
3. Spreekbriefje maken.
4. Jezelf in mijn handen houden om te priemelen.
5. Over de kinderen heen kijken.

Hoe kan de leerkracht jou ondersteunen?

1. De leerkracht kijkt van tevoren wat ik wil zeggen. → of het klopt.
2. De leerkracht stelt een vraag als je voor de klas staat en je logt vast.
3. Achter in de klas geen vast punt blijven zitten.
4. De leerkracht moet voorspelbaar zijn.

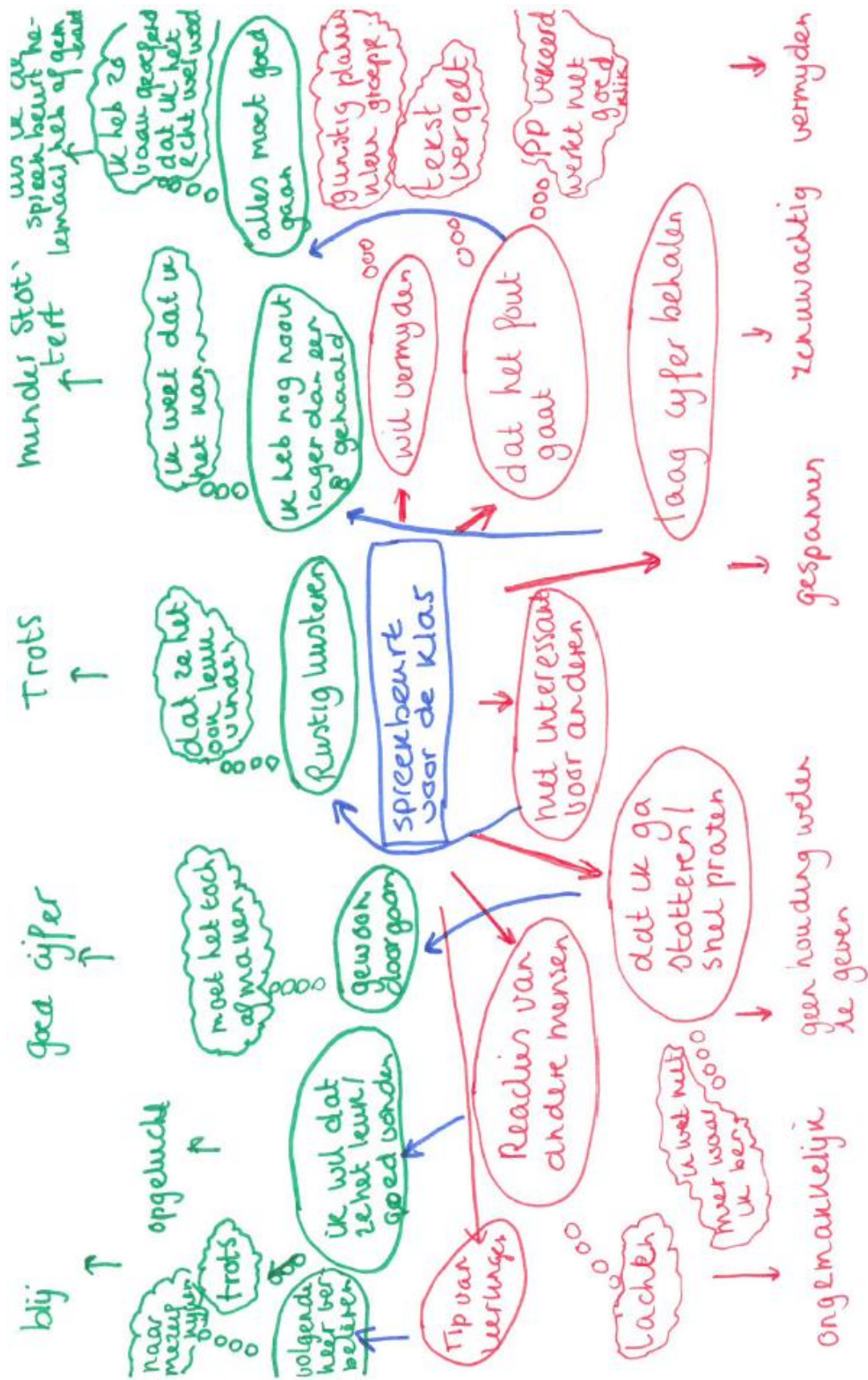


Wat van ik zelf doen om van Rood naar Groen te komen

1. langer voorbereiden, presentatie samenvatten
2. Over klasgenoten heen kijken
3. Blaadje op tafel met hoofdlijnen.
4. Mels om mee te framen. Pen digibord
5. Vaan prestaties doen, samenwerken anderen.

Hoe kan de lerkracht ondersteunen?

1. Vauer presentaties opgeven
2. By presentaties verlingen laten samenwerken.
3. lerkracht beugul de presentatie van te voren.
4. By vastlopen stelt lerkracht een vraag.
5. lerkracht na de presentatie zeggen wat goed of minder goed ging. → dan weet je waar je op moet letten de volgende keer.



JL = A.G.

Wat kan ik help doen om van Rood naar Groen te komen?

1. Gedachten te veranderen. → makkelijk er nadinken.
2. Rust om je heen nodig.
3. Ju wil dingen niet zo ver van te voren weten.
4. Ju wil ~~alles~~ wel als eerste aan de beurt zijn, omdat ie anders bij anderen van zien als er iets vernieuwd gaat en ben bang dat dit bij mij ook gebeurt.

Hoe kan de leerkracht ondersteunen?

1. De leerkracht geeft A. als eerste de beurt voor de presentatie.
2. Niet te ver van te voren aangeven wanneer presentaties zijn. Pas als je moet beginnen met werken.
3. Leerkracht zorgt ervoor dat het rustig is in de klas als A. presenteert.
4. A. wil iets in haar handen (of tas) hebben waar ze mee kan frumelen.
5. Leerkracht neemt een week van te voren de presentatie met A. door.
6. Leerkracht grijpt nood in tijdens presentatie → om blokkeren A.